



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES
APRENDENTES - MESTRADO PROFISSIONAL

MARIA MARGARETE DA SILVA

GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DAS
COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO
DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

JOÃO PESSOA
2016

MARIA MARGARETE DA SILVA

GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DAS
COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO
DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, vinculado à linha de pesquisa - Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes, como pré-requisito final para obtenção do título de Mestre em Gestão em Organizações Aprendentes.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique de Araújo Freire

JOÃO PESSOA
2016

S586g Silva, Maria Margarete da.
Gestão do atendimento educacional especializado: estudo das competências em informação para a inclusão social no contexto das organizações aprendentes / Maria Margarete da Silva.- João Pessoa, 2016.
130f. : il.
Orientador: Gustavo Henrique de Araújo Freire
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE/CCSA
1. Gestão organizacional. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Inclusão de surdos. 4. Competência em informação. 5. Regime de informação. 6. Escola aprendente.

UFPB/BC

CDU: 334:658(043)

MARIA MARGARETE DA SILVA

GESTÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DAS
COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO
DAS ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba, vinculado à linha de pesquisa - Gestão de Projetos e Tecnologias Emergentes, como pré-requisito final para obtenção do título de Mestre em Gestão em Organizações Aprendentes.

João Pessoa, 15/07/2016

Banca Examinadora

Prof. Dr. Gustavo Henrique de Araújo Freire (MPGOA/UFPB)
Orientador

Prof^a. Dr^a. Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (MPGOA/UFPB)
Examinadora interna

Prof^a. Dr^a. Isa Maria Freire (PPGCI/UFPB)
Examinadora externa

Ao meu esposo, Claudemiro Vilaça: grande parceiro e incentivador no cultivo dos meus mais nobres sonhos.

Aos meus filhos, Tales, Túlio e Maria Olivia: exemplos de compreensão e respeito às minhas escolhas.

A minha inesquecível mãe: orientadora na luta pela realização dos meus sonhos e responsável pela construção de eternos laços de amizade, partilha e fidelidade entre mim e meus irmãos (*In memoriam*).

Ao meu pai: exemplo de paciência, tolerância, serenidade, bom senso e crença permanente na possibilidade de dias melhores (*In memoriam*).

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Eternos agradecimentos ao meu orientador, professor Gustavo Henrique de Araújo Freire, que com paciência e carinho conduziu a orientação fazendo equilibrar o rigor indispensável à descoberta dos elementos para a construção de uma trilha mais segura e a brandura necessária ao desenvolvimento do imensurável prazer de ler, pesquisar e escrever.

À professora Isa Maria Freire, pela disponibilidade em ajudar sempre e, principalmente, pela beleza das teias com as quais enreda as relações mais sublimes e produtivas com os sujeitos e com o conhecimento.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Gestão e Organizações Aprendentes, turma quatro: inesquecíveis amigos e amigas de uma maravilhosa jornada acadêmica que se transformou numa história de vida coletiva.

Aos alunos surdos da Escola Professora Adelina Almeida, com os quais partilhei grandes momentos de diálogos reveladores da realidade orientadora do cotidiano do Atendimento Educacional Especializado.

Aos professores itinerantes da Escola Professora Adelina Almeida, pela inestimável participação na pesquisa, possibilitando a observação e registro de suas rotinas no desenvolvimento do atendimento especializado a cada surdo e surda.

À Equipe administrativa e pedagógica da Escola Professora Adelina Almeida, cuja parceria possibilitou a otimização do tempo para que eu pudesse desenvolver e sistematizar a pesquisa.

Aos professores do MPGOA – UFPB que potencializaram uma trilha acadêmica fortalecedora das bases para a compreensão dos caminhos teóricos dessa pesquisa.

Aos funcionários da secretaria do MPGOA e, em particular, a Miro, que sempre nos atendeu com um largo sorriso de quem sabe ser cativante, amigo e generoso.

Agradeço, de forma especial, a Claudistony Barros que, utilizando-se de sensatez e razão, disponibilizou seu tempo e suas experiências para nos ajudar a minimizar os obstáculos burocráticos impostos na nossa caminhada acadêmica.

Agradeço, ainda, a Secretaria de Educação de Pernambuco pelo incentivo à realização do mestrado para gestores de unidades escolares, através do estabelecimento da parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade de Pernambuco (UPE).

Sinceros agradecimentos, sobretudo, a Deus, pois com Ele tudo posso.

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos”

Martin Luther King

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a competência em informação para a inclusão social, tomando como referencia a gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas surdas, na Escola Adelina Almeida em Petrolina – PE. Apresenta no marco teórico um panorama da educação especial como princípio constitucional, evidenciando aspectos legais e pedagógicos; discorre sobre concepções de gestão e do fluxo da informação no contexto organizacional, competência em informação, regime de informação nas organizações e ações de informação. Tem como objetivo específico mapear os alunos surdos matriculados na escola campo de pesquisa reconhecendo a adequação idade/serie; Identificar as estratégias educacionais e recursos multifuncionais que os professores envolvidos com a gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) utilizam para desenvolverem suas atividades junto aos alunos surdos; verificar a existência de obstáculos para o desenvolvimento de competências em informação; descrever o regime de informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) e identificar ações de informações desenvolvidas; propor um modelo de oficinas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de competência em informação para os professores, alunos e pais da escola campo de pesquisa na perspectiva de facilitar e fortalecer a atuação dos professores na utilização de estratégias pedagógicas. A investigação do objeto de estudo tem como norte a pesquisa-ação, de natureza aplicada, numa abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa demonstram a existência dos elementos constituintes do regime de informação na escola campo de pesquisa quais sejam atores sociais, ações, artefatos e dispositivos de informação e científica a identificação de ações concretas voltadas para o desenvolvimento de competência em informações e potencializadora de novas estratégias didáticas na condução do aprender sempre e em todas as dimensões da vida.

Palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão de surdos. Competência em informação. Regime de informação. Escola aprendente.

ABSTRACT

This paper deals with the competence in information for social inclusion, taking as reference the management of Educational Service Specialist (AEE) for deaf people, the School Adelina Almeida in Petrolina - PE. It presents the theoretical framework an overview of special education as a constitutional principle, reflecting legal and pedagogical aspects; talks about management concepts and information flow in the organizational context, information literacy, information system in organizations and shares information. It has the specific purpose of mapping the deaf students enrolled in the research field school recognizing the adequacy age / series; Identify educational strategies and multifunction capabilities that teachers involved in the management of the Educational Service Specialist (ESA) use to develop their activities with the deaf students; verify the existence of obstacles to the development of information skills; describe the school information system Professor Adelina Almeida (EPAA) and identify information developed actions; propose a model of educational workshops related to the development of information literacy for teachers, students and parents of school research field in order to facilitate and strengthen the role of teachers in the use of teaching strategies. The investigation of the object of study has the north to action research, applied nature, a qualitative approach. The survey results demonstrate the existence of the elements of information system in the search field school which are social actors, actions, artifacts and information devices and scientific identification of concrete actions for the development of competence in information and potentiating new teaching strategies in driving learning always and in all dimensions of life.

Keywords: Educational Service Specialist. Deaf inclusion. Information competence. Information regime. School learner.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Educação especial como princípio constitucional	41
Figura 2 - Referenciais teóricos orientadores de fluxos de informação	43
Figura 3 - Contextualização dos fluxos internos e externos da informação	44
Figura 4 - Os três fluxos de informação de uma empresa.....	45
Figura 5 - Modelo de representação do fluxo da informação	46
Figura 6 - Gestão da informação em organizações aprendentes: uma perspectiva inclusiva ..	51
Figura 7 - Componentes físicos do regime de informação.....	56
Figura 8 - Relação entre os componentes de um regime de informação.....	57
Figura 9 - Estratos, domínios e modalidades das ações de informação.....	61
Figura 10 - Regime de informação nas organizações: caminho teórico.....	70
Figura 11 - Competência em informação: desafios e perspectivas.....	79
Figura 12 - Metodologias e práticas.....	80
Figura 13 - Atores sociais e ação de informação numa relação de convergência.....	93
Figura 14 - Composição física do Regime de Informação da EPAA.....	95
Figura 15 - Regime de informação da EPAA.....	96
Figura 16 - Ações de informação na EPAA.....	102
Figura 17 - Ações de informação no Regime de Informação da EPAA.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades, sujeitos e teleologia das ações de informação.....	59
Quadro 2 – Atendimento educacional especializado para alunos surdos na EPAA.....	90
Quadro 3 – Conteúdo, ementa e referencial teórico das oficinas.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Profissionais que atendem diretamente aos surdos.....	86
Gráfico 2 - Matrícula geral da EPAA	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais
BPM	Batalhão da Polícia Militar
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAF9	Ensino Fundamental Anos Finais
EFAI9	Ensino Fundamental Anos Iniciais
EFAIESP	Ensino Fundamental Inicial Especial
EMTRAV	Ensino Médio Travessia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENME	Ensino Médio
EPAA	Escola Professora Adelina Almeida
FACAPE	Faculdade de Ciências Aplicadas de Petrolina
FUNDEB	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação Básica
GI	Gestão da Informação
GRE	Gerencia Regional de Petrolina
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
LTi	Laboratório de Tecnologias Intelectuais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua

MEC	Ministério de Educação
MPGOA	Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Proposta Pedagógica Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SIEPE	Sistema de Informações de Educação de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL	21
1.1 Educação especial numa perspectiva inclusiva e o atendimento educacional especializado	27
1.2 Atendimento educacional especializado para pessoas surdas: aspectos legais e pedagógicos	36
2.GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES UMA CONTRIBUIÇÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	42
2.1 O fluxo da informação no contexto organizacional.....	42
2.2 A gestão da informação nas escolas aprendentes: uma perspectiva inclusiva	48
3 REGIME DE INFORMAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: CAMINHO TEÓRICO.....	53
3.1 Ações de informação no contexto escolar	58
3.2 Regime de informação e tecnologias digitais	61
4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	72
5 REGIME DE INFORMAÇÃO NA EPAA: METODOLOGIAS E PRÁTICAS	80
5.1 Os caminhos da pesquisa: procedimentos metodológicos.....	81
5.2 Escola Professora Adelina Almeida: o campo da pesquisa.....	83
5.3 Atendimento Educacional Especializado para surdos na EPAA: dados do panorama atual	85
5.4 Regime de Informação na EPAA: um olhar local	92
5.5 Ações de informações na Escola Professora Adelina Almeida.....	99
6 OFICINA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UM MODELO DE AÇÃO	105
6.1 Objetivo	107
6.2 Procedimentos metodológicos.....	108
6.3 Conteúdos programáticos	112
6.4 Resultados esperados	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma revisão da literatura acerca da competência em informação, bem como dos conceitos a ela relacionados, e situa essa temática dentro de um regime de informação no contexto da educação básica, visando a aquisição de um embasamento teórico para verificar, no campo empírico desta pesquisa, as competências informacionais desenvolvidas por alunos surdos, inclusos no ensino regular a partir do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aqui apresentado como um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O primeiro capítulo está dividido em duas seções e trata da educação especial como princípio constitucional a partir da abordagem da educação especial por uma perspectiva inclusiva e dos aspectos legais e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Ainda nesse capítulo, será apresentado um panorama do Atendimento Educacional Especializado, desde sua emergência, em meados do Século XIX, até o século XXI, com a chegada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (de 2008). A discussão se afunila para a questão do atendimento educacional especializado para alunos surdos. Neste ponto, terão como foco os aspectos legais e pedagógicos que regem a educação especial.

O segundo capítulo traz uma abordagem da gestão da informação em organizações aprendentes como uma possibilidade de contribuir com o processo de inclusão na educação básica e, em especial, na educação escolarizada de surdos.

Dividido em duas seções, esse capítulo traz, na primeira parte, uma abordagem sobre o fluxo da informação no contexto organizacional e, na segunda, apresenta uma contribuição ao debate acerca da gestão da informação nas escolas aprendentes numa perspectiva inclusiva.

No entanto, o tecido teórico para o entendimento da concepção, características e elementos que envolvem o regime de informação em parceria com as tecnologias digitais é tratado no terceiro capítulo. Para uma melhor compreensão desse campo teórico, esse capítulo será dividido em duas seções, a primeira trata das ações de informação no contexto escolar, já a segunda, discute uma abordagem do regime de informação sob a égide das tecnologias digitais.

Ainda para orientar a trilha da pesquisa, o quarto capítulo traz uma abordagem sobre competência em informação nas organizações com foco no desenvolvimento de competência

em informação nas instituições de ensino e, de forma particular, na educação de surdos, apresentando seus desafios e suas perspectivas.

O quinto capítulo, intitulado *Regime de Informação na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA): Metodologias e praticas*, diz respeito à pesquisa empírica e visa à apresentação dos resultados da caça às evidências desses elementos teóricos materializados no terreno fértil da escola campo de pesquisa, através dos seus atores em ação.

O percurso empírico, iluminado pela pesquisa-ação, deu visibilidade às características da escola campo de pesquisa e de seus atores, ao contexto em que se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao regime de informação dominante na EPAA e às ações de informações ali desenvolvidas.

Organizado em cinco seções, esse capítulo descreve, de forma mais detalhada, os procedimentos metodológicos utilizados, panorama atual do AEE e dados do campo da pesquisa e de seus atores. Apresenta, ainda, um olhar local para o regime de informação e para as ações institucionalizadas pela escola pesquisada.

O sexto capítulo traz um modelo de ação de competência em informação para subsidiar a formação dos sujeitos envolvidos com a educação especial.

O modelo de que trata o sexto capítulo, constitui-se numa proposta de ação de cunho teórico e prático, no formato de oficina, a ser realizada em sete etapas, com duração de duas horas semanais para cada oficina.

O modelo foi fundamentado na feição potencial da competência em informação no contexto das tecnologias digitais da comunicação e da informação e será voltado para os “seres humanos com suas necessidades informacionais” (UNGER; FREIRE, 2008, p. 92).

Assim, a proposta de oficina se constitui, portanto, num subsídio facilitador da produção, uso, compartilhamento e gestão de conteúdos informacionais necessários à construção da competência em informação.

Em linhas gerais, a oficina tem como objetivo proporcionar a criação de um espaço de aprofundamento teórico e prático que permita aos participantes experienciar atividades relacionadas ao desenvolvimento de competência em informação como leituras, debates e reflexões diversas.

O modelo de ação de que trata o capítulo seis se configura numa proposta investigativa e de intervenção acerca da capacidade de “leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação e informação”, com foco na busca, organização e compartilhamento de informação visando à inclusão social (PERRENOUD, 2000, p. 128).

O sétimo capítulo, embora sem a pretensão de traçar um caráter final da temática, revela algumas considerações conclusivas do ponto de vista dessa pesquisa-ação e, ao mesmo tempo, suscita novos olhares desveladores da realidade dinâmica que é um regime de informação num dado contexto, a exemplo do Regime da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA).

Como orientação para a leitura, a dissertação apresenta, ainda, uma lista de figuras, quadros, gráficos e siglas. Traz, ainda, informações complementares em forma de apêndices, além de uma listagem das fontes teóricas que iluminaram a nossa pesquisa-dissertação.

A construção dessa pesquisa-dissertação tem sua justificativa no pressuposto de que toda criança tem direito à educação escolarizada de qualidade, levando em consideração que no contexto dessa qualidade inclui-se a formação voltada para o desenvolvimento de competência em informação. Ademais, o movimento pela educação inclusiva vem crescendo no mundo inteiro, assim como se mostram crescentes as lutas para que as políticas públicas fomentem estratégias pedagógicas na educação escolar que atinjam todas as pessoas nas suas diversidades e especificidades.

No entanto, sendo a escola um dos lugares onde se vivenciam práticas pedagógicas diversas, espera-se, nesse espaço, o surgimento de evidências que sinalizem a aplicabilidade dessas políticas na condução de ações que considerem as condições de vida e de aprendizagem dos diversos grupos sociais e, em especial, de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, já que a discussão em referência à pessoa com necessidades especiais traz na sua trajetória um forte componente de segregação, “acompanhado pela consequente e gradativa exclusão” (CARVALHO, 2013, p. 5).

Ações que se configurem em alternativas para o desenvolvimento de uma cultura educativa na qual cada professor, gestor, demais funcionários e comunidade adquiram uma visão ampliada do seu papel e dos princípios e concepções teóricas que orientam sua ação educativa em meio a essa diversidade são necessárias.

Havendo isso, surge, conseqüentemente, a possibilidade de uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas e possam, dessa forma, construir as competências necessárias para uma inclusão social efetiva.

É, pois, no contexto dessa diversidade – que ocupa um lugar central nos debates atuais – que a Gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto das organizações aprendentes passou a ser investigada na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), em Petrolina-PE, através do desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, na intenção de delimitar o campo de estudo, investigamos na EPAA a gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aqui apresentado como uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa ação educativa inovadora foi introduzida na escola com o objetivo de, através de estratégias pedagógicas complementares ou suplementares à escolarização (aqui está incluso o uso das tecnologias digitais), minimizar obstáculos que possam impedir ou retardar a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

O AEE visa, ainda, a garantia de igualdade de condições entre os alunos com necessidades especiais e as demais pessoas da comunidade escolar. Dito de outro modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecer uma educação que possa dar respostas às demandas dos alunos com necessidades especiais, favorecendo seu acesso ao currículo, progressão para séries posteriores e inserção no mundo social e do trabalho.

No entendimento de que, nessa contemporaneidade, estar inserido no mundo social e do trabalho requer a construção de competências em informação, é necessário questionar se a gestão do AEE, nas condições reais em que está sendo desenvolvida na Escola Professora Adelina Almeida, tem garantido competência em informação para a inclusão social de surdos.

Nesse ínterim, considerando também que a EPAA possui sala de recursos multifuncionais e profissionais para desenvolver o atendimento educacional especializado, espera-se que os alunos surdos ali matriculados apresentem evidências que demonstrem competências em informação.

Buscar evidências de como essas competências são reveladas pelos alunos surdos, constitui-se, portanto, no nosso problema de pesquisa, respondido no decorrer desta dissertação.

A pesquisa da qual este trabalho resultou tem sua viabilidade fundamentada no fato de ser a Escola Professora Adelina Almeida um espaço de educação escolarizada que atende alunos com deficiência há mais de duas décadas e, por conseguinte, é reconhecida pela comunidade como Escola de Referência em Educação Especial.

Vale salientar que o objetivo geral da nossa pesquisa é a análise da Gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Professora Adelina Almeida em Petrolina-PE, na perspectiva do desenvolvimento de competência em informação para inclusão social de alunos surdos.

Para atingirmos esse objetivo, e darmos suporte à consecução do nosso objetivo geral, criamos outros objetivos específicos, quais sejam:

- Mapear os alunos surdos matriculados na escola campo de pesquisa;
- Identificar as estratégias educacionais e recursos multifuncionais que os professores envolvidos com a Gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) utilizam para desenvolver suas atividades junto aos alunos surdos;
- Verificar a existência de obstáculos para o desenvolvimento de competências em informação;
- Descrever o regime de informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), almejando a identificação de ações de informações ali desenvolvidas;
- Propor um modelo de oficina pedagógica para os professores, alunos e pais da escola campo de pesquisa, na perspectiva de facilitar e fortalecer a atuação dos professores na utilização de estratégias pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de competência em informação.

Esses objetivos orientaram a pesquisa para o desvelamento da realidade acerca da gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola campo de pesquisa, enquanto um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suscitam novos caminhos na direção da construção de competências em informação numa perspectiva inclusiva.

Todavia, os efeitos dessa política podem fortalecer ações pedagógicas voltadas para a inclusão social, considerando a diversidade e percebendo, na diferença, a possibilidade de grandes construções no processo de ensinar e aprender de forma que as pessoas com necessidades especiais, em condições de igualdade com os demais alunos das escolas, aprendam por toda uma vida, podendo intervir, conviver, respeitar, transformar, adaptar-se e criar novos cenários.

Para investigar o nosso objeto de estudo, fizemos opção por uma pesquisa-ação, já que nessa modalidade de pesquisa o “conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (SEVERINO, 2007, p. 120).

É, ainda, a pesquisa-ação uma contribuição ao estabelecimento de uma relação estreita entre o pesquisador e a realidade a ser pesquisada, além de assumir, como maior preocupação, o estabelecimento de um “sentido de horizontalidade no processo de conhecimento e ação entre pesquisador e realidade, pesquisador e pesquisado” (BARROS, 2007, p. 92).

Todavia, a pesquisa é de natureza aplicada, pois se preocupa com situações reais e traz uma abordagem qualitativa, cujos dados são coletados a partir da interação entre o

pesquisador e a realidade a ser pesquisada, sendo analisados de forma subjetiva pelo pesquisador (APPOLINARIO, 2004).

A intenção prática da pesquisa se revela pela proposta de oficinas assentadas nos construtos teóricos de Nascimento, Freire e Dias (2012); Perrenoud (2000); Unger e Freire (2008); Freire (2008; 2010); Belluzzo (2014); Freire e Freire (2012); La Taille (1992); Lévy (2000); Oliveira (1992); Piaget (1967); Silva Neto e Freire (2014); Moran (2013); Lima (2003); Assmann (2005); Freire (1996); e outros.

Esse modelo de ação aqui proposto apresenta estratégias teóricas e práticas para o desenvolvimento de competências em informação visando a busca, a seleção, o armazenamento, a recuperação, a organização e o processamento de informações relevantes.

Essas informações, que devem ser vivenciadas durante o AEE, presumem um impacto na vida dos alunos surdos para além dos muros da sala de aula e da escola, minimizando, dessa forma, os obstáculos “para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, Nota Técnica nº 62 /2011a).

Os conteúdos das oficinas foram organizados de acordo com os resultados obtidos nas coletas de dados e a partir da observação direta, da leitura de documentos da escola campo de pesquisa e dos referenciais teóricos aqui apresentados.

As oficinas de que tratam o projeto terão cunho teórico-prático e serão realizadas em sete etapas, com duração de duas horas-aula para cada oficina.

Cumprе frisar que o nosso propósito é investigar se a gestão do AEE, nas condições reais em que está sendo desenvolvida na Escola Professora Adelina Almeida, tem garantido competência em informação para a inclusão social de surdos.

Essa análise se assenta na busca de evidências dos efeitos transformadores do AEE, enquanto um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para a construção de competências necessárias à realização de ações de informação de forma crítica e reflexiva, que permitam aos surdos a inclusão na sociedade da informação através de uma aprendizagem ao longo da vida.

Ressaltamos que a aprendizagem ao longo da vida é aqui referendada, na perspectiva de Siteo (2006, p. 284), como “toda a atividade de aprendizagem que ocorre em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”.

Com efeito, as diagnoses e intervenções realizadas durante as oficinas poderão, no fazer pedagógico do professor, potencializar novas estratégias didáticas na condução do aprender sempre e em todas as dimensões da vida.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL

O atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil teve sua emergência em meados do Século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente chamado de Instituto Benjamin Constant - IBC), no Rio de Janeiro, no ano de 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, em 1885, o qual recebe hoje o nome de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

De forma paralela às ações do Estado, a sociedade civil foi se organizando através de iniciativas que levaram à constituição das Sociedades Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as quais eram direcionadas ao atendimento educacional, médico, psicológico e de apoio às famílias de pessoas com deficiência intelectual. Foram criados também centros de reabilitação, como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (AACD), por exemplo. Esses centros foram “dirigidos, primeiramente, às vítimas da epidemia de poliomielite” (BRASIL, 2010, p. 14).

Cabe frisar que a educação especial no Brasil, até os anos 60, desenvolveu-se de forma pontual, através de iniciativas de instituições privadas e públicas que, além de se apresentarem em números muito reduzidos, tinham uma realidade semelhante ao ensino primário da época, principalmente no que diz respeito ao “crescente fracasso escolar”, apontado por Ferreira (2006, p. 86).

Embora trouxesse semelhanças com o ensino primário da época, a educação especial prescrevia particularidades e propósitos compatíveis com as necessidades específicas de cada aluno, a partir de pressupostos teóricos e práticos que visavam a promoção do desenvolvimento potencial de pessoas com deficiência, condutas típicas ou de altas habilidades.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ter seus fundamentos legais orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, ao determinar que o direito à educação para alunos especiais deveria ocorrer, “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”. Essa fundamentação trouxe um aspecto significativo para a consolidação das bases da educação escolarizada inclusiva.

A partir dos anos 70, as reformas educacionais foram se ampliando para a educação especial, mesmo que sob o viés da normalização e integração, termos que faziam referência à criação de estratégias didáticas que visassem a modificação da pessoa com necessidades

especiais com o intuito de torná-las iguais às demais pessoas, ou seja, como condição de serem integradas à sociedade.

Assim, a educação especial, como princípio constitucional, foi ganhando expressão e, ainda na década de 70, a partir da Emenda Constitucional nº 12 de 17 de outubro de 1978, foi se consolidando através da garantia às pessoas com deficiência de gratuidade da educação, assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país. Essa emenda teria como foco a inserção dessas pessoas no meio social e mercado de trabalho de forma igualitária.

Esses ganhos, associados à proibição da discriminação de qualquer natureza, causaram, sem dúvida, um impacto positivo na condição social e econômica das pessoas com deficiência.

Outros avanços foram possíveis com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que norteou as reformas no ensino de 1º e 2º graus, favorecendo a construção de planos políticos, normas e diretrizes relativas à educação especial. Além disso, houve a criação de carreiras voltadas para o professor de alunos especiais e o preparo de equipes para o trabalho com a reabilitação desses alunos.

Em 1973, foi criado no âmbito do Ministério de Educação (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, fundamentado na concepção integracionista, direcionou ações educacionais às pessoas com deficiência e superdotação através de campanhas assistenciais de iniciativa da sociedade ou de ações isoladas do Estado, ainda que de forma pontual. Não houve, no entanto, a organização e o desenvolvimento de um atendimento especializado que levasse em consideração as particularidades de aprendizagem desses alunos.

Nesse mesmo período, os alunos especiais eram atendidos, preferencialmente, em classes especiais, embora houvesse um incentivo à integração desses alunos às classes comuns ou regulares, acompanhados de atendimento itinerantes e/ou em salas de recursos multifuncionais. Como apontado por Ferreira (2006), deviam fazer parte das classes especiais – aqui tratadas como aquelas que englobassem atividades de reabilitação, assistência, saúde e escolarização – apenas alunos que apresentassem “deficiência severa” (FERREIRA, 2006).

Vale ressaltar que essas classes comuns ou regulares, anteriormente citadas, fazem referência a locais onde são matriculados todos os alunos, juntamente com os alunos especiais, os quais se encontrassem em “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas para o ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

No entanto, se por um lado havia um discurso em prol da educação escolarizada para alunos especiais em classes comuns visando estabelecer uma convivência com os pares considerados normais, coexistia, por outro lado, um movimento geral da sociedade, e em particular, dos alunos especiais e de suas famílias, pela expansão de classes especiais e pela determinação de uma política que definisse a condução dessas salas.

Essa luta pela manutenção das salas especiais tinha seu argumento baseado nas formas como estavam sendo organizadas as iniciativas didáticas das salas comuns, que pareciam não estar atendendo as particularidades dos alunos especiais.

Fortalecendo esse argumento, Ferreira (2006) afirma que, naquele contexto, mesmo constando nos documentos políticos e legais, as questões sociais voltadas para a área de educação especial não pareciam se apresentar como prioridade para o Estado. E, mesmo com todas as fragilidades apresentadas, podemos dizer que, naquele período, as questões que envolviam alunos especiais estavam ganhando visibilidade nas leis, normas e políticas públicas, mesmo que numa lógica de normalização e integração.

Esse espaço ocupado pela educação especial, na perspectiva inclusiva, representou um avanço significativo para essa modalidade de ensino, embora fosse evidente o crescimento de instituições filantrópicas com o ideal de classes especiais, em detrimento das classes comuns ou regulares.

Vale salientar que, mesmo com o incentivo da lei para a matrícula de alunos especiais em salas comuns do ensino regular, ainda havia uma concentração desses alunos em salas especiais, separadas das regulares. Essa concentração continuou a existir até o final dos anos 90 e, em consequência disso, a responsabilidade com os alunos especiais se concentrava nas classes a eles destinadas e nos profissionais da educação responsáveis por essas turmas, deixando os demais sujeitos da escola à margem desse compromisso.

Nos anos 80, iluminadas pelo processo da redemocratização, e com base em pesquisas acadêmicas acerca da educação especial e do perfil dos seus atores, ocorreu uma intensificação das críticas à forma integralizadora como a educação especial vinha sendo concebida, implicando numa releitura dessa concepção. Essas críticas culminaram numa revisão ideológica da concepção de atendimento aos especiais, embora, paralelo a isso, grupos opositores promoviam movimentos pela manutenção das classes especiais como lugares ideais para a aprendizagem.

Essa abertura democrática, palco de grandes debates, representou um momento significativo para a educação especial, uma vez que o processo que envolvia as discussões dos conteúdos que fariam parte do texto da Constituinte potencializava a inclusão, nesse

documento, de temáticas relativas aos desejos e aspirações das minorias – entre elas, as pessoas com necessidades especiais – mesmo que sob o ideário da integração.

Um marco legal de grande relevância para a educação especial se deu com a Constituição Federal de 1988 (CF), através do exposto no inciso III do artigo 208. Esse item da CF assegura aos alunos especiais o atendimento educacional especializado, embora não especifique a necessidade de uma sala e de recursos multifuncionais para esse fim. Contudo, se na sua totalidade as coisas não se efetivaram conforme o desejo da maioria dos envolvidos com a educação especial, o espaço ocupado pela área, na Constituição Federal de 1988 (CF /88) representou, sem dúvida, uma abertura significativa de espaço e, por conseguinte, uma conquista para os sujeitos da educação especial.

Isso posto,

[...] é possível afirmar que o esforço do movimento nos últimos trinta anos foi, principalmente, de refinar conceitos e mudar paradigmas, criando uma base sólida para a construção de uma nova perspectiva sobre a deficiência. As atitudes, suposições e percepções a respeito da deficiência passaram de um modelo caritativo para um modelo social. No modelo caritativo, inaugurado com o fortalecimento do cristianismo ao longo da Idade Média, a deficiência é considerada um déficit e as pessoas com deficiência são dignas de pena por serem vítimas da própria incapacidade (BRASIL, 2010, p. 16).

Vale salientar que essa mudança paradigmática que desloca a “luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos direitos humanos” trouxe avanços significativos para educação especial, tanto no tocante ao respeito às diferenças como na responsabilidade do Estado com a educação das pessoas especiais (BRASIL, 2010, p. 16).

Nos anos 90, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no seu artigo 55, houve um reforço significativo para que “os pais ou responsáveis assumissem a obrigatoriedade em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

O então Estatuto, associado à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e à Declaração de Salamanca (1994), passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva e o envolvimento de todos (Estado, pais, escola) no processo de ensino e aprendizagem que envolvesse alunos especiais. A Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, na visão de Carvalho (2013), representaram a melhor expressão da perspectiva inclusiva da educação naquele momento.

Na década de 90, sob a égide do discurso de Educação para todos, ocorreu, de acordo com Ferreira (2006, p. 91), um expressivo movimento de crítica “aos modos consolidados de atuação da educação especial”, implicando no surgimento de reformas que envolveram a

educação especial impulsionando, de forma simultânea, o debate sobre a construção de uma escola para todos.

Esse movimento, associado à participação de alunos especiais na luta pelos seus direitos, que já remontava os anos 50, marcou o momento de transição que atravessava a educação especial, desenhado pela apologia à redefinição do papel dos atores e dos serviços oferecidos nesse campo de educação. Porém, foi após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que novos caminhos foram trilhados pela educação especial.

A citada lei, através do seu capítulo V, assume importância relevante na educação inclusiva naquela década por consolidar o entendimento de que a educação especial se configura como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular” e se destina a educandos com necessidades especiais.

Vale aqui ressaltar que os termos utilizados para nomear as pessoas com deficiência diferenciaram-se, ao longo da história da educação especial, e sempre estiveram carregados de valores que iam traduzindo a visão que se tinha da pessoa com deficiência em cada momento histórico. Essas percepções foram delineando as lutas, as políticas e as legislações voltadas para esse público.

Nesse sentido,

[...] pessoa com deficiência passou a ser a expressão adotada contemporaneamente para designar esse grupo social, em oposição à expressão pessoa portadora. Pessoa com deficiência demonstra que a deficiência faz parte do corpo e, principalmente, humaniza a denominação. Ser pessoa com deficiência é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. A expressão foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006. Não raramente, o termo excepcional e a expressão deficiente físico são usados, erroneamente, para designar todo o coletivo das pessoas com deficiência. Esses equívocos são mais comuns na grande mídia (BRASIL, 2010, p. 17).

Outros aspectos da área que encontraram definição na Lei nº 9.394/96 foram: o limite de idade de zero a seis anos para ingresso na escola, a definição de responsabilidade com a organização curricular, a construção metodológica das ações pedagógicas, os recursos educativos a serem utilizados nessa modalidade de ensino, a formação dos professores para atuação na área, além da orientação para a organização da “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências” (BRASIL, 2015, p. 34). No entanto, a inclusão da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia a transversalidade da educação

especial a todos os níveis e modalidades de ensino se deu, em 1999, pelo Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89.

Destarte, na década seguinte, com a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 – que propunha a redefinição de objetivos e metas para a educação especial na direção de uma escola inclusiva – ampliou-se a possibilidade de um atendimento mais adequado à diversidade humana, consistindo, portanto, num grande avanço para a educação especial nesse período (BRASIL, 2001a).

Visando a consolidação das bases legais para a garantia de uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b). Essas diretrizes foram confirmadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, a partir da definição de que

[...] as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008a, p. 5).

No que se refere à agenda social, em setembro de 2007, através do Decreto nº 6.215, mais tarde revogado pelo Decreto 7.612/2011, foi lançado o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, o qual tinha como propósito alcançar maior cobertura de atendimento às pessoas que apresentassem alguma deficiência e acelerasse, dessa forma, o processo de inclusão social desse segmento.

Outros destaques dessa década foram os debates e seminários voltados para a temática, como o *III Seminário Nacional de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*, ocorrido em 2006; o *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas*, de 2007; e o documento que traz a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008.

Esse último documento, elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, e apresentado à sociedade pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, em 2008, foi construído a partir da leitura dos marcos históricos e normativos definidores das políticas de educação especial até aquele momento, sem perder de vista as diversas demandas dos atores envolvidos com a educação especial (BRASIL, 2007).

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva traduz, historicamente, os avanços do conhecimento e das lutas sociais a partir da definição dos seguintes objetivos:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2011a, p.1)

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, construída a partir da percepção de uma leitura dos avanços do conhecimento e das lutas sociais vem, a nosso ver, delineando nos anos subsequentes a construção de novas bases legais e pedagógicas para uma educação de qualidade para os alunos especiais, o que faz dessa política um marco significativo para a história da educação especial numa perspectiva inclusiva.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Desde a aprovação dos direitos humanos no âmbito da Organização das Nações Unidas, as nações do mundo inteiro “aceitaram como princípio que todos têm direito à educação” (LEITE, 2003, p. 19). No entanto, passados todos esses anos muito se discute, ainda, sobre a importância de uma educação escolarizada que considere a diferença e propicie aprendizagem de qualidade para todos os alunos conforme suas especificidades.

A respeito disso, Lopes, citado por Dorziat (2006, p. 99), relata que

[...] fala-se muito em aceitar os outros na sua diferença, entretanto não se tem promovido movimentos pedagógicos em que as formas do trabalho escolar se debruçam sobre o aluno real, nem enquanto busca de identidade, nem enquanto espaço de diálogo.

Ademais, contrariando esse princípio do direito, “a escola historicamente se caracterizou pela visão de educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008, p. 5).

Opor-se a essa exclusão implica no desenvolvimento de ações políticas e pedagógicas que possibilitem a todos, além de conviverem, aprenderem a aprender como possibilidade de inclusão no mundo social e do trabalho que, segundo Gadotti (2000, p. 33) mobiliza para o

desenvolvimento de uma “educação que valoriza o conhecimento e a integração na diversidade. Uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação”.

No contexto dessa diversidade, inclui-se a Educação Especial enquanto “política de escolaridade fundamentada no direito à diferença, como construção do sujeito cultural, social e histórico e da transversalidade pertinente à Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio e, Educação Superior” (PERNAMBUCO, 2000).

Convém aqui abordar que, na concepção de Soares (2012, p.77), ao adjetivarmos a educação como especial estamos nos referindo a aquela educação voltada para “alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços, não comumente presentes na organização escolar” e que necessitam, ainda, de um olhar diferenciado, visando eliminar os obstáculos de aprendizagens e de interação, de forma que esses alunos especiais desenvolvam competências necessárias para a efetivação da inclusão social.

Contudo, ao tratarmos dessa forma de percepção diferenciada não estamos nos referindo à organização desses alunos em classes separadas dos demais alunos da escola, pois, a nosso ver, estaríamos legitimando a segregação. Referenciamo-nos uma organização em salas regulares com professores especializados, recursos pedagógicos e materiais adequados às especificidades desses alunos para que assim possam ter, além do acesso, uma permanência possível a partir de uma educação de qualidade que se traduza pela construção de competências para aprender sempre e em todas as dimensões da vida.

Essa educação a que nos referimos, conforme o Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, configura-se numa “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, para educandos com necessidades especiais garantindo, assim, os mesmos direitos sem nenhuma discriminação, de forma que todos possam frequentar os mesmos espaços com garantia de acesso, permanência e sucesso em todas essas etapas da educação básica.

Nesse entendimento de transversalidade, o aluno com necessidades especiais passa a frequentar a sala de aula regular, juntamente com os alunos que não apresentam deficiência, devendo a rede regular de ensino passar a ser “o lugar de criação de condições de comunicação real entre alunos de origens diversas, de forma a permitir uma partilha de experiências e o desenvolvimento de atitudes e de aceitação” (LEITE, 2003, p. 42).

Diante do exposto, é possível notar nos documentos legais a incidência do aspecto transversal da educação especial em toda educação básica. No entanto, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas,

a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e no atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

Para um entendimento do aspecto transversal da educação nos moldes em que está discutido e implementado nessa atualidade, buscamos inspiração nos estudos dos paradigmas históricos, apresentados por Aranha (2005), que explicam a relação da sociedade com a pessoa com deficiência sob três paradigmas, a saber: o de institucionalização, o de serviços e o de suporte.

Esses paradigmas tiveram sua ancoragem nas condições sociais, culturais e históricas em que se davam essas relações e, por conseguinte, na concepção que se tinha de homem, de mundo, de sociedade e da pessoa com deficiência em cada contexto.

Assim, de acordo com o Paradigma da Institucionalização, que manteve sua hegemonia por vários séculos, o atendimento especializado se dava pela retirada das pessoas especiais do convívio com os ditos normais para receberem um atendimento diferente em asilos ou clínicas, sob o discurso de que a segregação possibilitaria o trabalho de recuperação como possibilidade de tornar os especiais o mais próximo possível das características das pessoas normais.

Esse paradigma, desde o final da década de 50, enfrentou fortes críticas, tanto de estudiosos como dos próprios deficientes, pelo seu caráter segregador e pelo fracasso nos propósitos apresentados, uma vez que, sendo a pessoa com necessidades educacionais especiais um cidadão como qualquer outro, a ele deve ser garantido os direitos de bem usar suas oportunidades e ser quem realmente é, sem a necessidade de se transformar numa outra pessoa, aqui chamada de normal.

Outro paradigma que marcou a forma de atendimento às pessoas com deficiência remonta à década de 60 que, por seu caráter de ações planejadas para modificar a pessoa com deficiências, recebeu o nome de paradigma de serviço.

Sob a égide desse paradigma, o atendimento à pessoa com deficiência se realiza em três etapas: avaliação para identificar as mudanças possíveis a serem realizadas nos indivíduos especiais, a intervenção ou atividade de ensino em si e, por fim, a integração da pessoa com deficiência à comunidade na qual está inserida.

Assim, a exemplo do paradigma da institucionalização, esse referencial também visava a modificação e integração das pessoas especiais, o que levou ao enfrentamento de críticas na época, considerando a impossibilidade de tornar pessoas iguais.

O terceiro paradigma, o de suporte, tinha sua atuação baseada no apoio social, econômico, físico e instrumental às pessoas especiais como garantia das necessidades educacionais especiais e do acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade. A nosso ver, e em consonância com Aranha (2005, p. 24), esse paradigma se aproxima das características da educação inclusiva pelo fato de se tratar de “um processo que não envolve somente um lado, mas um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade”.

Na visão de Aranha (2005, p. 24), “encontram-se atualmente no Brasil manifestações dos diversos paradigmas formais: institucionalização total, serviços e o insipiente paradigma de suportes”. Esses paradigmas têm seus fundamentos nas visões que se tem de mundo, de homem, de educação e de sociedade, influenciadas, além de outros aspectos, pela cultura em contextos diversos.

Em suma, é substancial assinalar que nos dias atuais, em termos paradigmáticos e estratégicos, “foi deslocada a luta pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos direitos humanos” (BRASIL, 2010, p. 16).

Esse modelo social amparado por diversos movimentos de pessoas com deficiência se constituiu como um grande avanço dessas últimas décadas, uma vez que traz para o debate e para os textos legais e pedagógicos a premissa de que “a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas.” (BRASIL, 2010, p. 16).

Podemos dizer que um marco significativo para a história da educação especial se deu no século XXI, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, a qual trouxe como inovação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como mencionado, o AEE, que se constitui num dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já tinha sido assegurado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso III, ao preceituar a garantia de “Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência” (BRASIL, 2012, p. 117) considerados aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, seja de “natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. Esse atendimento, no entanto, ganha força e vigor através dessa política, já que, o que antes era realizado de forma itinerante, passa agora a assumir um lugar específico dentro da escola: a sala de atendimento educacional especializado, sala de AEE ou sala de recursos multifuncionais.

Como apresentado anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na concepção que temos hoje, surgiu com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva de 2008, embora, conforme o exposto, o direito a esse atendimento estivesse garantido desde 1988 pela Constituição Federal. Do mesmo modo, conforme essa política, as respostas às demandas de complementação e ou suplementação da aprendizagem para alunos especiais deveriam ser dadas mediante a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para garantir a operacionalização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o Ministério de Educação publicou, em 2009, a Resolução nº 04, que fixa diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

Conforme essa Resolução, como condição primeira para garantia desse atendimento, o aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação deverá estar matriculado, de forma concomitante, nas classes comuns do ensino regular e no AEE, de modo que assista aula em sala regular em um turno e, no turno inverso, participe do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra, dependendo das condições de acesso às referidas salas. Esse atendimento especializado pode, ainda, ser oferecido em ambientes hospitalares e domiciliares, conforme as especificidades de cada aluno.

Ainda conforme a Resolução 04 de 2009, para que a escola possa receber recursos financeiros advindos do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o aluno deve ter duas matrículas, as quais serão contabilizadas duplamente: uma no ensino regular e outra no AEE.

Com efeito, esse atendimento deverá, de acordo com o documento *Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*, da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006, p.77), ser “realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola de ensino regular onde o aluno esteja matriculado” e as atividades ali desenvolvidas, conforme a nota técnica nº 62 de 2011, devem atender a “função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2011a, p. 2).

A rigor, o plano e a execução das ações a serem desenvolvidas nas classes multifuncionais são de responsabilidade do professor, e, visando identificar as necessidades educacionais específicas de cada aluno, devem ser elaboradas em “articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais

serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (BRASIL, 2009, p. 2), como possibilidade de definição das estratégias e dos recursos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos especiais.

Para a implantação da sala de AEE, o Ministério de Educação lançou, em 2010, o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, que além de orientar a estruturação das salas, sugere que seja feita a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico, como forma de maximizar as ações desenvolvidas pela escola (BRASIL, 2010).

Esse manual, baseado na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no artigo 10º, prevê para o atendimento educacional especializado:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2010, p. 7).

Não obstante, para planejar, acompanhar e avaliar os recursos e as estratégias pedagógicas e de acessibilidade a serem desenvolvidas durante o processo de escolarização, a escola deve instituir no Projeto Político Pedagógico (PPP) a oferta do Atendimento Educacional Especializado, levando em consideração os aspectos do seu funcionamento, conforme previsto na Resolução CNE/CEB 4/2009, no seu art. 12:

- Carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas;
- Espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE;
- Professores com formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais;
- Profissionais de apoio às atividades da vida diária e para a acessibilidade nas comunicações e informações, quando necessário;
- Articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar;

- Participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários;
- Oferta de vagas no AEE para alunos matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda;
- Registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE (BRASIL, 2010, p. 8).

Dessa forma, os recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados para o AEE, bem como as estratégias pedagógicas, devem apresentar características diferentes daqueles realizados nas salas comuns do ensino regular – sem, contudo, substituir as atividades normais da escolarização regular – assumindo um caráter complementar e ou suplementar à formação integral desses alunos, e potencializando a autonomia dentro e fora da escola na condução da necessária inclusão social.

Dentre os recursos pedagógicos a serem utilizados na sala de AEE, é substancial considerar a emergência das novas tecnologias digitais de informação e comunicação, que vêm transformando de forma extraordinária “não só as maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir e de pensar” (PERRENOUD, 2000, p. 125).

Essas tecnologias se constituem em acervos potenciais para as salas de AEE, também chamadas de sala de recursos multifuncionais, o que implica a redefinição da forma de atuar do professor de AEE, uma vez que, ao deixar o papel de mero “anunciador das informações”, passará a assumir uma posição de mediador e facilitador de aprendizagens, para que, assim, os alunos possam, numa realidade delineada pelo universo tecnológico e informacional, caminhar com seus próprios pés. (LOPES, 2005).

É importante ressaltar que, entre as atividades do AEE, são incluídas, ao longo de todo processo, ações para o enriquecimento curricular, atividades relacionadas a linguagens e códigos voltados para a comunicação e, ainda, tecnologia assistiva. Todavia, essas ações e programas devem estar consolidados na proposta da escola. Não obstante, essas atividades e programas oferecidos são acompanhados “por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados” (BRASIL, 20008, p. 10).

Como dito anteriormente, a institucionalização do AEE deve ser evidenciada no Projeto Pedagógico da Escola, no qual deverá constar a forma de organização da sala de recursos multifuncionais e a existência de equipamentos; a forma de matrícula dos alunos em ambas as modalidades; o cronograma de atendimento; a formação dos professores; as atribuições dos profissionais que atuam no apoio como instrutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de Braille; as parcerias e apoios estabelecidos; além de

outras ações com vistas às particularidades regionais que possam contribuir com o processo de inclusão dos alunos especiais.

As diretrizes de que tratam a Resolução 04/2009 deixam claras as atribuições dos professores de AEE, que vão desde a elaboração coletiva das estratégias didáticas – a partir da diagnose das necessidades específicas dos alunos – até o uso de tecnologias para a ampliação das possibilidades de aprendizagem desse público.

É importante ressaltar que a gratuidade e o caráter transversal em todos os níveis, etapas e modalidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a serem oferecidos preferencialmente na rede regular de ensino, são ratificados pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011c).

A partir desse decreto, o AEE é compreendido como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos acessíveis, os quais são oferecidos como complemento à formação dos estudantes que apresentam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e, de forma suplementar, àqueles que possuem altas habilidades/superdotação.

Nesse contexto de descoberta, de construção da autonomia e de caminhada rumo ao desconhecido para, assim, conhecer, surge um novo desafio que envolve os aprendentes, sejam eles professores ou alunos: “lidar com a imprevisibilidade e como consequência, reconhecer-se como um eterno aprendiz do conhecimento e das formas de aprender a conhecer” sempre e em todas as suas faces (LOPES, 2005, p. 45).

Contudo, reiteramos que na perspectiva de efetivação desse Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a autonomia, inclusão e construção de competência, a educação especial deve passar a constituir a proposta pedagógica da escola tendo como definição do seu público-alvo, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Também devem estar claras na proposta pedagógica da escola as intenções pedagógicas dos professores, o perfil do professor contemporâneo e as características das necessidades de aprendizagem desse público, aqui tomado como alvo da nossa pesquisa, e, ainda, as atividades a serem desenvolvidas na sala de AEE, tendo como referencia o público-alvo.

A rigor, os professores de AEE devem organizar suas estratégias didáticas de acordo com as especificidades do seu público visando atender as necessidades de alunos surdos, cegos, altistas, entre outros. Desse modo, para cada especificidade devem ser construídas propostas de acessibilidade, de inclusão e de competência em informação diferenciadas, potencializando aprendizagens significativas e transformadoras.

Em síntese, o AEE deve se desenvolver:

[...] na modalidade oral, escrita, ou na língua de sinais, e cuja realização deve se dá mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 11).

Assim, para os deficientes visuais, o trabalho com o Braille, a pesquisa de sites de acessibilidade e a busca por livros, textos e outros escritos em Braille subsidiarão a construção de competências para comunicar-se e assumir, com autonomia, a vida em todas as suas dimensões. Para o aluno surdo, além do trabalho de Libras e em Libras, deve, o professor, potencializar canais de participação e comunicação que possibilitem a construção da competência em informação necessária à inclusão social.

Atitudes pedagógicas específicas devem também ser construídas para desenvolver competências em alunos com transtorno global do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, as ações concretas realizadas nos ambientes de aprendizagem, mediadas pelos professores de AEE, e assumidas pelas políticas públicas, devem evidenciar impactos na vida das pessoas com necessidades especiais, convergindo, desse modo, para uma educação com finalidade e objetivos claros e explícitos a serem organizados e assumidos

[...] como ação social coletiva da instituição, na qual se inter-relacionam conformando uma unidade: as práticas docente, discente, gestora e epistemológica ou gnosiológica, permeada pela afetividade na busca de garantir sua contribuição à construção da humanidade do ser humano em todas as suas feições (SOUZA, 2007, p. 16).

Nesse entendimento, o AEE desenvolvido com eficiência – e consolidado na Proposta Pedagógica da Escola – possibilitaria uma percepção dos impactos da melhoria da aprendizagem, uma vez que, na perspectiva de Ferreira (2006, p. 89) “o ensino, teria a possibilidade, não antes existente, de capacitar os alunos considerados especiais para o convívio com os considerados normais, em uma escola e uma sociedade acolhedoras, já que mais aptos estariam”.

Outro aspecto que deve ser levado em conta discussão sobre inclusão de pessoas com deficiência é a necessidade de uma articulação entre a vida do aluno e as competências

desenvolvidas na escola, principalmente no contexto da sociedade da informação, também denominada de sociedade em rede, na qual a educação, e as atividades relacionadas à busca, organização e compartilhamento de informação têm um papel fundamental.

Diante do exposto, podemos afirmar que a escola é um espaço fundamental nesse processo de inclusão de indivíduos na sociedade contemporânea, e deve refletir cada vez mais sobre o seu papel nessa sociedade. A escola precisa, ainda, ser percebida por seus membros como uma organização aprendente por excelência e, nesse caso, deve aprender a aprender e passar essa filosofia para os seus membros internos, quais sejam, gestores, professores, alunos, técnicos em educação, secretária e, também, a comunidade na qual está inserida.

1.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS SURDAS: ASPECTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem seus fundamentos legais e pedagógicos baseados nos princípios da igualdade de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo orientado, nessa contemporaneidade, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, cuja elaboração teve sua motivação nas lutas sociais em favor desse público e nas bases legais vigentes que definem diretrizes e princípios para a educação de surdos.

Para o trabalho com alunos surdos, há que se considerar também as legislações anteriores à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, mas que estão em vigência e que, de forma decisiva, contribuíram para a construção dessa Política, a exemplo do decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Segundo esse decreto, no seu artigo 2º, a pessoa surda é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” e cuja surdez pode representar um obstáculo para a participação efetiva na escola e na comunidade (BRASIL, 2005, p. 1).

Essa definição evidencia o caráter especial da pessoa surda que, como tal, não pode ser pensada apenas entre os muros da escola, mas como alguém que partilha seu cotidiano com ouvintes na escola, na universidade, nas atividades que realiza no cotidiano, como: fazer compras em um supermercado, realizar operações bancárias, fazer um atendimento com médico, entre tantas outras, e que precisa também se fazer entender nesse universo de ouvintes e de pessoas surdas, mesmo como minoria. Isso nos chama a atenção para a

necessidade de preparar a pessoa surda para o enfrentamento de sua rotina que, a nosso ver, significa potencializar a competência em informação para a inclusão social dessa pessoa.

Uma contribuição nesse processo de inclusão foi dada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, através do artigo 3º que determinou a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras no currículo dos cursos de

[...] formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, ano, p. 1).

Ainda segundo o artigo 3º desse mesmo decreto, “a Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional”. Essa determinação, além de se configurar num reconhecimento da Libras, a nosso ver, consiste na potencialização da inclusão, uma vez que prepara um público de ouvintes para um diálogo mais efetivo com os surdos.

Outros aspectos desse decreto que trouxeram contribuições significativas para a organização e institucionalização da Libras nas instituições de ensino referem-se à orientação dada com relação à formação do professor e do instrutor de Libras para o exercício da função e a orientação para a forma concomitante do ensino de Libras e da Língua Portuguesa, aqui tratado como ensino bilíngue.

De forma mais específica, o Decreto de número 7.611, de 17 de novembro de 2011, que incorporou o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, explicita, no artigo 3º, os objetivos do AEE, quais sejam:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011c, p. 1).

Entre os objetivos apresentados pelo Decreto 7.611/ 2011, evidenciamos o que trata da garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Esse aspecto, no nosso entendimento, merece uma reflexão, já que, historicamente, a educação escolar de surdos se deu não de forma transversal em classes comuns, mas em classes especiais ou em

escolas especiais, apresentando, como fundamento para a realização das atividades, as abordagens oralistas, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo.

Necessário se faz evidenciar que a abordagem oralista tem seu fundamento no uso da modalidade oral da comunicação com utilização da voz, ou através de leitura labial, enquanto a comunicação total baseia-se no “uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos” (ALVEZ, 2010, p.7).

Vale salientar que

[...] os dois enfoques - oralista e comunicação total - deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez, por focalizarem no domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem (ALVEZ, 2010, p.7).

Já a abordagem educacional fundada no bilinguismo tem como objetivo capacitar alunos surdos para utilizar tanto a língua de sinais como a língua dos ouvintes da comunidade onde os surdos estão inseridos.

Estudos voltados para a área da surdez têm demonstrado que a abordagem baseada no bilinguismo tem apresentado eficácia “em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar” (BRASIL, 2010, p. 7). No entanto, as escolas brasileiras, através do AEE, na sua maioria, não oferecem educação bilíngue, no máximo, trabalham com o ensino em Libras, desprezando o ensino de Língua Portuguesa.

Essa ausência do estudo da Língua Portuguesa para alunos surdos, além de se constituir num descumprimento da legislação em vigor, a nosso ver, limita as possibilidades dos alunos surdos à leitura e compreensão dos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos e das várias literaturas disponíveis, majoritariamente, em Língua Portuguesa (no caso do Brasil).

Vale ressaltar, ainda, que “o ambiente educacional bilíngue é importante e indispensável, já que respeita a estrutura de Libras e da Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 37), e por entender que a negação do bilinguismo se constitui numa redução da autonomia dos surdos perante o mundo e, por conseguinte, na minimização das possibilidades de construção de competência em informação para uma inclusão efetiva na vida social e no trabalho.

Contudo, o direito à educação bilíngue, em todo processo educativo que envolve os surdos, está garantido desde 2005, pelo decreto 5.626, e deve estar pautado na proposta

pedagógica da escola e nos planos de AEE, o qual assegura uma formação baseada na Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda (L2).

Todavia, o exercício do direito à educação bilíngue não depende apenas da escola, mas sim de um todo organizado, já que sua efetivação primeira depende de decisão política para contratação de profissionais especializados para tal atendimento.

Para que a pessoa surda tenha suas especificidades atendidas na escola, no entanto, os profissionais do AEE (professores, instrutores de Libras etc.) devem construir um plano de atendimento que contemple uma diagnose das habilidades educacionais específicas dos alunos com surdez, bem como os obstáculos que interferem no processo de aprendizagem e de inclusão, num sentido mais amplo (BRASIL, 2010).

A partir desse plano, e em conformidade com o decreto 5.626/ 2005, o aluno surdo tem direito a três momentos didáticos na escola, tais como: o atendimento educacional especializado em Libras, aqui referendado como o atendimento de complementação e suplementação da aprendizagem a ser realizado, preferencialmente, na sala de AEE; o Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Libras oferecido àqueles que não têm, ainda, o domínio da Libras; e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no caso do Brasil, sendo esse considerado como segunda língua (L2).

O atendimento de Libras deve ser realizado por um

[...] professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Para efeito desse atendimento, a escola deve considerar o local de oferta, qual seja a sala de recursos multifuncionais, que consiste num espaço físico contendo mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade facilitadores do trabalho voltado para alunos surdos. Já o professor, para o atendimento em Língua de Sinais, deve estar capacitado para ministrar aulas utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino, como meio de comunicação e interlocução.

Assim, a “organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referenciais que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo na sala de aula comum” (DAMÁZIO, 2007, p. 26). Há que se considerar, ainda, que para um atendimento eficaz, o professor de Libras deve planejar o ensino dessa língua a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como:

“referências visuais, anotação em Língua Portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais” (ALVEZ, 2010, p. 17).

Tomando como referência o atendimento educacional especializado em Libras e de Libras, objetivando a complementação e suplementação dos estudos a serem realizados na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz-se necessário pensar sobre o espaço que ocupam as tecnologias como recurso importante, tanto na complementação das aprendizagens como na criação de novas possibilidades de construção de conhecimento, de interação e, por que não dizer, de construção de competência em informação.

Ainda como possibilidade de maximizar as ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento no qual devem estar prescritas todas as demandas da comunidade escolar, deve constar um plano de AEE que, além de especificar o cronograma de atendimento aos alunos surdos, apresente as necessidades educacionais específicas dos alunos, tanto no aspecto mais geral quanto das particularidades regionais.

Igual importância assume a definição dos recursos necessários para as atividades a serem desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com seus respectivos cronogramas de atendimento, bem como a relação de professores, intérpretes e instrutores que atendam no AEE. Outro aspecto fundamental é a avaliação processual do aprendizado por meio da Libras como possibilidade de verificar pontualmente a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com surdez na escola comum (DAMÁZIO, 2007).

Vale ressaltar que tanto alunos surdos como ouvintes se encontram em momentos diferenciados de aprendizagem e demandam necessidades específicas, carecendo do professor de AEE a identificação das reais necessidades de cada aluno, a partir de atividades diagnósticas a serem realizadas na sala de AEE.

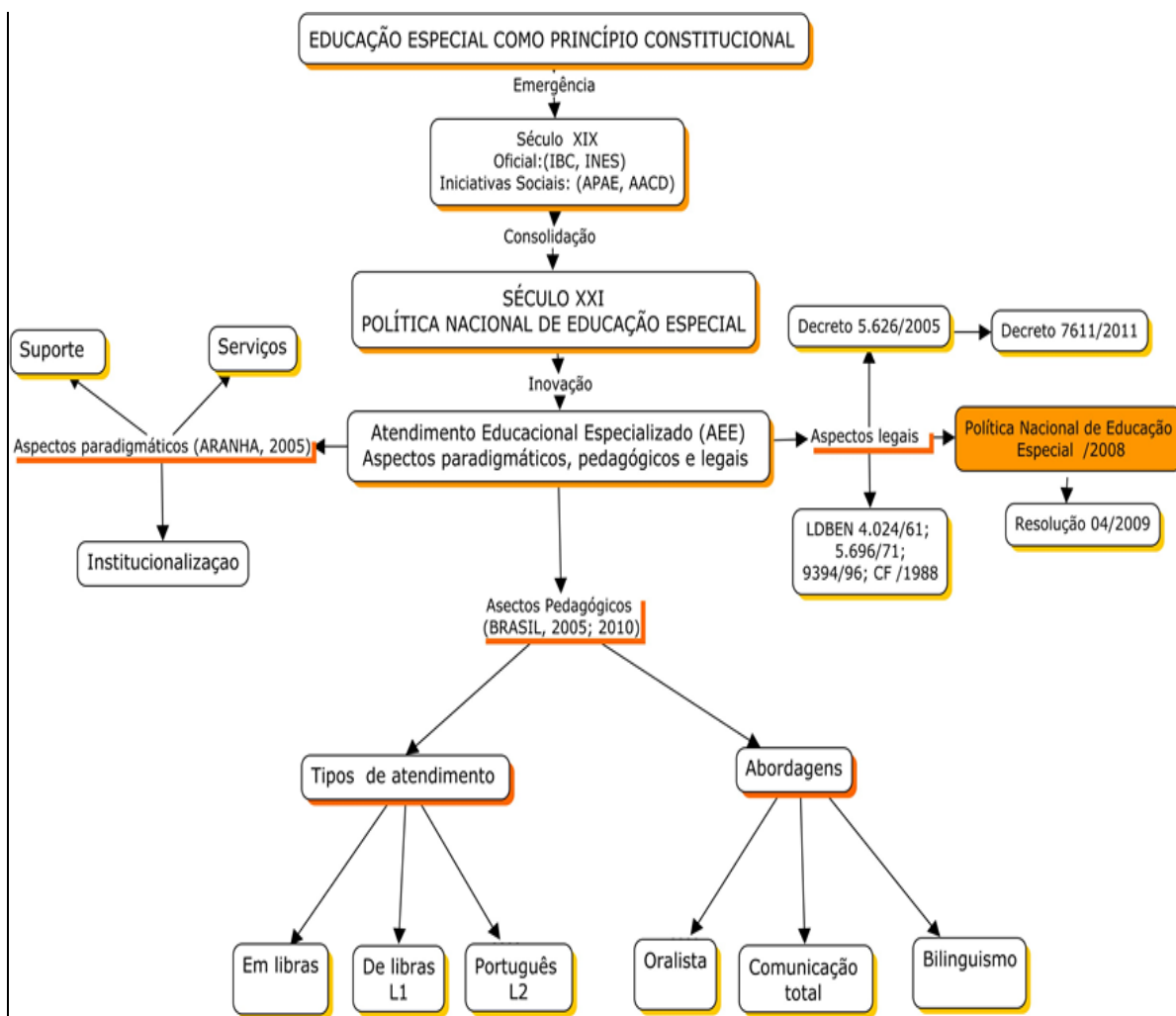
Diante do exposto, vai se evidenciando que a educação escolarizada de qualidade para pessoas surdas, na perspectiva inclusiva, deve ter como ponto de partida os anseios da comunidade e as bases legais e pedagógicas construídas em cada contexto.

Para o delineamento dessa educação, importância singular assume a realização de atividades diagnósticas para a identificação dos limites e possibilidades desse público e, também, para o mapeamento das dificuldades, as quais servirão de base para a construção de propostas potencializadoras de competência em informação para a inclusão social.

Como possibilidade de maior compreensão da abordagem sobre educação especial como princípio constitucional, a figura 1 traz, a partir de um mapa conceitual, um desenho da

educação especial nos seus aspectos legais e pedagógicos, sem perder de vista sua emergência, trajetória e paradigmas que a definem.

Figura 1 - Educação especial como princípio constitucional



Fonte: Elaboração da autora (2015)

Contudo, mesmo delineando vários momentos históricos relacionados à educação especial, para efeito de nossa pesquisa focamos no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que traz como objetivo, entre outros, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É, pois, a partir de 2008, com a implantação dessa política, que se vislumbra a percepção dos efeitos por ela produzidos, buscando visualizar o tamanho do impacto qualitativo que essas mudanças provocarão e se provocarão na educação especial numa lógica de construção de competências que proporcionem uma real igualdade de oportunidades e enriquecimento para todos.

2 GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES UMA CONTRIBUIÇÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo versa sobre o papel da gestão da informação no contexto das organizações aprendentes. Aborda, também, como a prática informacional é percebida e gerenciada nas organizações, sobretudo nas organizações aprendentes.

Dada a importância da informação nesse contexto, alguns aspectos foram levados em consideração, entre eles, a necessidade de reconhecimento do potencial tecnológico no acesso à informação, seja ela textual, sonora, gráfica e visual ou ainda a tomada de consciência da necessidade de gerenciamento da informação desenvolvida por uma organização.

Para melhor compreensão do tema, dividimos esta seção em dois tópicos: no primeiro, trataremos dos fluxos de informação no contexto organizacional e, no segundo, abordaremos a gestão enquanto componente universal do mundo contemporâneo, no trato com a informação em organizações educacionais aprendentes, para o qual levamos em consideração o potencial tecnológico no acesso a essa informação numa perspectiva inclusiva.

2.1 O FLUXO DA INFORMAÇÃO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

A informação na sociedade atual se configura num instrumento de fundamental importância para os processos decisórios das organizações, no entanto, para que as organizações possam atingir seus objetivos, faz-se necessário saber utilizá-la de modo eficiente.

Todavia, se a informação exerce esse espaço intenso nas organizações, isso se deve, entre outros aspectos, à sua influência na diminuição das incertezas em momentos de decisões. Nesse entendimento, quanto mais informações possuímos, maiores serão as chances de encontrarmos soluções para os problemas. Na mesma medida, o “desempenho de uma empresa também está condicionado à qualidade das ligações e relações entre as unidades que a constitui” (LESCA; ALMEIDA, 1994, p. 67).

A compreensão do papel da informação nessa contemporaneidade nos remete a uma reflexão acerca do que sejam esses fluxos e da identificação das funções que os mesmos exercem nas organizações.

Segundo Castells (2001), citado por Vital, Floriani e Varvakis (2010, p. 86), os fluxos, pensados de forma mais abrangente, são “sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores

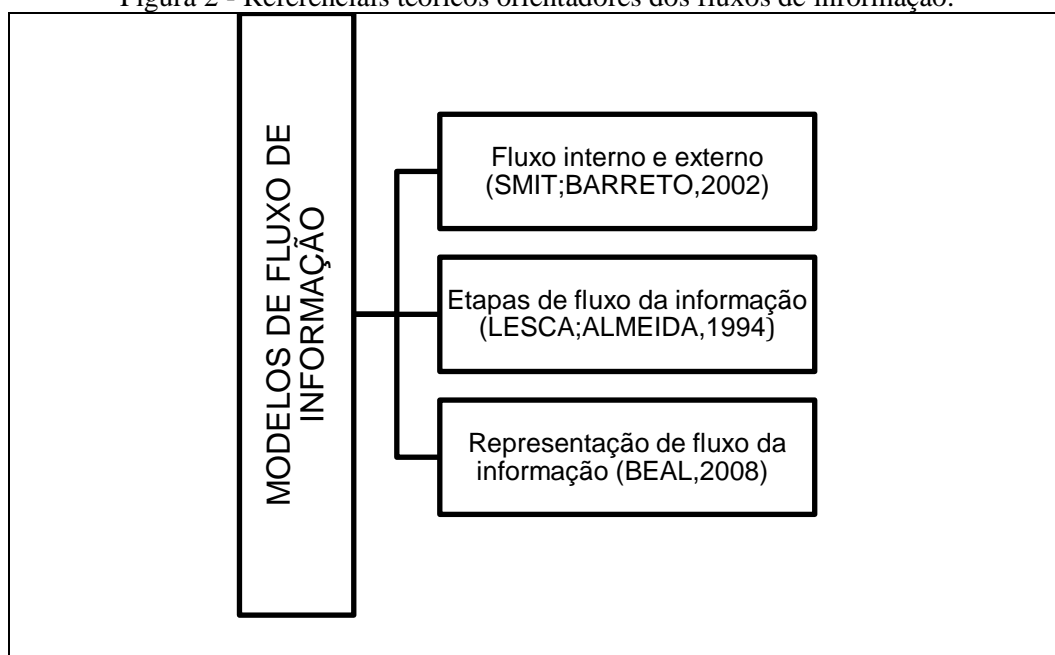
sociais nas estruturas econômicas, políticas e simbólicas da sociedade” para serem bem organizados e desenvolvidos em etapas.

Vale ressaltar que uma das principais funções dos fluxos informacionais é munir os gestores da informação de subsídios indispensáveis ao processo de tomada de decisões, cujo gerenciamento desses fluxos se constitui em estratégia decisiva para o crescimento proativo de uma organização.

No que concerne ao processo de gestão estratégica da informação, considerando os diversos construtos teóricos que orientam os modelos de gestão da informação, utilizamos, nesta dissertação, três modelos baseados em fluxos de informações como possibilidade de potencializar aprendizagens para orientar a maximização das decisões em contextos organizacionais, que podem ser visualizados na figura 2 e no apêndice B desta dissertação.

Portanto, na figura 2, apresentamos um esquema que traz uma síntese dos três modelos de fluxos de informação que serviram de referenciais para a construção da nossa rede teórica.

Figura 2 - Referenciais teóricos orientadores dos fluxos de informação.



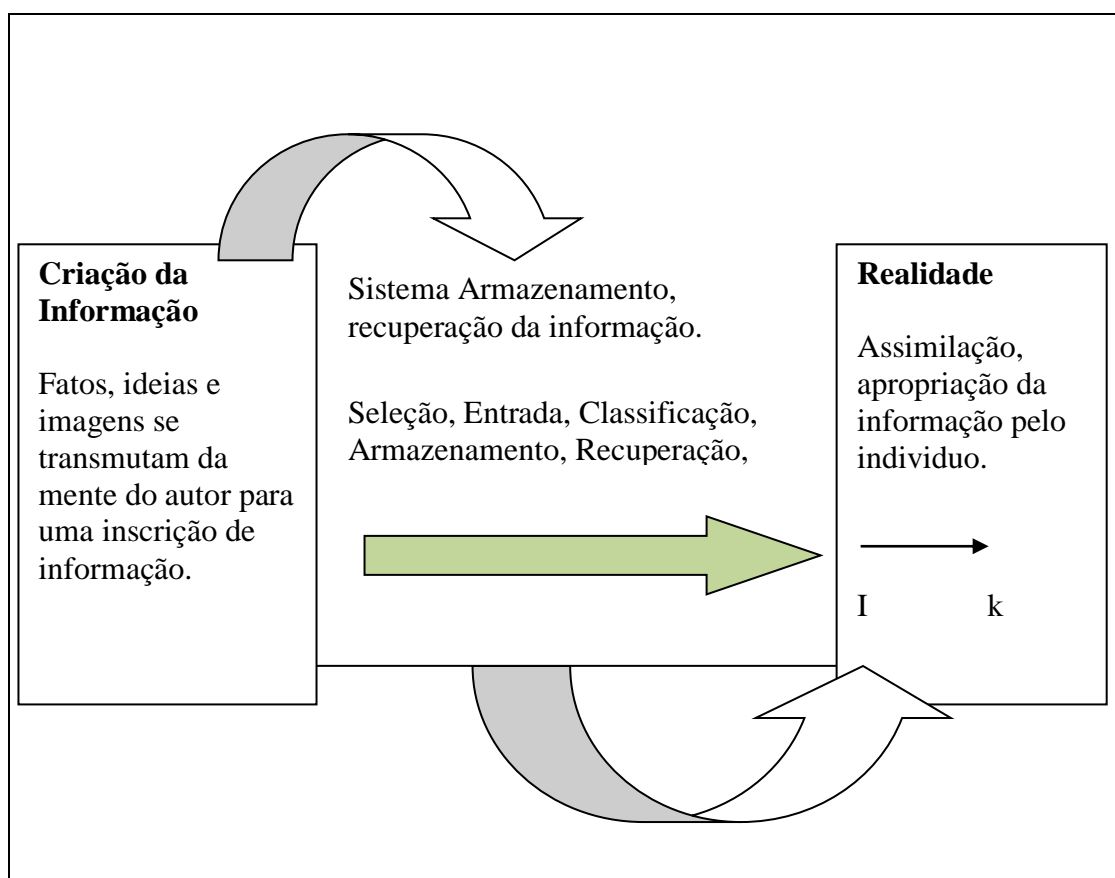
Fonte: Elaborada pela autora (2015).

No modelo de fluxos interno e externo da informação de Smit e Barreto (2002), citado por Vital, Floriani e Varvakis (2010), são identificados três fluxos básicos de informação: fluxo interno, caracterizado pela captação, seleção, armazenamento e recuperação da informação; o processo de transformação da informação em conhecimento; e o processo de materialização, momento em que o autor materializa as ideias e as inscreve, consolidando a criação da informação.

Dito de outra forma, no modelo de Smit e Barreto (2002), representado na figura 3, pode-se identificar, numa das extremidades da figura, os processo de criação da informação e, no outro extremo, a apropriação da informação pelo receptor, por meio do processo de elaboração do conhecimento a partir da realidade. Todavia, no centro da figura, tem-se uma percepção do movimento, ou seja, da veiculação da informação.

Assim, observando a figura abaixo, pode-se perceber o caminho percorrido pelo fluxo que vai desde sua criação, a partir da inserção das ideias no meio físico, passando pelo processo de armazenamento, recuperação e uso e, por fim, a transformação da informação em conhecimento.

Figura 3 Contextualização dos fluxos internos e externos da informação.

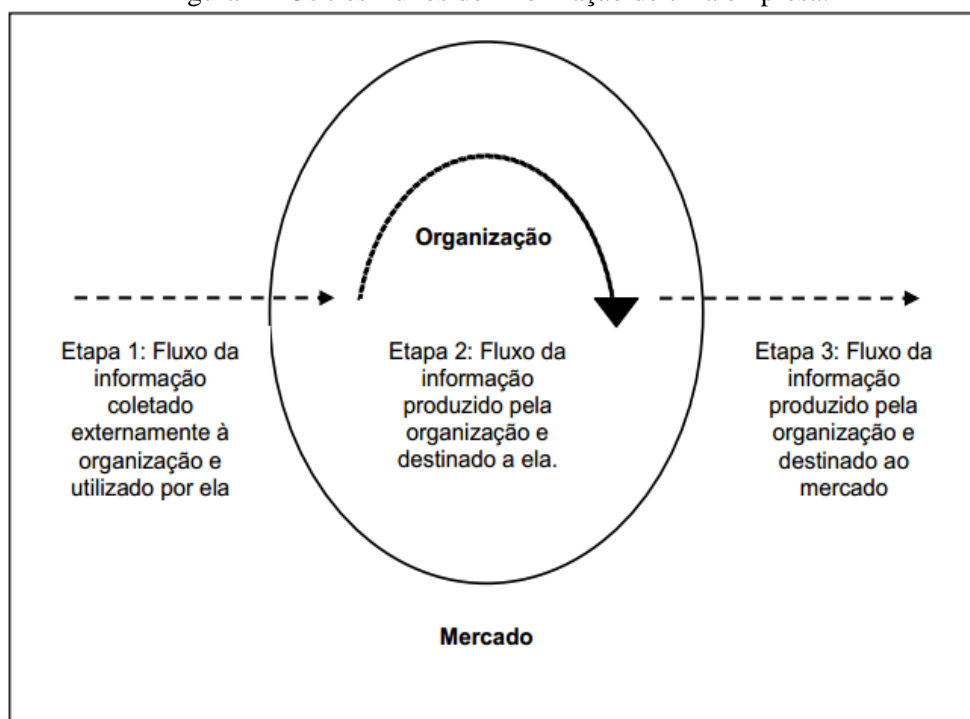


Fonte: Smit e Barreto (2002) apud Vital, Floriani e Varvakis (2010, p. 87).

O segundo modelo apresentado, nesse estudo teórico, é o de Lesca e Almeida (1994). Esse modelo é constituído de três etapas de fluxo da informação, nas quais os autores levam em consideração as organizações e a ambiência na qual essas etapas estão inseridas.

Diante do exposto nesse modelo, desenhadas por um contexto organizacional e mercadológico, são identificadas três etapas do fluxo da informação, conforme ilustra a figura 4 a seguir.

Figura 4 - Os três fluxos de informação de uma empresa.



Fonte: Lesca e Almeida (1994, p.71).

Como se pode perceber, através da figura 04, a primeira etapa se destina à coleta da informação do ambiente externo para ser utilizada pela própria organização; a segunda destina – se à produção da informação de que a organização necessita e a terceira e última etapa se refere ao fluxo da informação produzido pela organização e destinado para quem dela necessite, conforme ilustrada na figura 4.

O terceiro modelo de representação do fluxo da informação, apresentado por Beal (2008), foi desenvolvido em sete etapas, e visa apresentar um cenário de captação e produção de informação.

A primeira etapa desse modelo (BEAL, 2004, p. 30) tem como referencial as necessidades e particularidades de informação, e atua como componente articulador do processo, sendo essa etapa “fundamental para que possam ser desenvolvidos produtos informacionais orientados especificamente para cada grupo e necessidade”.

A segunda etapa, caracterizada pela criação, recepção e arresto das informações “provenientes de fonte externa ou interna e em qualquer mídia ou formato”, objetiva a fomentação dos processos, a partir da aquisição – de forma repetida e contínua – das informações (BEAL, 2004, p. 30).

A terceira etapa, aqui denominada de tratamento da informação, visa a utilização de estratégias de processamento para tornar a informação mais acessível, fazendo com que o usuário possa encontrá-la mais facilmente.

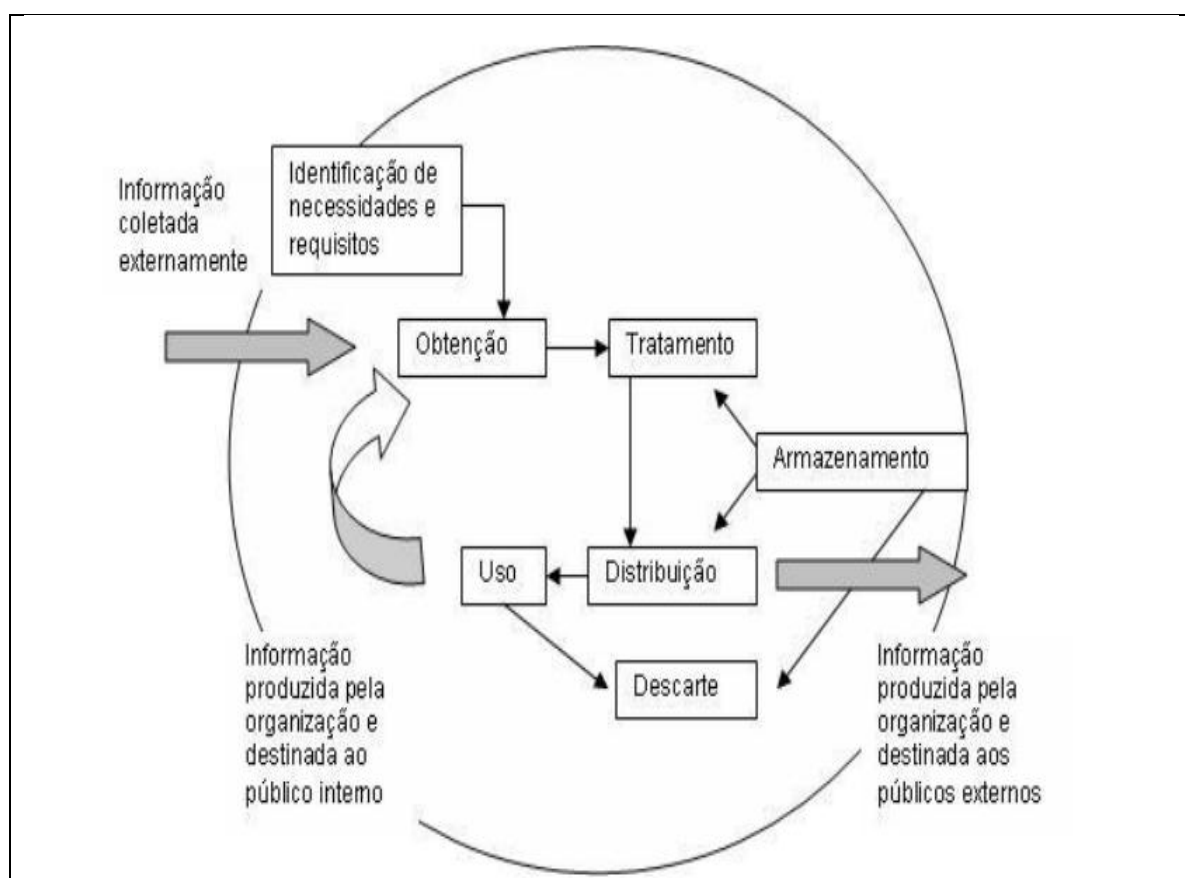
A quarta etapa consiste na distribuição da informação àqueles que dela necessitam, sejam usuários internos da própria organização e/ou fornecedores, clientes e parceiros.

O uso da informação, componente da quinta etapa, é classificado por Beal (2004, p. 31) como “a mais importante de todo o processo de gestão da informação, embora seja frequentemente ignorada pelas organizações”. É, pois, nessa etapa, que a informação ganha sentido e utilidade para os usuários e as organizações.

Todavia, a sexta etapa, denominada de armazenamento, representa um componente fundamental no processo de fluxo das informações, uma vez permite abrigar dados e informações para serem utilizados sempre que necessário pela organização.

Por fim, a sétima etapa, que consiste na exclusão de informações e dados que, eventualmente, tornarem-se obsoletos, pois, na visão de Beal (2004, p. 32) “excluir dos repositórios de informação corporativos os dados e informações inúteis melhora o processo de gestão da informação”.

Figura 5 - Modelo de representação do fluxo da informação.



Fonte: Beal (2008, p.29).

Com se pode ver, a figura 5 apresenta as sete etapas da percepção de Beal (2008) acerca do processo de gestão estratégica da informação baseada no fluxo de informação, completando os três modelos de gerenciamento da informação que, na visão dos autores,

reproduzem com eficiência e significância o processo de gestão da informação, baseado nos fluxos informacionais.

Como é possível perceber, o modelo de Beal (2008) apresenta na última etapa um elemento que o diferencia dos outros modelos aqui apresentados: a ação de descarte da informação quando essa se torna inútil à organização. Assim, informações podem ser continuamente atualizadas, revisadas e, aquelas desnecessárias, obsoletas, devem ser descartadas.

Convém ressaltar que é consensual, entre os três modelos de fluxos da informação apresentados, que para o bom andamento do processo de gestão da informação há a necessidade de sistematização de etapas para organização do fluxo. No entanto, para fins de otimização e agilidade do espaço no referido fluxo da informação, o terceiro modelo sugere o descarte dos recursos informacionais em desuso.

Isso posto, fica evidente que, na concepção desses autores, a gestão da informação requer competência no que tange à capacidade de gerir o fluxo da informação interna e externa como forma de potencializar vantagem estratégica para a otimização, tratamento, organização, distribuição, compartilhamento e descarte da informação presente no processo de desenvolvimento de dada organização.

Destarte, caberá a cada organização se utilizar de um modelo que atenda à sua realidade informacional, sem desconsiderar o potencial de reinvenção de cada modelo para a eficácia no atendimento às demandas organizacionais na tomada de decisões, isso evita, inclusive, desperdícios de informações, de tempo e da imaginação inventiva dos seres humanos.

Combinar o modelo escolhido com os recursos disponíveis e com as reais necessidades da organização se apresenta como um requisito importante para o gerenciamento da informação visando, de forma articulada, a “obtenção, tratamento, armazenamento, distribuição, disseminação e uso da informação no contexto organizacional” (VITAL; FLORIANI; VARVAKIS, 2010, p. 86).

Todavia, esses modelos possibilitam o entendimento consensual de que a gestão efetiva da informação sugere a existência de pessoas responsáveis e proativas associadas a um processo continuado de etapas bem estruturadas, organizadas e bem sistematizadas.

Isso, na nossa visão, requer do gestor da informação (juntamente com sua equipe) que desenvolva a capacidade de escolha do modelo que mais se adeque à organização, visando a aquisição da informação adequada e relevante para a aplicação no momento oportuno.

No entanto, é mister ressaltar que a maximização da qualidade do processo decisório com base na produção e consumo compartilhado de informações, tendo como base o gerenciamento do fluxo de informação de forma sistematizada, conduz ao aproveitamento racional de “um recurso que, embora abundante, tende a ter gargalos para a sua utilização inteligente” Marchiori (2002, p. 79).

Contudo, faz-se importante nas organizações, sobretudo nas organizações aprendentes, a construção de um planejamento fundado na identificação das necessidades informacionais das pessoas da organização, dos recursos disponíveis, das fragilidades do processo e das potencialidades dos fluxos de informação internos e externos à organização.

2.2 A GESTÃO DA INFORMAÇÃO NAS ESCOLAS APRENDENTES: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Compreender essa temática exige um caminho teórico que oriente a concepção de gestão da informação numa perspectiva inclusiva, sobretudo nas escolas enquanto organizações aprendentes. Convém, ainda, ressaltar que as organizações aprendentes são aquelas que, dotadas de competências em informação, reconhecem a relevância da informação e a necessidade de administrá-la para criar novos conhecimentos. Por isso, essas organizações buscam investir em capacitação e no compartilhamento da informação entre os seus participantes, num contínuo processo de aprender a aprender sempre e em todas as dimensões.

Acerca disso, Levy (1999, p. 162) diz que as organizações, para serem aprendentes na sociedade da informação, não podem se abster do aprendizado contínuo sob pena de se perderem entre os “redemoinhos” e naufragarem nas “ondas turbulentas das águas do dilúvio informacional”.

Todavia, quando as organizações dizem respeito a instituições de ensino, vale considerar que a gestão dos recursos informacionais assume um papel de extrema relevância nos processos de inclusão, uma vez que, se forem bem geridas, as informações podem potencializar aprendizagens significativas rumo à participação efetiva dos sujeitos na vida social e no trabalho.

Dessa forma, a educação, de modo mais amplo, e a escola, em particular, enquanto organização que aprende, pressupõe um papel fundamental na gestão da informação e na otimização de aprendizagens significativas e promotoras da inclusão que, a nosso ver, pode trazer consequências sociais graves, caso não haja o desenvolvimento de tal tarefa de forma competente.

Acerca do gerenciamento da informação, Ferreira e Peruchi (2011) comentam que a tarefa, tanto interna como externa, de lidar com esse recurso requer competência em gestão da informação (GI), que a nosso ver, implica na constituição de conjunto de ações que potencializem sua aquisição com qualidade, para, assim, ser transmitida em tempo hábil e de forma acessível aos que dela necessitam.

Importante ressaltar ainda que, ao tratarmos de gestão, não estamos nos reportando à gestão de recursos humanos, embora reconheçamos sua essência na “mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento coletivamente organizado” (LÜCK, 2014, p. 27).

Mas, a gestão a que nos referimos, na perspectiva de Marchiori (2002, p. 74), apresenta-se como a competência desenvolvida para gerir um conjunto de fluxos de informação ou de processos que envolvam pessoas e ações, tais como: planejar, organizar, direcionar, distribuir e controlar recursos de qualquer natureza “visando à racionalização e à efetividade de determinado sistema, produto ou serviço”, de forma que viabilize a inclusão das pessoas no universo informacional, conforme ilustra o apêndice A no final desse trabalho.

Outro aspecto que merece atenção no trato da gestão da informação é a competência para identificar as informações que se tornaram inúteis à organização, que, na perspectiva de Beal (2008), configura-se pelo descarte de informações obsoletas de modo que sejam evitados desperdício de tempo e da capacidade inventiva dos atores envolvidos nas organizações.

Em se tratando da escola como uma organização aprendente, convém lembrar que, embora a gestão a que nos referimos não se trate da gestão de recursos humanos, Freire e Freire (2012) consideram de fundamental relevância, para o processo de inclusão, o desdobramento de esforços para mobilizar todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, e na busca incessante pelo conhecimento e pelo desvelamento da realidade.

No entanto, o conhecimento da realidade (de modo mais geral) e da escola (de modo particular), no contexto das organizações que aprendem, somente faz sentido se considerarmos as singularidades de cada aluno, o contexto onde ele está inserido e a dinâmica que move o mundo. Essa nova postura da escola implica perceber como desafio

[...] a necessidade de reescrever narrativas, **entender o sentido da informação no atual marco cultural social e econômico**, questionar as práticas pedagógicas vigentes [...] e propor inovações organizativas, curriculares e metodológicas que a sociedade da informação permite e demanda à educação que oferecemos nas instituições escolares, questionar e revisar os currículos, ressuscitar o papel dos professores, acomodar a organização escolar, entender os alunos como frutos de novas condições de socialização, adotar as novas tecnologias" (SACRISTÁN, 2007, p. 42. Grifo nosso).

Nesse entendimento, saber utilizar as fontes de informação pode se constituir numa contribuição significativa para o alcance de melhores resultados na aprendizagem dos alunos, com ampliação da visão de mundo e da conquista da autonomia necessária à inclusão.

No entanto, sabemos que há um grande número de informações disponíveis na internet, e isso pode se configurar num excelente auxílio à informação. Mas se por um lado essa abundância pode se apresentar como favorável ao sujeito, por outro poderá se tornar um obstáculo devido ao não desenvolvimento de competência em informação para buscar, filtrar e organizar a informação conforme as necessidades apresentadas pelo sujeito de tal busca.

Nesse entendimento, parece claro que uma exigência fundamental para a construção eficiente do processo de ensinar e aprender, desde a escola, é gerir bem as informações para que essas informações possam ser utilizadas de forma adequada pelos que dela necessitam.

No tocante às escolas como organizações aprendentes, para uma gestão eficiente das informações faz-se necessário atualizar as estratégias de ensino através do processo de formação continuada, pois, como afirma Perrenoud (2000, p. 125), “se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para o uso externo, corre um risco de desqualificação” e de perda da credibilidade, incorrendo, ainda, num amplo fracasso do ensino e da aprendizagem.

Além disso, levando em conta que a informação se constitui num elemento fundamental para a inclusão, faz-se necessário conceber o potencial tecnológico no acesso à informação com ênfase na “tecnologia da liberdade”, aqui constituída pelas “redes de comunicação da internet” (CASTELLS, 2003, p. 225).

Essa ênfase nas tecnologias tem sua justificativa no entendimento de que a evidência da informação se dá a partir de registros em suportes externos à memória humana. Dessa forma, as tecnologias, e entre elas a internet, apresentam-se como uma grande aliada do gestor da informação, tanto no armazenamento como na busca de informações, sempre que necessário.

Contudo, compreender essa nova realidade delineada pelas tecnologias, em especial pela internet, exige observar as estruturas tecnológicas das organizações e a forma como essas informações estão sendo gerenciadas. Isso sugere que a escola, enquanto organização aprendente, crie, nas suas práticas cotidianas, uma cultura de formação continuada que possa potencializar, entre outros aspectos, a orientação para o uso das tecnologias digitais, tal como a internet como possibilidade de atingir os seus mais desejosos objetivos e, assim, preparar a comunidade escolar para o desenvolvimento

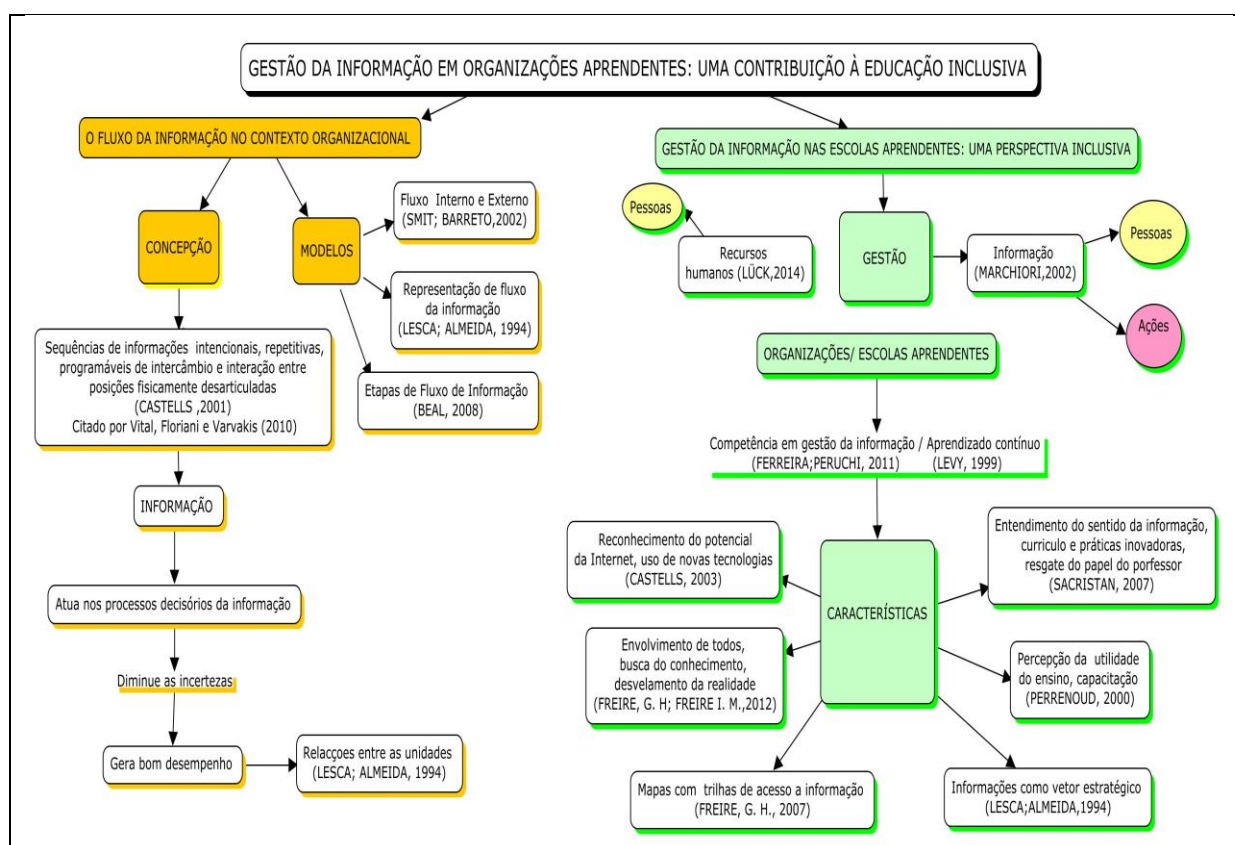
[...] do julgamento, do senso critico, do pensamento hipotético e dedutivo, das faculdades de observação, e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p. 128).

E, se considerarmos que a sociedade, os saberes, a nossa prática, em fim, que tudo ainda está em construção, há tempo para que a escola desenvolva mecanismos pedagógicos que atendam as demandas de um público cada vez mais independente no uso das tecnologias digitais e que, embora navegue continuamente no universo de informações desse ciberespaço, ainda, necessita de “mapas com as trilhas de acesso livre às fontes de informação verdadeiramente úteis e relevantes” (FREIRE, 2007, p. 44).

Isso posto, podemos dizer que a informação se configura num “vetor estratégico”, indispensável em todos os sistemas sociais, para a qual a boa gestão dessa informação potencializará a inovação, o conhecimento, a capacidade inventiva dos sujeitos, podendo, assim, promover a inclusão no seu sentido mais amplo (LESCA ; ALMEIDA 1994) .

A figura 6 representa um resumo da trilha teórica da gestão da informação nas organizações aprendentes numa perspectiva inclusiva.

Figura 6: Gestão da informação em organizações aprendentes: uma perspectiva inclusiva.



Fonte: Elaboração da autora (2015).

Como se pode perceber, na figura 06 são elencados, de forma resumida, conceitos, autores e informações relevantes no processo de gestão da informação que vão subsidiar a construção de uma trilha teórica para a compreensão do gerenciamento da informação em organizações aprendentes.

Vale ressaltar que esse gerenciamento da informação tem suas bases no aporte teórico de Marchiori (2012) e envolve ações e pessoas numa lógica de construção de trilhas de acesso à produção, uso, compartilhamento e armazenamento de informação.

Contudo, pode-se dizer que o bom desempenho de uma organização está condicionado à importância que se dá ao gerenciamento do fluxo de informação. Assim, ter consciência dessa realidade e conhecer os modelos teóricos de fluxo de informação disponíveis nas literaturas pode se configurar num diferencial para o sucesso de uma dada organização.

3 REGIME DE INFORMAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: CAMINHO TEÓRICO

Do ponto de vista conceitual, o regime de informação, embora agregue significados diversos, assenta-se nas relações que se estabelecem entre os atores sociais e suas ações de informação, numa espécie de pressuposição de que nessa contemporaneidade a informação estaria imersa nas tecnologias da informação e comunicação digital nas quais circulam, assumindo, assim, um caráter dinâmico e onipresente.

Todavia, compreender o conceito de informação sugere o entendimento de como critérios de valores são estabelecidos e qual a vigência que assumem numa dada organização social e num determinado tempo e espaço.

Nesse interim, podemos dizer que o conceito de regime de informação, que define o “modo informacional dominante em uma organização social”, ganha visibilidade a partir da identificação dos sujeitos sociais que dele fazem parte, das regras ali construídas, dos “recursos preferenciais de informação, dos padrões de excelência e dos modelos de sua organização, interação e distribuição enquanto vigentes em certo tempo, lugar e circunstância” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 43).

Nesse sentido, a partir dos elementos constituintes e do modo dominante do fluxo de informação, numa dada formação social, o regime de informação assume certa configuração que lhe confere um caráter singular, diferenciando-o de outros regimes presentes em outras formações sociais.

Destarte, na perspectiva do entendimento do funcionamento do fluxo da informação em determinado regime, buscamos trilhar um caminho já percorrido por Freire (2013), quando da reflexão sobre as ações de pesquisa, ensino e extensão no regime de informação no Laboratório de Tecnologias Intelectuais - LTi do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba.

A partir dessa trilha, buscamos o entendimento de como se constitui um regime de informação à luz de uma rede conceitual desenhada, *a priori*, por Frohmann (1995) e Gonzalez de Gomez (2002), mas interpretada e aplicada por Isa Freire (2013) na reflexão sobre a Responsabilidade Social da Ciência da Informação no modelo em aplicação no Laboratório de Tecnologias Intelectuais-LTi.

No contexto dessa reflexão, também foram aplicados os construtos de tecnologias intelectuais e regime de informação, não como papel central no modelo, mas com uma função “teórica ou interpretativa”, levando em consideração o espaço social no qual estava sendo tecida a rede conceitual, qual seja, “no mundo da vida das sociedades humanas e no mundo

virtual das comunidades constituídas no ciberespaço mediante a Internet” (FREIRE, 2013 p.74).

Buscamos, ainda, inspiração em Unger e Freire (2008), a partir da leitura de artigo publicado pelos autores sobre um quadro conceitual relacionado a ações de informação em organizações sociais.

Nesse íterim, com a intenção de eleger uma rede conceitual para embasar a arquitetura do nosso texto, trazemos uma abordagem teórica acerca do regime de informação que, além de esclarecer nosso entendimento conceitual sobre o construto teórico do regime de informação, poderá contribuir para a ampliação do debate acerca da importância da informação na contemporaneidade, considerando a “necessária democratização do acesso a fontes de informação na web” (FREIRE, 2013, p. 72), bem como as competências em informação, pertinentes à inclusão social.

Para tratar de regime de informação, Unger e Freire (2008) buscam apoio na construção teórica de Frohmann (1995), que explica o regime de informação como sendo “qualquer sistema estável ou rede nos quais os fluxos informacionais transitam por determinados canais – de específicos produtores, via estruturas organizacionais específicas, para consumidores ou usuários específicos” (Citado por UNGER; FREIRE, 2008, p. 91).

Com efeito, no entendimento de Frohmann (1995), as “redes de rádio e televisão, distribuidoras de filmes, publicações acadêmicas, bibliotecas são alguns nós de redes de informação ou elementos de regimes de informação específicos” (Citado por UNGER; FREIRE, 2008, p. 91).

Contudo, para compreender o desenho do regime de informação é necessário considerar o ambiente em que ele se insere e os diversos elementos que o compõem, a exemplo de artefatos tecnológicos com suas conectividades, estoques de informação, produtores de informação, canais de comunicação da informação, sistemas de recuperação da informação com seus encargos relativos à organização, armazenamento e transferência de informação bem definidos, as linguagens documentárias e, em especial, os seres humanos com suas necessidades informacionais (UNGER; FREIRE, 2008).

Do mesmo modo, outras redes conceituais foram tecidas para tornar inteligível a arquitetura teórica norteadora do nosso desenho do regime de informação e tecnologias digitais. Exemplo disso, citamos González de Gómez (2002, p.34) como fonte inspiradora para Unger e Freire (2008) que, por conseguinte, enriquece nossa discussão acerca da rede conceitual relacionada ao regime de informação, definido como

[...] modo de produção informacional dominante numa formação social, conforme o qual serão definidos os sujeitos, instituições, regras e autoridades informacionais, os meios e os recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os arranjos organizacionais de seu processamento seletivo, seus dispositivos de preservação e distribuição.

E, embora Unger e Freire (2008) busquem inspiração teórica em Frohmann (1995) e González de Gómez (2002), reconhecem as diferenças entre as duas abordagens.

Assim, conforme Unger e Freire (2008, p. 91) se por um lado Frohmann (1995, p. 91) situa o regime de informação nos “artefatos tecnológicos, na viabilidade do trânsito informacional por e através do meio físico”, González de Gómez assenta suas ideias acerca do regime de informação sob o viés político e gerencial da organização.

Já na interpretação de Unger e Freire (2008, p. 93), o conceito de regime de informação se constitui duplamente “de um meio ambiente físico onde se instalam os artefatos tecnológicos e das políticas informacionais que regulam sua produção e comunicação”.

Desse modo, ancorados nesse construto de tessitura dupla, buscamos construir os fios teóricos que dão forma ao desenho da composição física do regime de informação numa determinada organização como explica o apêndice C desse trabalho dissertativo.

Com efeito, Unger e Freire (2008, p.101) lembram que os regimes de informação apresentam em sua composição física:

- a) estoques de informação (produzidos e disseminados no escopo dos sistemas de informação;
- b) diretrizes políticas e práticas de gestão que direcionam e organizam os conteúdos informacionais abrigados nos sistemas de informação;
- c) seres humanos e suas necessidades informacionais;
- d) ambiente social em que se dão os mecanismos de distribuição do acesso à informação;
- e) os meios físicos que permitem o ir e vir da informação (unidades de informação, rede Internet).

Posto isso, o nosso entendimento acerca do que seja o regime de informação vai se delineando e convergindo para o enunciado de Unger e Freire (2008, p. 93) ao definir o regime de informação como sendo “ambientes onde convivem os sistemas de recuperação da informação, as linguagens documentárias, e os seres humanos com suas necessidades informacionais”.

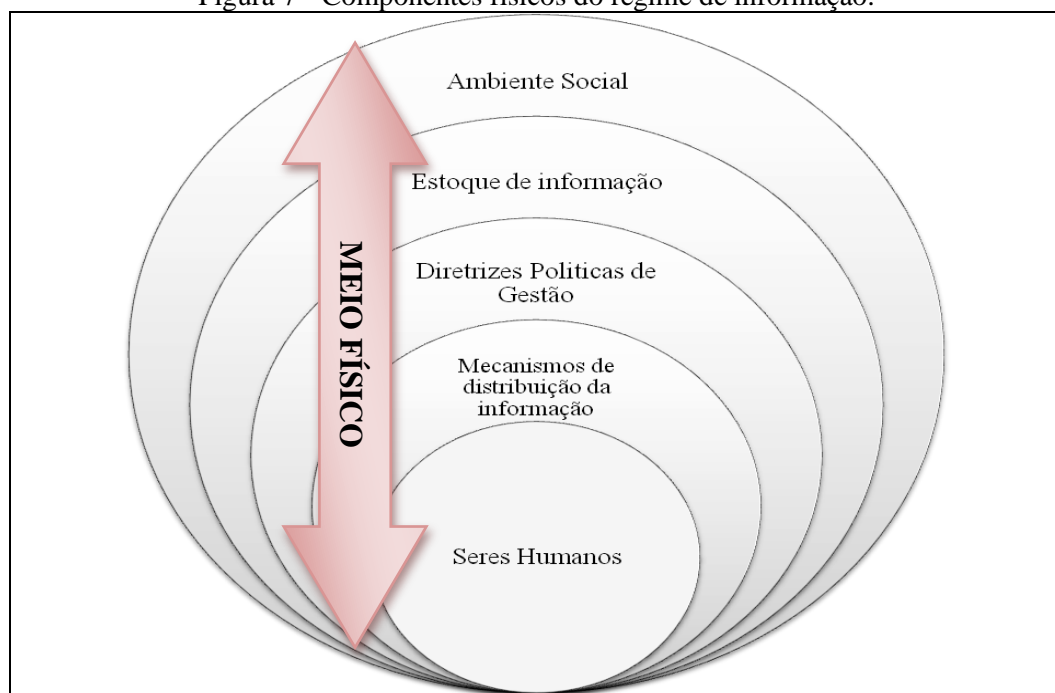
Com efeito, as linguagens documentárias que têm como função principal a indexação para armazenamento, recuperação e facilitação do acesso e transferência da informação vão se delineando como instrumentos de representação do conhecimento e, configurando-se como

principal elo entre o usuário e o conhecimento organizado em forma de estoques nos diversos tipos de agregados da informação (UNGER; FREIRE, 2008).

Destarte, as linguagens documentárias possibilitam a organização e o armazenamento do conhecimento já construído, criando pontes, atalhos e novos trajetos entre a documentação já estruturada e armazenada, e entre aquelas a serem criadas.

Com base nessa composição, apresentamos, através da figura 07, a composição física de um regime de informação evidenciando sua ambiência e seus elementos constitutivos.

Figura 7 - Componentes físicos do regime de informação.



Fonte: Adaptado de Unger e Freire (2008, p. 93).

Contudo, há que se considerar a importância das tecnologias da informação e comunicação para a esfera da organização física do regime de informação de uma maneira geral. Essa logística de armazenamento e organização das informações, para torná-la acessível para o uso, “passa, inevitavelmente, pelas tecnologias que permitem a acessibilidade remota, entre outras” (UNGER; FREIRE, 2008, p.102).

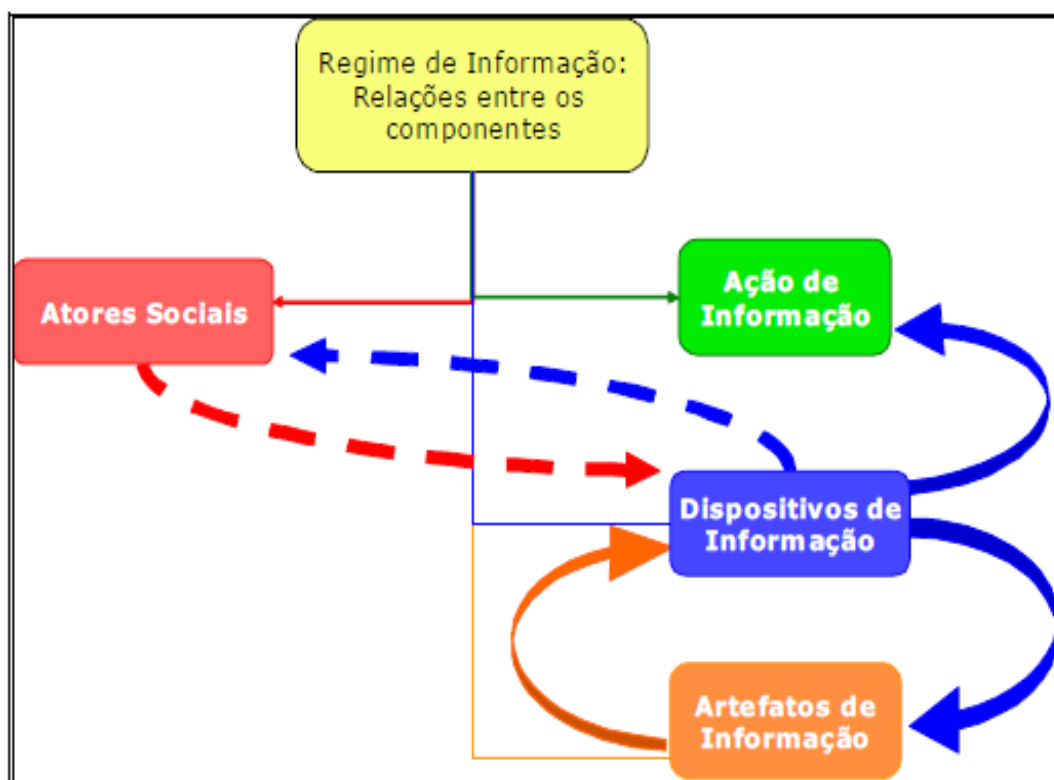
Para melhor esclarecer a constituição do regime de informação, ancorados em González de Gómez (1996, 2002, 2003) e Freire (2014), apresentamos a seguir os quatro elementos que constituem o regime de informação:

- a) os dispositivos de informação, aqui tratados, na perspectiva de González de Gómez (1996, p. 63), como “conjunto de produtos e serviços de informação e das ações de transferência de informação”;

- b) os atores sociais, “reconhecidos por suas formas de vidas que constroem suas identidades através de ações formativas, existindo algum grau de institucionalização e estruturação das ações de informação” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b, p. 35);
- c) as ações de informação, desenvolvidas pelos atores na ambiência dos regimes de informação, cujos estratos, domínios e modalidades se entrelaçam no espaço de dado regime de informação;
- d) os artefatos de informação, que para González de Gómez (2002, 2003) são “modos tecnológicos e materiais de armazenagem, processamento e de transmissão de dados, mensagem, informação”;

Os elementos citados estão representados na figura 8 que segue.

Figura 8 - Relação entre os componentes de um regime de informação.



Fonte: Isa Freire (2013), baseada em Delaia (2008).

Apresentamos, através da figura 8, à luz de González de Gómez (2003), um esquema dos elementos constituintes do regime de informação num contexto inter-relacional de forma que possamos perceber que esses elementos não são independentes, mas que se relacionam dentro do regime.

Com efeito, mesmo tecendo essa rede conceitual a partir dos vários olhares, a realização do estudo sobre o regime de informação de determinada instituição, apresenta-se

como um grande desafio, pois poderão passar despercebidos aspectos importantes da investigação relacionada ao ambiente físico em que se dá o regime de informação, aos artefatos e aos dispositivos informacionais ali existentes, bem como aos sujeitos que atuam no ambiente, incluindo o ciberespaço enquanto “espaço de convergência de todos os meios de comunicação - áudio, vídeo, telefone, televisão, cabo e satélite” onde cursa a informação no meio virtual (UNGER; FREIRE, 2008, p. 94).

Essas evidências se tornarão mais acessíveis ao pesquisador à medida que ele se apropria de construtos teóricos iluminadores dessa busca como possibilidade de uma investigação minuciosa do objeto de estudo.

Isso posto, torna-se pertinente dizer que nenhuma pesquisa acerca de construtos teóricos e práticos que trate da concepção, características e elementos constituintes de regime de informação se encerra em si mesma. Ao contrário, suscita novos olhares desveladores da realidade dinâmica que é um regime de informação num dado contexto.

3.1 AÇÕES DE INFORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Tratar de ação de informação no espaço do regime de informação nos remete a uma concepção de Freire (2013, p. 76), que, ancorada em Gonzalez de Gomez (2003b), define as ações de informação como sendo “um conjunto de estratos heterogêneos e articulados” que se manifesta através de três modalidades, a saber: mediação, formação e relacional.

A nosso ver, essas manifestações, dependendo do contexto em que ocorrem podem se revelar de formas variadas. Reforçando esse entendimento, González de Gómez (2003b, p.36), apoiada nas categorias de Collins e Kush (1999), apresenta as possibilidades de manifestação das informações num dado regime de informação:

[...] a) ação de informação de mediação (quando a ação de informação fica atrelada aos fins e orientação de uma outra ação); b) ação de informação formativa (aquela que é orientada à informação não como meio mas como sua finalização); c) ação de informação relacional (quando uma ação de informação tem como finalidade intervir numa outra ação de informação, de modo que – ainda quando de autonomia relativa – dela obtém a direção e fins).

Na perspectiva de tornar mais inteligível os construtos teóricos apresentados, trazemos, no quadro a seguir, as três modalidades de ações de informação, numa correlação com os atores, atividades e finalidades, conforme o modelo apresentado por Delaia (2009), em versão adaptada aos quadros de Gonzalez de Gomez (2003b, p. 37).

Quadro 1 – Modalidades, sujeitos e teleologias das ações de informação.

Ações de Informação	Atores	Atividades	Finalidade
Ação de mediação	Sujeitos Sociais Funcionais (<i>práxis</i>)	Atividades Sociais Múltiplas	Transformar o mundo social ou natural
Ação formativa ou finalista	Sujeitos Sociais Experimentadores (<i>poiesis</i>)	Atividades Heurísticas e de Inovação	Transformar o conhecimento para transformar o mundo
Ação relacional Inter- Meta- pós mediática	Sujeitos Sociais Articuladores e Reflexivos (<i>legein</i>)	Atividades Sociais de Monitoramento, Controle e Coordenação	Transformar a informação e a comunicação que orientam o agir coletivo

Fonte: González de Gómez (2003b, p. 37 citada por Freire, 2013 p. 77).

A ação de mediação, conforme Gonzalez de Gomez (2003a, p. 77), visa orientar outra ação cuja prática dos sujeitos, aqui tratados como funcionais, são definidas no contexto de sua atuação, no interior das várias atividades sociais e vislumbram a transformação do mundo social ou natural.

Já a modalidade formativa visa transformar o conhecimento para, assim, também transformar o mundo e, por isso, é a ação que assume um caráter de finalização e não de meio. “É produzida por “sujeitos heurísticos” ou experimentadores”. Assim, esses sujeitos transformam “os modos culturais de agir e de fazer, nas artes, na política, na ciência, na indústria e no trabalho, iniciando um novo domínio informacional” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b, p. 36).

Por sua vez, a modalidade relacional, desenvolvida por sujeitos sociais articuladores, apresenta-se como aquela em que a informação procura a intervenção em outra ação “para dela obter direção e fins, ampliando seu espaço de realização” (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b, p. 37). Essa modalidade assume materialização nas organizações através de resultados de pesquisas sistematizadas em dissertações, por exemplo, enquanto meta-informação que sugere uma intervenção num dado regime de informação.

Ainda, na perspectiva de Gonzalez de Gomez (2003b), para uma melhor conceitualização, sugerimos pensar a ação de informação a partir de uma relação estreita com

a “ação social como forma de vida” que, por conseguinte, apresenta singularidades que a faz diferente de outros modos de ação e “formas de vida”.

Isso posto, podemos dizer que, no que concerne à escola, enquanto organização aprendente, essas ações apresentadas se manifestam a partir de aulas expositivas e dialogadas, momentos de formação de professores, palestras envolvendo a comunidade escolar, oficinas, seminários, entre outras ações.

Contudo, podemos dizer que esse modelo teórico de ações de informação aqui apresentado se encontra materializado nas ações das escolas numa relação dialética com os seus atores representados pela comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores, coordenadores, analistas); pelos dispositivos (regimento, projeto pedagógico, diretrizes, legislações e portarias que regulam a educação escolarizada, textos impressos e em telas de computadores, ofícios impressos, mensagens, e-mails, aulas, descritores curriculares, palestras, oficinas); através, ainda, dos artefatos de informação (Pastas em Computador, Internet, Arquivos impressos, computadores, coletâneas, jogos, livros didáticos, data show).

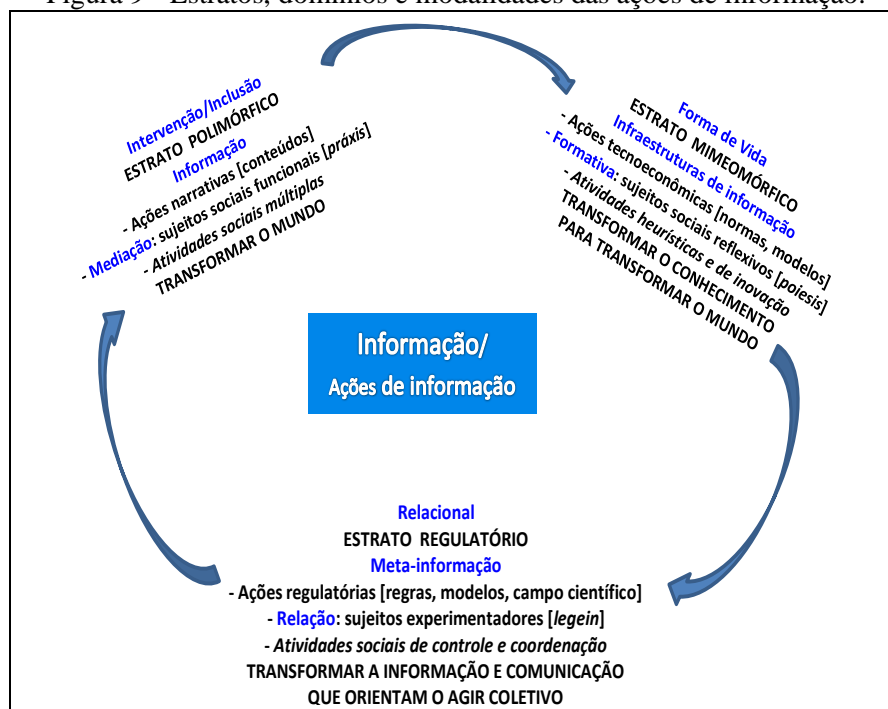
Com relação às ações de informação, Gonzalez de Gomez (2003b, p. 34) faz uma análise desse fenômeno e apresenta uma definição onde essas ações são abordadas como

[...] um conjunto de estratos heterogêneos e articulados identificados como: a) de informação (semântico-pragmática), estrato polimórfico que se define nos inúmeros setores da produção social sob a forma de ações narrativas; b) de meta-informação, estrato regulatório definido nos espaços institucionais do Estado, do campo científico, da educação formal, da legislação e de contratos; c) de infraestrutura de informação, estrato mimeomórfico dos objetos de informação, “definido na indústria e nos mercados das tecnologias, das máquinas e dos produtos” mediante “ações técnico e econômicas, normas técnicas modelos.

Para melhor entendimento do que seja a ação de informação, Freire (2014), através de uma representação pictográfica, descreve e relaciona os estratos, domínios e modalidades das ações de informação em um determinado regime de informação.

Diante do exposto e através do resumo expresso pela figura 9, é possível perceber, que todas as ações aqui referendadas visam à transformação, sendo que no domínio da práxis, que constitui o estrato polimórfico, a transformação se dá no mundo social ou natural; no estrato mimeomórfico, através de atividades de inovação, os sujeitos sociais – uma vez voltados à reflexão – buscam transformar o conhecimento para transformar o mundo; no estrato regulatório, os sujeitos experimentadores – a partir de atividades sociais de controle e coordenação – buscam transformar a informação e a comunicação que orientam o agir coletivo.

Figura 9 - Estratos, domínios e modalidades das ações de informação.



Fonte: Freire (2014) baseado em Gonzalez de Gómez (2003).

Contudo, as ações de informação desenvolvidas nas organizações, a partir dos estratos articulados se traduzem em envergadura informacional que, compartilhada por todos os atores sociais, passam a se configurar como uma forma de vida desses atores, para além da formação de um espaço de construção do conhecimento, da cultura e da busca permanente de subsídios para o desenvolvimento de competência em informação na perspectiva da inclusão social.

Todavia, conforme Freire (2014, p. 138), há que se considerar que na essência dessa abordagem, a arquitetura da “comunicação em rede mediada pela Internet adquire inestimável valor no que concerne ao atendimento de necessidades informacionais dos sujeitos sociais” ali envolvidos, tanto na formulação de sugestões e propostas de ações de informação quanto na potencialização de competências em informação.

3.2 REGIME DE INFORMAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

De acordo com Unger e Freire (2008, p. 103), “a informação é um fator preponderante nas relações humanas no modelo social da Sociedade da Informação, o que garante aos regimes de informação importância e relevância na formação de cidadãos livres e aptos para o convívio social”.

Com efeito, a plataforma tecnológica é uma vertente tão significativa quanto a informação, uma vez que a “ideologia dos regimes de informação se estabelece pela forte

presença da tecnologia que dá suporte ao regime, sustentando os sistemas de informação e ganhando força e importância no acesso” (UNGER; FREIRE, 2008, p. 87).

Desse modo, torna-se pertinente, nessa nova realidade, estudar o espaço que ocupa a informação e as tecnologias digitais numa dada organização. Necessário se faz ainda investigar o acesso à informação que têm os integrantes das diversas raças ou classes sociais constituintes de uma determinada organização social, seja ela escola, universidade ou outra, como possibilidade de

[...] melhorar estas relações e alcançar um nível mais eficiente de gestão e uma distribuição mais equânime da informação”. É assim que, no nosso entendimento, a conectividade ganha aspecto relevante no conjunto de elementos que formam o regime de informação da Sociedade da informação, o qual é amplamente beneficiado na medida em que as conexões e acessibilidade se multiplicam permitindo a formação de uma “teia mundial de informação” que ultrapassa as dimensões territoriais e culturais das nações (UNGER; FREIRE, 2008, p. 103).

Contudo, compreender essa nova realidade a partir das redes digitais significa assumir uma nova forma de conceber o ato de informar-se e compreender com mais clareza as novas possibilidades de construção do conhecimento. Essa discussão nos coloca diante da necessidade de pensar sobre os impactos das tecnologias digitais na vida das pessoas e o que a ausência delas pode deixar de proporcionar, enquanto fator fundamental no processo de aprendizagem e da consequente inclusão social, uma vez que o “uso versátil das novas tecnologias” tem exercido influência decisiva nas formas experienciais do aprender, já que está claro para nós que estamos mergulhados num “enredamento” sem precedentes, ao que Assmann (2005, p. 7) chama de “desafio do futuro mediato”.

O termo futuro, que nos faz pensar numa distância temporal entre a realidade e o que está por vir, agora parece não mais existir, ficando a sensação de que o futuro já chegou e se coloca de imediato às nossas ações e pensamentos na sociedade, aqui chamada de sociedade da informação: aquela em que se usa de forma ampla “as tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informações de baixo custo” (ASSMANN, 2005, p. 16). No entanto, o autor ainda lembra que

[...] a mera disponibilização crescente da informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação. O mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem (ASSMANN, 2005, p. 16).

Essa discussão nos coloca diante da necessidade de pensar sobre os impactos das tecnologias digitais na vida das pessoas e o que a ausência delas pode deixar de proporcionar,

enquanto fator fundamental no processo de aprendizagem e, da consequente inclusão social, uma vez que “o uso versátil (ou não uso) das novas tecnologias traz consequências já constatadas no potencial cognitivo dos aprendentes” (ASSMANN, 2005, p. 21).

Com efeito, caberá a cada sujeito e a cada organização tomar consciência de que não é possível colocar-se avesso às tecnologias, e da necessidade de assumir a postura de utilizá-las a seu favor, pois, “na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo do humano por ele mesmo” (LEVY, 1993, p. 7).

Acerca disso, Assmann (2005, p. 18) afirma que as tecnologias, enquanto formas inusitadas de experienciar o conhecimento, multiplicam nossas chances cognitivas, facilitam as aprendizagens “complexas e cooperativas”, transformando, ainda, nossa forma de conceber e interferir no mundo.

Todavia, essas tecnologias não devem ser desperdiçadas, pelo contrário, devem ser aproveitadas ao máximo. Por outro lado, segundo o autor, uma vez imersos na era das redes e vivendo essa profunda transformação das formas de aprender, certamente serão trazidas vantagens econômicas e sociais que podem incidir na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que tenham acesso a uma parcela, mesmo que mínima, dos serviços e das aplicabilidades que a sociedade da informação dispõem.

No entanto, é importante saber que as tecnologias digitais impõem inúmeros desafios à escola, entre eles a necessidade de reconfigurar o papel do professor como centro, para uma ação mais participativa, mais interativa; redesenhar o modelo de formação continuada e do ambiente escolar, onde há uma intenção de que “tudo deve ser resolvido na sala de aula”, desconsiderando o universo informacional e as dimensões da vida como um todo (MORAN, 2013, p. 30).

Nesse sentido, as tecnologias digitais, em especial, a internet, podem ser integradas às atividades escolares de forma inovadora em atividades de pesquisa e de comunicação que envolvam tanto professores como alunos, em atividades voltadas para a integração entre grupos dentro e fora da escola, seja através de redes sociais ou ainda para publicação de atividades, eventos em páginas de *web*, *vídeos*, *blog* etc. Vale aqui ressaltar que,

[...] o aprendizado baseado na Internet não é apenas uma questão de competência tecnológica: um novo tipo de educação exigido tanto para se trabalhar com a internet quando para se desenvolver a capacidade de aprendizado numa economia e numa sociedade baseada nela. A questão crítica é mudar do aprendizado para o aprendizado-de aprender, uma vez que a maior parte da informação está on-line e o que é realmente necessário é a habilidade para decidir o que procurar, como obter isso, como processá-lo e

como usá-lo para a tarefa específica que provocou a busca da informação (CASTELLS, 2003, p. 201).

No entendimento de Moran (2013, p. 37), os professores não devem dar “respostas prontas” aos alunos, mas incentivar a busca e a pesquisa, aumentando a complexidade das atividades à medida que eles demonstrarem avanços a partir dos níveis mais simples. Importante, ainda, é que o professor incentive seus alunos a saberem fazer perguntas, priorizar questionamentos importantes, construir critérios de escolhas de *sites*, a fazer seleção de páginas a serem consultadas, a fazer comparações entre textos diversos com o objetivo de perceber ideias semelhantes e divergentes a partir de visões diferentes.

Pode-se dizer, com Moran (2013, p. 36), que “as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede”. Isso impõe a necessidade de se pensar numa gestão das tecnologias nos espaços escolares que não sejam utilizadas apenas de forma pontual, mas se apresentando como um grande projeto em que todos conheçam seu poder no trabalho de construção de competências para a inclusão social.

Em razão disso, nosso argumento é de que as tecnologias da informação e comunicação representam um reforço significativo para os regimes de informação, em especial no tocante à organização física da informação, uma vez que “a logística de armazenar e organizar a informação e torná-la apta para uso passa, inevitavelmente, pelas tecnologias”, devendo as organizações estarem preparadas tecnologicamente para o enfrentamento dos desafios que se apresentam na sociedade da informação (UNGER; FREIRE, 2008, p. 102).

Com efeito, as escolas, enquanto organizações aprendentes, não devem se abster dessa realidade, ao contrário, necessitam se aparelharem de uma logística tecnológica potencializadora da produção, armazenamento e distribuição do seu fluxo de informação.

Na visão de Moran (2013, p. 36), a gestão da tecnologia realizada pelas escolas até o momento tem se apresentado em três etapas:

[..] na primeira as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já se vinha fazendo, como desempenho, gestão, automatizar processo e diminuir custos. Na segunda etapa, a escola insere parcialmente as tecnologias no projeto educacional. Cria uma página na internet ou um portal com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulga textos e endereços interessantes, desenvolve alguns projetos, algumas atividades no laboratório de informática, introduz aos poucos as tecnologias, mas também intocadas a estrutura de aulas, as disciplinas e os horários. Na terceira etapa, com o amadurecimento de sua implantação e o avanço da integração das tecnologias moveis, escolas e universidades repensam seu projeto pedagógico, seu plano estratégico e introduzem mudanças metodológicas e curriculares significativas, com a flexibilização parcial do currículo, com atividades a distancia combinadas às presenciais.

É possível que haja outras etapas, inclusive intermediárias a essas, mas importante se faz identificar as características do momento em que a escola está vivenciando e, assim, criar condições para redesenhar o cenário da escola conforme as exigências informacionais promotoras da inclusão social.

No entanto, o avanço nessas etapas deve abranger toda a comunidade escolar e, em especial, conforme Masetto (2013, p. 143), o envolvimento do professor em sua função docente, “colocando-o na continência de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos”.

Nesse contexto, impõem-se como desafios à escola, e, por conseguinte, ao professor, reconhecer a “técnica como parceira indispensável” aos processos de ensinar e aprender e colocar as tecnologias e, em especial, as digitais, num patamar de importância, sob pena de produzir certo distanciamento ou uma separação, configurando-se numa verdadeira exclusão (LOPES, 2005, p. 33).

Esse reconhecimento coloca os professores diante de um grande desafio, qual seja o de redesenhar o seu papel de mediação pedagógica com uso de tecnologias da informação e comunicação e de repensar sua concepção de humanidade, vida, sistemas complexos, mundo e de ser humano. Ao professor cabe, ainda, reconhecer o desafio de refletir acerca dos impactos da tecnologia nos processos de ensino aprendizagem.

Essa mediação a que nos referimos é aqui assumida como a “atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETTO, 2013, p. 151).

Nesse entendimento, o “conceito de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia” (MASETTO, 2013, p.142) são imperativos na percepção e no desenvolvimento de processos de aprendizagens, numa relação estreita com as tecnologias. Isso implica numa profunda restauração das formas de conhecer, aprender e criar, de modo que se possa estabelecer uma relação de extrema proximidade com os novos significados que a complexidade apresenta.

Ainda em referência aos desafios que se apresentam ao professor nesse cenário marcado pela sociedade da informação, está o de buscar compreender como as tecnologias interferem e produzem mudanças nas relações entre aluno e professor, professor e saberes, alunos e saberes, inclusive o de buscar novos caminhos, novas estratégias para vivenciar a profissão e o enfrentamento desses desafios de forma proativa, como recomenda Lopes

(2005), e, além disso, é importante reconhecer e enfrentar o desafio de inteirar-se das implicações da tecnologia no processo de ensinar e aprender.

Como afirma Masetto (2013, p. 148), “vivemos um grande descompasso; nós professores continuamos a ensinar e transmitir informações, e nossos alunos precisam que se lhes ensinem critérios para integrar em suas estruturas intelectuais o que lhes seja útil para o seu processo de aprendizagem”. Ora, se as tecnologias digitais potencializam alterações nas formas de ver o mundo, a aprendizagem, o ensino e as relações entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender, pressupõe-se que essas mesmas tecnologias digitais devam imprimir modificações nas ações e estratégias didáticas do professor. Nesse sentido, torna-se imperativo identificar o lugar que essas tecnologias ocupam no pensamento e nas ações dos professores: se como “máquinas de instrução, ferramentas auxiliares do processo educativo ou parceiras evolutivas, coautoras”, como possibilidade de definição da sua real função na sociedade da informação (LOPES, 2005, p. 34).

Outro imperativo decorre da necessidade de se desenvolver na escola atividades complexas com o uso de tecnologias. Atividades essas que possibilitem, inclusive, o discernimento entre conhecimento e informação. Isso exige, na visão de Lopes (2005), citado por (ASSMANN, 2005), um enfoque teórico renovado para a construção de um novo significado do conhecimento, onde conhecer possa assumir o significado de “saber buscar” com qualidade.

Essa discussão se amplia para a organização curricular da escola, passando pela releitura do projeto político pedagógico da escola, e sugerindo uma ressignificação de todos os elementos envolvidos no processo educativo, já que ganhos qualitativos envolvidos no processo de ensinar e aprender “parecem não estar sendo concretizados nas práticas curriculares” (LOPES, 2005, p. 34).

O que parece estar ocorrendo, nos processos pedagógicos das escolas, é uma subutilização das tecnologias digitais, muitas vezes resumindo-se ao desenvolvimento da habilidade de copiar e colar textos, sem a reflexão necessária para a construção do conhecimento, configurando-se, dessa forma, num desperdício da capacidade tecnológica e na “desqualificação do trabalho pedagógico” (LOPES, 2005, p. 34).

Nessa nova roupagem, que, a nosso ver, deve perfilar o trabalho da escola, a tecnologia vem, enquanto coautora desse processo, potencializando a ampliação do dinamismo e da criatividade do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o significativo para quem ensina e para quem aprende e, nesse sentido, aprender significa buscar o saber, e ensinar significa orientar o aluno para a potencialização dessa busca de forma eficaz.

Conforme Lopes (2005, p. 35), as exigências desse novo cenário e o reconhecimento de que a “estrutura escolar firmada na transmissão da informação por parte do professor, na atitude receptiva do aluno e na utilização das tecnologias como ferramentas auxiliares está superada”. Essa proposição abre caminhos para a construção de um novo perfil do professor, da escola e da educação de forma mais geral.

De acordo com Moran (2013, p. 30), parece claro afirmar que as tecnologias digitais podem transformar a escola atual num ambiente fértil de aprendizagens, rompendo com concepções de “ensino e aprendizagem localizado e temporalizado”. Também, diante do exposto, é lícito supor que as tecnologias digitais tornam a pesquisa, a comunicação e a divulgação processos mais otimizados a partir de uma busca eficiente em *sites*, *blogs*, *podcasts*, *wikis*, uma vez que possibilitam aos alunos assumirem uma posição de sujeitos proativos de seus processos de aprendizagem.

Na intenção de sinalizar pistas orientadoras de um princípio metodológico que privilegie as aprendizagens significativas a partir das tecnologias digitais, Moran (2013, p. 61) sugere a construção de estratégias de ensino e aprendizagem que possam, no cotidiano da sala de aula, promover ações que integrem, num mesmo espaço e tempo pedagógico:

[...] tecnologias, metodologias, atividades, integrar texto escrito, comunicação oral e escrita, hipertexto, multimídia digital. Aproximar as mídias, as atividades possibilitando que transitem facilmente de um a outro meio a outro, de um formato a outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do visual para dentro da escola.

Cumprir frisar que, nesse contexto, o professor não perde sua importância, ao contrário, sua relevância cresce à medida que ele passa a assumir um papel primordial na definição “de quais, quando e onde os conteúdos são disponibilizados, o que se espera que esses alunos aprendam, além das atividades que estão relacionadas a esses conteúdos (MORAN, 2013, p. 33).

Face ao exposto, parece estar clara a importância do professor no papel não apenas de transmissor de conhecimentos, mas de mediador pedagógico na construção dos processos das aprendizagens, esteja ele orientando pela busca eficiente das informações, seja na criação de espaços para jogos virtuais ou presenciais, individuais e colaborativos, de competição, seja pela promoção de estratégias motivadoras bem elaboradas e com etapas e habilidades bem definidas, de modo que sejam atendidas as especificidades de cada aluno.

De modo similar, podemos dizer que ressignificar as práticas pedagógicas a partir de uma postura de coautoria com as tecnologias, longe de ser uma forma de descartar o

professor, consiste em uma base de ação educativa iluminada pela interatividade e criatividade, na qual o professor – aliado à internet, ao computador e a suas interfaces, links e janelas – assume “a maestria de provocar discussões, dúvidas e acenar a possibilidade da existência de vários caminhos a serem percorridos” (LOPES, 2005 apud ASSMANN, 2005, p. 39).

Isso nos remete à reflexão, como já mencionado, acerca do papel da educação (de um modo mais abrangente) e da escola (mais restrito) no atendimento à “universalização, igualdade de oportunidade, solidariedade por meio de um serviço público de qualidade, formação de indivíduos racionais, independentes” e competentes em informação (SACRISTAN, 2007, p. 42).

Vale aqui uma explicação a respeito da concepção de sociedade da informação, que na visão de Sacristan (2007, p. 43) “é uma das metáforas utilizadas para caracterizar o que se considera uma condição nova da realidade social”, embora há que se discutir se essa realidade se dá em toda a sociedade e de modo igualitário para todos, inclusive para pessoas com deficiência auditiva, que, mesmo nessa realidade informacional marcada pela presença das tecnologias digitais, não possuem, na maioria dos casos, autonomia para ler textos, mandar mensagens via internet, celular e cartas, entre outros, dependendo de uma terceira pessoa - o interprete de Libras - no atendimento às suas necessidades informacionais.

E, ainda, conforme o autor, “se tal sociedade da informação existe, a educação não pode ser alheia a ela ou ficar indiferente ante suas transformações”, ela precisa ser, antes de tudo, parte dessa transformação e assumir os desafios a ela postos sob pena de estar criando, na concepção de Assmann (2005, p. 17), uma “classe de infoexcluídos”.

Nesse ínterim, parece pertinente reconhecer que as tecnologias digitais, além de imprimirem um novo significado à aprendizagem em todas as suas faces, são “as principais responsáveis pelas transformações sociais e culturais, representando uma força determinante, uma vez que se constituem em gestoras de um tipo de sociedade, a sociedade da informação” (LOPES, 2005, p. 39).

E, ao contrário do que muitos pensam, a utilização das tecnologias como ferramentas pedagógicas não é um processo difícil, complicado, mas sim, conforme Lopes (2005, p. 40), um recurso eficiente e de “qualidade vinculadas à simplicidade, facilitadora e potencializadora da interação” capaz de provocar no sujeito uma sensação de bem estar e de competência quando se usa como ferramenta para resolução das necessidades cotidianas, como, por exemplo, a capacidade de sacar ou transferir dinheiro entre agências bancárias, ou consultar um saldo bancário em caixas eletrônicos, entre outras operações.

Tal como o fácil acesso que deve inspirar as tecnologias para quem dela necessite, o professor, além de colocar a construção do conhecimento no centro das atenções, deve assumir o papel de facilitador na busca de novas aprendizagens. Nesse contexto, o professor apresenta uma nova configuração, passando de transmissor de informações para “tradutor mediador e sensibilizador” (LOPES, 2005, p. 44), o que exige não uma maquiagem nas velhas ações, mas a decisão de assumir novos e inusitados processos metodológicos a partir de novos pressupostos teóricos que deem conta da orientação das ações do professor frente às novas demandas dos alunos.

Nessa nova configuração, a sala de aula, longe de ser um espaço fechado entre quatro paredes, onde toda ação está voltada para ensinar e aprender, transforma-se em espaço sem limites, onde o professor assume o papel de organizador do ambiente, assumindo, na visão de Lopes (2005, p. 45), a “metáfora de professor link”.

Essa metáfora, a que se refere o parágrafo anterior, ilustra a ação do professor que utiliza, no seu fazer pedagógico, várias possibilidades de aprendizagens, promove ligações proativas e aberturas diversas como meio de favorecer ao aluno a possibilidade de fazer seu próprio caminho na direção de aprendizagens em todas as dimensões, conforme as suas necessidades de busca do conhecimento.

Vale ressaltar que essa sociedade, aqui tratada como sociedade da informação, tem suas características marcadas por delineamentos bastante diversificados, que vão desde o uso frequente do celular até a participação em redes sociais virtuais, o uso de computadores para atividades diversas de trabalho, de estudo, de compras pela internet, de inscrições em concursos, de compras de passagens aéreas, entre outras atividades.

Em outras palavras, a sociedade da informação é “aquela em que a geração, processamento, domínio e propagação do conhecimento se convertem em fontes de riqueza e de transformação das atividades produtivas” (CASTELL, 1997 apud SACRISTAN, 2007, p. 47).

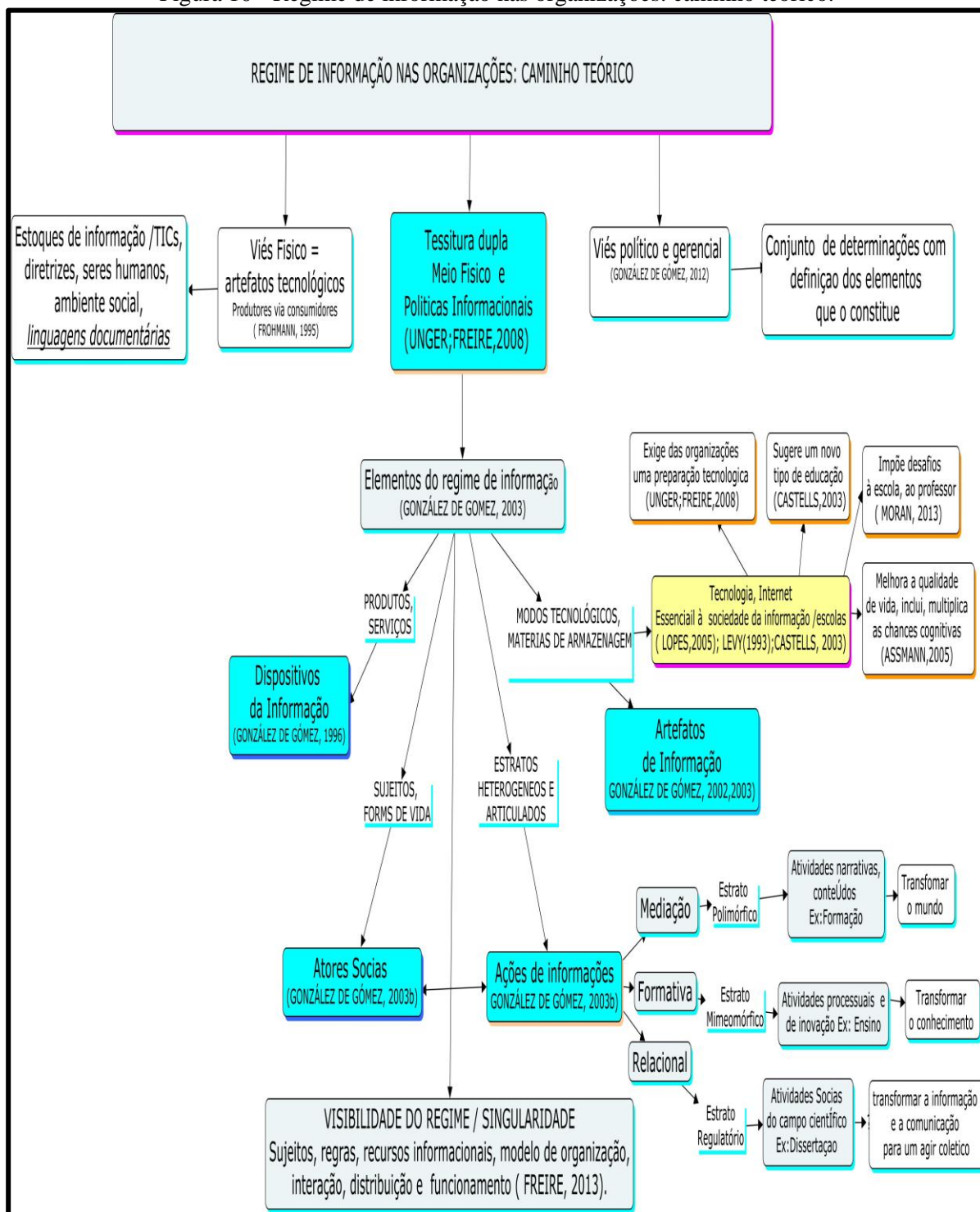
Perceber o diferencial nessa sociedade implica saber o que podemos considerar como novidade nela, além dos aspectos elencados, para denominá-las de sociedade da informação.

Dessa forma, Sacristan (2007, p. 49) nos ajuda a enumerar alguns aspectos fundamentais que contribuem para caracterizar a sociedade da informação como: crescimento do acúmulo de conhecimento; acessibilidade potencial desse conhecimento acumulado; informações disponíveis, mesmo as banais ou importantes; grande circulação de conteúdos; reinterpretação e reprodução do conhecimento sob a ação de vários sujeitos; presença constante dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas; maior número de pessoas

podendo participar desse movimento novo, mesmo que em diferentes níveis e de forma desigual.

A figura 10 traz um resumo gráfico do caminho teórico aqui traçado visando ampliar a compreensão acerca do conceito de regime de informação e de seus elementos, implicando na construção da autonomia para a percepção desses elementos num dada organização.

Figura 10 - Regime de informação nas organizações: caminho teórico.



Fonte: Elaboração da autora (2015).

Assim, o regime de informação analisado sob a ótica política e gerencial pode ser entendido como o modo informacional dominante de uma organização, como perspectivado por González de Gómez (2012). Por outro lado, pensado sob o aspecto físico, o regime de informação se apresenta em rede, possibilitando, assim, o trânsito do fluxo de informação do produtor ao consumidor.

Contudo, o professor tem um papel fundamental nesse novo cenário, tanto como fonte de informação como agente mediador entre o conhecimento disponível e os aprendentes de uma dada organização, sem desconsiderar, obviamente, o mundo complexo e globalizado, a necessidade de capacitação permanente e o importante papel das organizações na busca por uma logística tecnológica que atenda às necessidades informacionais de todos os usuários e, no nosso caso, dos alunos surdos da escola campo de pesquisa.

4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Nos últimos anos, o termo competência tem entrado na pauta das discussões empresariais e acadêmicas sob vários enfoques e à luz de várias concepções teóricas, inclusive com base no senso comum. Isso sugere uma revisão teórica acerca dessa temática como possibilidade de construção de pistas para o seu desenvolvimento.

Em se tratando do papel da educação escolarizada, há uma discussão histórica da necessidade de se construir competências para o enfrentamento da vida desde a escola.

Vale ressaltar que não é raro escutarmos pronunciamentos do tipo: “aquele aluno é muito competente” ou “aquele aluno não tem competência”. No entanto, Bourdieu (1982), citado por Ropé e Tanguy (1997), sugere prudência ao analisar o espaço que as palavras ocupam nos discursos e na construção dos desígnios sociais.

A posição de Bourdieu (1982) tem sua justificativa no fato desse conceito se inserir em diferentes campos conceituais e por fazer referência a diferentes problemáticas dependendo do contexto social, econômico, educacional e em função da atividade a ser desenvolvida por um sujeito que se diz competente; o que torna “impossível propor uma visão única de competência” (BOURDIEU apud PERRENOUD, 2013, p. 45).

No que concerne aos assuntos comerciais e industriais, conforme o dicionário Larousse Comercial, editado em 1930, citado por Ropé e Tanguy (1997, p. 16), a zona semântica da competência pode ser entendida como o “conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício”.

Já Tardif (1996), citado por Perrenoud (2013, p. 45), trata a competência como “um sistema de conhecimentos” que permite, em meio a um conjunto de situações, identificar e resolver de forma eficaz os problemas apresentados.

Nesse mesmo viés de competência, como um sistema de conhecimento, Gillet (1991), citado por Perrenoud (2013, p. 45), acrescenta que esses conhecimentos devem ser conceituais e processuais como possibilidade de mobilizá-los adequadamente na identificação e resolução de uma tarefa ou problema apresentado.

Ampliando essa trilha teórica acerca da competência, Le Boterf (1994), citado por Perrenoud (2013, p. 45) afirma que

[...] a competência não é um estado, e sim um processo, um saber agir. O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar e colocar em prática, de modo eficaz, as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto às operações de raciocínio, os conhecimentos,

as atividades da memória, as avaliações, as capacidades relacionais ou os esquemas comportamentais.

Comungando do pensamento de Tardif, Le Boterf (1994) firma que além de dispor de recursos, enquanto condição necessária à competência, e aqui fazemos referencia também aos recursos tecnológicos, é preciso saber acessar em tempo hábil os recursos que se fazem necessários à resolução de determinados problemas.

Destarte, com Levy (1999, p. 157), é possível afirmar que “os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos”.

Diante das abordagens citadas, percebe-se que é um equívoco olhar a competência por um único viés, já que ela potencializa a resolução de problemas a partir de diferentes campos conceituais e faz referência a diferentes problemas e situações.

Contudo, numa leitura de Perrenoud (2013, p. 45), há um consenso na definição de competência como sendo “o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

Vale ainda ressaltar que tratar de competências requer pensar em situações, em contexto, em indivíduos, pois não é possível dar uma definição a essas noções de maneira separada das tarefas nas quais elas se materializam, e dos sujeitos envolvidos (ROPÉ; TANGUY, 1997).

Ampliando Le Boterf, para Jonnaert (2010) uma competência é percebida em processo, na ação e, portanto, não é algo que se pode prever. Contudo, ela está relacionada a uma situação ou grupo de situações e ao campo da experiência, e tem como elemento de maior destaque, a presença de uma pessoa na coordenação e atuação.

Segundo Sacristan (2011), definir o termo competência é admitir que ela é constituída de categorias e, por assim dizer, uma das categorias da competência é a “habilidade para usar o conhecimento, a informação e a tecnologia de forma interativa”.

Isso nos faz supor que um dos grandes desafios da escola é desenvolver competências para a construção de uma “sociedade na qual todos os indivíduos ou grupos sociais sejam capazes de criar, utilizar e acessar informação e conhecimento de modo eficiente” (NASCIMENTO; FREIRE; DIAS, 2012, p. 174).

Munir-se desses requisitos, na sociedade contemporânea, implica o estreitamento das relações com as tecnologias da comunicação e informação. Implica, ainda, reconhecer que o progresso de desenvolvimento dessas ferramentas vem mudando substancialmente a forma como a sociedade utiliza e se relaciona com a informação.

Ainda com Sacristan (2011), a competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem.

Dessa forma, uma competência assume materialidade, por assim dizer, inserida num contexto através de uma pessoa ou grupo de pessoas, e envolvendo uma ou várias situações, a partir das experiências individuais e coletivas em avaliação permanente.

Nesse sentido, desenvolver um agir competente, segundo Masciotra e Medzo (apud PERRENOUD, 2013, p. 42), “é ter no comando o sujeito preparado para sair-se bem, para enfrentar de forma honrosa, inteligente, ética e eficaz as situações das quais dependem a realização dos nossos projetos, o nosso êxito, a nossa felicidade, o sentido da nossa vida”.

Diante do exposto, explicar o campo semântico da competência vislumbra certas dificuldades em função de algumas fragilidades apontadas por Perrenoud (2010). A primeira delas diz respeito à definição, à forma vaga e incerta como o termo competência se apresenta a cada ator que a procura, tornando difícil saber de que competência se está falando ou se quer desenvolver, já que cada ator define a sua maneira, a partir de um referencial próprio ou de uma situação apresentada. A segunda, a qual ele relaciona a educação escolarizada, trata da fragilidade empírica no que diz respeito à confirmação da evidência a partir de dados que comprovem a competência do sujeito no desenvolvimento de determinada ação. E, como terceira fragilidade, ele traz a missão da escola.

E mesmo Perrenoud (2010) apresentando a missão como fragilidade, esse mesmo autor questiona se é missão da escola desenvolver competências ou preparar para a continuidade dos estudos, em detrimento da preparação para a vida.

Ainda no tocante à missão da escola, Sacristan (2007) alerta para o papel das instituições escolares no que diz respeito a uma preparação dos sujeitos não para o futuro, como costumamos dizer, mas para uma sociedade real, existente, ou seja, para o agora, uma vez que a sociedade da informação exige pessoas preparadas como condição essencial para o trabalho e para a efetivação da já mencionada cidadania plena.

Essa preparação não diz respeito a qualquer informação, mas sim às “[...] que têm uma concreta utilidade produtiva” (SACRISTAN, 2007, p. 55). Isso implica no papel da escola em contribuir para a construção de competências que possibilitem aos alunos a filtragem das informações que atendam as suas necessidades para bem usá-las.

Como se vê, a noção de competência tem sido evocada nas diversas esferas: econômica, social e educacional.

Porem, conforme Jonnaert (2010, p. 67), embora essa noção seja “sempre provisória”, ela tem se feito presente nas discussões contemporâneas sobre reformas curriculares a partir de

[...] três lógicas diferentes que se articulam entre si: uma lógica de ação em situação que indica como uma pessoa ou grupo age em situação (competência atuacionista), uma lógica curricular (indicando que elementos devem constar no currículo) e uma lógica de aprendizagem (teorias da aprendizagem permitindo aos alunos o desenvolvimento de competências).

Vale ressaltar, ainda, em consonância com Jonnaert (2010, p. 67), que a competência que se dá na ação, aquela que se permite observar o que o sujeito pode construir, constitui-se na base que referenda a educação nessa contemporaneidade.

Para efeito de nossa pesquisa, trataremos da competência a partir do que Perrenoud (2013, p. 45) chamou de consenso de ideias, definida como “o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, o recursos intelectuais e emocionais”, a partir da lógica atuacionista, curricular e de aprendizagem, sem perder de vista a categoria apresentada por Sacristan (2007), a qual refere-se ao uso do conhecimento, da informação e da tecnologia de forma interativa.

Ainda com Perrenoud (2013, p. 57), “por saber agir, entende-se a capacidade de recorrer, de modo apropriado a uma diversidade de recursos tanto internos como externos e, principalmente às aquisições realizadas no contexto escolar e àquelas recorrentes da vida cotidiana”.

A noção de competência aqui estudada parte do pressuposto de que, diferentemente do pedreiro, que ganha competência na área da construção civil no exercício prático, a competência do futuro trabalhador se constrói essencialmente na escola, “antes de ser testada no mercado de trabalho” (STROOBANTS apud ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 159).

No entanto, para Perrenoud (2013), ainda, não está claro que competência caberá à escola desenvolver e, se caberá a ela desenvolver; já que para ele os conhecimentos na escola se constituem na preparação da continuidade dos estudos em detrimento de competências que preparam para o enfrentamento da vida cotidiana.

Portanto, é necessário diagnosticar quais competências estão sendo trabalhadas na escola a fim de possibilitar a preparação para a vida, pois “nada nos diz qual seria o uso que os alunos fariam dos saberes e competências disciplinares fora de sua vida escolar e depois da sua escolaridade numa vida que, evidentemente, não é disciplinar” (AUDIGIER, 2010, apud PERRENOUD, 2013, p. 65).

Isso sugere, ainda, que a escola tenha um olhar para esse novo desenho da sociedade, aqui tratado como sociedade da informação, que experiencia uma evolução tecnológica sem precedentes, marcada pela atividade acelerada da comunicação nas redes digitais, que além de potencializar a criatividade na pesquisa e na investigação, pressupõe um profundo restabelecimento de todas as relações que envolvem o processo de ensinar e aprender.

Esse pressuposto nos põe diante de um dilema que é o de investigar se a escola está considerando essa nova arquitetura da sociedade da informação e se, de forma efetiva, está potencializando nos sujeitos envolvidos a competência em informação, assumindo com eficiência o papel a ela atribuído.

Para iluminar esse nosso pressuposto, buscamos inspiração em Castells (2003, p. 211), que não traz respostas prontas, mas nos coloca diante de um novo dilema:

[...] se há um consenso acerca das consequências sociais do maior acesso à informação é que a educação e o aprendizado permanente tornam-se recursos essenciais para o desempenho no trabalho e o desenvolvimento pessoal. Embora aprendizado seja mais amplo que educação, as escolas ainda tem muito a fazer com relação ao processo de aprendizado [...] mas a internet e a tecnologia educacional em geral só são vantajosas quando os professores se mostram preparados.

Contudo, é preciso considerar que desenvolver a competência para a boa utilização da informação nessa contemporaneidade ultrapassa os limites da biblioteconomia e da ciência da informação. E se, mesmo reconhecendo essas áreas como berço da informação, o ato de fazer uso da informação de forma competente, além de não se colocar como privilégio ou interesse exclusivo dessas áreas, constitui-se numa premissa para se responder aos processos decisórios de toda e qualquer organização, sobretudo, das organizações aprendentes.

Todavia, o ato de informar-se nos dias atuais está revestido de novos valores e se apresenta como um desafio sem precedentes para as organizações. De forma equivalente, configura-se em oportunidade de novas aprendizagens para os sujeitos organizacionais e implica, sobretudo, no desenvolvimento de competência em informação.

No entanto, desenvolver competência em informação carece de uma compreensão acerca do que seja competência em informação, e isso sugere uma aproximação com essa temática como possibilidade de tornar esse campo mais próximo das discussões, da realidade vivida e do contexto onde se insere.

Uma discussão que, a nosso ver, diz respeito tanto a sua concepção teórica, na lógica de tornar esse campo mais próximo das discussões, da realidade vivida e do contexto onde se insere, como ao entendimento de como desenvolvê-la na práxis dos sujeitos organizacionais.

Vale aqui ressaltar que, embora esse termo competência em informação seja considerado emergente no contexto nacional, no âmbito internacional, por outro lado, é bastante reconhecido através da expressão Information Literacy.

Buscando o entendimento de como se percebe e se constrói essa competência é preciso considerar que, para ser competente em informação, de acordo com a American Library Association (1989), citada por Amadeo (2012, p.15) “uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente essa informação”.

Isso exige do aprendente o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender sempre e em todas as dimensões da vida.

Para efeito da nossa pesquisa, é importante destacar as competências em informação propostas por Perrenoud (2000, p. 12), quais sejam :

[...] organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Essa forma de conceber a competência em informação nos coloca diante da necessidade de perceber que a sociedade está em constante transformação e de que, nessa contemporaneidade, ela assume novos contornos.

Nesse sentido a competência em informação, a partir de seus vários enfoques, sugere através de uma prática interdisciplinar, que a escola possa vislumbrar novas formas e novas fontes de acesso, utilização, análise e avaliação da informação, com vistas ao atendimento das exigências atuais do mundo acadêmico e profissional, na lógica da construção de novos conhecimentos que, por sua vez, se constituem em fator de inclusão social.

Esse entendimento nos coloca diante de outro desafio, que é de “identificar as formas adequadas de formação de professores para que os mesmos possam fazer uso adequado das tecnologias digitais no ensino” (SILVA NETO; FREIRE, 2014, p. 47).

Contudo, além de identificar a formação dos professores, é importante que ocorra aplicabilidade de políticas promotoras da inclusão associadas a ações de formação de competências em informação, que, a nosso ver, conduzem ao aprendizado contínuo.

Na visão de Silva Neto e Freire (2014, p. 49), para existir “todo esse aprendizado é necessário uma formação continuada, a exemplo da aplicabilidade de uma oficina pedagógica” que atenda às especificidades discutidas acima. Esse entendimento impulsionou

a proposta de um capítulo desta dissertação com a temática: Oficina de competência em informação: um modelo de ação.

O capítulo de que trata essa oficina tem o objetivo de preparar os atores sociais da Escola Professora Adelina Almeida (pais, professores, alunos surdos, equipe gestora, educadoras de apoio, analistas educacionais, interpretes, instrutores) para o desenvolvimento de competência em informação, visando potencializar a inclusão social de alunos surdos matriculados na EPAA.

Todavia, o modelo de oficina aqui apresentado tem seus fundamentos baseados nos estudos sobre competência em informação no contexto das tecnologias digitais da comunicação e da informação e será desenvolvido com base nas necessidades informacionais da comunidade delimitada pela pesquisa.

Portanto, na lógica do desenvolvimento de competência em informação, trazemos no capítulo 7 dessa pesquisa-dissertação um modelo de ação que visa, ainda, propor mudanças necessárias ao bom funcionamento da Escola.

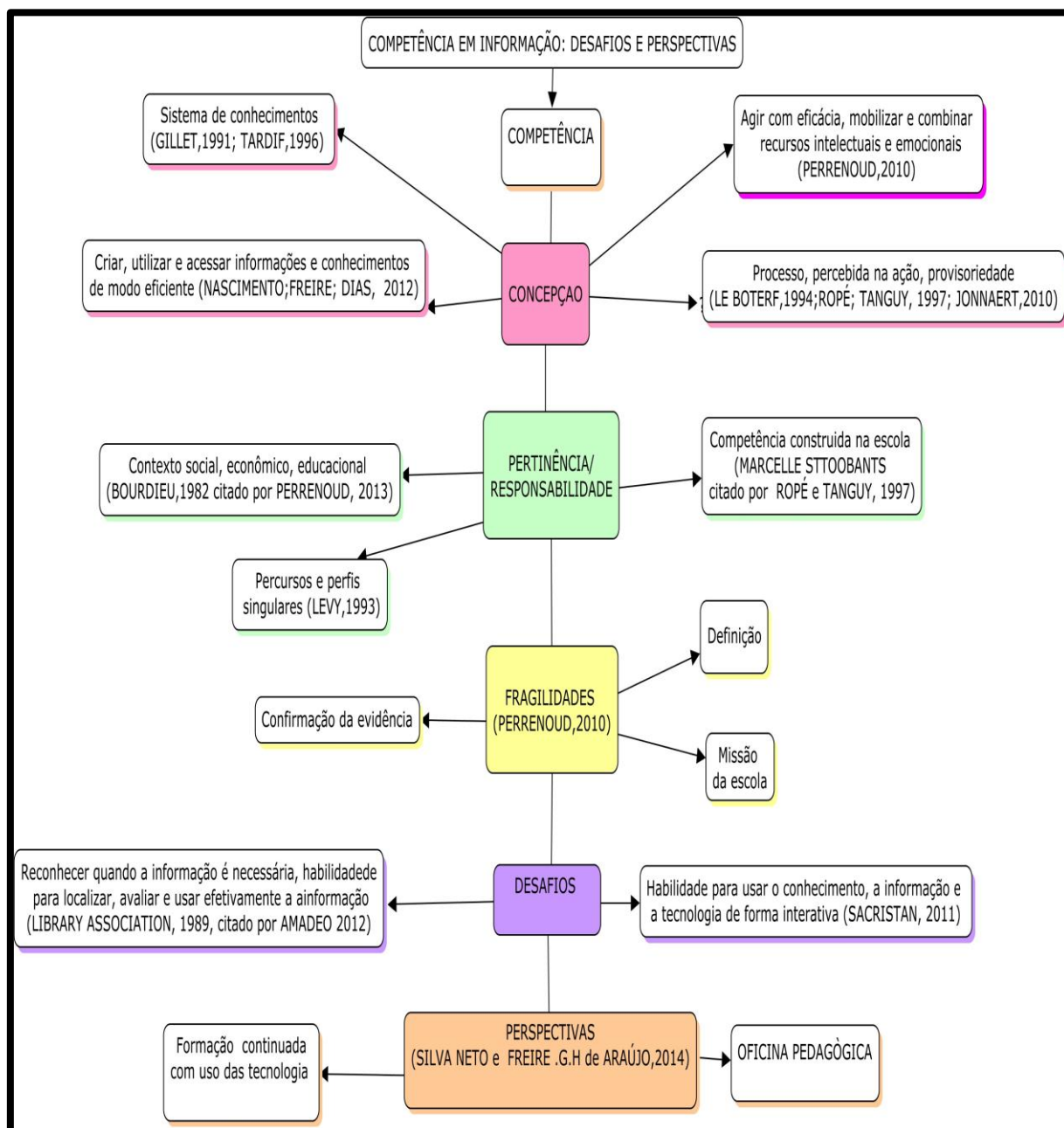
Conforme exposto, o modelo de oficina apresentado no capítulo 7 foi referendado nos construtos teóricos apresentados nessa dissertação, mas assumindo como elementos motivadores as necessidades da comunidade envolvida nessa pesquisa, qual seja: alunos surdos, professores de AEE, instrutores surdos, professores do ensino regular, equipe gestora, analistas educacionais e profissionais de secretaria da escola campo de pesquisa e pais de alunos surdos.

Para a construção das oficinas houve um entendimento de competência em informação com base no que Perrenoud (2013) chama de consenso na definição ao considerar na seleção de conteúdos das oficinas, a aptidão para atuar com prontidão e eficiência em uma determinada situação, arregimentando e fazendo combinar, tanto os recursos intelectuais como os emocionais de forma cabida e no tempo presente .

Na perspectiva de melhor elucidar o caminho teórico aqui construído apresentamos uma figura, que resume a trilha aqui traçada, possibilitando o entendimento resumido dos caminhos aqui perseguidos, levando em consideração os ombros gigantes que nos ajudaram a ilustrar a caminhada teórica.

Dessa forma segue, através da figura 11, um resumo dessa seção sobre competência em informação: desafios e perspectivas, apresentando, em síntese, uma orientação teórica dos elementos que envolvem competência em informação, trazendo, sob vários olhares, sua concepção, pertinência, responsabilidade, fragilidades no modo de concebê-la e a confirmação de suas evidências.

Figura 11: Competência em informação: desafios e perspectivas



Fonte: Elaboração da autora (2015).

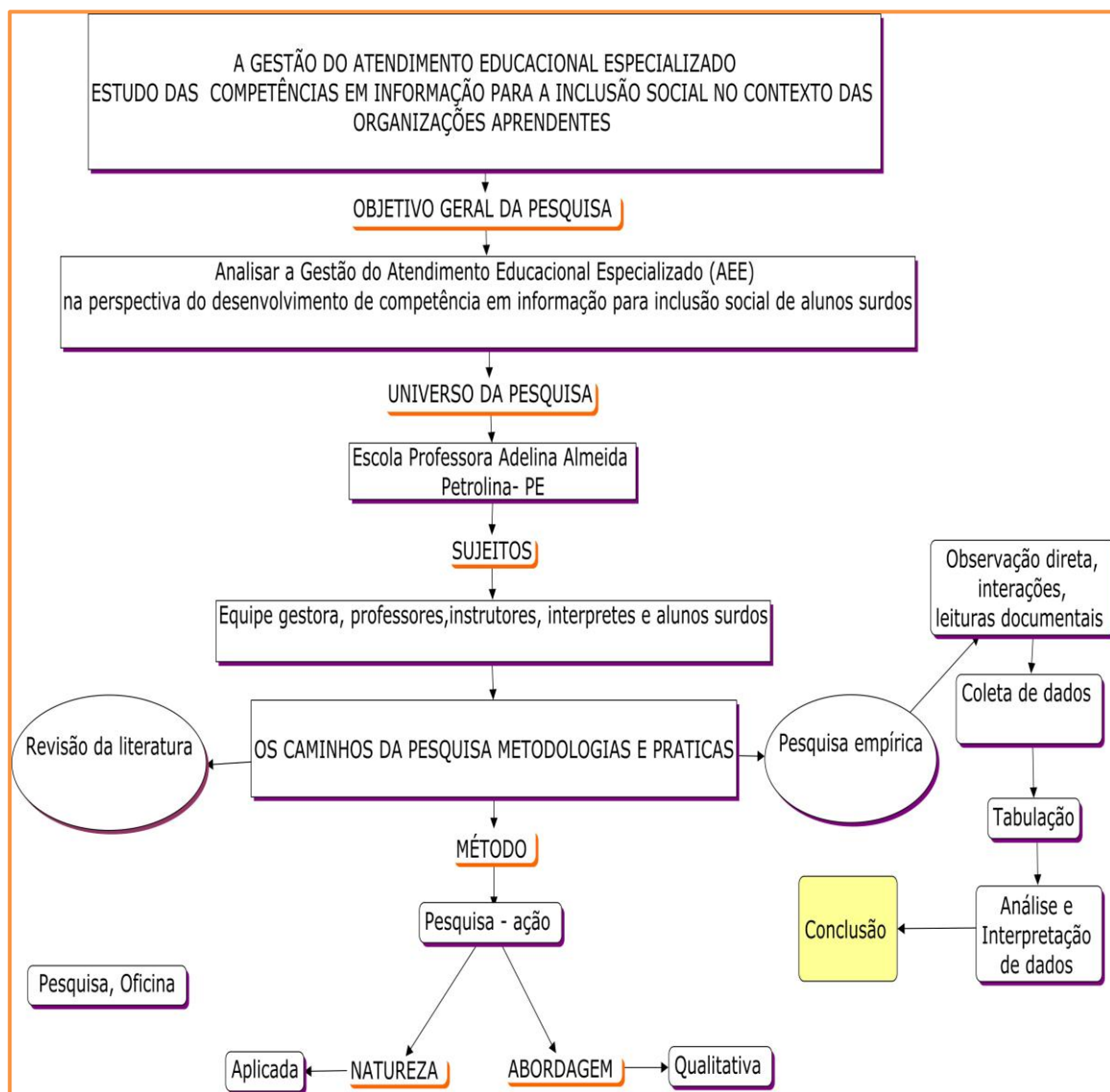
Dada a diversidade de teóricos que dissertam sobre a competência, cabe ao pesquisador utilizar aquela definição que mais se adequa ao seu interesse de estudo. Todavia, a competência em informação, por possuir perfis e percursos singulares, carece de ser analisada com cautela, já que somente pode ser percebida e entendida em processo.

5 REGIME DE INFORMAÇÃO NA EPAA: METODOLOGIAS E PRÁTICAS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da investigação. Nele, são evidenciados os caminhos da pesquisa; a caracterização do campo de pesquisa; os dados do panorama atual do AEE; os sujeitos da pesquisa; e o regime de informação da EPAA, com destaque para as ações de informação ali desenvolvidas.

Para melhor entendimento dos caminhos metodológicos e práticos da nossa pesquisa, trazemos, através da figura 12, um resumo norteador da nossa trilha, destacando a temática, os objetivos, o universo da pesquisa, os sujeitos envolvidos e o método que nos conduziu ao atingimento dos objetivos da nossa pesquisa.

Figura 12 - Metodologias e práticas



Fonte: Elaboração da autora (2015).

5.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando a investigação do nosso objeto de estudo, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa-ação, uma vez que ela possibilita uma relação estreita entre o pesquisador e a realidade pesquisada, além de assumir, como maior preocupação, o estabelecimento de um “sentido de horizontalidade no processo de conhecimento e ação entre pesquisador e realidade, pesquisador e pesquisado” (BARROS, 2007, p. 92).

A pesquisa-ação, aqui realizada, visa, ainda, compreender, fazer intervenção e modificar uma situação real a partir do desencadeamento de ações, que nesse caso, assumem o formato de oficina a ser vivenciada na escola campo de pesquisa, com perspectivas diagnósticas e de intervenção.

Dessa forma, a oficina aqui proposta tem a “finalidade de alteração da situação pesquisada” visando à melhoria das práticas desenvolvidas pelos sujeitos do campo de pesquisa estudado, contribuindo para a construção de competência em informação (SEVERINO, 2007, p. 120).

Tendo em vista o nosso interesse prático, optamos pela pesquisa de natureza aplicada, já que ela direciona os resultados obtidos para a resolução de problemas reais (“concretos”) da comunidade campo de pesquisa, nesse caso, a Escola Professora Adelina Almeida – instituição que atende alunos com necessidades especiais há mais de duas décadas (BRASILEIRO, 2013, p. 45).

Usamos uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram coletados através de “interações sociais e analisadas subjetivamente” pela pesquisadora (APPOLINARIO, 2004, p. 155).

Objetivando uma maior apropriação do tema e uma sustentação teórica da nossa pesquisa, realizamos uma revisão de literatura a partir de livros, artigos, resenhas, sites, dissertações, documentos oficiais do governo e da escola campo de pesquisa, legislação sobre a inclusão de pessoas com deficiência e documentos oficiais orientadores da implantação do atendimento educacional especializado nas escolas da educação básica.

A literatura revisada e as interações feitas possibilitaram a criação de categorias que se constituíram em eixos norteadores dos conteúdos para as oficinas, e deram base à investigação e ao mapeamento dos procedimentos pedagógicos desenvolvidos na EPAA. Serviram também de base para a busca das evidências dos impactos da gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão social de alunos surdos.

Contudo, as evidências desses eixos, identificadas através dos dados coletados, nos documentos impressos, na observação direta extensiva e nas interações entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos com a pesquisa, direcionaram a construção do desenho criador da oficina visando potencializar a “geração de conhecimentos em seus participantes” (FREIRE; FREIRE, 2012 p. 6).

A partir desse modelo de ação, propomos estratégias teóricas e práticas para o desenvolvimento de competências em informação objetivando fomentar a busca, a seleção, o armazenamento, a recuperação, a organização e o processamento de informações relevantes, que poderão ser vivenciadas durante o AEE com impacto na vida dos alunos surdos para além dos muros da sala de aula e da escola, eliminando, dessa forma, em conformidade com a Nota Técnica nº 62 de 2011. (BRASIL, 2011a), os obstáculos para a “plena participação dos alunos conforme suas necessidades específicas”.

O modelo de oficina foi direcionado para o desenvolvimento de competências em informação para os alunos surdos, professores de AEE e os pais dos alunos. Esse espaço de aprendizagem, representado pela oficina, além de propiciar possibilidades de mudanças na rotina das instituições educacionais pode, segundo Freire e Freire (2012, p. 15), constituir-se em ação “com vistas à gestão de recursos informacionais para promover a inclusão” na escola campo de pesquisa, abrindo a possibilidade de ser ampliado para a vida em seu movimento cotidiano.

Passada a fase de coleta, iniciamos a seleção crítica e detalhada do material coletado. Essa ação teve o propósito de evitar “informações confusas, distorcidas, incompletas e que podem prejudicar o resultado da pesquisa” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 33). Na sequência, codificamos os dados, transformando-os em símbolos para, posteriormente, serem tabulados e contados.

Ainda conforme Marconi e Lakatos (2007, p. 35), após a tabulação, numa “tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado” e os dados obtidos, iniciamos a análise dos dados, seguida da interpretação, que, embora sejam atividades distintas, apresentam uma estreita relação entre si. Enquanto a análise de dados visa uma leitura profunda e comparativa dos dados, a interpretação busca dar significados bem mais amplos às respostas encontradas.

Nesse entendimento, os resultados obtidos na coleta de dados – a partir da observação direta, das interações e da leitura de documentos da escola campo de pesquisa – serviram de instrumentos norteadores para a seleção de conteúdos da oficina de que trata o capítulo 6, e que pode ser evidenciada no apêndice G dessa dissertação.

Cabe ressaltar que o caminho metodológico aqui traçado não teve, e não tem a pretensão de medir o conhecimento adquirido pelos alunos surdos da EPAA no período delimitado para a pesquisa, pois acreditamos ser o conhecimento algo imensurável.

Cumpramos apenas frisar que o nosso propósito é investigar se a gestão do AEE, nas condições reais em que está sendo desenvolvida na Escola Professora Adelina Almeida, tem garantido competência em informação para a inclusão social de surdos.

Essa análise se assenta na busca de evidências dos efeitos transformadores do AEE, enquanto um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, para a construção de competências necessárias à realização de ações de informação de forma crítica e reflexiva, e que permitam, aos surdos, a inclusão na sociedade da informação através de uma aprendizagem ao longo da vida.

Ressaltamos que a aprendizagem ao longo da vida é aqui referendada, na perspectiva de Siteo (2006, p. 284), como

[...] toda a atividade de aprendizagem que ocorre em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e ou relacionada com o emprego.

Com efeito, as diagnoses e intervenções realizadas durante a aplicação do modelo de oficina poderão, no fazer pedagógico do professor, potencializar novas estratégias didáticas na condução do aprender sempre e em todas as dimensões da vida.

5.2 ESCOLA PROFESSORA ADELINA ALMEIDA: O CAMPO DA PESQUISA

A Escola Professora Adelina Almeida está localizada na Avenida Monsenhor Ângelo Sampaio, S/N, no Bairro Areia Branca, Petrolina-PE. A instituição, quando iniciou suas atividades em 1969, oferecia atendimento a alunos de 1ª a 4ª série – atual Ensino Fundamental Inicial de Nove Anos (EFAI9).

Em 1979, foi elevada à categoria de Escola de 1º Grau – hoje Ensino Fundamental Final de Nove Anos (EFAF9) – e, em 2007, iniciou seus trabalhos com o Ensino Médio, passando, em 2015, a assumir, de forma gradativa, apenas o Ensino Médio.

Convém lembrar que a Escola, no momento da pesquisa, não deveria matricular mais alunos do Ensino Fundamental Inicial de Nove Anos (EFAI9), já que esse segmento é de responsabilidade do município e não mais do estado. No entanto, em acordo com a Comunidade Escolar e com a Gerência Regional de Educação de Petrolina (GRE), essa turma

se manteve na Escola, devendo os alunos desse nível de ensino serem transferidos para as escolas do Município no ano de 2016.

Contudo, o trabalho com educação especial na Escola teve sua emergência em 1990, com a implantação de duas turmas, sendo uma de deficientes intelectuais e outra de surdos. De forma paralela, a Instituição também iniciou as “tentativas de inclusão de alunos com deficiência intelectual em salas de ensino regular” (ARAÚJO, 2015, p. 31).

A formação de classes especiais para surdos na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) se deu de forma gradativa e teve como motivação os resultados de uma pesquisa realizada, à época, pelo Núcleo da Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência (ARAÚJO, 2015, p. 32).

Esse grupo surgiu na França, motivado pela forma vitimada como se encontravam as pessoas no final da Segunda Guerra Mundial, e chegou a Petrolina, em 1990, quando recebeu apoio da Igreja Católica, tanto para a organização de debates sobre a inclusão como para a realização de pesquisas de mapeamento de pessoas com deficiência na região.

De acordo com a pesquisa, foi identificado, naquele momento, um quantitativo de 588 (quinhentos e oitenta e oito) pessoas com necessidades especiais no Município. Esse número impulsionou o debate e a luta pela educação escolarizada de pessoas com deficiência, resultando na implementação gradativa de salas especiais nas escolas de Petrolina, inclusive na Escola Professora Adelina Almeida.

Vale ressaltar que as iniciativas com Educação Especial, na Escola, ocorreram, com mais intensidade, em classes especiais, principalmente em atenção a alunos deficientes intelectuais, pelo fato dos pais acreditarem que esses alunos teriam um melhor desenvolvimento em salas específicas, ou seja, na companhia dos seus pares.

Embora a inclusão de alunos especiais em salas regulares já estivesse acontecendo desde 1990, somente em 1992 teve início, na Escola, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência intelectual e auditiva matriculados no ensino regular – um serviço que estava prescrito desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Naquele contexto, esse serviço era oferecido de modo itinerante, em que o professor de AEE, mesmo vinculado a uma determinada escola, atendia em várias instituições de ensino, desde que houvesse aluno especial matriculado no ensino regular daquela instituição.

Todavia, o AEE, na EPAA, somente se efetivou na sala de recursos multifuncionais a partir de 2008, quando a Escola recebeu do Ministério de Educação e Cultura (MEC) materiais como: computadores acessíveis, data show, computadores convencionais, televisão,

impressora Braille e vários materiais de apoio didático (livros e jogos diversos em Braille e em Libras), artefatos que podem ser evidenciados no apêndice E dessa dissertação.

Porém, o fato de ter uma grande demanda de surdos matriculados na EPAA, alguns professores de AEE foram se especializando nesse atendimento e, tanto professores ouvintes como professores surdos, realizaram cursos de especialização em educação especial. Assim, das seis professoras que atendem no AEE, duas têm especialização em educação especial e, dos três instrutores surdos, uma é graduada em letras-libras, os outros (um instrutor e uma instrutora) possuem outras formações e cursos de aperfeiçoamento na área da surdez.

A partir dessa formação, mais específica para o trabalho com as várias deficiências, a equipe do AEE foi consolidando algumas experiências exitosas e socializando, com toda equipe da sala de recursos multifuncionais, visando ampliar as possibilidades de inclusão do público da Escola.

Dentro dessa estrutura, constatamos um plano de formação continuada sólido, coordenado e desenvolvido pelos próprios professores, juntamente com a coordenação pedagógica e a equipe gestora. Esse plano atende as necessidades da comunidade interna e externa através de formação, tanto no tocante aos referenciais teóricos que orientam o desenvolvimento de competências informacionais para surdos, como na construção da proficiência em Libras.

Esse fortalecimento na preparação dos professores através de cursos, associado à preferência dos pais pela EPAA, fez com que a escola, no final dos anos 90, ganhasse visibilidade e fosse reconhecida pela comunidade do Vale do São Francisco como Escola de Referência em Educação Especial.

Contudo, o processo de inclusão de alunos especiais em classes regulares somente se efetivou com mais intensidade a partir de 2008, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. E, embora houvesse resistência por parte dos pais e responsáveis pela inclusão dos alunos especiais em classes regulares, o processo de inclusão foi se intensificando em cumprimento a essa Política e, por conseguinte, o Atendimento Educacional Especializado foi sendo consolidado na Proposta Pedagógica da Escola e nas ações concretas vivenciadas por professores e alunos especiais.

5.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS NA EPAA: DADOS DO PANORAMA ATUAL

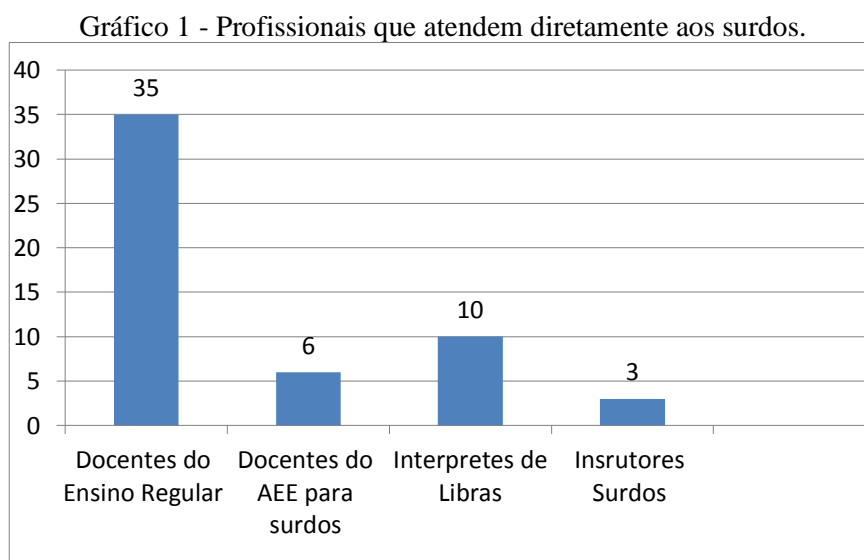
Conforme os resultados de nossa pesquisa-ação, o quantitativo de surdos na EPAA se constitui numa minoria em relação aos alunos ouvintes, entretanto, de acordo com nossas

observações, os trabalhos desenvolvidos com esse público assumem uma valorização peculiar, evidenciada nos planejamentos e nas ações desenvolvidas pelos professores de AEE e consolidada no Projeto Pedagógico da Instituição pesquisada.

Exemplo disso é a participação expressiva dos profissionais de AEE em reuniões de formação realizada pela Escola, pela Gerencia Regional de Educação de Petrolina (GRE), pela Secretaria de Educação de Pernambuco e, em ações locais realizadas no município de Petrolina como congressos, seminários fóruns, reuniões envolvendo a Associação de Surdos de Petrolina, de Juazeiro da Bahia e outros.

No entanto, embora todas as ações direcionadas para o AEE envolvam os funcionários da EPAA, de um modo geral, o trabalho para o desenvolvimento das competências informacionais dos alunos surdos está diretamente relacionado aos docentes das salas regulares nas quais os surdos estão inclusos; aos intérpretes que atuam diariamente nas salas de aulas regulares traduzindo para Libras os conteúdos apresentados em Língua Portuguesa; e aos instrutores surdos que desenvolvem o ensino de Libras, promovendo o enriquecimento do vocabulário científico através do trabalho com sinais desconhecidos pelos alunos surdos.

E, apesar das evidências de que todos os funcionários da escola pesquisada se relacionam e se comunicam com os surdos, mesmo que de forma limitada por não dominarem a Libras, dos noventa e cinco funcionários da escola, apenas cinquenta e quatro têm envolvimento direto nas atividades pedagógicas com surdos, sendo que trinta e cinco docentes desenvolvem suas atividades com surdos no ensino fundamental final de nove anos (EFAF9); no ensino médio regular (ENME) e no ensino médio travessia (EMTRAV), respeitando as disciplinas curriculares que lecionam, conforme apresenta o gráfico 1.



Fonte: Dados coletados na pesquisa

Esses profissionais, que atendem diretamente aos surdos, desenvolvem suas aulas tendo o apoio dos intérpretes de Libras na tradução dos conteúdos. Nesse sentido, cada sala que tenha pelo menos um surdo matriculado há um interprete de Libras totalizando, na escola pesquisada, dez intérpretes.

Dos trinta e cinco professores, apenas quatro participam de cursos de Libras e desenvolvem, de forma principiante, diálogos informais com os surdos. No entanto, no trabalho diário, em sala de aula, continuam subsidiados por um intérprete de Libras que traduz, simultaneamente, o conteúdo oficial trabalhado em sala de aula.

Esses professores que têm uma formação principiante assumem diante dos alunos surdos apenas alguns diálogos a exemplo de cumprimentos como: *bom dia, boa tarde, boa noite*.

No contraturno, os docentes do AEE, também chamados de professores itinerantes, atendem aos alunos surdos conforme horário afixado em mural. Nesse espaço pedagógico são realizados dois tipos de atendimento: um de caráter complementar ou suplementar às aprendizagens, realizado no contraturno, por seis professores itinerantes; o outro, desenvolvido por três instrutores surdos, também no contraturno, visa o aprofundamento nos estudos da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

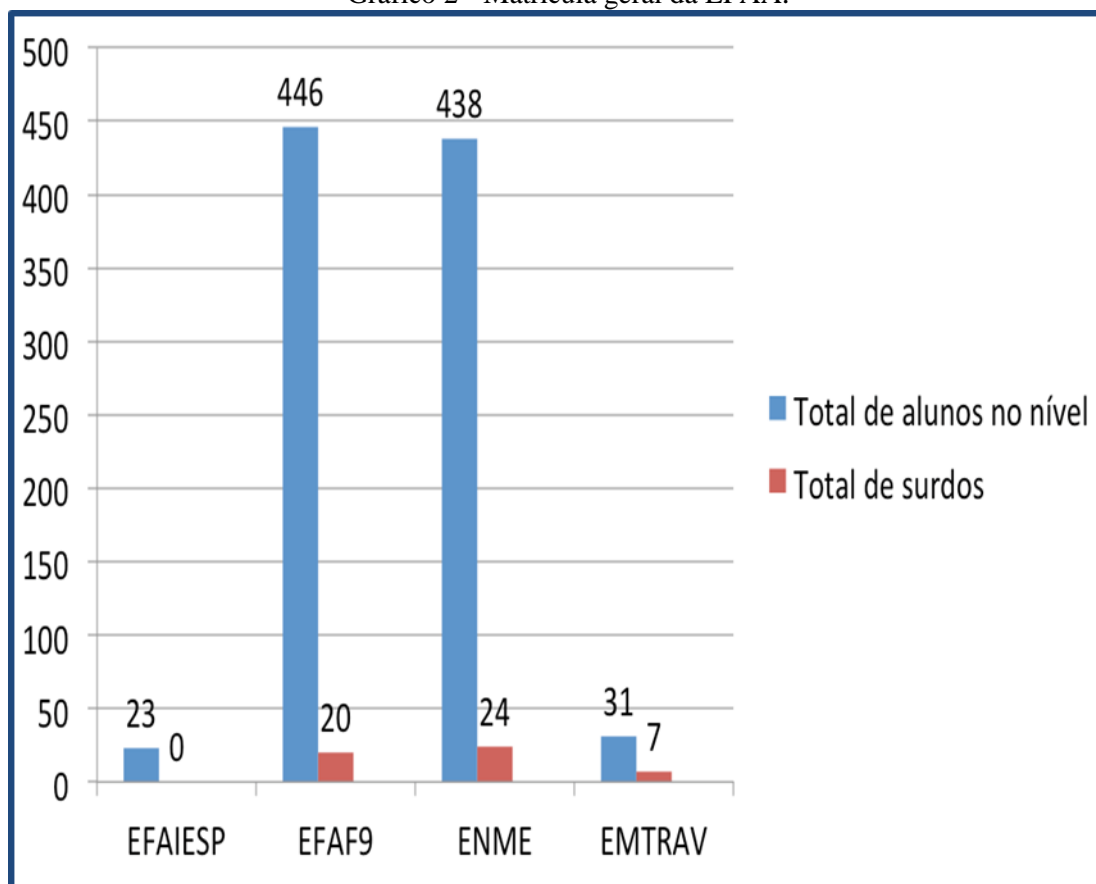
Convém lembrar que cada aluno surdo tem direito a quatro atendimentos semanais, cada um com duração de uma hora-aula, sendo dois de complementação ou suplementação das aprendizagens, desenvolvido por professores itinerantes e dois, de aprofundamento da Libras, através dos professores instrutores.

Com relação ao corpo discente, no cenário atual, a Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) funciona em três turnos e conta com um quantitativo de novecentos e trinta e oito alunos matriculados. Desses, vinte e três são alunos deficientes intelectuais matriculados no Ensino Fundamental Inicial Especial (EFAIESP); quatrocentos e quarenta e seis encontram-se matriculados no Ensino Fundamental Final (EFAF9); quatrocentos e trinta e oito no Ensino Médio (ENME) e trinta e um alunos no Programa Travessia Médio.

Do total de alunos, em atendimento ao aspecto transversal da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino, cinquenta e um alunos são surdos inclusos no Ensino Regular e no Programa Travessia Médio. Isso, em termos percentuais, significa que 5,43% do total de alunos matriculados na EPAA são surdos.

Através do gráfico 2 apresentamos um comparativo entre o quantitativo de alunos surdos e o total de alunos matriculados na escola por nível, modalidade e programa de ensino.

Gráfico 2 - Matrícula geral da EPAA.



Fonte : Portal do SIEPE (2015).

O gráfico acima demonstra que, do quantitativo de vinte e três alunos matriculados no EFAIESP, nenhum deles é surdo. Já no EFAF9, dos quatrocentos e quarenta e seis alunos matriculados nesse nível de ensino, vinte são surdos. No ensino médio, dos quatrocentos e trinta e oito alunos, vinte e quatro são surdos e, no Programa Travessia Médio, dos trinta e um alunos, sete são surdos.

A turma do EFAIESP é constituída de alunos com acentuada deficiência intelectual e segundo os professores de AEE, não seria pertinente matricular surdos nessa turma, pois assim poderia inviabilizar a educação bilíngue.

Ademais, na compreensão dos professores de AEE, essa educação bilíngue, garantida pelo Decreto 5.626/2005, nos primeiros anos do ensino fundamental, deve ocorrer numa sala somente de surdos, já que eles ainda não têm o domínio da língua materna (Libras) e necessitam de um tempo pedagógico maior com seus pares para se apropriarem da linguagem de sinais.

Ainda na concepção dos professores, isso não contraria os princípios inclusivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pelo contrário fortalece-a,

uma vez que prepara os alunos surdos do EFAIESP no ensino de Libras para uma inclusão mais fortalecida no EFAP9. Por outro lado, a inclusão a que nos referimos deve se dar, preferencialmente, no ensino regular e não de forma obrigatória.

Dito de outra forma, a educação bilíngue a que nos referimos diz respeito à formação curricular e integral dos surdos matriculados no ensino regular baseada na Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e tendo a Língua Portuguesa como segunda (L2).

Dessa forma, ainda no Ensino Fundamental Inicial, segundo os professores de AEE, numa sala apenas de surdos, os alunos desenvolvem o aprendizado de Libras como possibilidade de se comunicarem com o mundo e desenvolverem um aprendizado mais eficaz. Nesse espaço, eles têm acesso aos conteúdos curriculares com a ajuda de um professor proficiente em Libras, o qual atua em tempo integral na sala de aula.

No entendimento dos professores da instituição estudada, a educação de surdos no Ensino Fundamental Inicial – em função do estudo da Libras como primeira língua – deve se dar em classe especial, e não de forma incluída, uma vez que numa classe regular ou numa sala especial constituída de alunos com deficiência intelectual, auditiva, visual, por exemplo, ou de alunos sem deficiência, a língua materna empregada seria o português e, conseqüentemente, todo ensino estaria pautado nessa língua.

Isso justifica a inclusão na EPAA ter se dado a partir do EFAP9, período que os alunos, já com domínio da Libras, passaram a assistir aulas em salas comuns, tendo como tradutor dos conteúdos curriculares oficiais um professor intérprete de Libras atuando em tempo integral, enquanto direito assegurado pelo decreto 5.626/2005, como já mencionado.

Isso posto, é possível perceber que a educação bilíngue a ser desenvolvida em todo processo educativo que envolve pessoas surdas, está garantida desde 2005 pelo decreto 5.626. Essa garantia se revela na Proposta Pedagógica da Escola e nos Planos de AEE, visando assegurar uma formação baseada na Língua Brasileira de Sinais como primeira língua.

No entanto, mesmo constando nos documentos legais e pedagógicos, a educação bilíngue ainda não está garantida na sua totalidade, pois, embora a legislação que orienta o AEE assegure direito a três atendimentos – de Libras, em Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua – os alunos surdos matriculados na Escola têm um período adicional de horas diárias de estudo, através do Atendimento Educacional Especializado, oferecido em apenas dois desses momentos didático-pedagógicos.

Como detalhado no quadro 2, o ensino em Libras, realizado por professor ouvinte e proficiente em Libras, ocorre na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e se presta à explicação dos conteúdos curriculares já trabalhados na sala regular.

No caso da EPAA, como os professores das várias disciplinas curriculares não têm o domínio da Libras, o ensino em Libras, realizado na sala regular, tem o apoio permanente do intérprete de Libras.

Quadro 2 - Atendimento educacional especializado para alunos surdos na EPAA.

AEE para surdos na EPAA	a) Em Libras: realizado por professor ouvinte e proficiente em Libras para traduzir/explicar os conteúdos curriculares oficiais usando a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), potencializando, ainda, reforçar aprendizagens de conteúdos já ensinados na sala de aula regular.
	b) De Libras: Ensino de Libras realizado por instrutor surdo e proficiente em Libras. Esse trabalho favorece o conhecimento de termos científicos e fornece a base conceitual dessa língua,

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Esse Atendimento Educacional Especializado em Libras, que ocorre na sala de AEE, visa reforçar ideias essenciais trabalhadas no cotidiano da sala regular e se presta a oferecer uma revisão de conteúdos curriculares estudados na sala de aula para que o aluno surdo possa tirar eventuais dúvidas ainda não sanadas.

Nesse momento, os professores do AEE se utilizam de recursos visuais como imagens, mapas, e quando o conceito ou o conteúdo é muito abstrato, recorrem a outros recursos, como o teatro e a dramatização. Para as atividades de matemática, os professores utilizam dominó, quebra-cabeça, jogo da memória e, em escala bem menor, os jogos on-line.

As tarefas propostas para casa são realizadas, na sua maioria, na sala de AEE onde os alunos, juntamente com o professor mediador proficiente em Libras realizam pesquisas utilizando livros e, com mais frequência, a ferramenta de busca Google.

Juntamente com os professores de AEE, os alunos organizam, ainda, os materiais a serem apresentados em sala a partir da utilização de programas de edição de texto, como o Word, PowerPoint e, com bem menos frequência, o Excel. Essas estratégias podem ser consultadas, também, através do apêndice D, no final desse trabalho.

Já o ensino de Libras é realizado na sala de AEE por instrutor surdo, proficiente em Libras e visa favorecer o conhecimento e a aquisição, principalmente, de termos científicos que carecem de tradução para Libras.

Vale ressaltar que todos esses atendimentos oferecidos no turno oposto àquele que o aluno está matriculado são realizados por profissionais especializados na área de surdez, a partir de metodologia voltada para as especificidades de cada aluno.

Quanto ao atendimento de português como segunda língua para surdos matriculados no EFAF9, ENME e EMTRAV, mesmo estando legalmente garantido, ainda não se efetivou

na prática, uma vez que, a Escola não dispõe de professor ouvinte com proficiência em Libras e em Língua Portuguesa para essa tarefa.

Vale ressaltar que o estudo da Língua Portuguesa como segunda língua representa a possibilidade de desenvolvimento de uma competência, ainda não adquirida pela maioria dos surdos, que é compreender a língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático e, assim, apropriar-se de um conhecimento já adquirido naturalmente pelos ouvintes, que é o reconhecimento da estrutura da Língua Portuguesa. Dessa forma, o português como segunda língua, mesmo garantido na legislação atual, ainda não encontrou seu espaço de desenvolvimento na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) na sua totalidade.

Exemplo disso é que os alunos no EFAIESP iniciam a aprendizagem de regras gramaticais e produção de textos em português e quando são incluídos no EFAP9 e ENME, não têm a continuidade do estudo da L2, através do AEE. E, mesmo tendo um projeto com sistematização em fase inicial para reivindicar o professor da L2, a escola, ainda, não dispõe desse profissional para o preenchimento dessa lacuna.

Dos cinquenta e um alunos surdos, apenas um deles procura a biblioteca para leituras. E, conforme a bibliotecária os surdos são muito visuais e, em consequência disso, suas leituras preferenciais são aquelas com bastante ilustração – a exemplo de gibis e livros escritos em quadrinhos – uma vez que os surdos, por não terem o domínio satisfatório da estrutura da Língua Portuguesa, utilizam as imagens para complementar a compreensão e o sentido do texto.

Essa limitação na leitura em Língua Portuguesa, a nosso ver, traz algumas implicações no tocante à construção da competência em informação, já que a maioria dos materiais didáticos da Escola e os conteúdos de diversos sites de busca são disponibilizados exclusivamente em Língua Portuguesa.

Nas reuniões mensais realizadas por um grupo de professores do AEE, a discussão sobre a implementação da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na Escola tem sido tema de debates constantes.

Essas reuniões, aqui referendadas, envolvem a participação dos professores da sala de AEE, intérpretes, instrutores, pais e equipe gestora e têm o objetivo de discutir a participação dos surdos nas atividades pedagógicas, identificar fragilidades do percurso e avanços na aprendizagem, visando a reconstrução do fazer pedagógico.

Na perspectiva de disseminar a língua dos surdos, a Escola campo de pesquisa, através dos instrutores surdos, oferece à comunidade interna e externa curso de Libras, nos níveis

básico, intermediário e avançado, com uma carga-horária semanal de 2 horas aulas, perfazendo um total de 40 horas aula no semestre.

Ainda, na sala de atendimento educacional especializado há um painel com a relação dos alunos matriculados no AEE e com seus respectivos horários de atendimento, especificando, também, o professor responsável pelo atendimento. Consta, também na sala, de um cronograma de formação em Libras para pais, professores e alunos ouvintes.

Evidenciamos, também, que a Escola vivencia o Projeto: *A inclusão começa em mim*. Um trabalho relevante que está sendo desenvolvido no AEE, com parceria da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e visa discutir os limites e as possibilidades dos professores para desenvolverem o trabalho de inclusão.

Portanto, o conjunto, formado pela práxis dos professores e alunos surdos da EPAA, a base legal, a realidade contextual, os conteúdos curriculares e os recursos pedagógicos utilizados vão, mesmo com algumas fragilidades, dando materialidade à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ganhando visibilidade na Escola, contribuindo, assim, para que os alunos surdos possam construir competência em informação.

5.4 REGIME DE INFORMAÇÃO NA EPAA: UM OLHAR LOCAL

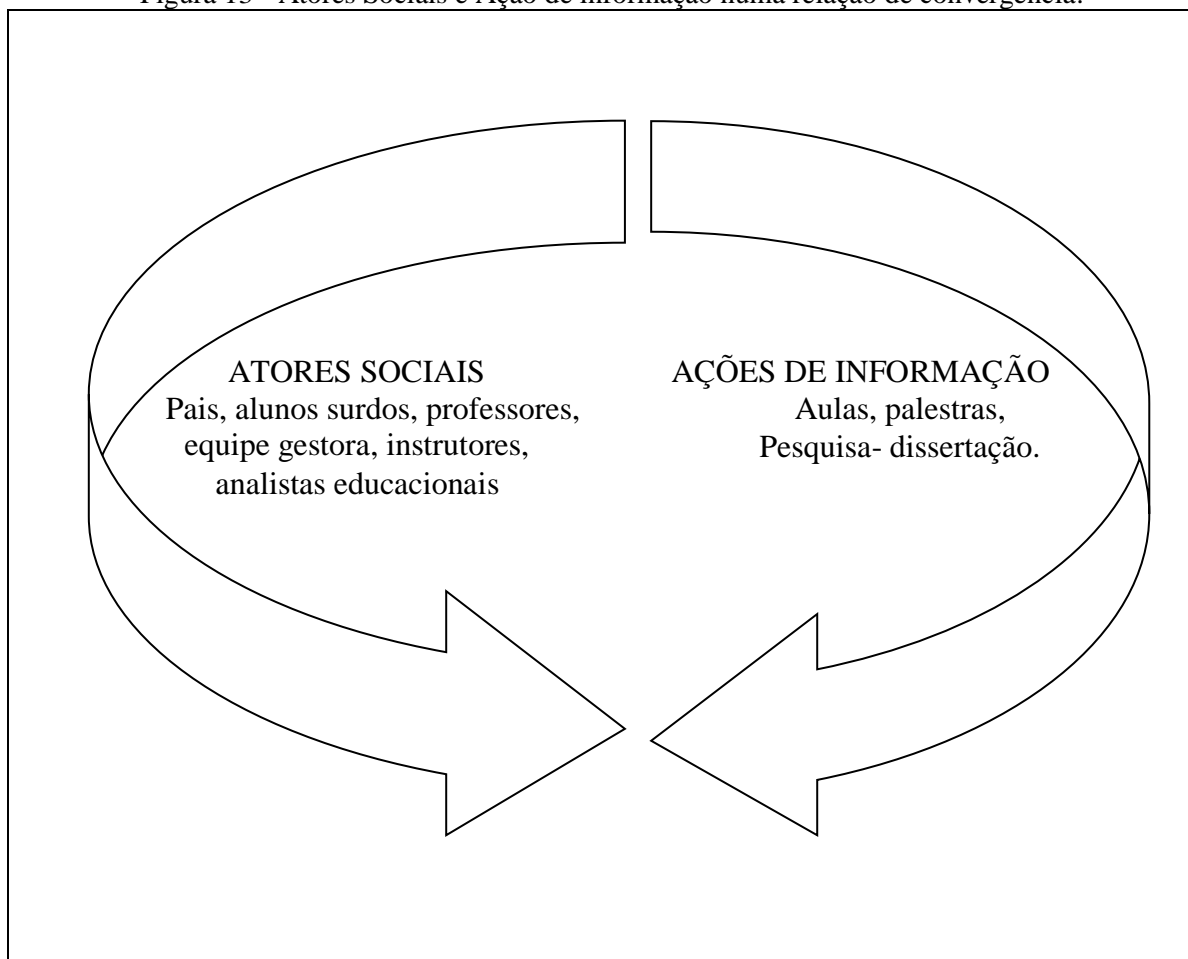
Visando o desenvolvimento da nossa pesquisa-ação, entramos no mérito do conhecimento do regime de informação da Escola Professora Adelina Almeida, nosso campo de pesquisa.

Todavia, conhecer o regime de informação da escola campo de pesquisa implicou na identificação do “modo informacional dominante” da EPAA, o qual define quem são os sujeitos, as regras, as autoridades informacionais e quais os meios e os “recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os modelos de sua organização, interação e distribuição” (GOZÁLEZ DE GÓMEZ, 2012, p. 43).

Nesse sentido, os resultados da nossa pesquisa evidenciaram que o Regime de Informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) se inscreve nas relações que se estabelecem entre os atores sociais (pais, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, secretária, analistas educacionais, alunos surdos) e nas ações de informação, quais sejam: de mediação, no formato de palestras e oficinas; relacional, através do trabalho de dissertação e da proposta de oficina aqui apresentada; e nas formativas, a partir do ensino em si, que ocorre tanto na sala de aula regular com na sala de Atendimento Educacional especializado (AEE).

A figura 13 ilustra a relação de interdependência, que se inscreve nas relações entre os atores sociais e as ações de informações desenvolvidas na Escola Professora Adelina Almeida, que reverbera para o desenvolvimento de ações voltadas para a construção de competência em informação, de modo que os atores envolvidos possam acessar com destreza os recursos necessários para solucionar determinados problemas.

Figura 13 - Atores Sociais e Ação de informação numa relação de convergência.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Contudo, o modo informacional dominante da Escola Professora Adelina Almeida ganha visibilidade através da “interação e distribuição da informação”, assumida pelos sujeitos sociais identificados, apoiados nas regras inscritas no Regimento Interno, na Proposta Pedagógica da Escola (PPE), no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos descritores curriculares e nos documentos oficiais que orientam a política de educação especial dentro da escola e nas atividades de ensino que realiza (GONZÁLEZ DE GÓMEZ).

Essa visibilidade ganha mais expressão quando associada aos recursos preferenciais de informação utilizados na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) – como o computador,

a internet, o celular, as circulares, os ofícios impressos – e ao próprio modelo de organização da Escola que, nesse caso, trata-se de uma de instituição de ensino básico.

A partir de um fio condutor traçado por Freire (2013), afiliada a Frohmann (1995), Gonzalez de Gomez (2002), Unger e Freire (2008), associada às observações empíricas realizadas na escola campo de pesquisa, buscamos o entendimento de como se constitui o Regime de Informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) e, assim, evidenciamos “alguns nós de redes de informação ou elementos de regimes de informação específicos” da EPAA, enquanto “sistema estável ou rede nos quais os fluxos informacionais transitam”, a exemplo da biblioteca da escola, espaço onde se desenvolve o projeto de leitura *Ler é prazer*. (UNGER; FREIRE, 2008).

Do mesmo modo, outras redes conceituais tecidas durante o desenvolvimento da pesquisa tornaram compreensível o desenho teórico que norteou a caça às evidências do Regime de Informação e tecnologias digitais da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA). Entre essas redes, uma trilha que referenciou a busca de evidência do Regime de Informação na EPAA foi a abordagem de González de Gómez (2002), que definiu o regime informação como sendo o

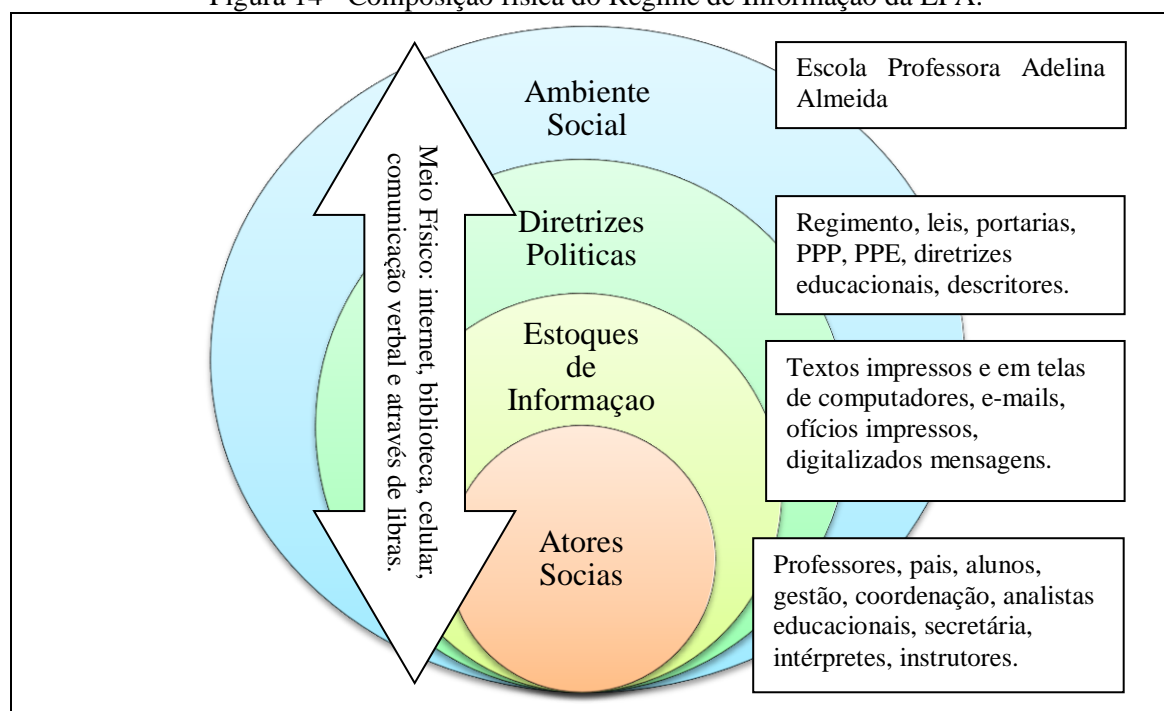
[...] modo de produção informacional dominante numa formação social, conforme o qual serão definidos os sujeitos, instituições, regras e autoridades informacionais, os meios e os recursos preferenciais de informação, os padrões de excelência e os arranjos organizacionais de seu processamento seletivo, seus dispositivos de preservação e distribuição (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2002 p. 34).

Baseados nesses construtos, buscamos outros fios teóricos para iluminar o desenho da composição física do Regime de Informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) (aqui referendada como nosso objeto de estudo) visando, a partir de um olhar local, identificar as competências informacionais ali construídas, as lacunas existentes e as possíveis ações a serem desenvolvidas na perspectiva da inclusão social de pessoas surdas matriculadas na EPAA.

Para construir a arquitetura física do Regime de Informação da EPAA, baseamos nossas observações nos elementos apresentados por Unger e Freire (2008), quais sejam: estoques de informação; diretrizes políticas e práticas de gestão; os atores sociais; e os meios físicos que possibilitam a circulação da informação.

Com base nesses elementos, apresentamos, a partir da representação gráfica abaixo, a composição física do Regime de Informação da EPAA, evidenciando sua ambiência e seus elementos constitutivos.

Figura 14 - Composição física do Regime de Informação da EPA.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Esse recurso gráfico, representado pela figura 14, apresenta o delineamento do Regime de Informação da EPAA que, a nosso ver, é constituído pela Escola (enquanto ambiente social) regimento, portarias, diretrizes educacionais, projeto político pedagógico e projeto pedagógico educacional no papel de agentes reguladores e orientadores das ações. É constituído, ainda, pelos estoques de informação, como e-mails, textos impressos e online, ofícios e circulares e pelos sujeitos (professores, pais, coordenação, analistas educacionais, secretária, interpretes e instrutores) no papel de atores sociais da EPAA.

Esses elementos evidenciados na EPAA vão confluindo para o enunciado de Unger e Freire (2008, p. 93) ao definirem o regime de informação como sendo “ambientes onde convivem os sistemas de recuperação da informação e os seres humanos com suas necessidades informacionais”.

Como possibilidade de armazenar, organizar e tornar a informação acessível para uso sempre que necessário, a EPAA faz essa logística com apoio dos livros impressos e ordenados em estantes na biblioteca, de portfólios organizados e armazenados em computadores e no Google drive e, ainda, em pastas de arquivos impressos e guardados em estantes na sala de AEE e na secretaria da Escola.

E, embora reconheça o papel das tecnologias na “acessibilidade remota”, a Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) ainda mantém um grande número de materiais

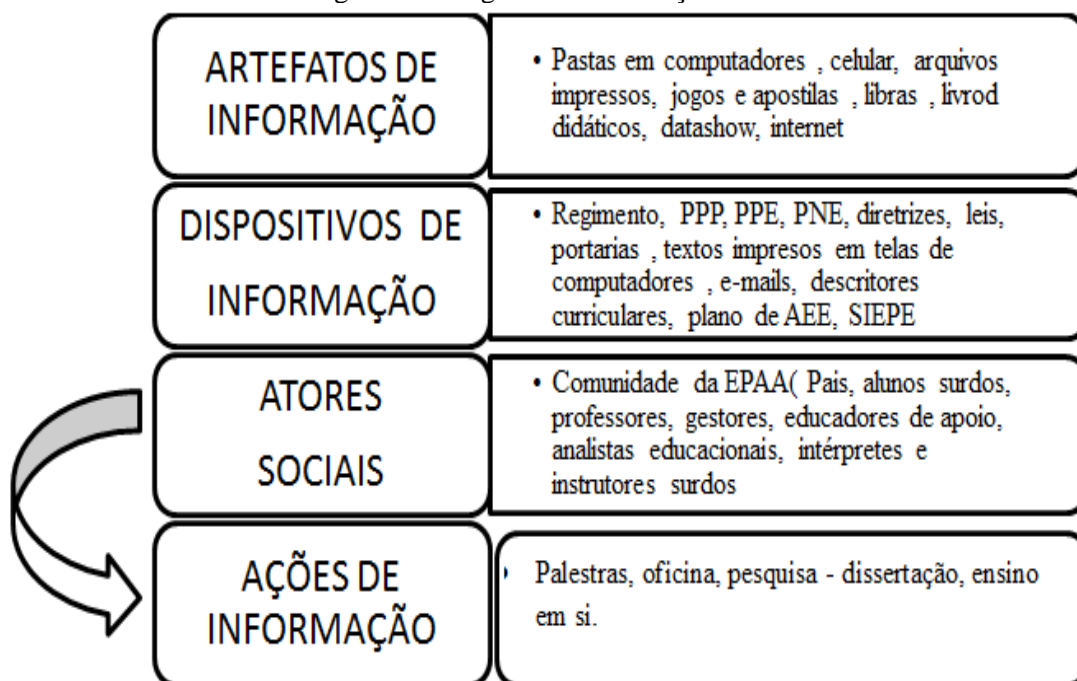
impressos e arquivados em pastas e caixas localizados na Secretaria da Escola e na sala de Atendimento Educacional Especializado (UNGER; FREIRE, 2008).

No entanto, esses materiais impressos localizados na EPAA estão, gradativamente, dando lugar a arquivos on-line motivados pela implantação do Sistema de Informações de Educação de Pernambuco (SIEPE), sistema onde são inseridos e disponibilizados em tempo real dados referentes a vida escolar do aluno como número de matrícula, notas, frequência, ata de resultados e, ainda, dados relacionados a participação dos familiares em reunião, quadro de horário de aulas, nomes dos professores e carga horaria atribuída, calendário anual e registros de turmas regulares e diversificadas.

Vale ressaltar que essas informações uma vez inseridas no SIEPE, além de serem consultadas em tempo real, podem ser alimentadas diariamente, para atualização de dados e informações da comunidade escolar.

Todavia, à luz do que propõem González de Gómez (1996, 2002, 2003) e Freire (2014), evidenciamos os quatro elementos que constituem o Regime de Informação da EPAA, a saber: artefatos de informação, dispositivos da informação, atores sociais e ações de informação, conforme apresentados na figura 15 a seguir.

Figura 15 - Regime de informação da EPAA



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Conforme a figura 15, os dispositivos de informação identificados na EPAA – aqui percebidos como dispositivos potencializadores de transferência de informação – levam informação aos atores sociais acerca dos seus direitos e deveres; abrangência, metodologia e

conteúdos específicos a serem desenvolvidos em sala de aula; resultados da aprendizagem, da frequência, formas de trabalhar a formação integral dos alunos; e orientação sobre o papel dos jogos em Libras no desenvolvimento da aprendizagem, orientando, ainda, outras especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esses dispositivos são, na EPAA, o Regimento Escolar nos quais constam os dispositivos legais orientadores do acesso e permanência do aluno na escola, as responsabilidades dos sujeitos, os critérios e os perfis de entrada, direitos e deveres de alunos e professores, entre outros. Outro dispositivo que levamos em consideração foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual apresenta os princípios, normas e filosofias que regem os trabalhos escolares; o Projeto Pedagógico da Escola (PPE), que, além de conter os princípios pedagógicos e filosóficos da educação, traz o perfil curricular de entrada e saída dos alunos na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA); o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que sistematiza todas as ações a serem desenvolvidas anualmente no AEE; e o Plano Nacional de Educação (PNE), que orienta a educação no Brasil como um todo, além de diretrizes, legislações e portarias, textos impressos e em telas de computadores, ofícios impressos, mensagens, e-mails. Outro dispositivo evidenciado foi o SIEPE que armazena e disponibiliza informação da vida escolar dos alunos e dos professores da EPAA.

Todavia, esses dispositivos se materializam através de artefatos que, durante a pesquisa-ação, foram identificados em pastas de arquivos impressos e guardados em armários na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Secretaria da Escola, em pastas criadas em computador, na internet, em apostilas escrita em Libras, em celulares e entre outros meios, a exemplo do SIEPE.

Essa apostila em Libras a que nos referimos foi construída por um intérprete de Libras que, embora tenha um vínculo temporário com a Escola, já faz parte do corpo de funcionários da Instituição há mais de cinco anos.

Outros artefatos de informação identificados na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) foram: os materiais impressos para aulas, celulares, internet, arquivos impressos, jogos didáticos, apostilas em Libras, comunicação através de Libras (configuração de mãos), data show. Esses artefatos identificados na pesquisa são utilizados pelos professores itinerantes, instrutores e interpretes de Libras como requisitos para transmissão de informações potencializadoras da competência em informação.

Vale ressaltar que a nossa pesquisa-ação tem apontado que, em razão da deficiência auditiva dos alunos matriculados na escola campo de pesquisa, um artefato bastante utilizado pelos professores e alunos para o estabelecimento de uma comunicação rápida e efetiva entre

si tem sido a mensagem de texto – enviada através de celulares e e-mails, sendo o primeiro a forma de comunicação dominante, bastante utilizada pelos surdos na comunicação entre seus pares.

Outros elementos do regime de informação evidenciados na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) são os atores sociais – aqui apresentados como pais, alunos, professores, gestores, coordenadores, analistas educacionais, intérpretes de Libras e instrutores de surdos – que, de acordo com a nossa pesquisa-ação, ao longo desses últimos seis anos avançaram na direção da construção de competências em informação.

Esse avanço, na opinião dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), deu-se em função da necessidade de se adequar à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tanto no tocante às exigências de formação específica para trabalhar no AEE, como para adquirir informação como base fortalecedora para contrapor-se a pontos de vistas e interpretações acerca dessa política, que, na opinião dos professores, podiam trazer consequências severas para os alunos surdos.

Um exemplo disso foi a interpretação dada pelo estado de Pernambuco a essa política, mais especificamente, no tocante à decisão de incluir os alunos surdos, matriculados na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), em turmas do ensino regular desde o primeiro ano do ensino fundamental. Atitude essa que, para os professores de AEE, iria de encontro ao exposto no decreto 5.626/2005, no tocante à educação bilíngue

Ainda, como constituinte do Regime de Informação, evidenciamos as ações de informação enquanto um “conjunto de estratos heterogêneos e articulados” que, na perspectiva de Freire (2014), revelam-se através da mediação, formação e relação. Essas ações foram identificadas durante a pesquisa aqui descrita como atividades diversificadas desenvolvidas, pelos professores de AEE, tanto no horário normal de aula como no contraturno dos alunos surdos.

Uma dessas ações, percebidas no escopo da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), foi a de mediação que, no AEE, tem como um dos objetivos oferecer suporte no aprendizado da Libras para aqueles alunos que, não tendo o domínio dessa língua, apresentam dificuldades de compreender a mediação feita na sala regular pelo intérprete de Libras.

Vale ressaltar, ainda, que um dos elementos visíveis no regime de informação da EPAA, e que está dentro do campo da mediação, é o trabalho de formação em serviço, que ocorre semanalmente durante as aulas atividades, por meio de palestras e oficinas variadas e de atividades voltadas para o ensino de um modo geral. Também foi identificada na EPAA

ação formativa, tal como perspectivada por Freire (2014), sob a forma do ensino em si: aulas expositivas, debates, seminários, atividades em equipe, entre outras.

Outra ação identificada se deu no campo relacional, onde uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) coordena um trabalho de preparação da comunidade escolar (alunos, pais, professores e funcionários de modo geral) voltado para as especificidades legais e pedagógicas do AEE, além dessa dissertação construída a partir da pesquisa já mencionada.

Essa ação de informação em andamento, idealizada por uma equipe de professores da própria Escola, acontece conforme cronograma pré-estabelecido pela equipe responsável e visa a preparação de pais, alunos, gestores, coordenadores, técnicos e professores de AEE para o entendimento da metodologia de ensino desenvolvida no próprio AEE. Isso é feito visando otimizar o tempo de estudo do aluno surdo, levar a informação a toda comunidade sobre as especificidades do AEE, em conformidade com as bases legais que lhe dão sustentação e com as organizações de horários e atividades ali desenvolvidas.

Das ações de informações do tipo mediação e relacional, realizadas pela EPAA, destacam-se o trabalho de formação mensal desenvolvido em parceria com núcleo de psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Essa ação visa à preparação dos profissionais da Escola para o trabalho com a inclusão de alunos especiais.

Nesse sentido, como resultado da nossa pesquisa-ação, os quatro componentes do Regime de Informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), sugeridos pelo modelo original de González de Gómez (2012), vão se tornando evidentes.

Vale salientar que, mesmo evidenciando esses elementos ancorados numa rede conceitual à luz de vários olhares, alguns aspectos importantes da investigação relacionados ao ambiente físico, às ações, aos artefatos e aos dispositivos informacionais, bem como aos sujeitos que atuam no ambiente da EPAA, podem ter passado despercebidos. Essa observação fortalece o entendimento de que esta pesquisa não se encerra em si mesma e que, por conseguinte, ao revelar seu aspecto inconcluso, suscita novos olhares desveladores da realidade dinâmica que é um regime de informação num dado contexto, a exemplo do Regime da EPAA.

5.5 AÇÕES DE INFORMAÇÃO NA ESCOLA PROFESSORA ADELINA ALMEIDA

As ações de informação evidenciadas, no espaço do Regime de Informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), através desta pesquisa-ação tiveram como âncora os

construtos teóricos de Freire (2013), que, baseada em González de Gómez (2003b), nortearam a nossa trilha para a identificação do “conjunto de estratos heterogêneos e articulados” evidenciados nas ações de mediação, formação e relacional desenvolvidas pela Escola.

Nessa perspectiva, tomando como referência os construtos teóricos apresentados, identificamos na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) as três modalidades de ações aqui abordadas.

A primeira delas, ação de mediação, que se presta à transformação do mundo social ou natural. A nosso ver, no escopo da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), essa ação se dá através dos momentos de formação de professores, os quais são realizados semanalmente durante as aulas-atividades, através das palestras realizadas pelas universidades da Região, a exemplo da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), da Universidade de Pernambuco (UPE - *Campus* Petrolina) e da Universidade Estadual da Bahia (UNEB - *Campus* Juazeiro).

Essa ação também se faz presente através de oficinas realizadas por professoras formadoras da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), tanto em estudos mensais que tratam dos aspectos políticos e pedagógicos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como no estudo dos conteúdos de formação geral para o ensino, a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Já a modalidade de ação formativa, na qual os atores participam da mesma forma de vida de forma mais ampla, foi visualizada na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), a partir das atividades de ensino em si, através das disciplinas do currículo, do ensino de Libras (que ocorre no contraturno mediado pelo professor instrutor) e do ensino em Libras (que ocorre na sala de aula regular, mediado por um interprete de Libras).

Por sua vez, a modalidade relacional, também identificada na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), assume materialização na escola campo de pesquisa através da dissertação aqui construída, enquanto meta-informação, que sugere uma intervenção no Regime de Informação da EPAA.

Assim, podemos dizer que, no escopo da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), essas ações se relacionam e se manifestam a partir de aulas expositivas e dialogadas, de momentos de formação de professores, de palestras envolvendo a comunidade escolar, de oficinas, seminários, entre outros.

Do mesmo modo, faz-se importante evidenciar que a utilização prática desse modelo de regime de informação – no qual se situam as ações de informação e que já veem sendo aplicadas por Freire (2013) – demonstra a teia de relações que existe entre essas modalidades

de ações de informação na escola campo de pesquisa, conformando para a construção de competência em informação nos atores envolvidos.

No escopo do regime da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA) e, considerando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas com deficiência auditiva, essas ações de informação, aqui tratadas como “estratos heterogêneos articulados”, também se fazem presentes, o que reforça as atividades desenvolvidas no atendimento, tanto no contraturno como na sala de aula regular (GONZÁLEZ DE GÓMEZ, 2003b).

Exemplos disso são os “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e a tecnologia assistiva” como atividades desenvolvidas durante o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 10).

Com a finalidade de investigar as características desses estratos, ressaltamos que o AEE, levando em consideração o estrato da informação, as ações de caráter semântico-pragmático ali desenvolvidas, destinam-se aos alunos especiais e, para efeito de nossa pesquisa, aos alunos surdos, aos profissionais da educação especial e das salas regulares.

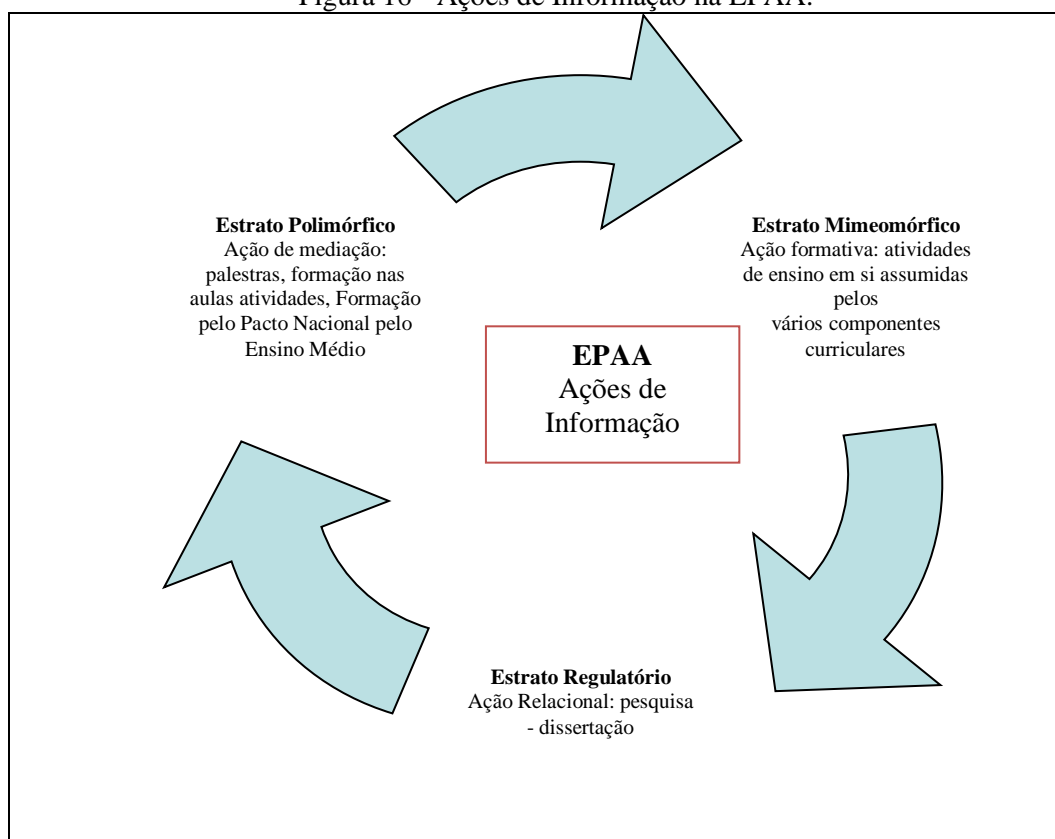
Na perspectiva do estrato de meta-informação, enquanto estrato inserido no “domínio regulatório”, e definido nos espaços institucionais do Estado, do campo científico, da educação formal, da legislação e dos contratos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atende aos expostos nas políticas educacionais e nas bases legais que o regulamentam. Outro estrato a ser levado em consideração é o “mimeomórfico da infraestrutura da informação”, que faz referência aos materiais de apoio aqui tratados como tecnologia assistiva.

Inspirados em Freire (2014, p 137), apresentamos, através da figura 16, os estratos e especificações das ações de informação no Regime de Informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA).

Nela, podem-se perceber as ações formativas como atividades de ensino em si, nas quais os atores participam de uma mesma forma de vida: o ensino dos vários componentes curriculares que ocorre na sala de aula regular, o ensino voltado para a proficiência em Libras, e o ensino em Libras, que visa à tradução e interpretação dos conteúdos apresentados em Língua Portuguesa.

Destacamos na figura que segue, também, a mediação que se dá quando ocorrem palestras ou oficinas e formações de modo mais amplo. Já a dissertação aqui produzida representa uma meta-informação que potencializa uma intervenção no Regime de Informação da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA).

Figura 16 - Ações de Informação na EPAA.



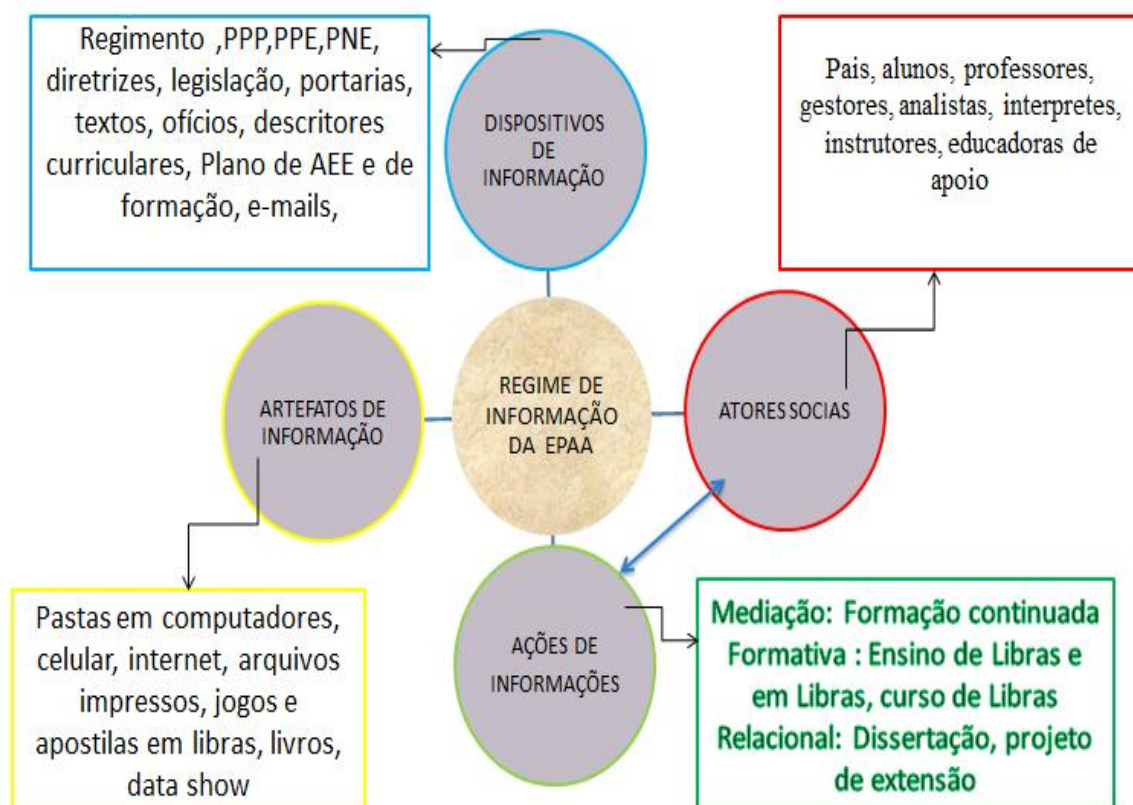
Fonte: Adaptado de Freire (2014), baseado em Gonzalez de Gómez (2003).

Para efeito de ilustração dos resultados da nossa pesquisa, esse modelo teórico de ações de informação representado pela figura 16 se encontra materializado no cotidiano da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), através de seus atores – aqui representados pela comunidade da EPAA (pais, alunos, professores, gestores, coordenadores, analistas, instrutores e interpretes de Libras); pelos dispositivos (Regimento, PPP, PPE, PNE, SIEPE, diretrizes, legislações e portarias, textos impressos e em telas de computadores, ofícios impressos, e-mails, descritores curriculares e, ainda, pelos artefatos (pastas em computadores, internet, arquivos impressos, jogos, apostila/coletânea em Libras, data show, entre outros).

Apresentamos, a seguir, através da figura 17, um resumo do Regime de Informação da EPAA, no qual elencamos os componentes com seus desdobramentos. Este desenho evidencia o resultado da nossa pesquisa a partir de fontes de informações diversas, apresentadas na metodologia do nosso trabalho, que vão se conformando para a construção de competência em informação dos atores envolvidos.

Portanto, através da figura 17 ilustramos os elementos constituintes dos dispositivos de informações, artefatos de informações, atores sociais e ações de informações identificadas na EPAA.

Figura 17 - Ações de informação no Regime de Informação da EPAA.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Com base na Figura 17, é possível identificar todos os elementos do Regime de Informação da EPAA apresentados no referencial teórico da nossa pesquisa. No entanto, foi possível perceber, a partir de observações e consultas aos sujeitos da pesquisa, que o PPP e o PPE, enquanto dispositivo de informação, embora sejam documentos conhecidos pela comunidade escolar, ainda não são utilizados/consultados na sua totalidade para nortear as ações que são desenvolvidas no AEE, embora a consulta desses documentos seja importante por objetivar a inclusão de demandas atuais da comunidade escolar e descartar informações obsoletas.

Entre os artefatos de informação utilizados pela comunidade da Escola, evidencia-se o uso expressivo do data show e uma predominância do uso do celular para pesquisa e disseminação da informação e troca de mensagens para informar eventuais mudanças no cronograma do plano de ação e para informes de modo geral. Essas são ferramentas importantes, pois, considerando que os surdos são muito visuais, esses artefatos facilitam a aprendizagem, a comunicação, a busca e disseminação da informação.

Todavia, as ações de informação, realizadas pela educadora de apoio e pela professora de AEE, a exemplo da formação de professores (palestras, oficinas, atividades de ensino em si e, de forma mais ampla, aulas de Libras), são bem estruturadas e organizadas num dispositivo denominado Plano de AEE, que estabelece uma sintonia com as demandas da comunidade escolar, em especial, dos alunos surdos.

Convém ressaltar que, à medida que os atores sociais participam e atuam das ações de informação (relacional, mediação ou formativa), no Regime de Informação da EPAA, percebem-se algumas lacunas na comunicação, em especial na comunicação entre os professores de AEE e aqueles dos vários componentes curriculares. Esse descompasso na comunicação, na visão dos docentes do AEE, tem se dado em função da concepção que muitos professores do ensino regular têm do AEE e do entendimento que têm esses professores acerca das formas pelas quais o aluno surdo aprende e constrói competência em informação, uma concepção que, em alguns aspectos, difere do entendimento dos professores do AEE.

Isso, na visão dos professores de AEE, interfere no atendimento educacional especializado e no direcionamento e aplicabilidade da Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva da Educação Inclusiva, constituindo num obstáculo à construção de competência em informação como mostra o apêndice F desse trabalho dissertativo.

Contudo, as ações de informação desenvolvidas pelo AEE, a partir dos estratos articulados, podem ser traduzidas numa envergadura informacional que, compartilhada pelos atores sociais da EPAA, passam a se configurar numa forma de vida desses atores, além da formação de um espaço de construção do conhecimento, de ressignificação da cultura surda e de busca permanente de subsídios para o desenvolvimento de competência em informação na perspectiva da inclusão social.

6 OFICINA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: UM MODELO DE AÇÃO

Apresentamos, neste capítulo, um modelo de ação no formato de oficina, que tem o objetivo de preparar professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores, educadoras de apoio, analistas educacionais, pais, instrutores surdos, intérpretes de Libras e alunos surdos matriculados no Ensino Médio, para o desenvolvimento de competências em informação, visando potencializar a inclusão social de alunos surdos matriculados na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA).

Esse modelo, a ser aplicado na EPAA, tem sua justificativa no fato dessa metodologia possibilitar o envolvimento efetivo dos participantes na troca de experiências e na apresentação de críticas e/ou de sugestões. Ou seja, um modelo de ação que se configura numa proposta investigativa e de intervenção acerca da capacidade de “leitura e análise de textos e de imagens, de representação de redes, de procedimentos e estratégias de comunicação e informação” com foco na busca, organização e compartilhamento de informações, visando ainda à inclusão social dos sujeitos envolvidos na oficina (PERRENOUD, 2000, p.128).

Ressaltamos que a oficina terá seus fundamentos na feição potencial da competência em informação no contexto das tecnologias digitais da comunicação e da informação, devendo voltar-se para os “seres humanos com suas necessidades informacionais” (UNGER; FREIRE, 2008, p. 92).

Essa proposta de ação visa, ainda, propor mudanças necessárias ao bom funcionamento da Escola, a partir dos conteúdos da oficina sugerida por esta pesquisa-dissertação, na lógica do desenvolvimento de competência em informação.

Com efeito, serão considerados, durante o desenvolvimento das oficinas,

a) estoques de informação (que se constituem de linguagens documentárias e sistemas de informação); b) diretrizes políticas e práticas de gestão que direcionam e organizam os conteúdos informacionais abrigados nos sistemas de informação; c) seres humanos e suas necessidades informacionais; d) ambiente social em que os estoques de informação e os seres humanos que os utilizam se inserem; e) os mecanismos de distribuição do acesso à informação; f) os meios físicos que permitem o ir e vir da informação (unidades de informação, rede Internet) (UNGER ; FREIRE , 2008, p. 101).

Utilizamos, ainda, como fonte inspiradora, os construtos teóricos de Nascimento, Freire e Dias (2012) na perspectiva de capacitar os professores do AEE, os alunos surdos, e os pais de surdos para a criação, utilização e acesso à “informação e ao conhecimento de modo

eficiente”, a partir de atividades a serem desenvolvidas em etapas que envolvem aspectos teóricos e práticos direcionados ao desenvolvimento de competências em informação.

Considerando ser, o formato de oficina, um modelo de ação que permite a participação e o envolvimento de todos, propõe-se, através dessa trilha metodológica, articular várias atividades que possam potencializar o desenvolvimento de

[...] um conjunto de competências e habilidades que uma pessoa necessita incorporar para lidar, de forma crítica e reflexiva, com os diversos recursos informacionais existentes (jornais, revistas, livros, dicionários, enciclopédias, Internet, etc.) (BELLUZZO, 2014, p. 63).

Isso posto, a construção do modelo de oficina terá como referência categorias como: acesso, organização e uso da informação; fontes de produção, compartilhamento e tratamento da informação; avaliação da informação; obstáculos à informação; estratégias didáticas inclusivas; e ética na informação.

Deverá ser levado em conta, ainda, o domínio dos recursos tecnológicos internos e externos à Escola e o conhecimento da rede de informação como possibilidade de “geração de conhecimentos em seus participantes” (FREIRE; FREIRE, 2012, p. 6).

Vale ainda ressaltar que as atividades propostas constituem o planejamento de um modelo de ação que será apresentado através de uma oficina, desenvolvida em sete etapas, todas voltadas para o desenvolvimento de competências em informação para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores, educadoras de apoio, instrutores surdos, intérpretes de Libras, analistas educacionais, pais e alunos surdos matriculados no ensino médio da Escola Professora Adelina Almeida (EPAA).

Todavia, essas etapas serão norteadas por eixos teóricos e práticos que se constituirão nos conteúdos da oficina, quais sejam:

- a) Visão contextualizada do cenário e desafios que envolvem a sociedade da informação numa relação com a competência em informação;
- b) Estudo das categorias como acesso à informação, organização e uso da informação, produção, compartilhamento e avaliação da informação, obstáculos à informação e ética na informação;
- c) Estudo de normas éticas a serem vivenciadas no ciberespaço para uso efetivo da informação de forma ética;
- d) Busca e uso das principais ferramentas de acesso e, também, das principais fontes de informação na web, orientação e utilização da tecnologia assistiva, organização de estoques de informação para uso em situações pedagógicas no AEE.

- e) Desenvolvimento de atividades de leitura, classificação e análise de textos e de imagens no meio virtual e em materiais impressos;

Urge acrescentar, para a construção da oficina, ainda, as competências para ensinar propostas por Perrenoud (2000), a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação.

Descreveremos, a seguir, as etapas da oficina, incluindo os objetivos, procedimentos metodológicos, conteúdos e os resultados esperados.

6.1 OBJETIVO

Em linhas gerais, a oficina tem como objetivo proporcionar a criação de um espaço de aprofundamento teórico e prático acerca da competência em informação que permita aos participantes a realização de leituras, debates, reflexões, além do desenvolvimento de atividades práticas.

Dessa forma, as atividades teóricas e práticas que serão realizadas visam o desenvolvimento de formas de bem utilizar a informação através do aprendizado da busca, seleção, avaliação, organização, uso e compartilhamento da informação, de modo que as tecnologias digitais sejam percebidas como um instrumento potencializador do conhecimento das principais fontes de informação na web podendo, assim, influenciar positivamente o desenvolvimento de competências em informação para esse público alvo, quais sejam, alunos e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Assim, a oficina, além de trabalhar a formação de alunos surdos e pais, busca uma preparação dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dos instrutores surdos e demais envolvidos diretamente no trabalho com surdos, visando a compreensão do contexto de enredamento em que estamos inseridos.

Busca, ainda, suscitar um despertar para a necessidade de apropriação das tecnologias digitais na lógica do desenvolvimento de um planejamento didático voltado para a inclusão informacional dos alunos surdos matriculados na Escola Professora Adeline Almeida (EPAA).

6.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o caráter participativo que a oficina suscita, para que a proposta de ação aqui apresentada tenha a adesão dos interessados, sugerimos convidar com antecedência os participantes em potencial para uma reunião de apresentação do conteúdo da proposta e para a construção de cronograma de trabalho a ser desenvolvido durante as etapas teóricas e práticas do modelo de oficina aqui apresentado.

A proposta interventiva de que trata essa dissertação terá cunho teórico-prático e será realizada em sete etapas, com duração de duas horas, cada etapa. Assim, deverão se organizar da seguinte maneira:

Na primeira etapa, haverá a proposta de realização de palestra para abordar uma visão ampla e contextualizada do cenário e desafios que envolvem a sociedade da informação; perfil e conflitos que envolvem as gerações; diferença entre conhecimento e informação; impactos e desafios pedagógicos que são enfrentados: pelos professores, na sua ação docente; pelos alunos, no enfrentamento da realidade; e pelos pais, na condição de partícipe da vida dos filhos de um modo mais amplo.

Esse momento se presta à ressignificação da realidade em que esse público atua; à reflexão do papel social dos atores envolvidos e ao entendimento de aspectos que caracterizam a estrutura do conhecimento e da informação na perspectiva de enfrentamento com sucesso das situações reais vividas na escola e fora dela.

A segunda etapa deverá ser organizada de forma que se possa diagnosticar a concepção que tem o público-alvo acerca do lugar que ocupa a informação nas suas vidas e o que entendem sobre expressões como acesso à informação; organização e uso da informação; produção e compartilhamento da informação; avaliação da informação; obstáculos à informação; e ética na informação, como possibilidades de reconstrução de sentido e busca de significados para esses eixos à luz da literatura utilizada no referencial teórico desta dissertação.

Ainda nessa etapa, ganha importância, a partir dos construtos de La Taille (1992, p. 28), que seja nomeado “o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve como o local de fornecimento do universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo”.

Posto isso, acrescentamos que

[...] o significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra,

consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao uso da palavra e às vivências efetivas do indivíduo (LA TAILLE, 1992, p. 81).

Para Levy (2000), citado por Freire (2010), esse novo alcance da comunicação humana situado no espaço do conhecimento deveria possibilitar sempre o compartilhamento dos nossos conhecimentos e “apontá-los uns para os outros, o que é a condição elementar da inteligência coletiva” (FREIRE, 2010, p. 124).

Nesse ínterim, é importante lembrar que a oficina, enquanto momento de troca de experiências, possibilita a intervenção pedagógica e fortalece o redesenho do sentido que cada participante tem da realidade estudada, constituindo-se em novas aprendizagens que certamente “não ocorreriam espontaneamente” (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

La Taille (1992, p. 20), quando trata dos construtos teóricos de Piaget (1967) acerca da cooperação no desenvolvimento da inteligência humana, afirma que é no espírito de debate e de exposição de ideias que cada participante expõe seus pontos de vista de forma espontânea e que se dá a cooperação como condição para a criação da “possibilidade de se chegar a verdades”. No entanto, para a busca dessas verdades, deve ser levado em consideração o que cada um já sabe acerca do tema em estudo na tentativa de localizar a “reciprocidade entre os pontos de vistas individuais”, como condição para que a inteligência possa construir esse “instrumento lógico que comanda os outros e que é a logica das relações” (LA TAILLE, 1992, p. 20).

A terceira etapa da proposta visa à utilização de estratégias de exposição de ideias orais e/ou escritas para identificação das necessidades informacionais do público-alvo. Essa ação sugere a construção de estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competência em informação, e para o atendimento das demandas do público em questão.

Identificadas as lacunas informacionais, propõe-se a construção de um painel das necessidades informacionais, a ser afixado na sala de AEE e incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, passando a se constituir em uma prioridade a ser sanada através de estratégias didáticas que envolvam os sujeitos com suas necessidades informacionais.

A quarta etapa a ser desenvolvida, a partir de uma ação prática, propõe a identificação das fontes mais adequadas e das ferramentas de busca na web consideradas de relevância e pertinência para construção de competências em informação, objetivando, ainda, o fortalecimento das ações pedagógicas dos professores do AEE e a ampliação do universo de busca de informação dos participantes da oficina.

Contudo, é preciso levar em consideração que as fontes de informação, segundo Silva Neto e Freire (2014, p. 55) “são os locais onde se encontram uma informação, o suporte onde está registrada a informação”. Essas fontes estão cada vez mais centradas em ambientes virtuais, a exemplo da web, a quais devem ser localizadas de forma adequada em atendimento às necessidades específicas de quem as procura.

No entanto, é importante considerar que as ferramentas de busca, a exemplo do Google, Yahoo, Bing, localizadores, hipertexto etc., são mecanismos que facilitam “a recuperação da informação de forma rápida e precisa, embora muitos desses mecanismos não contemplem seus objetivos” (SILVA NETO; FREIRE, 2014, p. 55).

Portanto, essa etapa, a ser realizada com base no painel de necessidade do público-alvo, representa o fim prático da oficina, a qual consiste em promover ações de superação das fragilidades apresentadas no campo da competência em informação, visando incluir pessoas surdas no mundo social e do trabalho.

Na quinta etapa, apresentamos como proposta a realização de uma palestra sobre as normas éticas que devem ser vivenciadas no ciberespaço, incluindo o respeito ao direito autoral na internet, a propriedade intelectual e o plágio, formas legais de usos e distribuição da informação, além de conselhos e boas práticas de utilização das redes sociais. Essa ação resultará na construção de um *banner* a ser afixado na Escola, tendo, ainda, seu conteúdo incluso no PPE da Escola.

Baseada em Lévy (2000), Isa Freire (2010) comenta que o fato de tratarmos da questão da ética tem seu fundamento na necessidade de pensar o enriquecimento mútuo das pessoas, na sua diversidade, mobilizando as subjetividades individuais associadas à ética e à cooperação. Isso nos leva a crer que o espaço ético pode ser construído na escola a partir do respeito às regras de convivência e aos direitos das pessoas num dado espaço social.

A sexta etapa, a ser realizada preferencialmente no laboratório de informática da Escola, configura-se num modelo de ação teórico-prático que visa desenvolver atividades de leitura, classificação e análise de textos e de imagens no meio virtual e em materiais impressos.

No tocante às atividades em meio virtual, Moran (2013) sugere a construção de estratégias de ensino e aprendizagem que possam, no cotidiano da sala de aula, promover ações que integrem num mesmo espaço e tempo pedagógico:

[...] tecnologias, metodologias, atividades para integrar texto escrito, comunicação oral e escrita, hipertexto, multimídia digital. Aproximar as

mídias às atividades possibilitando que transitem facilmente de um meio a outro, de um formato a outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do visual para dentro da escola (MORAN 2013, p. 61).

Explorar o aspecto visual é de suma importância, pois, como dito anteriormente, o surdo compensa a ausência da audição com a visão e, desse modo, interpreta melhor os textos associados às imagens.

A nosso ver, o processo de ensinar e aprender referendado no desenvolvimento da pesquisa-ação aqui detalhada, por se tratar de uma ação voltada para alunos surdos, carece de uma atenção especial para o uso da tecnologia assistiva que, como dito anteriormente, refere-se a um todo “arsenal de recursos que de alguma maneira contribui para proporcionar vida independente às pessoas com necessidades especiais” (CLIK apud LIMA, 2003, p. 46).

Nesse arsenal ao qual se refere Clik (apud LIMA, 2003), encontram-se as tecnologias digitais enquanto facilitadoras das aprendizagens “complexas e cooperativas”, que, nessa contemporaneidade, podem ser tratadas como modos inusitados de vivenciar o conhecimento e potencializar nossas chances cognitivas que, certamente, produzirão impactos no modo transformador de conceber e interferir no mundo (ASSMANN, 2005, p. 18).

Para efeito dessa etapa, propõe-se a apreciação dos textos, imagens e gráficos inscritos nos meios físicos e virtuais. Convém também lembrar que apenas analisar uma situação não representa o desenvolvimento da competência em informação, é necessário associar os resultados dessa apreciação a uma ação de intervenção que possa orientar para a busca e uso de tecnologia assistiva, tanto em meios virtuais como nos materiais concretos.

Todavia, essas atividades com uso das tecnologias se constituirão em trilhas facilitadoras da construção da competência em informação e da consequente autonomia dos sujeitos surdos, que, mesmo mergulhados num universo informacional sem precedentes, dependem muito dos intérpretes de Libras para se comunicarem e buscarem informações nas mais variadas fontes.

A sétima e última etapa trata da formação de grupos de trabalho para uma releitura da Proposta Pedagógica Educacional (PPE), objetivando a reescrita desse documento como possibilidade de integrar no currículo da Escola as reais necessidades dos alunos surdos matriculados da escola campo de pesquisa.

Essa etapa, embora seja de sistematização das necessidades dos alunos surdos para inseri-las no PPE, possibilita uma compreensão maior da realidade cultural e histórica desse público, uma vez que o diálogo criador do espaço para reelaboração desse documento potencializará o levantamento de hipóteses sobre os desafios que envolvem a realidade desses

atores sociais na busca de soluções para a satisfação de suas necessidades, as quais se transformarão em metas a serem cumpridas pela Escola (FREIRE, 1979).

Todavia, as necessidades transformadas em metas e associadas às disciplinas curriculares permitem o estabelecimento de uma “necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1996, p. 15).

No entanto, alertamos que somente incluir no Projeto Político Pedagógico (PPP) as necessidades do público-alvo também não trará mudanças significativas na vida da comunidade escolar, mas, a ousadia dos sujeitos da escola em utilizar esses escritos e aplicá-los na prática, com vistas à construção de novas possibilidades de inclusão social, já que os conteúdos dessa oficina, além de representarem uma diagnose da realidade pesquisada, podem ser construídos coletivamente e referendados dentro de um contexto real, tomando como referência a realidade experiencial dos atores sociais envolvidos.

6.3 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Os conteúdos voltados para o desenvolvimento de competência em informação serão organizados em módulos e terão como embasamento teórico a literatura apresentada no decorrer desta dissertação, conforme esquematizado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Conteúdos, ementas e referenciais teóricos das oficinas.

Conteúdo	Ementa	Referencial
1. Sociedade da informação	Sociedade da informação: características e contexto; Gerações X, Y e Z e os processos de ensino e aprendizagem; Dados, informação e conhecimento; Gestão da informação pessoal.	Unger e Freire (2008); Lévy (1993,1999); Sítio (2006); Assmann (2005); Castells (2003); Lopes (2005).
2. Competência em informação	Concepções acerca da Competência em informação; Bases da Competência em informação; Concepção de Acesso, organização, produção, uso e compartilhamento e Avaliação da informação; Obstáculos à informação;	Scristan (2007,2011); Perrenoud (2000, 2013); Unger e Freire (2008); Freire (2010,2012, 2014); Belluzzo (2014); La Taille (1992); Beal (2004, 2008); Freire (2008); González de Gómez (1996,2002,2003 2012); Lesca e Almeida (1994); Marchiori(2002)

	<p>Ética da informação. Internet – a rede mundial de computadores;</p> <p>Tecnologias intelectuais;</p> <p>Gestão da informação;</p> <p>Avaliação das fontes de informação.</p>	Nascimento, Freire e Dias, (2012); Silva Neto e Freire (2014); Ropé e Tanguy (1997); Vital, Floriani e Varvakis (2010).
3. Necessidades Informacionais	<p>Identificação das necessidades informacionais;</p> <p>Estratégias pedagógicas voltadas para busca e busca informação;</p> <p>Serviços de busca na web;</p> <p>Cooperação na busca e produção de conhecimento.</p>	Oliveira (1992); Silva Neto e Freire (2014); Amadeo (2012); Aranha (2005); Freire (1996); Jonnaert (2010); Lima (2003); Moran e Masetto (2013).
4. Ética da Informação	<p>Relevância X Pertinência da informação;</p> <p>Respeito aos direitos de liberdade e propriedade intelectual;</p> <p>Normas éticas para o a ciberespaço (direito autoral na internet, propriedade intelectual e plágio);</p> <p>Formas legais de usos e distribuição da informação;</p> <p>Boas práticas de utilização das redes sociais.</p>	Lévy (1993,1999); Freire Isa (1996).
5. Acesso e tratamento da informação	<p>Leitura, classificação e análise de textos escritos e de imagens , gráficos e tabelas no meio virtual e em materiais impressos;</p> <p>Hipertextos e hiperlinks;</p> <p>Aplicação da informação incorporada na resolução de problemas.</p>	Perrenoud (2000, 2013); Moran e Masetto (2013); Assmann (2005).
6.Tecnologia assistiva	<p>Sites acessíveis;</p> <p>Jogos acessíveis;</p> <p>Recursos pedagógicos acessíveis.</p>	Aranha (2005); Brasil (2010); Lima (2003).

Fonte: Elaboração da autora (2015).

Os conteúdos apresentados servirão de base para a realização do modelo de oficina aqui apresentado. No entanto, a identificação das necessidades informacionais do público-alvo poderá trazer novos elementos para o enriquecimento do trabalho relacionado à construção de competência em informação.

6.4 RESULTADOS ESPERADOS

Esta proposta de oficina, por envolver estudo, debate, atividades diagnósticas, leituras, interpretações de textos e da realidade vivida/conhecida, apresenta-se como uma possibilidade de grandes aprendizagens que, certamente, poderão impactar positivamente no processo de inclusão social de todos os envolvidos na ação, mesmo que de forma indireta.

Por outro lado, o desenvolvimento das várias etapas da oficina potencializarão a produção, uso e compartilhamento de conteúdos informacionais necessários à autonomia dos sujeitos, o que poderá produzir mudanças significativas nas estratégias pedagógicas da Escola, em especial do AEE, visando o atendimento das especificidades dos alunos surdos inclusos nas salas regulares.

Contudo, a nossa expectativa é de que, a partir dessa ação, os participantes possam se apropriar das tecnologias digitais, construindo, dessa forma, uma cultura digital que venha apoiar não só as atividades de ensino, mas que sejam promotoras do desenvolvimento integral de todos e, dessa forma, os alunos tenham suas especificidades atendidas e respeitadas.

Espera-se, ainda, que o Atendimento Educacional Especializado, enquanto serviço da educação especial que visa à eliminação de obstáculos à aprendizagem de pessoas surdas, possa, a partir da construção de novas estratégias de ensino, potencializar a construção de competência em informação tanto para os professores como para os alunos surdos na perspectiva da inclusão social.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa-ação teve como propósito analisar a Gestão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Professora Adelina Almeida em Petrolina-PE, na perspectiva do desenvolvimento de competência em informação para inclusão social de alunos surdos.

Para trilhar esse caminho, desenhamos um quadro teórico que nos confiou reflexões pertinentes à construção do nosso entendimento sobre a competência em informação e os elementos a ela relacionados.

Considerando o nosso percurso na busca de evidências sobre competências em informação na Escola Professora Adelina Almeida (EPAA), os resultados apresentados no decorrer das análises demonstraram que os objetivos da pesquisa-ação foram alcançados, uma vez que, trilhando os caminhos empíricos da pesquisa, fomos identificando os elementos da competência em informação anunciados no referencial teórico.

A identificação desses elementos certamente não seriam visíveis para nós sem as contribuições teóricas dos ombros gigantes aqui consultados. Foi, ainda, a partir desses construtos teóricos que constatamos a relevância dada à informação e à necessidade de bem gerenciá-la para criar novos conhecimentos na escola pesquisada.

Os referenciais teóricos estudados mostraram, ainda, a relevância de se cruzar vários olhares na busca do entendimento do que seja competência em informação para que, assim, pudéssemos encontrar evidências que comprovassem o seu desenvolvimento frente aos sujeitos envolvidos da EPAA, em especial, aos professores de AEE e alunos surdos.

Nesse ínterim, foi possível constatar que o conceito do regime de informação se constitui numa abordagem teórica fundamental para a compreensão dos elementos desse campo de estudo, possibilitando, dessa forma, evidenciar os artefatos e dispositivos utilizados no processo de desenvolvimento da competência em informação e as ações de informação, tanto aquelas já desenvolvidas pelos atores sociais como as demandas existentes nas organizações.

Contudo, foi esse encontro teórico-prático que suscitou a identificação do desenho do Regime de Informação da EPAA, materializado nos elementos que o constitui, quais sejam: os artefatos de informação, os dispositivos e as ações de informação desenvolvidas pelos atores sociais que fazem parte da organização.

Todavia, do ponto de vista do nosso trabalho de pesquisa, foi possível apresentar algumas reflexões conclusivas que, para nós, se constituem em resultados da caça às

evidências dos elementos da competência em informação para inclusão social de alunos surdos na escola campo de pesquisa.

Entre essas reflexões, destacamos a relevância dada à informação na escola campo de pesquisa a partir da identificação de ações concretas voltadas para o desenvolvimento de competência em informações. Um exemplo disso são as formações que orientam as estratégias didáticas a serem utilizadas pelos professores de AEE na condução da prática pedagógica inclusiva; a criação dos espaços de debate para discutir formas de administrar a inclusão social dos alunos e a realização da produção e uso da informação de forma eficiente.

Outra constatação foi a percepção dos impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através dos estudos feitos a partir dos dados da investigação, permitindo, dessa forma, verificar a aplicabilidade da política e analisar a existência de ações de informação em cheque.

Ficou evidente, para nós, que as ações de informações já desenvolvidas pelos atores sociais da EPAA se constituem em possibilidades de promoção e desenvolvimento das “competências necessárias para a socialização da informação” (FREIRE, 2012, p. 11).

A criação de espaços para que gestores, professores e alunos possam realizar debates e assumir a tomada de consciência sobre os dispositivos e artefatos de informação disponíveis na escola, como possibilidade de construção e gestão de ações formativas, mediadoras e relacionais, é outro exemplo disso.

Torna-se pertinente ressaltar que as tecnologias digitais também encontram espaço no Regime de Informação da EPAA. Assim, durante a nossa pesquisa, evidenciamos que, em razão da deficiência auditiva dos alunos matriculados na escola campo de pesquisa, um artefato bastante utilizado pelos professores e alunos para o estabelecimento de uma comunicação rápida e efetiva tem sido as mensagens de texto, enviada através de celular e e-mail, sendo o primeiro meio a forma de comunicação dominante, utilizada, inclusive, pelos surdos na comunicação entre seus pares.

Considerando a função do AEE, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ficou evidente que, embora a legislação assegure direito a três atendimentos (em Libras, de Libras, e Português como segunda língua), os alunos surdos matriculados na Escola têm um período adicional de horas diárias de estudo para a execução do Atendimento Educacional Especializado, oferecido em apenas dois desses momentos didático-pedagógicos: o ensino de Libras e em Libras.

E, mesmo sabendo da existência de livros escritos na Linguagem Brasileira de Sinais, constatamos que a grande maioria dos materiais didáticos da EPAA se encontra em Língua

Portuguesa. Essa pouca utilização de materiais em Libras representa uma lacuna no desenvolvimento da competência em informação. Chegamos a essa conclusão inspirados no fato apenas um aluno surdo frequentar a biblioteca e solicitar livros para leituras – principalmente revistas em quadrinhos ou livros com bastantes imagens, já que a porta de entrada da informação para a comunidade surda acontece principalmente através da visão – o que evidencia essa lacuna dos materiais voltados para pessoas com deficiência auditiva.

Tendo em vista o nosso interesse prático e a nossa “finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (SEVERINO, 2007, p. 120), as observações e análises dos dados coletados possibilitaram a identificação de elementos da competência em informação e também de algumas lacunas. Todavia, foram essas lacunas que possibilitaram a construção da proposta de oficina, cujos conteúdos tiveram como base os resultados coletados a partir da observação direta, da leitura de documentos da escola campo de pesquisa e da leitura dos referenciais teóricos aqui apresentados.

Vale salientar que o modelo de oficina é um produto da dissertação que ficará disponível na escola campo de pesquisa para ser experimentado pelos atores sociais da Escola ou, até mesmo, para servir de subsídio para novas investigações.

Essa observância fortalece o entendimento de que essa pesquisa não se encerra em si mesma e que, por conseguinte, ao revelar seu aspecto inconcluso, suscita novos olhares desveladores da realidade dinâmica que é um regime de informação num dado contexto, a exemplo do Regime de Informação da EPAA.

Por outro lado, as ações de informação desenvolvidas na EPAA, realizadas através do AEE, passam a se configurar numa forma de vida desses atores para além da formação de um espaço de construção do conhecimento, da cultura surda e da busca permanente de subsídios para o desenvolvimento de competência em informação para a inclusão social.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbos **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília/Fortaleza: Ministério Secretaria de Educação Especial/Universidade federal do Ceará, 2010.

AMADEO, D. dos S. **Necessidades Informacionais dos alunos do curso de letras libras quanto à realização de pesquisas acadêmicas: um olhar inicial ao desenvolvimento da Competência Informacional dos alunos surdos**. Florianópolis: 2012. Disponível em: <<http://portal.febab.org.br/anais/article/viewFile/1417/1418>>. Acesso em: jan. 2015.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAÚJO, H. de. **História de luta das pessoas com deficiência em Petrolina**. Petrolina: Franciscana, 2015.

ASSMANN, H. **Redes digitais e metamorfoses do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARROS, A. J. da S. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Perarson Prenitice Hall, 2007.

BEAL, A. **Gestão estratégica da informação**. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **A. Segurança da informação: princípios e as melhores práticas para a proteção dos ativos de informações nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

BELLUZZO, R. C. B.; SANTOS, C. A. dos. **A Competência em Informação e Sua Avaliação sob a Ótica da Mediação da Informação: Reflexões e Aproximações Teóricas**. Inf. Inf., Londrina, v. 19, n. 2, p. 60 – 77. Mai./ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Emenda Constitucional n. 12**, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social econômica, 1978.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa oficial, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente ECA: Lei nº 8.069/90**, de 13 de julho de 1990.

_____. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/96, Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, 1999.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de jan. de 2001.** Aprovação do Plano Nacional de Educação Especial e dá outras providências, 2001a.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução nº 2, CNE/CEB 2001. Brasília, DF, MEC: SEESP, 2001b.

_____. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Brasília: MEC, 2003.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de julho de 2005.** Regulamentação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, Brasília: MEC. 2005.

_____. **Educação Inclusiva: Direito a Diversidade.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

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

_____. **Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007.** Regulamentação do Benefício da Prestação Continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso. Brasília: MEC, 2007.

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

_____. **Resolução nº 04 CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009**, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/Secretaria Executiva/ Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2010.

_____. **Nota Técnica nº 62/2011 08 de dezembro de 2011^a.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2011a.

_____. **Decreto nº 7.612 /2011** - institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Brasília: MEC, 2011b.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília: MEC, 2011c.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/edições Câmara, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394/96, 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASILEIRO, A. M. M. **Manual de Produção de Textos Acadêmicos Científicos.** São Paulo: Editora Atlas AS, 2013.

CARVALHO, E. N. S. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro.** Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, p. 261-276, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: jun. 2015.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DAMÁZIO, M. F M. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez,** Curitiba: Cromos, 2007.

DORZIAT, A. Alteridade e currículo. COSTA. M. Z. Da ; MOURA. A. P. **Políticas educacionais e (Re) significações do currículo.** Campinas: Editora Alínea, 2005.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, T. E. de L. R ; PERUCCHI, V. **Gestão e o fluxo da informação nas organizações: a informação no contexto organizacional.** Revista ACB Biblioteconomia. Florianópolis, v. 16., Nº 2, pp. 446-463, 2011. Disponível em< http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2012/02/pdf_a9cffffaafd_0019948.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

FREIRE, I. **Sobre o Regime de Informação no Laboratório de Tecnologias Intelectuais – LTi.** CID: R. Ci. Inf. e Doc. Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 70-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/59102>>. Acesso em: jun. 2015.

FREIRE, I. M. **A utopia planetária de Pierre Levy.** CID: R. Ci. Inf. e Doc. Ribeirão Preto, v. 1, nº 2, pp. 122-132, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/download/42324/45995>>, Acesso em: ago. 2014.

_____. **Tecendo uma rede conceitual na ciência da informação: tecnologias intelectuais para competências em informação.** Informação;Tecnologia (ITEC), Marília/João Pessoa, v. 1, n.1, pp. 130-144, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/itec/article/download/19840/11017>>. Acesso em: jun. 2014.

FREIRE, G. H. A ; FREIRE, I. **Ações para competências em informação no ciberespaço:** Reflexões sobre a Contribuição da Metacognição. Encontros: revista eletrônica de

biblioteconomia e ciência da informação. V. 17, n. esp.1, pp.1-23, 2012. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-924.2012.v17nesp1p1>>. Acesso em: mar. 2015.

FREIRE, G. H. A. **O Trabalho De Informação Na Sociedade Do Aprendizado Contínuo. Inf. Soc. Est.**, João Pessoa, v.17, n.3, pp.39-45, 2007. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/856>>. Acesso em: out. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. ; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo, Cortez, 2000;

GONZALEZ DE GOMEZ, M. N. **Da organização do conhecimento às Políticas de Informação**. Informare– Cadernos do Programa de Pós- Graduação em Ciência da Informação. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, pp. 58-66, 1996.

_____. **As relações entre ciência, Estado e sociedade: um domínio de visibilidade para as questões da informação**. Ciência da Informação. Brasília, v. 32, n. 1, pp. 60-76, 2003a.

_____. **Escopo e abrangência da ciência da informação e a pós – graduação na área: anotações para uma reflexão**. Transformação. Campinas, v. 15., n 1, pp. 31-43, 2003b.

_____. **Novos cenários políticos para a informação**. Ci. Inf. Brasília, v. 1, pp. 27-40, 2002, Disponível em: <<http://www.sielo.br/pdf/pdf/ci/v31n1/a04v31n1.pdf>>, Acesso em: set. 2005.

_____. **Regime de Informação: construção de um conceito**. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.22, n.3, pp. 43-60, 2012.

JONNAERT, P. **Currículo e Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LA TAILLE, Y. de ; OLIVEIRA, M. K. de ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Portugal: Editora ASA, 2003.

LESCA, H.; ALMEIDA, F. C. **Administração estratégica da informação**. Revista de Administração. São Paulo, v. 29, n. 3, pp. 66-75, 1994. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/administracao-estrategica-da-informacao/3>>. Acesso em: mar. 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, C. R. U. de. **Acessibilidade tecnológica e pedagógica na apropriação das tecnologias de informação e comunicação por pessoas com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

LOPES, R. P. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, H. (Org.). **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCHIORI. Patrícia Zeni, **A ciência e a gestão da informação: compatibilidades no espaço profissional**. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, pp. 72-79, 2002. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago04/Art_03.htm>, Acesso em: jul. 2015.

MARCONI, M. de A. ; LAKATOS. E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento execução de pesquisas , amostragem e técnicas de pesquisa , elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2007

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MASETTO, M. T., MORAN, J. M ; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio das tecnologias. MASETTO, M. T., MORAN, J. M ; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, S. G. V. do, FREIRE, G. H. de A. ; DIAS, G. A. **A tecnologia da informação e a gestão pública**. MPGOA, João Pessoa, v.1, n.1, pp. 167-182, 2012.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: OLIVEIRA, M. K. LA TAILLE, Y. de ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

PERNAMBUCO. **Resolução nº 01/2000, de 16 de fevereiro de 2000**. Recife: Secretaria de Educação, 2000.

PERRENOUD. F. **Dez Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A Escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROPÉ, F. ; TANGUY, L. **Saberes e competências: O uso de tais noções na escola**. Campinas SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação que ainda é possível: ensaio sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Educar por competências: o que há de novo?**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA NETO. C. E da ; FREIRE. G. H. de A. **Competência em Informação**: relato de experiência. *Racin, João pessoa*, v. 2, n. 2, pp. 44-63, 2014. Disponível em: <racin.arquivologiauepb.com.br/edicoes/v2_n2/racin_v2_n2_artigo03.pdf>. Acesso em: mai. 2015.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?. **Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, vol. 12, N.º 2, pp. 283-290, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12/v12n2a09.pdf>>, Acesso em: dez. 2014.

SOARES, M. A. L. **O professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

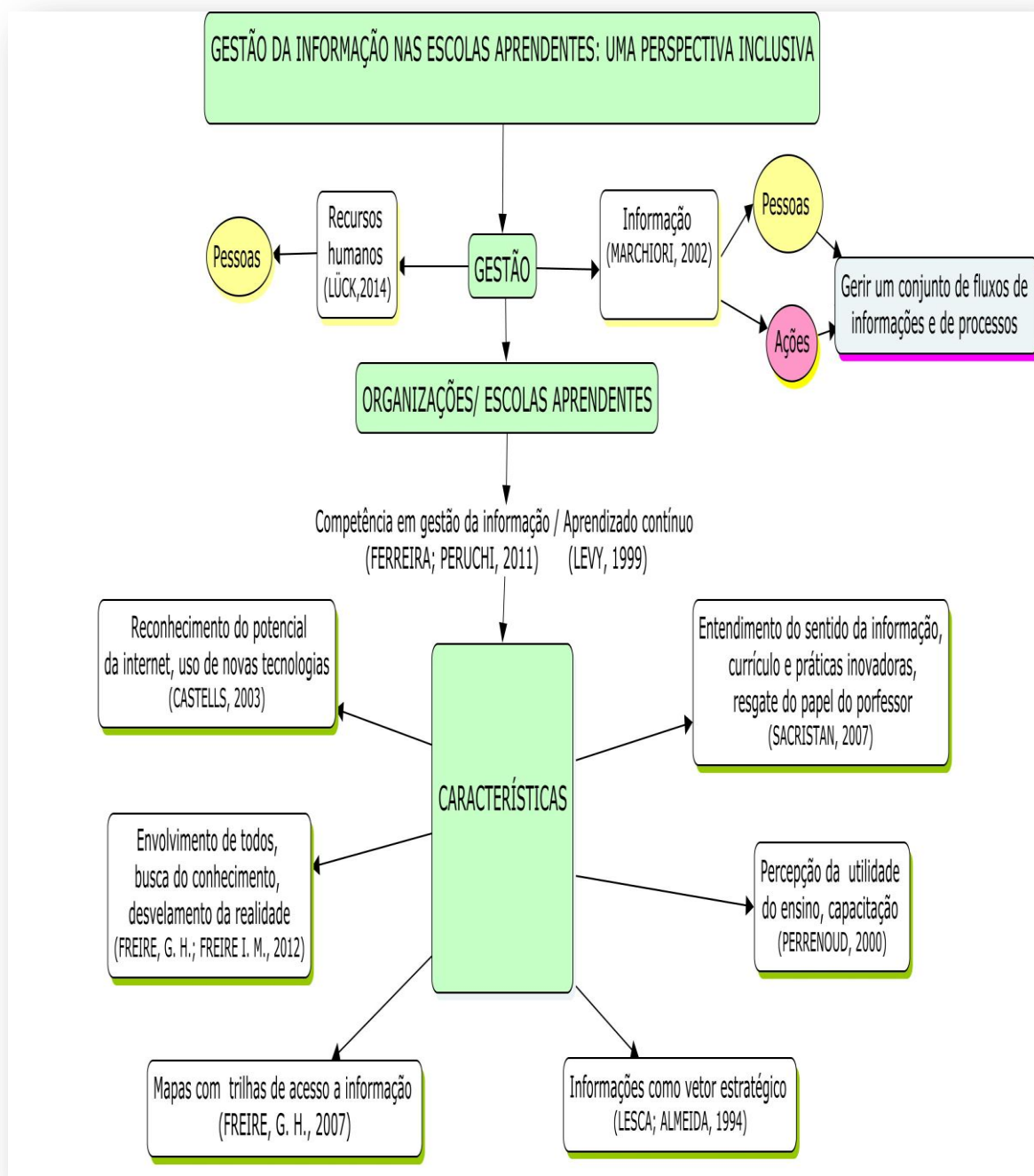
SOUZA, J. F. de. **E a Educação popular que?** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (orgs). **Saberes e competências**: O uso de tais noções na escola. Campinas: Papirus, 1997.

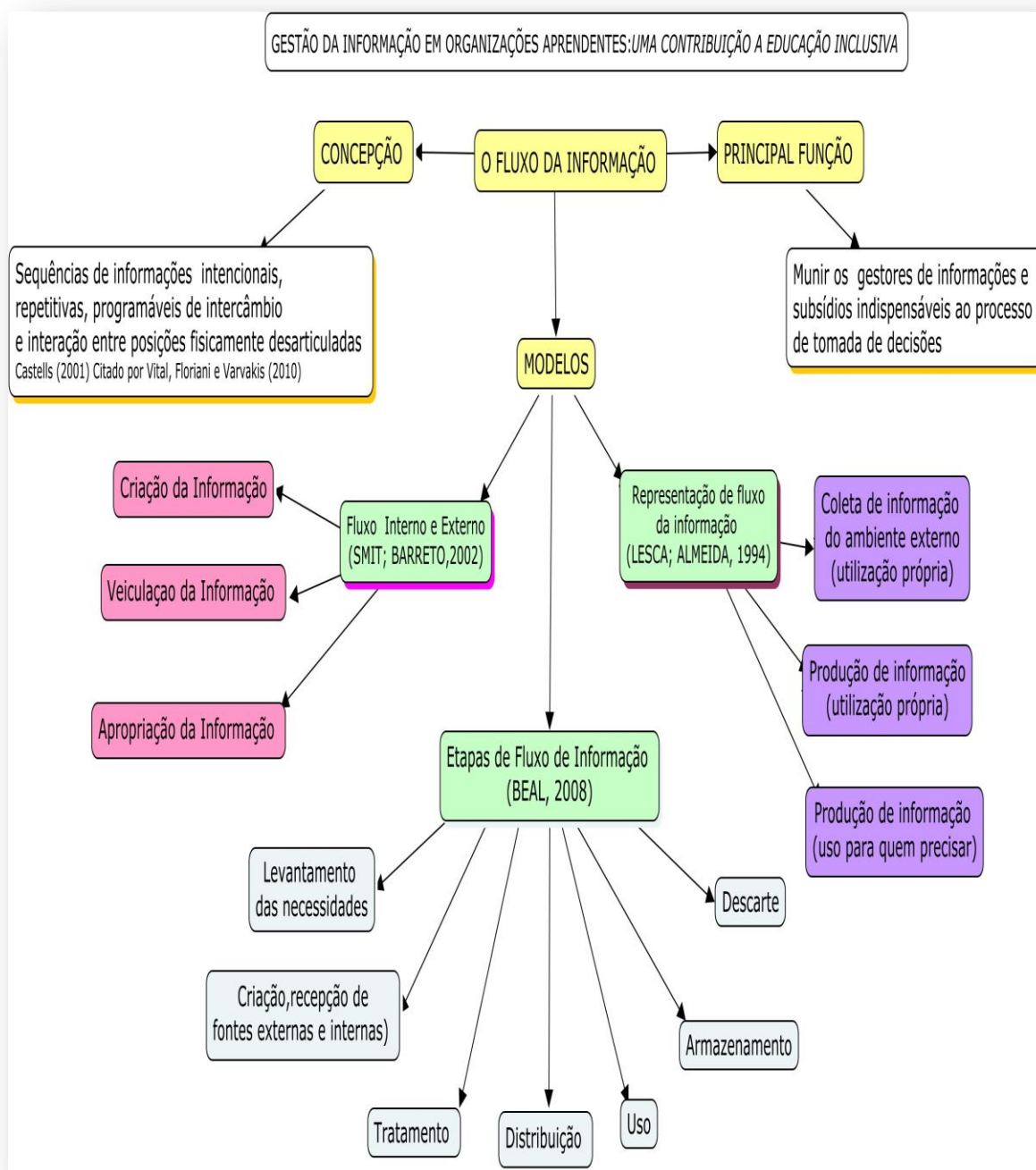
UNGER, R. J. G.; FREIRE, I. M. F. Regimes de informação na sociedade da informação: uma contribuição para a gestão da informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.2, n. 2, pp. 87-114, 2008. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/article/view/384>>. Acesso em: jun. 2015.

VITAL, L. P., FLORIANI, V. M. ; VARVAKIS, G. Gerenciamento do fluxo de informação como suporte ao processo de tomada de decisão. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 1, pp. 85-103, 2010. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/enancibXII/paper/view/943>>. Acesso em: jul. 2015.

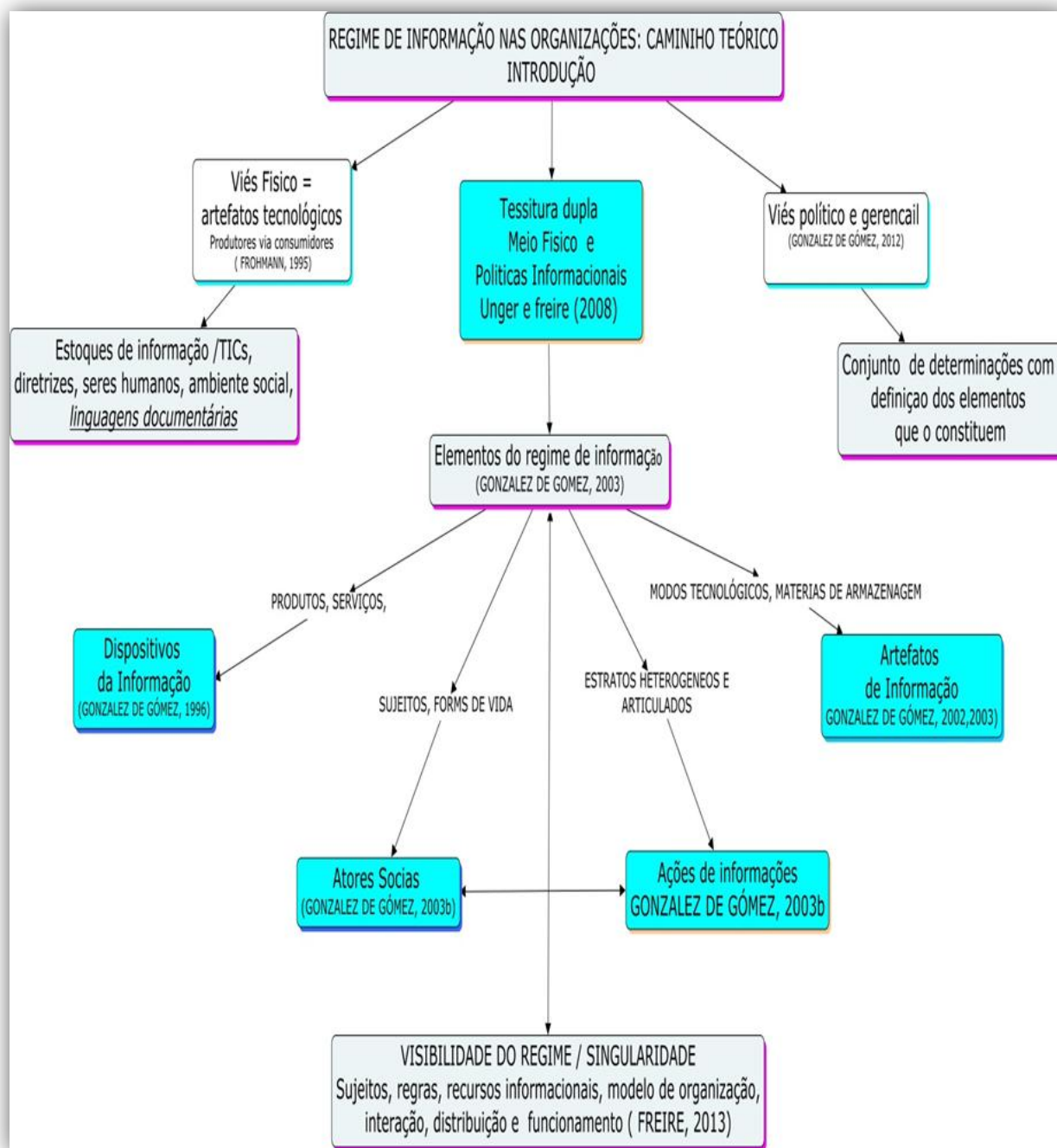
APÊNDICE A: GESTÃO DA INFORMAÇÃO



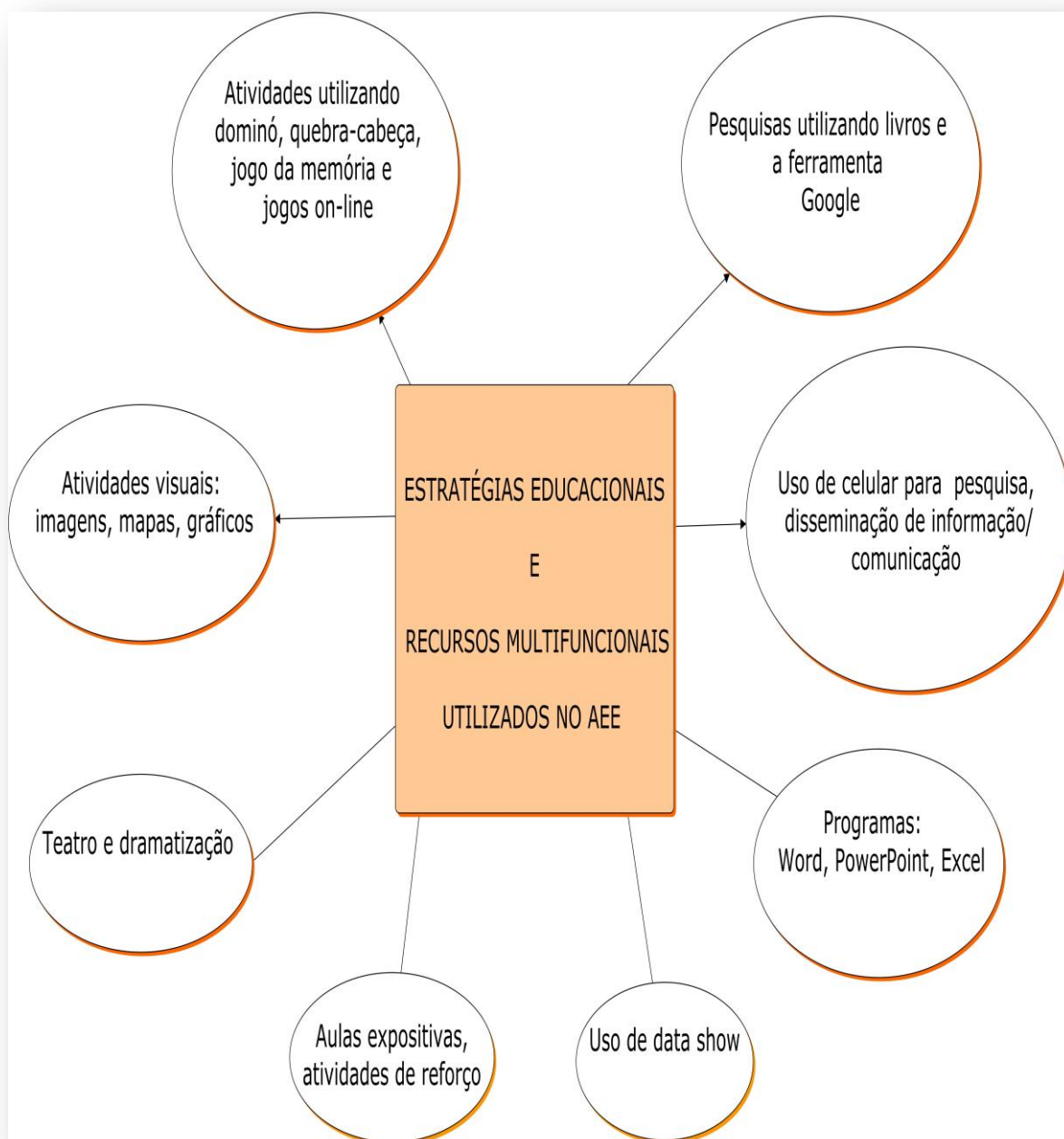
APÊNDICE B: MODELOS DE FLUXO DE INFORMAÇÃO



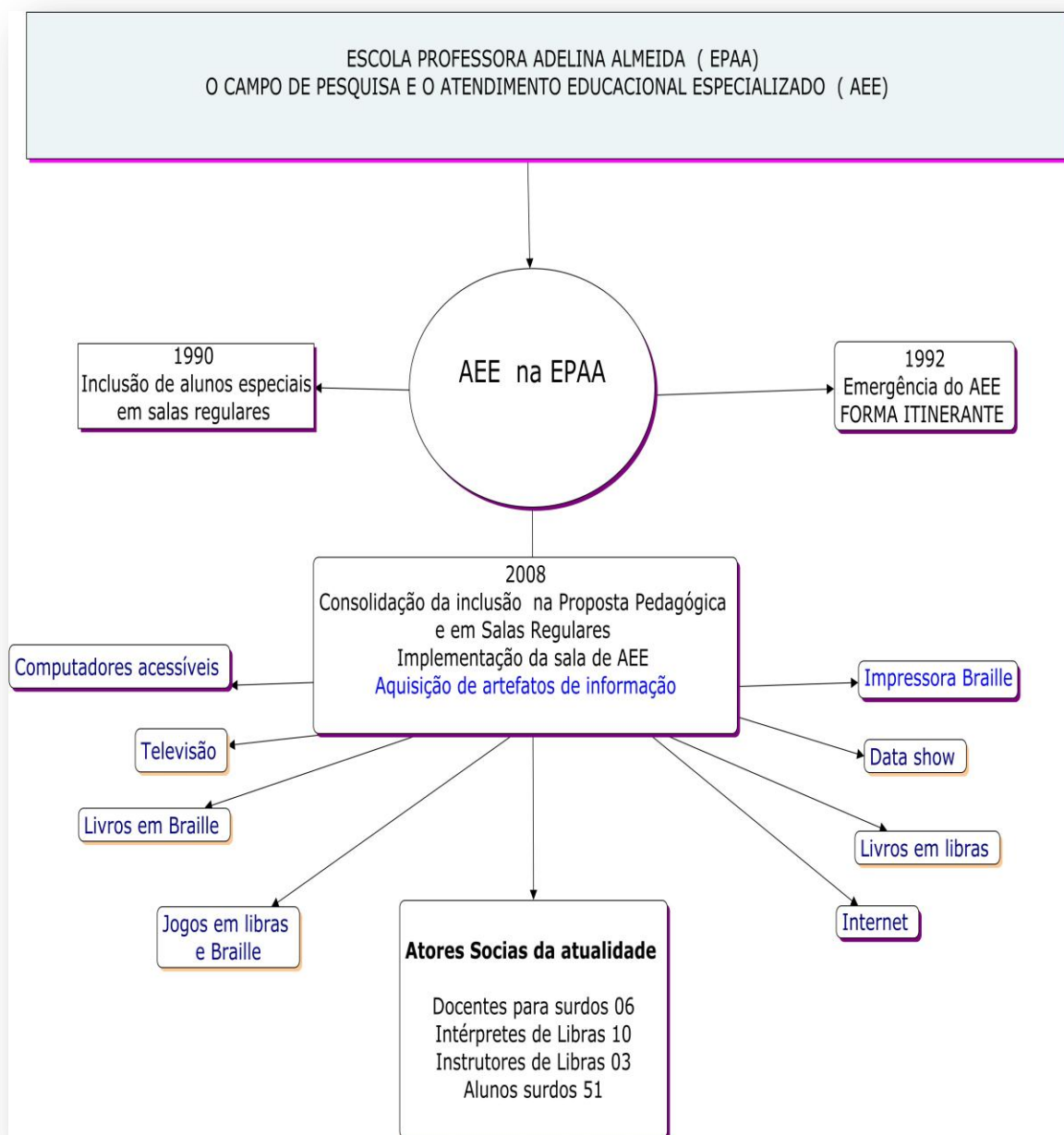
APÊNDICE C: CAMINHO TEÓRICO DO REGIME DE INFORMAÇÃO



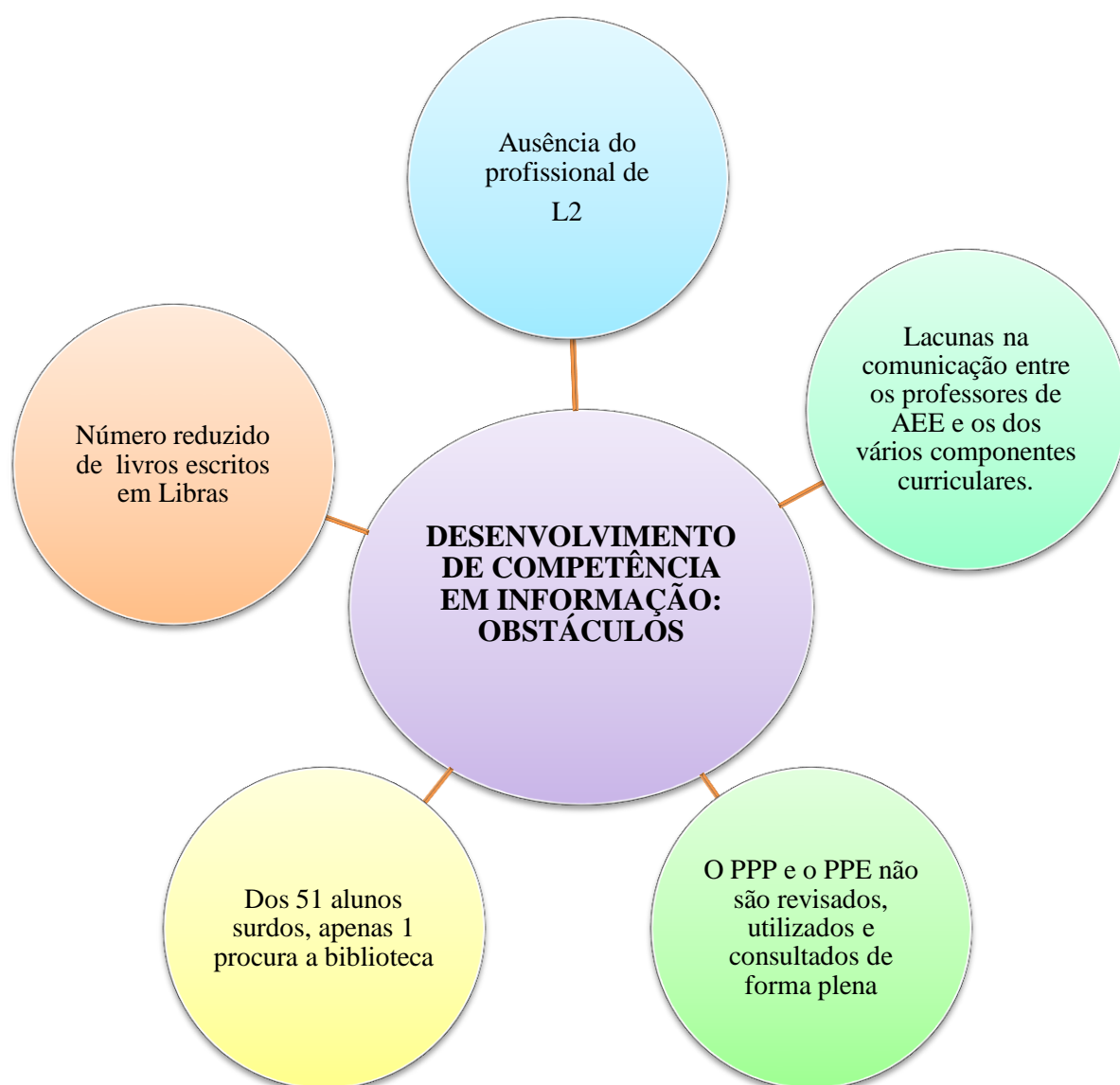
APÊNDICE D: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS E RECURSOS MULTIFUNCIONAIS UTILIZADOS PARA O AEE



APÊNDICE E: CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA



APÊNDICE F: OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO



APÊNDICE G: OFICINA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

