

Glaucia Wesselovicz
Janaina Cazini
(Organizadoras)

Diálogos sobre Inclusão 2



Glaucia Wesselovicz
Janaina Cazini
(Organizadoras)

Diálogos sobre Inclusão 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant'Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Gílrene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)
D536 Diálogos sobre inclusão 2 [recurso eletrônico] / Organizadoras Glaucia Wesselovicz, Janaina Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Diálogos Sobre Inclusão; v. 2)
Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-363-7 DOI 10.22533/at.ed.637192805
1. Brasil – Condições sociais. 2. Desenvolvimento social. 3. Integração social. I. Wesselovicz, Glaucia. II. Cazini, Janaina. III. Série.
CDD 361.2
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

A obra “Diálogos sobre Inclusão” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seus 24 capítulos do volume II, apresenta estudos relacionados a inclusão social com propósito de cooperar para que profissionais, educadores e toda sociedade possam contribuir para elaboração de políticas públicas que garantam as mesmas oportunidades a todos.

Apesar do nosso país ser conhecido por sua diversidade e pluralidade cultural, o problema da exclusão social atinge várias camadas da sociedade e entender como solucioná-las é tarefa complexa, que envolve diferentes esferas sociais interligadas.

Embora estejamos no Século XXI, com um cenário tecnológico e de informação em grande avanço, ainda a condição do acesso aos direitos fundamentais e de igualdade não atingem a quem mais precisa.

Estar atento às possibilidades, é inerente a todos os equipamentos da sociedade e, para isso, o trabalho conjunto entre Instituições educacionais, ONGs e organizações públicas e privadas, se tornam essenciais. Seja no acesso a informação ou cumprimento das leis que asseguram o acesso a igualitário de todos.

Esperamos que esta obra possa inspirar e incentivar a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Glaucia Wesselovicz
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI	
Shearley Lima Teixeira	
Paulo Fernando Mafra de Souza Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6371928051	
CAPÍTULO 2	11
A CONSTRUÇÃO DE UM NAPNE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II	
Cintia Tavares Ferreira	
Celeste Azulay Kelman	
DOI 10.22533/at.ed.6371928052	
CAPÍTULO 3	23
A DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI	
Luiza Valdevino Lima	
Daniela Valdevino Lima	
Luciana Maria de Souza Macedo	
Geórgia Maria de Alencar Maia	
Ana Patrícia Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.6371928053	
CAPÍTULO 4	31
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO NAPNE	
Amanda de Almeida Soares	
Karla Percília da Silva Fortes	
DOI 10.22533/at.ed.6371928054	
CAPÍTULO 5	37
A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS CEGOS: UM ESTUDO DE CASO	
Alexandre Ribeiro da Silva	
Geandra Claudia Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6371928055	
CAPÍTULO 6	52
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE NO PIBIC: UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO	
Vera Borges de Sá	
Laís Bezerra Ferraz	
Pedro Botelho	
Cynthia Maria Pereira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6371928056	

CAPÍTULO 7	64
APAE: DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFIAS ÀS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM RIO BRANCO - ACRE	
Maria Auxileide da Silva Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6371928057	
CAPÍTULO 8	76
AS ESPECIFICIDADES DO TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	
Ana Paula Silva Andrade Jorge	
Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
Bianka Pires André	
DOI 10.22533/at.ed.6371928058	
CAPÍTULO 9	84
CENTRO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (CADE): UMA REDE DE APOIO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ-SP	
Amanda Sousa Batista Do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6371928059	
CAPÍTULO 10	94
CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	
Cristiane de Fatima Costa Freire	
Francileide Batista de Almeida Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.63719280510	
CAPÍTULO 11	105
DISCUTINDO A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA	
Maria das Dores Trajano da Silva,	
Fernanda Araújo Tavares Sabino	
Alice Lima da Silva	
Thayná Souto Batista	
Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.63719280511	
CAPÍTULO 12	113
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VISLUMBRANDO DESAFIOS POSSÍVEIS	
Rejane Gomes Ferreira	
Isandra de França Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.63719280512	

CAPÍTULO 13	122
EDUCAÇÃO NO BRASIL: O USO DAS CONCEPÇÕES INCLUSIVAS E AS PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Luandson Luis Da Silva	
Samilly dos Santos Bernardo Luis	
Joel Nunes De Farias	
Aldair Viana Silva de Alcaniz	
Nadjeana Ramalho da Silva	
Elaine Cristina Meireles Silva	
Elenith Jussiêr de Lima Silva	
Ivanildo Severino da Silva	
Hosana Souza de Farias	
DOI 10.22533/at.ed.63719280513	
CAPÍTULO 14	134
EDUCACIÓN HOSPITALARIA, VOCES DESDE UNA EDUCACIÓN SENTIDA	
Priscilla Cabrera Huichalaf	
José Guillermo Reyes Rojas	
DOI 10.22533/at.ed.63719280514	
CAPÍTULO 15	142
FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS	
Poliana Barboza	
Fernando Rodrigues Tavares	
DOI 10.22533/at.ed.63719280515	
CAPÍTULO 16	152
ESTUDO DE CUNHO ETNOGRÁFICO DA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS E EVIDÊNCIAS	
Ana Cristina Silva Soares	
DOI 10.22533/at.ed.63719280516	
CAPÍTULO 17	163
GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	
Amanda Drzewinski de Miranda	
Eliza Ribas Gracino	
Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro	
Sani de Carvalho Rutz da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.63719280517	
CAPÍTULO 18	178
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: MÚLTIPLOS OLHARES	
Walkiria de Fátima Tavares de Almeida	
Daniel González González	
DOI 10.22533/at.ed.63719280518	

CAPÍTULO 19	187
O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO CAMINHO PARA DIMINUIR O RACISMO NA ESCOLA	
Maria Leonilde da Silva	
Allan Kardec Alves da Mota	
Karla Janaina Barbalho Maciel	
Cátia Silene da Silva Araújo Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.63719280519	
CAPÍTULO 20	199
O LEDOR DIANTE DOS ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA	
Antônio Ferreira de Melo Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.63719280520	
CAPÍTULO 21	210
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMPINA GRANDE - PB	
Débora Aragão Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.63719280521	
CAPÍTULO 22	215
OLHARES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS	
Géssika Cecília Carvalho da Silva	
Márcia Rafaella Graciliano dos Santos Viana	
Elidiane Lemos do Nascimento	
Michele Santana de Oliveira	
Elisnando Correia Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.63719280522	
CAPÍTULO 23	226
SABERES DA EXPERIÊNCIA DE MULHERES LABIRINTEIRAS DA COMUNIDADE DE REDONDA/CE	
Eliane Cota Florio	
Stenio de Brito Fernandes	
Geraldo Mendes Florio	
Magnólia Maria Oliveira Costa	
Ana Lúcia Oliveira Aguiar	
DOI 10.22533/at.ed.63719280523	
CAPÍTULO 24	236
TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
Sabrina Araujo de Almeida	
Judith Perez Ferreira	
Pedro Humberto Faria Campos	
DOI 10.22533/at.ed.63719280524	
SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	248

CAPÍTULO 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PICOS-PI

Shearley Lima Teixeira

SEME, UFPI, IESRSA, IEAf/UPE

shearleyvictor@hotmail.com

Paulo Fernando Mafra de Souza Junior

SEME, UFPI, IESRSA, IEAf/UPE

omfraom@gmail.com

Equidade. Equalização de oportunidades

1 | INTRODUÇÃO

A educação na perspectiva da inclusão requer a superação de práticas historicamente naturalizadas no Brasil. A legislação vigente preconiza, a partir da Constituição Brasileira, à educação para todos. A nova LDB enquanto instrumento de normatização da educação nacional reza em seu Capítulo V o direito a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

A partir da promulgação da LDB 9394/96, várias políticas públicas e dispositivos legais foram surgindo para assentar a base da inclusão via educação. Apesar de notórias mudanças no cenário educacional, concernente a educação de pessoas com deficiência, foi na Lei 13. 146/2015 que a inclusão encontrou suporte legal para se efetivar de fato e de direito. A base nacional comum curricular sugere que competências e habilidades sejam desenvolvidas, indiscriminadamente, por todos os estudantes. Não obstante, faz-se necessário adentrar o interior da escola pública para que se possa cotejar a esfera legal e a realidade dos fatos.

Tal inquietação suscitou a realização

RESUMO: Este estudo problematiza o conjunto das ações e atividades desenvolvidas pelo Estado em prol da educação brasileira, mais especificamente, aos educandos com deficiência. Considerando o aparato legal em que se fundamenta a perspectiva de inclusão, a partir da Declaração de Salamanca, o Brasil, enquanto país signatário, buscou criar políticas públicas e instrumentos que viabilizasse de fato a inclusão de pessoas com deficiência, iniciada pela Constituição Federal de 1988 e regularizada pela LDB 9394/96. A partir de então, vários instrumentos foram sendo instituídos para que esta modalidade inclusiva na educação regular se efetivasse de fato e de direito. É neste contexto, que este estudo se justifica, haja vista que, objetiva analisar e refletir o embasamento das relações dos sujeitos numa sociedade, onde os direitos e deveres de cidadania devem se imanar em prol de ideal comum: a formação do cidadão com ênfase na inclusão via educação.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação.

de uma pesquisa, onde se contempla a perspectiva legal, e um estudo de caso que culminou neste construto em formato de artigo. Cujo objetivo é analisar e refletir o embasamento das relações dos sujeitos numa sociedade, onde os direitos e deveres de cidadania devem se imanar em prol de um ideal comum: a formação do cidadão com ênfase na inclusão via educação, e retratar a inclusão de pessoas com deficiências na sala regular, na maioria das escolas públicas de Picos.

A trilha metodológica percorrida compreendeu: pesquisa bibliográfica e um estudo de caso realizado numa sala de 3º ano de ensino fundamental da rede municipal de educação de Picos-PI. Após se cotejar o aporte legal e a realidade circundante, constatou-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se alcance a equidade e a equalização de oportunidades.

É preciso mais que boa vontade dos profissionais de educação ao acolher em suas salas de aulas comuns alunos com deficiência, urge a necessidade de investimentos na formação dos educadores e nas estruturas arquitetônicas das instituições, ou seja, a implementação de políticas públicas eficientes que viabilizem a verdadeira inclusão. É neste contexto que este estudo se justifica, haja vista, que sinaliza para as necessidades reais que façam com que a inclusão migre da dimensão utópica para a realidade.

2 | BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL

A ideia de inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é recente, historicamente, a educação especial nasceu fortemente influenciada pelo viés da segregação, cuja gênese data de meados do século XIX e início do século XX, quando surgiram na Europa e Estados Unidos as escolas especiais.

BRUNO (2006) historicia a criação do Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, fundada por Valetin Hauy, em 1784, que dedicava-se à leitura tátil por meio do sistema de letras em relevo. Posteriormente, em 1834, Louis Braille criou o sistema de leitura e escrita por caracteres em relevo, o conhecido sistema braile. “A educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente”. (Op. cit, p. 9).

Ainda de acordo com a citada autora, no Brasil, especificamente, no Rio de Janeiro em 1854, a primeira escola especial foi criada: o Imperial Instituto de Meninos Cegos, em seguida, 1857, foi fundando o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Influenciados pela educação europeia, ambos seguiam o paradigma de escola residencial e assim, se propagaram em todo o País.

Segundo Dotta e Alves (2007), desde o século XVI médicos e pedagogos já idealizavam a educação de indivíduos tidos como ineducáveis, mas, focavam o cuidado, num viés meramente assistencialista e institucionalizado, oferecidas em asilos e manicômios. Totalmente segregados e morto para a sociedade, pois, “aquele que fica separado dos demais, isolado, privado da sua capacidade de agir, está

socialmente morto. (MAZZOTA, 2008, p. 166).

Mazzota (2008), enfatiza que a complexidade envolta na problemática da identidade pessoal, da identidade social e mesmo das identidades nacionais, geralmente, advém da dualidade circunscrita na presença ou ausência da participação ativa, dignidade e respeito, ou seja, envolve a polarização da inclusão, exclusão/marginalização.

Em meados do século XX, segundo Bruno (2006), surgem na Europa e nos Estados Unidos as associações de pais de pessoas com deficiência física e mental. No Brasil são criadas as APAES, destinadas à implantação de programas de reabilitação e educação especial, e o Instituto Pestalozzi.

Importa ressaltar que, a educação Inclusiva tem como referencial a Declaração dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, na qual se reconhece:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos [...] (Art. 1.) [...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. (ARANHA, 2006, p.14).

Inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, se propõe a consolidar as propostas da Declaração, com ênfase na liberdade e na dignidade. A partir de então, entende-se como “compromisso da escola comum introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo ser humano, incondicionalmente, tem direito a essa introdução”. (Batista e Mantoan, 2005, p.8).

A Declaração de Salamanca (proclamada em Salamanca na Espanha, em junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais) se harmonizando a Unesco, focou-se na atenção educacional aos alunos com necessidades especiais, estabelecendo princípios, política e prática da Educação Especial. O princípio fundamental da Declaração reza: “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. (BRASIL, 2006 p.18).

Nesse contexto, o Brasil, enquanto país signatário, reconhece o direito à educação para todos na perspectiva da inclusão. Em 24 de outubro de 1989, é sancionada a Lei nº 7.853, que dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiências sua integração social, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ao Ministério Público e Coordenaria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

Em meio aos avanços nacionais voltados a inclusão, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, promulgada a 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. (Art. 1º) [...] gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral”. (Art. 3º). Corroborando o preceito constitucional do Artigo 208, o E.C.A. estabelece no Artigo 54, inciso III, a inserção das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, assim

como o atendimento especializado.

Porém, é na LDB 93.94/96 que se vislumbra a inclusão via educação, conforme consta no capítulo V- Da educação Especial. O artigo 58 define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. O artigo 59, inciso I estabelece: organização específica de currículos métodos e técnicas e recursos educativos em conformidade com a necessidade do aluno. O inciso III do mesmo artigo faz referência à qualificação do professor para atendimento especializado.

O artigo 60 trata das atribuições aos órgãos normativos do sistema em relação às instituições que se ocupam da referida educação, bem como do apoio técnico e financeiro. No inciso IV do artigo 59, a LDB nº 9394/96 trata da educação específica voltada à inserção social: “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo.”

Da promulgação da LDB 93.94/94 até a atualidade, vários dispositivos foram surgindo na esfera legal para que a inclusão ocorresse de fato e todas as crianças, jovens e adultos com deficiência tivessem assegurados seus direitos. Mas, foi na Lei nº 13.146/2015, como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que a inclusão de pessoas com deficiência encontra amparo legal irrestrito, conforme consta no seu artigo 1º:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que, ao longo da história, o Brasil tomou como natural as desigualdades educacionais relacionadas ao acesso escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. As desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias são notórias.

Tal realidade requer das secretarias de educação e instituições escolares planejamento e decisões curriculares e didático-pedagógicas que considerem a necessidade de superação dessas desigualdades. Para que tal ocorra, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem realizar seus planejamentos com ênfase na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes, conforme recorte:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria.

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC, 2018, p.15-16)

Entretanto, é pertinente a colocação de Almeida (2013) ao afirmar que inclusão não se restringe a receber o aluno com deficiência na sala de aula, há necessidade de formação para que o docente possa conhecer o tipo de deficiência, a história de vida do aluno e suas relações familiares. Assim, saberá como trabalhar com alunos e suas famílias. Não se pode exigir que o professor esteja apto a promover a inclusão, a gestão deve estar envolvida, e há que se contar com a iniciativa pública e privada, de políticas públicas, de investimento na formação dos envolvidos e não apenas dos professores.

3 | INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PICOS – PI: ESTUDO DE CASO

Partindo do pressuposto de que a inclusão não se restringe ao acolhimento do aluno na escola, surgiu a inquietação relacionada à inclusão de alunos com deficiências na escola pública. Para tanto, tomou-se como estudo de caso uma sala de aula da Escola Municipal Dr. Urbano Maria Eulálio, especificamente, a sala do 3º ano do ensino fundamental. O estudo ocorreu mediante observação contínua no decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2018, realizou-se também entrevista com a professora¹ e conversas com os alunos e responsáveis

A classe é composta por 31 crianças, faixa etária compreendida entre 9 e 12 anos. Segundo a professora, destas, apenas 12 conseguiam ler e reproduzir a escrita. Ao final do mês de junho, observou-se que 24 crianças já conseguiam ler e escrever, embora com dificuldades gramaticais e ortográficas. Das crianças leitoras, apenas 20 conseguem interpretar a mensagem escrita.

Ao ser interrogada sobre a defasagem de letramento da turma, a professora explicou que a maioria apresenta algum tipo de problema de aprendizagem. No ato da matrícula, a família não informa à escola ou apresenta laudos/pareces médicos. Ao proceder a avaliação diagnóstica inicial, a professora detectou os déficits de aprendizagem e procurou conversar com as famílias. As justificativas foram as mais diversas e a disposição para a busca de soluções nenhuma.

Conforme observação e interação com os responsáveis pelos alunos, foi possível constatar que eles culpabilizam a escola pelo insucesso de seus filhos, entendem como responsabilidade total do professor: o letramento, educação e compreensão de mundo. Cobram deste profissional atenção diferenciada, interruptamente, pois têm em mente que o professor é ao mesmo tempo educador, pai/mãe, cuidador, babá e mágico, ou seja, que ele está instrumentalizado para solucionar todos os problemas e

atender as especificidades de cada aluno e de familiares.

Do ponto de vista da professora, a questão é bem mais complexa: Os alunos são vítimas de uma sucessão de omissão do poder público, da família e do próprio contexto social no qual se inserem. Quando se refere ao poder público, ela assevera que se as instituições escolares contassem com uma equipe multidisciplinar, o atendimento a essas crianças seria viável. No que concerne a família, percebe-se a vulnerabilidade social em que vivem a inabilidade e indisposição para lidar com tais vicissitudes e a cultura equivocada de que apenas a escola é responsável. Segundo ela, enquanto se perde tempo na procura de culpados, os alunos são prejudicados. “Há que se fazer tudo que está ao nosso alcance para que as crianças possam trilhar o caminho da dignidade e da cidadania.”

A seguir, apresenta-se uma breve análise do perfil dos alunos que por questões éticas terão seus nomes preservados e são identificados pelas letras do alfabeto.

Aluno A – retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado e apresenta comportamento semelhante a pessoas diagnosticadas com deficit de atenção/ hiperatividade.

Aluna B - Retida duas vezes no mesmo ano - um caso importante é o de uma menina que tem uma irmã gêmea matriculada na escola, na classe do 5º Ano e aparenta uma diferença em idade cronológica de pelo menos 5 anos. Observa-se claramente que a criança apresenta problemas de desenvolvimento físico, psicossocial, cognitivo e motor, pois não retém informações e não atende as regras básicas de convívio, mostrando-se agressiva quando contrariada, nunca está disposta a participar das tarefas e demonstra indiferença às atividades realizadas em classe e até na recreação. Em conversa com a mãe, a professora sugeriu que ela buscasse ajuda especializada para que a criança pudesse alcançar um nível satisfatório de desenvolvimento cognitivo e social.

Aluno C– retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado, pouco sociável, apático em relação às atividades e acontecimentos na sala de aula. Não é agressivo, porém apresenta comportamento similar às pessoas com déficit de atenção.

Aluno D – não alfabetizado, apático, tem dificuldades de entender até os combinados de rotina, tem dificuldade de autorregulação. Segundo a avó, o neto tem autismo, (ou seja, tem transtorno do espectro autista – TEA). Ao ser inquirida sobre o grau se leve ou moderado, nível 1 ou 2, ela apenas informou que é 50%, indagada sobre como obteve tal informação com porcentagem (não usual) ela disse que foi com um médico.

Aluna E – não alfabetizada, quieta, tímida e ainda não demonstra interesse em participar das atividades propostas.

Aluno F – retido duas vezes no mesmo ano, inicialmente não conseguia ler, não realizava as tarefas, aparentando desânimo e cansaço, mas participa ativamente dos momentos de recreação, embora demonstre agressividade, use palavras pouco

cordiais e lance mão de meios físicos para atingir seus objetivos.

Aluna G – não alfabetizada, apresenta desassistência por parte da família, tem dificuldade de compreensão até nas tarefas mais simples, às vezes parece se distanciar da realidade e tem dificuldade de controlar as emoções, quando contrariada recorre às lágrimas, demonstra carência constante. A avó informou que a criança é órfão de mãe e vive com o pai e a avó.

Aluno H – Lê, mas não escreve, apresenta sintomas de disgrafia, tem dificuldade de concentração e socialização, raramente realiza as atividades propostas.

Aluna I - retida duas vezes no mesmo ano, nível de desenvolvimento social, verbal e fonológico incompatíveis com a idade cronológica.

Aluno J- retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado, apenas no final do semestre letivo conseguiu decifrar o código escrito e interpretar a mensagem, apresenta comportamentos compatíveis com pessoas diagnosticadas com TDAH, visto que, demonstra agressividade, provoca os colegas, usa de meios físicos para atingir seus objetivos e usa palavras inapropriadas para idade em diversas situações.

Aluno K - retido duas vezes no mesmo ano, não alfabetizado, desassistido pela família, não é assíduo, demonstra total apatia as atividades propostas, apresenta dificuldade de autorregulação e desinteresse por todas as atividades desenvolvidas na escola, costuma não aceitar as normas de convívio e aparenta falta de interesse por tudo que é realizado na escola.

Aluno L - Não alfabetizado, apresenta sinais evidentes de disgrafia, tem dificuldade de atenção e socialização, evita diálogo e contatos com os colegas e só interage com a professora quando solicitado. A mãe afirmou que o filho tem transtornos psicológicos que se agravaram após a morte do pai.

O resumo do perfil dos alunos denota que apesar da observância do preceito constitucional que assegura o acesso e permanência do aluno na escola, preferencialmente, nas escolas públicas, ainda não se pode afirmar que exista a tão famigerada equidade e equalização de oportunidades de aprendizagem. O que compromete o exercício da cidadania e, futuramente, a equidade social e oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Verifica-se que há negligência por parte da família e da gestão escolar e que, apesar da boa vontade dos professores, não é possível haver inclusão de fato sem o comprometimento de todos.

Não obstante os diálogos com familiares, sugestões da professora sobre a necessidade de ajuda especializada, nenhuma das famílias demonstraram interesse em buscar tal ajuda, alegando que é responsabilidade da escola. Logo, nenhuma criança tem laudos ou pareceres médicos que possa respaldar a solicitação da sala AEE, ou pelo menos, um cuidador para atender a demanda da sala de aula.

Inquirida sobre como trabalhar nesse universo de especificidades sem nenhuma ajuda, a professora informou que não é tarefa fácil, mas se as crianças estão em estado de abandono, quer pela família, quer pelo poder público, alguém ter que

fazer algo por elas. Partindo desse princípio, diversifica a prática, pesquisa, inventa e reinventa cotidianamente, para que possam construir conhecimentos e desenvolver capacidades e habilidades inerentes a faixa etária e fase escolar, na perspectiva da equidade.

Ao longo do estudo, observando a rotina da sala de aula, constatou-se que a professora faz um momento de acolhida que começa com o “Boa tarde” seguido da pergunta: “O que temos de bom para hoje?”. Na sequência há um momento de partilha (agradecimentos, desabafos, inquietações, etc) quem tem algo a dizer levanta a mão. A professora sempre finaliza com a seguinte declaração: “toda criança tem direito a ser amada, respeitada e protegida”, portanto, eu amo e respeito cada um, e, o meu dever é tentar proteger você até de você mesmo! E pede que cada criança repita: “Eu sou uma criança amada!”. Em algumas ocasiões as crianças fazem fila para receber abraços e entregar bilhetes e desenhos.

Ela utiliza com estratégia para acalmar a turma a música. Às vezes leva um pequeno aparelho de som, coloca uma música para eles ouvirem e em seguida apresenta a letra para que cantem, habitualmente, pergunta: “O que vamos cantar hoje?” Dentre as várias músicas duas agrada mais a turma: *Era uma vez* (música de Kell Smith) e *Espalhar amor* (música de Reginaldo Manzotti com participação de Simone E Simária).

Observou-se também que a professora recorre com muita frequência a atividades em duplas, para que os alunos se ajudem mutuamente.

Perguntou-se a professora que estratégia foi utilizada para alfabetizar as crianças que se encontravam no nível pré-silábico e não diferenciavam nem as vogais das consoantes. Ela explicou que durante dois meses, dois dias na semana, reunia os alunos no contraturno e realizava atividades de letramento por meio de palavras geradoras e músicas infantis.

Além disso, adotou como atividade de rotina, rodas de leituras e empréstimo de livros infantis. Atividade caixa mágica, onde a caixa de livros é aberta, os livros são espalhados sobre a mesa, e por ordem alfabética os alunos são chamados a escolher o que querem ler.

Importa aqui ressaltar que, quando necessário, a professora é enérgica, zela pelo mínimo de disciplina possível e exige que as crianças cumpram os combinados, chama os pais quando percebe negligência, chama atenção da gestão quanto às responsabilidades da instituição, e adota uma postura, paradoxalmente, respeitosa e carinhosa. Em conversa com algumas colegas da escola, foi possível perceber que ela é reconhecida como a “encantadora de crianças.”

Questionada sobre a parceria da unidade mantenedora e da gestão da escola, a professora, resignada, esclarece que se a criança não tem um parecer médico, um laudo de especialistas, nada que respalte um requerimento à Secretaria de Educação relacionado ao envio de um cuidador ou a reabertura da sala de AEE (ativa em anos anteriores, quando existiam crianças diagnosticadas), nada pode ser feito. Só sublinha

o quanto proveitoso seria a intervenção de psicopedagogos, psicólogos etc, ao tempo que lamenta as oportunidades negadas a essas crianças.

Sobre o que poderia ser feito para reverter esse quadro de exclusão, ela apresenta as seguintes sugestões: Formação para os professores, equipe multidisciplinar (composta por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogo terapeuta ocupacional, assistentes sociais) para assistir o aluno e, em alguns casos a própria família, instalação das salas de AEE com profissionais qualificados, cuidadores para as turmas que tivessem alunos com deficiências, sala de música, redução de alunos por turma (uma sala de aula que comporta 20 alunos tem 31), espaço lúdico com jogos que promovessem a interação dos alunos e aprendizagem relativas ao convívio social.

Por último, perguntou-se a professora sobre as frustrações relacionadas ao seu trabalho com a turma, ela afirmou se sentir impotente diante da demanda das especificidades e acrescentou: “nós professores e a escola somos deficientes, as crianças não! Elas só precisam de um sistema educacional qualificado para oportunizar conhecimento de forma inclusiva que promova equidade de fato”.

É perceptível que o conceito de inclusão foi apreendido, se por um lado, esta não acontece como deve ser, por outro lado existe a vontade, o esforço, o empenho o que corrobora a assertiva de Wayne Sailor (1991) citado por Almeida (2015): “A questão fundamental é a atitude. Se é algo que você deseja fazer, você começa a procurar meios de consegui-lo. Se é algo que você não deseja fazer, você começa a procurar desculpas para não fazê-lo.”

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após cinco meses de estudo sobre a inclusão preconizada pelas leis, e a experiência de cotejar o direito assegurado com a realidade inclusiva de uma escola pública municipal, tem-se o retrato da inclusão de fato na maioria das escolas do Município de Picos, depreende-se que a inclusão está se trilhando um caminho, mas a distância existente entre a teoria e a prática ainda é impactante.

Observa-se na escola tomada como campo de estudo que a inclusão é de total responsabilidade do professor, ou seja, que esta não ocorre de fato, o que se percebe é a inserção de crianças com deficiências ou transtornos de aprendizagem acomodadas numa sala comum, super lotada, sob o comando de apenas um adulto que faz malabarismos para incluir as crianças em atividades de rotina e diversificam a prática objetivando algum tipo de construção de conhecimento.

Para que se cumpra que reza a Lei 13.146/2015 “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. E se desenvolvam as competências e habilidades previstas na BNCC na perspectiva da inclusão, da equidade e equalização de oportunidades via educação, há que se investir em políticas públicas de modo a estruturar as instituições

escolares e instrumentalizar os profissionais da educação, a fim de que a inclusão possa migrar da dimensão utópica para realidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marina da Silveira Rodrigues. **Receber aluno com deficiência na sala de aula.** Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/receber-o-aluno-com-deficiencia-na-sala-de-aula-nao-significa-inclusao.html>. Acesso em 17 de julho de 2018.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** 2^a ed. MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília. 2006.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de julho de 2018.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília. MEC, SEESP, 2005
- BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 15/07/2018.
- BRASIL, **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Departamento da criança e do Adolescente. Brasília, 2002.
- BRASIL, Cordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853compilado.htm. Acesso em: 30 de julho de 2018.
- BRASIL, Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei 13.146/2015, Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html. Acesso em: 07 de jul. 2018
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia, **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: introdução. [4.ed] MEC, Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2006.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista científica eletrônica de psicologia – ISSN: 1806-0625.** Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/psicologia08/pages/resenhas/edic08-anov-revisao03.pdf>>. Acesso em 13. JUL. 2018.
- MAZZOTA, Marcos J. S. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira.** Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/identidade.htm>>. Acesso em: 15. jul. 2018.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DE UM NAPNE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO PEDRO II

Cintia Tavares Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

Rio de Janeiro / RJ

Celeste Azulay Kelman

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)

Rio de Janeiro / RJ

Realengo (CREIR) visto que é a única unidade que atende esta primeira etapa no Colégio Pedro II. Sendo assim, discutiremos algumas políticas de Educação Especial e suas implicações na Educação Infantil; a constituição do NAPNE na Educação Infantil do Colégio - o trabalho inicial, os processos e sujeitos envolvidos, o Atendimento Educacional Especializado, as mediações, as trocas com a equipe escolar - pensando e repensando sobre as práticas inclusivas. Já é possível perceber muitos avanços e entender a necessidade de ampliar o trabalho do NAPNE como, por exemplo, criando uma sala de recursos multifuncionais, aperfeiçoando a qualidade da bidocência dos professores, ampliando a presença de professores com carga horária integral para mediação e a presença da fonoaudióloga escolar no núcleo.

PALAVRAS- CHAVE: inclusão; educação infantil; necessidades específicas; NAPNE.

ABSTRACT: This study presents/discusses some of the findings of a larger research study developed by the first author, oriented by the second one, about the implementation of Nucleus of Assistance to People with Specific Needs – NAPNE, at Colégio Pedro II, created in the context of early childhood education. It is a theoretical-practical research in a Federal institution, which contributes to the educational

RESUMO: O presente estudo é um recorte da pesquisa desenvolvida pela primeira autora, sob orientação da segunda, sobre a implementação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, do Colégio Pedro II, criado no âmbito da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa teórico-prática em uma instituição federal, que contribui para as práticas educativas de inclusão neste segmento de escolarização. Tem como objetivos refletir e avaliar com a equipe o trabalho do núcleo; dialogar sobre as dificuldades encontradas até o momento; investigar algumas leis sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, discutindo seus impactos e suas contribuições na Educação Infantil. O relato de experiência aqui tratado está relacionado mais especificamente ao Centro de Referência em Educação Infantil

practices of inclusion in this segment of schooling. It aims to reflect and evaluate the work with the team; discuss about the problems encountered so far; investigate some laws on Special and Inclusive Education, discussing their impacts and contributions to early childhood education. The experience report is precisely related to the Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), since it is the only unit that has this first stage in Colégio Pedro II. Thus, we will discuss some Special Education policies and their implications in Early Childhood Education; NAPNE formation at school's Early Childhood Education – the beginning of the work, the processes and subjects involved, the Specialized Educational Assistance, the mediation, the exchanges with school staff - thinking and rethinking about inclusive practices. It is already possible noticing several advances and to understand the need to expand the work of NAPNE such as the creation of a multifunctional feature room, enhancing the quality of teachers' work, increasing the presence of teachers with full hours to mediation and the presence of a speech-language pathologist at the team.

KEYWORDS: inclusion; Early Childhood Education; Specific Needs; NAPNE

1 | INTRODUÇÃO

Inclusão tem a ver com a ampliação da participação para todas as crianças e adultos. Tem a ver com apoiar as escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências das crianças. (BOOTH & AINSCOW, 2012, p.9)

Inclusão é um tema que tem suscitado diversas discussões, gerando políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Falar de inclusão é pensar além da educação especial. Abrange a diversidade, envolvendo a todos no processo de aprendizagem, o reconhecimento das diferenças, necessidades e potencialidades de cada sujeito.

O presente estudo é um recorte da pesquisa desenvolvida pela primeira autora, sob orientação da segunda, sobre o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE, do Colégio Pedro II, criado no âmbito da Educação Infantil (EI).

Inicialmente se discute a criação do NAPNE na educação infantil, a partir dos documentos publicados pela Reitoria do Colégio Pedro II. Trata-se de uma pesquisa teórico-prática que contribui para as práticas educativas de inclusão neste segmento de escolarização. Tem como objetivos refletir e avaliar com a equipe o trabalho do núcleo; dialogar sobre as dificuldades encontradas até o momento; investigar legislação sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, discutindo seus impactos e suas contribuições na EI.

O NAPNE foi instituído no Colégio Pedro II por meio da Portaria nº 906 de 18 de maio de 2012, com nova redação na Portaria nº 1128 de 25 de junho de 2012, designando-o nas seguintes unidades: Unidade Escolar Centro; Unidade Escolar

Descentralizada de Duque de Caxias; Unidade Escolar Engenho Novo I e II; Unidade Escolar Humaitá I e II; Unidade Escolar Descentralizada de Niterói; Unidade Escolar Realengo I e II; Unidade Escolar São Cristóvão I, II e III; Unidade Escolar Tijuca I e II. Até 2017, a única unidade onde ainda não existia NAPNE era no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR). Atualmente, a modalidade Educação Infantil no Colégio Pedro II existe somente em Realengo.

As atividades da educação infantil em Realengo tiveram início em 26 de março de 2012, na Unidade Escolar Realengo II. No final de 2013, o reitor Oscar Halac criou a Unidade de Educação Infantil Realengo (UEIR) através da Portaria nº 2.331 de 20 de dezembro de 2013, e designou uma Coordenação Setorial para a Educação Infantil, com o intuito de garantir autonomia na gestão, além do cuidado e da atenção necessários às especificidades das crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos. Em 2016, a UEIR foi extinta e, na mesma data, instituído o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, através da Portaria nº 3.031, de 03 de outubro de 2016, absorvendo de forma automática toda a estrutura organizacional da UEIR, desde o espaço físico até o quadro de pessoal (BRASIL, 2017).

O NAPNE na EI do Colégio Pedro II começou a ser criado em junho de 2017, a partir da designação da primeira autora para a implantação desse núcleo, sob orientação da Coordenação Setorial do CREIR e NAPNE Geral/ DAE (Diretoria de Assuntos Estudantis). Como é recente, o núcleo ainda se encontra em construção, suscitando diversas reflexões sobre o trabalho a ser desenvolvido.

Conforme estabelece a PORTARIA nº 906 DE 18 DE MAIO DE 2012:

Art. 2º O NAPNE, no Colégio Pedro II, se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial, conforme legislação, e a estudantes com necessidades educacionais específicas. (BRASIL, 2012, p.1)

O NAPNE tem portanto uma especificidade, pois amplia o atendimento para além do público-alvo da educação especial, incluindo qualquer indivíduo que apresente necessidades educacionais específicas, que podem ser decorrentes de fatores inatos ou adquiridos e de caráter permanente ou temporário, que resulte em alguma dificuldade na aprendizagem ou no desenvolvimento. Essa atribuição do NAPNE amplia o foco do público-alvo da Educação Especial, desconcentrando das deficiências e se direcionando para um espectro bem mais amplo, em torno de todos os alunos que apresentem qualquer necessidade ou dificuldade.

A construção do núcleo tem sido feita desde o início por meio de trocas com a equipe escolar (professores, coordenação, orientação, técnicos) e nessas trocas têm surgido algumas questões: Como é a atuação do núcleo na educação infantil? Quais os caminhos a seguir para uma verdadeira inclusão nessa etapa? Será que as práticas pedagógicas do CREIR são inclusivas? Essas e outras questões permeiam as discussões com a equipe escolar e nos faz refletir cada vez mais sobre nossa

prática e a constituição desse núcleo.

2 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

O relato de experiência aqui tratado diz respeito ao NAPNE na EI, mais especificamente o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo - CREIR, visto que é a única unidade que atende na EI do Colégio. O CREIR atende a 168 crianças e funciona em dois turnos: o primeiro no horário de 7h15 às 11h45 e o segundo das 13h15 às 17h45. As crianças estão distribuídas em 12 turmas, pelos grupamentos III (3 a 4 anos), IV (4 a 5 anos) e V (5 a 6 anos) e o ingresso acontece por meio de sorteio público anual (BRASIL, 2017, p.14).

Como o NAPNE no CREIR é recente, conforme apresentamos, não pretendemos trazer discussões fechadas sobre essa construção, e sim iniciar reflexões acerca dos processos inclusivos nesta etapa de ensino.

O artigo traz uma perspectiva histórica e prática, já que discute as práticas de inclusão na educação infantil do Colégio e a atuação pedagógica da primeira autora nesse contexto. A pesquisa provoca uma discussão para além da teoria, proporcionando contribuições para a prática profissional, pois a reflexão, a prática reflexiva e a pesquisa são consideradas elementos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

O aporte teórico para esse estudo tem seu início na discussão e problematização sobre a inclusão, usando como referencial alguns documentos legais e o *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2012). Essa publicação consiste em um documento norteador para encorajar o desenvolvimento inclusivo nas escolas. De acordo com os autores, o Index é definido como:

(...) um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p.9)

Traremos portanto, algumas políticas de Educação Especial e suas implicações na Educação Infantil; a constituição do NAPNE na Educação Infantil do Colégio - o trabalho inicial, os processos e sujeitos envolvidos, o Atendimento Educacional Especializado, as mediações, as trocas com a equipe escolar - pensando e repensando sobre práticas inclusivas.

3 | O APORTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para Gomes (2014) o objetivo da educação inclusiva é criar mecanismos que facilitem a inclusão dos alunos com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino da educação infantil ao nível superior. A fim de garantir esses direitos e após diversas discussões mundiais sobre o tema, documentos foram sendo construídos ao longo dos anos objetivando uma educação mais inclusiva respeitando a diversidade, as especificidades e as necessidades de cada sujeito.

Alguns documentos legais que embasam as práticas da educação especial no viés da inclusão são o Decreto nº 7.611, de 17/11/2011; a Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; a Nota Técnica nº 04/2014, que orienta os documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, do PNE explicita na meta 4:

(...) universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.55)

As políticas educacionais estão avançando no sentido de se pensar em uma educação inclusiva. Na Educação Especial, o Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 2º menciona:

(...) deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p.1)

Ao se falar na garantia de serviços de apoio que objetivem a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização, destacamos que a Educação Especial está atrelada ao ensino regular. Logo, a Educação Especial não precisa ser oferecida somente em escolas específicas e sim em qualquer instituição escolar, junto com o apoio especializado.

A respeito desse apoio especializado, o Decreto nº 7.611/2011 esclarece que esse serviço é denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” que podem ser prestados de forma “complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo

e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais.” (BRASIL, 2011)

A educação especial perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo importante sua articulação com todas essas etapas para que possa eliminar as barreiras de aprendizagem e ampliar a participação dos estudantes com necessidades educacionais específicas em seu processo de aprendizagem.

A Nota Técnica nº 04/2014 promoveu um avanço ao esclarecer que o Atendimento Educacional Especializado se constitui pelo caráter pedagógico, dispensando a exigência de laudo do aluno para que ele tenha matrícula no AEE. Sendo assim,

(...) não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. (...) O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (BRASIL, 2014, p.3)

Nesse sentido, o laudo se torna um documento complementar, de forma a auxiliar o trabalho pedagógico e a articulação com profissionais da saúde, mas não pode ser um documento obrigatório. Na educação infantil, devido à faixa-etária, a maioria das crianças que apresentam alguma necessidade educacional específica não tem laudo e isso incita o professor a ter um olhar mais apurado sobre as necessidades e possibilidades de cada criança.

Contextualizando a educação especial no Colégio Pedro II, a Portaria nº 1887 de 13 de junho de 2017 explica o trabalho do NAPNE citando a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, na qual

(...) determina que o projeto pedagógico institucional deve institucionalizar a oferta ao AEE e prevendo em sua organização sala da recursos multifuncionais (no CPII – são os NAPNE's), a matrícula dos alunos em classe regular e no AEE, prioritariamente no contra turno, estabelecendo o cronograma desses atendimentos, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); professores para o exercício da docência do AEE e outros profissionais da educação e que atuem no apoio, criando-se assim uma rede de apoio de formação, pesquisa, serviços e equipamentos. (BRASIL, 2017, p.1)

O PNE (2014-2024) traz na meta 4 a importância de “ampliar as equipes de profissionais da educação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues” (BRASIL, 2014, p.57). A demanda para atender às necessidades individuais dos educandos torna-se fundamental.

Os documentos legais trazem aspectos da educação especial e do AEE, como condições de acessibilidade, adaptações curriculares, capacitação de professores,

entre outros, com o objetivo de promover uma educação inclusiva. Por essa razão, não comprehende apenas as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas todos os alunos. É preciso perceber que,

(...) cada ser humano é único em sua essência e formação, portanto, não há um único caminho para a construção do conhecimento, mas sim muitas caminhadas e por estradas nem todas conhecidas ou muitas vezes ainda por trilhar. Assim sendo, esse é o momento para as instituições de ensino buscarem as novas estradas, pois os caminhantes já se encontram a postos. (GOMES, 2014, p.47)

É nessa caminhada, no qual os caminhantes já estão a postos, que o NAPNE está sendo constituído nesse espaço de educação infantil (EI).

4 | UM NAPNE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por perpassar todos os níveis de escolarização – a Educação Especial – torna-se imprescindível abordar a Educação Infantil nesse contexto. Como não existe um modelo único de EI a ser seguido, cada instituição expressa uma concepção pedagógica.

O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo utiliza como apporte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, constituintes do trabalho. O currículo no CREIR está atento ao cuidado, à escuta e às experiências que cada um traz consigo. Assim,

Essa atitude de escuta fala de crianças e adultos. Desdobra-se em vivências, um caminho que nos instiga a caminhar, a estar juntos. Um caminho que se faz no caminhar, um caminhar que faz caminho, do qual participam múltiplos agentes, crianças e adultos, com culturas próprias, que atravessam umas às outras, formando composições ricas, diferentes, outras a cada momento: um singular plural. Em uma escola de Educação infantil, esse caminhar, sejamos crianças ou adultos, é feito de infância. (BRASIL, 2017, p. 27 e 28)

Esse caminhar, atento à singularidade dos sujeitos e ao olhar sensível para/com cada criança é a base do trabalho no NAPNE do CREIR. As crianças que apresentam necessidades específicas são acompanhadas pela equipe do núcleo, que auxilia os professores, enfatizando o trabalho na escuta e nas possibilidades de atuação pedagógica, repensando a prática.

O fato de que a EI ainda não tinha um núcleo voltado às crianças com necessidades educacionais específicas, não significou que estas não eram atendidas em suas singularidades. Isso pode ser visto nos princípios do Projeto-Político-Pedagógico da instituição, que são em torno do cuidado, da escuta e da integração, valorizando o diálogo atento, que não se reduz a palavras. Um olhar e escuta que favorece a alteridade.

No entanto, havia a necessidade de criar o NAPNE com uma equipe com formação específica na área de educação especial, com a atribuição de auxiliar o trabalho pedagógico dos professores, orientar as famílias, articular-se com profissionais na área da saúde, colaborar com discussões e conhecimentos na área e atender as crianças. Com isso, o NAPNE estaria inovando em respeito ao atendimento em educação especial desde a educação infantil.

O movimento inicial foi de se visitar outros NAPNE's para poder conceber o do núcleo na EI. Na ocasião, a coordenadora (primeira autora) dialogou com a equipe envolvida, acessou documentos e obteve informações importantes para a criação no CREIR.

O passo seguinte foi de participar no Conselho de Classe (COC) do 1º trimestre de 2017, levando à equipe as informações coletadas, assim como uma ficha elaborada em conjunto com a Coordenação Setorial para o início dos registros das crianças. Essa ficha compõe o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) da criança, constando as observações do núcleo, reuniões com as famílias, laudo (caso exista), acompanhamentos médicos, objetivos e mediações realizadas com a criança. Cumpre assim com a recomendação de um ensino individualizado, implementando ações que atendem às necessidades das crianças (BRAUN; VIANA, 2011). Ao valorizar o diálogo constante com a equipe pedagógica, no COC também se discutiu sobre as crianças que estavam sendo observadas e outras foram incluídas, por apresentarem alterações no comportamento, desenvolvimento, interação social, linguagem oral. Uma delas já trazia o laudo de Transtorno do Espectro Autista.

A portaria nº 1887, de 13/06/2017, do Colégio Pedro II, prevê a organização das salas de recursos multifuncionais nos NAPNE's. No entanto, ainda não existe essa sala no setor de educação infantil devido à sua recente criação e por falta de salas disponíveis no CREIR. Inicialmente, a organização das fichas das crianças era feita em computadores do Colégio. Com o tempo o NAPNE ganhou um espaço na sala de informática que, atualmente, é composto de computador e um armário pequeno com recursos como jogos, livros e outros materiais para os atendimentos com as crianças.

Com embasamento na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a constituição do núcleo pauta o trabalho pensando e repensando práticas que promovam a inclusão escolar de todas as crianças, uma vez que é na EI que se desenvolvem as bases para o desenvolvimento humano e a construção da cognição do sujeito. O lúdico e as diferentes formas de comunicação, atividades que estimulem o físico, o emocional e o psicomotor promovem as relações interpessoais e amadurecem o aspecto social.

Considerando as especificidades da faixa etária atendida (3 a 6 anos), as necessidades apresentadas e os documentos legais, o foco do NAPNE na EI tem se pautado nas mediações nos diversos espaços da escola, fazendo as intervenções necessárias, mediando conflitos, auxiliando a criança nas propostas individuais e/ou

coletivas, nas suas interações com o ambiente, com adultos e crianças, a partir de objetivos e estratégias traçados previamente.

Como as interações são dinâmicas, as estratégias sofrem mudanças diante das demandas apresentadas. Quando há a necessidade de um atendimento individualizado, a equipe busca algum horário dentro do turno em que a criança está na escola para frequentar o AEE. Apesar de ainda não existir uma sala própria para esse atendimento, busca-se uma sala que esteja disponível.

No início da criação do NAPNE no CREIR, as mediações eram feitas somente pela coordenadora, mas com o tempo, outros professores passaram a integrar a equipe dedicando algumas horas para as observações e acompanhamento das crianças. A equipe passou a ter cinco professores, mas devido à grande quantidade de crianças em observação e mediação, – cerca de vinte e cinco – e poucas horas disponíveis dos professores para se dedicar ao núcleo, logo esse tempo tornou-se insuficiente. A coordenadora do núcleo – a única com carga horária integral ao núcleo – passou a acompanhar as crianças que apresentavam mais necessidades específicas, dividindo os dias de mediação.

É importante ressaltar que a educação infantil do Colégio caracteriza-se pela bidocência (dois professores por turma), uma estratégia de ação pedagógica que possibilita um olhar mais atento e diversificado às crianças. Constitui uma forma, dentre outras, de garantir o cuidado e a atenção à primeira infância na faixa etária atendida na Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 22).

Da mesma forma, o Projeto Político Pedagógico do CREIR (2017) também traz as possibilidades de atuação e ganhos que as crianças têm com a bidocência:

Dentre outras, é possível, por exemplo, dividir o grupo, oferecendo estratégias diferenciadas para que se alcance um mesmo objetivo simultaneamente, permitindo às crianças experimentar, descobrir e escolher aquelas pelas quais têm mais afinidade. A divisão do grupo pode ocorrer não só no sentido de respeitar a heterogeneidade de gostos e afinidades, mas também os diferentes ritmos que marcam movimentações, momentos de atenção e concentração. (BRASIL, 2017, p. 23)

A bidocência é composta por um exercício diário de escuta e diálogo focado nas crianças. No entanto, quando uma criança demanda uma necessidade específica mais individualizada de um dos professores, a bidocência é prejudicada, já que o outro professor fica responsável por mediar as atividades com o restante da turma. Como há um número expressivo de crianças acompanhadas pela equipe do NAPNE, o professor mediador atua apenas em alguns dias e horários. Nesse sentido, observamos a necessidade de implantar um projeto em que os professores mediadores tenham carga horária integral para fazer a mediação diária, promovendo assim um acompanhamento mais inclusivo dessas crianças.

Houve também a necessidade da presença de uma fonoaudióloga escolar pelas

dificuldades na comunicação apresentadas por algumas crianças, o que passou a ocorrer uma vez por semana, devido às suas múltiplas atribuições em outros *campi* do Colégio Pedro II. Nesse período, essa profissional participou de algumas reuniões com a equipe pedagógica e fez a triagem fonoaudiológica escolar das crianças indicadas pelo núcleo e pelos professores. Depois, foram feitas reuniões individuais com as famílias para o retorno da avaliação, esclarecendo dúvidas, trazendo orientações, finalizando com a recomendação de que algumas crianças fossem encaminhadas para a terapia fonoaudiológica. Em continuidade ao trabalho, o objetivo era que a fonoaudióloga realizasse oficinas de estimulação da linguagem oral, mas o trabalho foi interrompido por necessidades em outros *Campi*. Essa perda foi muito significativa, pois apesar do pouco tempo de atuação, foi possível perceber como é fundamental o trabalho de uma fonoaudióloga escolar junto ao núcleo de Educação Infantil.

O CREIR também passou a contar com uma psicóloga que, apesar de ter sido direcionada para o trabalho na Assistência Estudantil, tem auxiliado o NAPNE no diálogo com a equipe e com as famílias, além do seu olhar especializado para algumas crianças.

O trabalho do núcleo consistiu, portanto, essencialmente em oferta de mediação, intervenção, participação em reuniões de planejamento semanal, COC's, reuniões do núcleo, organização interna (fichas, relatos, registros), reuniões com as famílias e colaboração na escrita dos relatórios de avaliação das crianças. Em parceria com a sala de leitura, o núcleo realizou um teatro de fantoches sobre diversidade racial. O NAPNE promoveu duas palestras voltadas às famílias, uma com a Chefe Geral do NAPNE e outra com a fonoaudióloga do Colégio. O núcleo iniciou o projeto *Vivências Psicomotoras*, enfatizando na importância da psicomotricidade para as crianças dessa faixa etária. Planeja ainda, a oficina de estimulação da linguagem oral com professores do núcleo, mesmo sem a presença da fonoaudióloga, objetivando um estímulo pedagógico à linguagem oral das crianças.

No momento, estamos planejando realizar atividades para introduzir temas sobre inclusão, continuando com o teatro e contação de histórias, Cine NAPNE com vídeos, desenhos e curtas infantis voltados para a área, oficinas de Libras em parceria com os intérpretes dos outros *campi*, rodas de conversa sobre temas relacionados a educação inclusiva com a equipe pedagógica (aproveitando e estimulando a troca de saberes entre a equipe), palestras e debates para os responsáveis sobre o tema da educação especial.

Entende-se o NAPNE como um núcleo que deve eliminar qualquer barreira à aprendizagem e à participação dos indivíduos em todos os aspectos da escola, sejam eles, as crianças, os funcionários ou as famílias. No ano letivo de 2018, recebemos uma criança ouvinte, filha de pais surdos, que é denominada pela cultura surda por *Child of Deaf Adults – CODA*. Nos anos 80, esse termo ganhou popularidade, sobretudo pela fundação da organização internacional Children of Deaf Adults, Inc (CODA) que, sediada nos EUA, dedica-se à promoção de temas relacionados às experiências

de filhos ouvintes de pais surdos, mundo afora. Hoje, o termo CODA, cunhado por Millie Brother, é empregado em diversos países, inclusive no Brasil e em Portugal. (CULTURA SURDA.NET, 2013)

Assim que soubemos da chegada dessa família, o núcleo articulou com a Coordenação Setorial Adjunta que a criança tivesse como professores, as duas professoras que também se comunicam por Libras, sendo uma delas fluente na língua. Em todos os eventos envolvendo as famílias, solicitamos a presença de um intérprete de Libras, para viabilizar a presença do casal surdo, respeitando a sua diferença linguística.

A criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no CREIR configura-se como um passo para o desenvolvimento inclusivo na escola, por meio de ações e valores inclusivos. Este processo fundamenta-se nos conceitos de barreiras à aprendizagem e à participação, recursos de apoio à aprendizagem e à participação e apoio à diversidade (BOOTH; AINSCOW, 2012, p.13).

5 | AINDA ESTAMOS NO INÍCIO...

O presente texto buscou contar um pouco de uma história escrita a várias mãos. São muitos processos, sujeitos envolvidos, muita discussão, pesquisa e muito estudo na área. Escrever uma história não é uma tarefa tão fácil. E nesse texto estamos longe de contar toda a história do NAPNE do CREIR do Colégio Pedro II.

O CREIR começou um novo capítulo em sua história, trabalhando a Educação Infantil com o foco na perspectiva da inclusão por entender que esse é um dever não só das escolas, mas de toda a sociedade.

Já é possível perceber muitos avanços e entender a necessidade de ampliar o serviço como, por exemplo, criando uma sala de recursos multifuncionais, aperfeiçoar a qualidade da bidocência dos professores, ampliar a presença de professores com carga horária integral para mediação e a presença da fonoaudióloga escolar no núcleo.

O NAPNE ainda tem muito o que crescer e estamos no caminho. O cuidado, a escuta e as experiências das crianças estarão sempre perpassando por esse caminho, trazendo reflexões e nos movendo a pensar em estratégias e meios que promovam a participação de todas as crianças e a comunidade escolar no Colégio.

O *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (BOOTH; AINSCOW, 2012) é um importante recurso para gerar novas reflexões e pesquisas, contribuindo para aperfeiçoarmos os processos inclusivos praticados no NAPNE da Educação Infantil, enaltecendo a participação de todos os sujeitos e eliminando possíveis barreiras à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a*

participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Reimpressão: 2012.

BRASIL. Colégio Pedro II. **Pró-Reitoria de Ensino.** Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/diretorias_secoes.html>. Acesso em 19 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **Projeto-Político-Pedagógico Centro de Referência em Educação Infantil Realengo.** Rio de Janeiro: outubro, 2017.

_____. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **PORTARIA N° 906 DE 18 DE MAIO DE 2012.** Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 18 de maio de 2012.

_____. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **PORTARIA N° 1128 DE 25 DE JUNHO DE 2012.** Dá nova redação ao art. 3º da Portaria nº 906, de 18 de maio de 2012, ao art. 1º da Portaria no 907, de 18 de maio de 2012, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 25 de junho de 2012.

_____. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. **PORTARIA N° 1887 DE 13 DE JUNHO DE 2017.** Estabelece critérios para distribuição de carga horária para os coordenadores do NAPNE. Rio de Janeiro, 13 de junho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **NOTA TÉCNICA N° 04/ 2014, 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC / SECADI / DPEE. Brasília, DF, 2014.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCH, M. D. & DAMASCENO, A. (orgs). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

CULTURASURDA.NET. **CODA.** Disponível em <https://culturasuryda.net/2013/02/01/coda/>. Acesso em 02 jun. 2018.

GOMES, Marise Miranda. **Consolidando a inclusão.** In: O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão – um caminho em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Introdução.** In: Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CAPÍTULO 3

A DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: UM PANORAMA DOS ACADÊMICOS DE LETRAS DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

Luiza Valdevino Lima

Universidade Regional do Cariri, Crato – CE

Daniela Valdevino Lima

Universidade Regional do Cariri, Crato – CE

Luciana Maria de Souza Macedo

Universidade Regional do Cariri, Crato – CE

Geórgia Maria de Alencar Maia

Universidade Regional do Cariri, Crato – CE

Ana Patrícia Silveira

Secretaria Municipal de Educação, Crato – CE

Língua. Buscamos com esse artigo, demonstrar a grande relevância que há na inserção da disciplina de Libras nos currículos do curso de Licenciatura e almejamos que esse estudo leve contribuições no campo das pesquisas sobre educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Formação Docente, Libras, Licenciatura em Letras.

ABSTRACT: Our study arose from needing to know about teaching of LIBRAS' discipline in higher education. Notably Brazilian Sign Language is increasingly gaining space on scholars' discussions and being inserted in the curriculums of the academic degrees, as it is required by decree 5.626/2005. Our research seeks to know opinions of the Letters 'academics of Regional University of Cariri about teaching of LIBRAS' discipline on the teacher qualification. It is important to stress that when the future teachers initiate their jobs at schools, they could find deaf students, and because of that, they must be prepared to deal with these students. In light of these mentioned arguments, it is noticeable that LIBRAS' discipline in higher education is a lot relevant on training magisterium, because this will provide the academics a base of this Language. With this paper, we search to demonstrate the great relevance that there is on insertion of Libras on

RESUMO: Nosso estudo surgiu da necessidade de se conhecer sobre o ensino da disciplina de Libras no ensino superior. Notadamente a Língua Brasileira de Sinais está cada vez mais ganhando espaço nas discussões de estudiosos e sendo inserida nos currículos das licenciaturas, conforme exige o decreto 5.626/2005. Nossa pesquisa busca conhecer as opiniões dos acadêmicos de Letras da Universidade Regional do Cariri sobre o ensino da disciplina de Libras na formação docente. É importante frisarmos que os futuros docentes, ao iniciarem seus trabalhos em escolas, poderão encontrar alunos com surdez, e para isso precisam estar preparados para lidar com esses alunos. Diante dos argumentos mencionados, nota-se que a disciplina de Libras no ensino superior é de grande relevância na formação do magistério, pois esta trará aos acadêmicos uma base desta

the curriculums of Graduation course and aim that this study contributes to the field of researches about inclusive education.

KEYWORDS: Higher Education, Teacher Qualification, LIBRAS, Letters Degree.

1 | INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a história da Educação de Surdos, nos deparamos com inúmeros conflitos que esses indivíduos vivenciaram. Desde a Idade Média que a comunidade surda lutou pelos seus ideais e por uma educação digna. Em consequência deste fato, nota-se que eles, progressivamente, conseguiram atingir seus objetivos, proporcionando assim, a criação de instituições e escolas que aos poucos foi introduzindo em seu quadro de profissionais, professores que tinham domínio do estudo da língua de sinais. A progressão na Educação de Surdos chegou ao Ensino Superior, que, na tentativa de cumprir a lei, passou a ampliar os conhecimentos na formação docente, incluindo a Língua de Sinais como disciplina curricular.

No Brasil, a lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio de comunicação legal e o decreto nº 5626/2005 regulamenta essa lei. Vale ressaltar que o decreto também deixa claro que, obrigatoriamente, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular nos cursos de licenciatura. Em vista disso, é de suma importância que o ensino da Libras seja introduzido na formação docente.

Atualmente, observa-se que as escolas têm recebido em suas matrículas, muitos alunos surdos e torna-se essencial que o corpo docente tenha conhecimento da cultura desses alunos e da sua língua. Diante do exposto, cabe às universidades, aos centros acadêmicos e faculdades incluírem a disciplina de Libras na grade curricular dos cursos de magistério, conforme está no decreto.

A presente pesquisa enfatiza que a inserção da disciplina de Libras no Ensino Superior é de grande relevância na formação docente, visando como dados para a pesquisa, conhecer a opinião dos alunos do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri.

A ideia de desenvolver essa pesquisa surgiu devido à uma curiosidade pessoal de como é a visão dos futuros docentes em relação à disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Podemos destacar também que o interesse nessa temática se justifica pela vivência atual como professora de Libras da Universidade Regional do Cariri, na cidade de Crato-CE.

2 | METODOLOGIA

Levando em consideração a finalidade desta pesquisa, caracteriza-se com caráter descritivo, e para tanto usamos métodos de análises e descrições referentes

à temática abordada. Além disso, quanto à coleta de dados, essa pesquisa se caracteriza como empírica, uma vez que se utilizou de dados coletados no ambiente universitário. Para embasamento teórico nos utilizamos de bibliografias publicadas em livros, periódicos e na internet. Dessa forma, classificamos o trabalho também como pesquisa bibliográfica.

A pesquisa foi desenvolvida durante o mês de maio do ano de 2018. Foram realizadas algumas visitas à Universidade Regional do Cariri, a fim de coletar os dados para esse estudo. Foi aplicado um questionário aos alunos do curso de Licenciatura em Letras da URCA.

Escolhemos os alunos do oitavo semestre de Letras, das turmas manhã e noite, devido a disciplina de LIBRAS ser ministrada neste semestre, de acordo com a grade curricular do curso de Letras da IES. Foram selecionados 30 alunos de cada turma, totalizando 60 alunos.

O questionário elaborado era composto de 6 questões objetivas e caso o discente considerasse importante acrescentar algum comentário, o mesmo escreveria em um espaço em branco reservado abaixo das questões. Embora tenha sido deixado claro que os comentários seriam optativos, ou seja, deveriam ser escritos se o participante da pesquisa deseja construir algum comentário ou até sugerir algo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 A Língua Brasileira de Sinais

As Línguas de Sinais são as línguas naturais das comunidades surdas, possuindo reconhecimento de línguas por apresentarem uma estrutura própria, com gramática, não são artificiais e contém todos os níveis linguísticos: fonológico, fonético, morfológico, semântico e pragmático entre outras características de língua.

Faz-se necessário frisar que, assim como cada país tem sua língua oral, da mesma forma acontece com as Línguas de Sinais, ou seja, não se fala uma mesma língua de sinal no mundo inteiro, cada país tem sua Língua de Sinal, como podemos perceber no argumento de Gesser (2009, p. 11-2) quando diz que, “nos Estados Unidos, os surdos ‘falam’ a língua americana de sinais; na França, a língua francesa de sinais; no Japão, a língua japonesa de sinais; no Brasil, a língua brasileira de sinais”. Bem como, podemos perceber em algumas comunidades/localidades apresentam a sua própria linguagem de comunicação com os surdos, como por exemplo, pessoas que não conhecem a Libras, mas que se comunicam com uma linguagem própria.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras – tem seu reconhecimento legal pela lei nº 10.436 que foi promulgada em 24 de abril de 2002. Esta lei reconhece esse idioma como segunda língua oficial do país. Em 22 dezembro de 2005 foi assinado o decreto nº 5.626 que regulamenta essa lei, ou seja, esse decreto expõe normas de como se

deve obedecer à lei de Libras.

Em síntese a Língua Brasileira de Sinais é a língua de sinais “falada” pela comunidade surda brasileira, incluindo surdos e ouvintes.

3.2 O currículo dos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri

Notadamente os currículos dos cursos de licenciatura englobam disciplinas que preparam os futuros docentes para a realidade escolar, a qual esses profissionais pretendem trabalhar. Sabe-se que o principal objetivo dos cursos de magistério é formar professores. Sendo assim, as universidades devem ofertar base para estes profissionais perceberem como ocorre o processo escolar.

Conforme descreve Ghedin & Franco (2011, p. 14-5):

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 14-5).

Frente a este fato, inferimos a necessidade de formar profissionais que compreendam o trabalho docente, favorecendo a reflexão a respeito da sua prática educativa, tem como perspectiva melhorar a realidade da educação. Ao adentrar no ambiente escolar, os docentes se deparam com muitas realidades aos quais eles não têm contato. Porém, é de suma importância que eles estejam preparados para enfrentar todos os desafios que a profissão nos proporciona, bem como para desenvolver um trabalho pautado no compromisso com uma aprendizagem mais significativa.

Em vista dos argumentados apresentados, devemos frisar que, ao iniciar os trabalhos como professores, os futuros docentes terão contato com diversificados públicos, ou seja, são inúmeros os perfis de alunos com os quais os futuros professores precisarão lidar. Levando em consideração esses aspectos, é relevante mencionarmos que, dentre esse público diversificado, encontra-se os alunos com necessidades educacionais especiais. Construindo uma análise dos dados mencionados, os futuros docentes precisam, na sua formação inicial, ter conhecimento sobre a Educação Inclusiva para trabalharem em uma perspectiva inclusiva.

Frente ao exposto, é papel das IES ofertarem disciplinas em suas grades curriculares que tratem de educação inclusiva. Em especial, nesta pesquisa, buscamos frisar que, nesse prisma, a disciplina de Libras deve fazer parte também do currículo na formação docente.

Atualmente a Universidade Regional do Cariri – URCA – conta com 12 cursos de licenciatura plena em seu programa de Ensino de Graduação. São eles: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura

em História, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro.

Ao verificarmos os currículos destes cursos, percebemos que das 12 licenciaturas, apenas 9 apresentam a disciplina de Libras como obrigatória na sua grade curricular. Para as outras três licenciaturas, a disciplina de Libras se torna de caráter optativo, ou seja, caso os alunos tenham interesse em cursar essa disciplina, devem procurar nos cursos onde é ofertada. Na maioria dos cursos, a disciplina de Libras está nos últimos semestres, ou seja, o aluno só terá contato com essa disciplina próximo de concluir a graduação. Entretanto, observamos que a disciplina não tem pré-requisito, sendo possível ao discente incluir a disciplina quando desejar.

3.3 Importância da disciplina de Libras na formação docente

Salientamos que a formação do professor é algo inacabável, ou seja, é preciso que o docente esteja constantemente em busca do conhecimento, pois sabemos que há sempre algo novo para se conhecer. O bom profissional nunca cessa a busca por mais conhecimento, deslumbrando proporcionar aos seus alunos um leque de informações e aprendizagens.

É notório que, nos últimos tempos várias instituições de ensino têm disponibilizado aos docentes inúmeros cursos de formação, que trazem grandes contribuições para os profissionais do magistério. Porém, cabe salientar que ainda há vários professores que desconhecem a Educação Inclusiva e, consequentemente, a Libras. É de extrema urgência a modificação desta realidade e que esses profissionais procurem conhecer um pouco dessa língua.

Na escola regular, os profissionais do magistério encontram diferentes tipos de situações e é necessário que cheguem preparados para lidar com cada uma, caso contrário, a educação será defasada ou este profissional desistirá da sua profissão. Dentro desta ótica, queremos destacar que os docentes poderão ter em suas turmas alunos com surdez e, por conseguinte, precisarão adequar suas aulas e metodologias de forma a incluir esse público.

Inegavelmente a base para a formação docente se inicia na graduação. Em tal caso, torna-se imprescindível e urgente que as universidades implantem em seus cursos de licenciaturas a disciplina de Libras. Pois, conforme descreve o decreto 5.626/2005:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos 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.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Conclui-se, portanto, que a disciplina de Libras se faz obrigatória na formação do professor, sendo assim, de grande relevância na sua formação docente, pois contribuirá para este profissional ter uma base sobre a Língua Brasileira de Sinais e o sujeito surdo.

3.4 O aluno do Curso de Letras da URCA e a disciplina de Libras

Uma das licenciaturas ofertadas pela Universidade Regional do Cariri, é o curso de Licenciatura em Letras, que visa formar profissionais habilitados para o ensino de línguas, portuguesa e/ou inglesa. Basicamente, a grade curricular deste curso traz disciplinas de estudos, teóricos e práticos, a respeito dessas duas línguas. Teoricamente esta licenciatura “treina” futuros professores de Português e/ou Inglês.

Ao analisarmos a grade curricular deste curso na página da universidade, verificamos que em cumprimento do decreto 5.626/2005, há a disciplina de Libras de caráter obrigatório, em outras palavras, no curso de licenciatura em Letras é exigido ao discente que curse a disciplina de Libras.

Fomos a campo conhecer de perto a opinião dos alunos do curso de Letras em relação à esta disciplina. Em resposta obtivemos o seguinte:

RESULTADO DO QUESTIONÁRIO		SIM %	NÃO %
01	Sabe o que é LIBRAS?	100%	0%
02	Acha importante aprender LIBRAS?	100%	0%
03	O ensino da Libras no ensino superior é relevante para a formação docente?	100%	0%
04	Você se interessa em procurar cursos de Libras para complementar a disciplina?	90%	10%
05	Você considera suficiente estudar Libras em apenas um semestre da faculdade?	0%	100%
06	Como futuro docente, você está preparado para receber alunos surdos nas suas aulas?	20%	80%

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Diante dos dados obtidos, é possível observar que todos os alunos entrevistados, em unanimidade, consideram a disciplina de Libras de extrema relevância para a formação docente. Dos discentes do curso de Licenciatura que fizeram parte do corpus da pesquisa, todos responderam que têm conhecimento do que é a Libras, ou seja, diante disso inferimos que na universidade o conceito de Libras está bem difundido.

Foi abordado pelos acadêmicos que, apesar de terem conhecimento e de estarem em processo de aprendizado dessa língua, eles não se sentem preparados para receberem alunos surdos nas suas aulas. Sobre essa questão, alguns relataram que o motivo dessa despreparação é devido a disciplina de Libras ser ofertada em

apenas um semestre do curso de Letras, pois eles opinaram que é impossível se aprender qualquer língua em apenas um semestre. Porém, mesmo despreparados, houve alunos que disseram não possuir interesse em se aprofundar no conhecimento desta língua.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Libras no Ensino Superior é algo novo que vem ganhando espaço aos poucos nos estudos acadêmicos. Em vista disso, percebemos que muitos alunos se sentem angustiados e receosos quanto ao aprendizado dessa língua. Embora, é notório que a Libras é uma língua que encanta e muitos acadêmicos buscam aperfeiçoamento.

No percurso da pesquisa, notamos que muitos discentes gostariam de estudar um pouco mais da disciplina de Libras dentro do âmbito universitário, visto que é uma Língua como toda e qualquer outra e se torna complicado adquirir todo o conhecimento em apenas 6 meses de estudo.

Não podemos deixar de mencionar que o próprio discente também é responsável pelos conhecimentos necessários para sua formação, ou seja, a universidade está cumprindo, no curso de Letras, o que manda o decreto 5.626/2005, ofertando a disciplina de Libras. O decreto não exige que sejam ofertadas mais de uma disciplina por curso, dessa forma, é de responsabilidade do acadêmico buscar outras formas de aperfeiçoamento, pois como já mencionamos o docente que pretende ser um bom profissional, necessita sempre buscar novos aprendizados.

Em síntese, concluímos que a disciplina de Libras é de grande relevância para a formação docente, sendo interessante ser estudada na teoria e também um pouco na prática. É importante ressaltar que o estudo da disciplina deve levar o acadêmico a refletir sobre a realidade da educação inclusiva e estar preparado para lidar com um aluno surdo.

Aspiramos que esta pesquisa seja significativa nos estudos da educação inclusiva, e que possamos com esse estudo levar ao mundo acadêmico a importância de estudarmos e conhecermos a Língua Brasileira de Sinais e a cultura surda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em 01/08/2018

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em 01/08/2018

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO NAPNE

Amanda de Almeida Soares

Instituto Federal do Espírito Santo- Ifes,
Ibatiba – ES

Karla Percília da Silva Fortes

Instituto Federal do Espírito Santo- Ifes,
Colatina – ES

RESUMO: Este trabalho demonstra o resultado de um teste sociométrico aplicado em dois campi do Instituto Federal do Espírito Santo. Com o intuito de confirmar uma percepção de que a socialização dos alunos com deficiência em sala de aula apresentava problemas. Com a aplicação de um questionário simples constatou-se a não integração dos mesmos em suas respectivas turmas. Refletindo e discutindo a respeito da importância da participação ativa dos alunos com deficiência em uma escola de qualidade onde se aprenda a fazer, ser e conviver. O processo de inclusão que se mostra contínuo, dialético e complexo, envolve vários aspectos, elementos e todos da comunidade escolar e sociedade local. Conciliar todos esses aspectos com o dia a dia da escola nos obriga a estar sempre atentos para que essas questões não passem despercebidas.

PALAVRAS-CHAVE: NAPNE, Educação inclusiva, teste sociométrico

ABSTRACT: this paper demonstrates the

result of a sociométrico test applied in two campuses of the Federal Institute of the Espírito Santo. In order to confirm a perception that the socialization of students with disabilities in the classroom presented problems. With the application of a simple questionnaire found not to integrate them in their respective classes. Reflecting and arguing about the importance of the active participation of students with disabilities in a quality school where you learn to do, be and live. The process of inclusion that shows continuous dialectical and complex, involves various aspects, elements and all of the school community and the local society. Reconcile the day-to-day school requires us to be ever vigilant to ensure that these issues do not pass unnoticed.

KEYWORDS: NAPNE, inclusive education, test sociométrico

1 | INTRODUÇÃO

Rosita Édler Carvalho, ao retomar o texto da Declaração de Salamanca (1994) ressalta que esta compreende a Escola Inclusiva como uma proposta de mudança de estrutura e visão de ensino, de forma a ser vista como processo contínuo, dialético e complexo que “diz respeito a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade,

onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e onde participe ativamente” (CARVALHO, 2005 p.1) o que não se aplica somente aos alunos com deficiência, ainda que os cite de forma específica em outros trechos.

Seguindo a mesma base construída pela Declaração de Salamanca, o Decreto nº 6.571/2008 define o termo igualdade, para fins de entendimento e uso na legislação da Educação Inclusiva brasileira:

Igualdade, um dos fundamentos da Educação Inclusiva, não é, de forma alguma, tornar igual. Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante desse cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino e aprendizagem devem levar em conta as diferenças. (BRASIL, 2008, p.13)

Percebe-se a necessária mudança de paradigmas educacionais como forma de inclusão do aluno com deficiência, pois de acordo com Palorin (2006), a escola inclusiva tem por objetivo:

[...] uma educação de qualidade para todos, respeitando todas as diferenças, evitando todo e qualquer mecanismo de exclusão, preconceito ou rótulo. O aluno com necessidades especiais não é visto mais a partir de suas limitações e sim sob o prisma de suas potencialidades, competências e capacidades como forma de desenvolver-se plenamente como cidadão. (PALORIN, 2006 *apud* MARTINS; BURIN, 2014 p.47).

Para responder a esta proposta inclusiva, a princípio no cenário educativo brasileiro, somente os níveis básicos de ensino foram mobilizados e preparados. Porém, com o crescimento das matrículas, no ensino regular, do público-alvo da educação especial e com o avanço destes alunos na área educacional, também os níveis técnico e superior passaram a se organizar para receberem e atenderem a este público.

Em âmbito federal, o ensino técnico ofertado pelos Institutos Federais de Educação Tecnológica, organizou-se para que as adaptações educacionais e arquitetônicas pudessem ser analisadas e concretizadas por meio dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), que, segundo Martins e Burin (2014), correspondem aos núcleos de acessibilidade previstos no Decreto nº 7.611/2011, sendo que suas atividades estão estendidas para além do atendimento aos discentes com deficiência, pois também atuam no Ensino, (com formações para os servidores internos), na pesquisa e na extensão.

A preocupação com a realidade da inclusão em nossos Campi instigou-nos a realizarmos esta pesquisa (e que ainda está em andamento) de forma que, por meio das ações do NAPNE, pudéssemos contribuir e intervir de forma a ampliar as possibilidades de efetiva inclusão de cada aluno atendido.

2 | METODOLOGIA

As informações desta pesquisa foram obtidas por meio de teste sociométrico que, considerando duas dimensões, a afetiva e a lúdica, buscou perceber a inclusão social dos alunos com deficiência em suas respectivas turmas. De forma coletiva, foram apresentadas as pesquisadoras que explicaram a cada turma em que estão matriculados alunos com deficiência no Campus, que se tratava de uma pesquisa e que suas identidades seriam preservadas. Logo após, foi pedido que cada aluno indicasse, em ficha individual, três colegas de classe que gostaria de convidar para um grupo de estudos e três que convidaria para um passeio, podendo repetir-se os nomes;

Os dados obtidos foram organizados em matrizes sociométricas, técnica que permite observar e constatar os vínculos sociais e preferências pessoais. Como citado por Ana Leal,

O Teste Sociométrico ajuda-nos a avaliar o grau de integração duma criança/jovem no grupo; a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se; a ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não e, com base nestes dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica. (NORTHWAY; WELD, 1999 *apud* LEAL, 2015 p.7)

No Ifes Campus Ibatiba, estão matriculados dois alunos com deficiência no curso técnico integrado em Meio Ambiente, sendo um aluno com síndrome de Down, no primeiro ano, e outro com mielomeningocele, no segundo ano, ambos com laudos médicos comprobatórios.

A pesquisa foi realizada também no Ifes Campus Itapina que apresenta características diferenciadas dos demais campi por ser uma escola agrícola. No ano letivo de 2018, estavam matriculados vinte e sete alunos que se declararam pessoas com deficiência ou com alguma necessidade específica de aprendizagem, todos com laudos médicos comprobatórios. Grande parte estava cursando o ensino médio.

No primeiro ano do curso de agropecuária integrado ao ensino médio, atendemos um aluno com deficiência visual, uma aluna com deficiência múltipla (deficiência intelectual e deficiência auditiva) e um aluno com deficiência auditiva moderada. Havia ainda uma aluna com deficiência auditiva severa no ensino médio integrado ao curso técnico de zootecnia. No segundo ano do curso técnico de agropecuária integrado ao ensino médio estavam dois alunos com deficiência intelectual; dois alunos autistas (Asperger); e um aluno com a síndrome de Irlen e dislexia. No curso técnico em agropecuária subsequente, havia dois alunos com deficiência física e um aluno com deficiência intelectual. Ainda atendemos alunos no ensino superior, nos seguintes cursos: Agronomia - dois alunos com deficiência física e auditiva profunda e um aluno com deficiência física; Licenciatura em Ciências Agrícolas (noturno) - um aluno com deficiência física; Pedagogia - um aluno com deficiência visual (baixa visão) e outro também com deficiência visual (cegueira).

Nesta pesquisa, foram entrevistadas seis turmas, sendo três de Ensino Médio e três do Ensino Superior, devido ao grande número de alunos atendidos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que pudéssemos chegar ao resultado, cada resposta individual foi lida e contabilizada a quantidade de vezes em que, dentre as oito turmas pesquisadas, nenhum dos alunos com deficiência foi citado por mais de uma pessoa, tendo ainda um deles que não foi citado nem uma vez sequer. Percebeu-se, ainda, que apenas um deles foi citado, e pelo mesmo colega, como sendo opção tanto para estudos, quanto para passeio. Os demais apenas foram lembrados para momentos de estudos.

Segundo Carvalho (2005), a inclusão de forma marginal, ou seja, uma inclusão sem integração social ocorre quando a presença da pessoa com deficiência traduz-se apenas em uma justaposição no espaço escolar. Esta falta de integração social se reflete em nossas salas de aula, pois sendo o aluno com deficiência citado apenas uma vez em classes com média de 30 alunos, nos faz concluir que este não é considerado um parceiro em potencial nem para estudos, nem para lazer.

Sassaki (2010) faz uma diferenciação entre os termos integração, “[...] inserção da pessoa com deficiência para conviver na sociedade”, e a inclusão, “[...] modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 2010 *apud* MARTINS; BURIN, 2014 p.51). Tendo em vista estes conceitos, maior ainda se torna a distância de nossos alunos com relação à inclusão social.

O desenvolvimento humano, segundo Vygotsky e Leontiev, em Aranha (2013 p.25), “é um processo contínuo de aquisições quantitativas e transformações qualitativas que se dão no sujeito psicológico, a partir de suas experiências no contexto das relações sociais”. Complementando, temos na psicanálise, por meio dos estudos de Pichon-Rivière (1982) a noção de *vínculo* como “uma estrutura complexa que inclui um sujeito e um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem” (IDEM *apud* MORAES, 2013 p.21), que se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem escolar quando aprendemos/conhecemos o outro e nos relacionamos com os conteúdos escolares, enquanto objeto, podendo ser relações positivas ou negativas.

Considerando-se estas informações, vemos que a falta de vínculos sociais destes alunos com deficiência, no espaço de sala de aula, pode interferir em seu desenvolvimento psicológico e em suas relações com o processo de aprendizagem dos conteúdos.

Refletimos, assim, sobre as palavras de Carvalho (2005 p.5):

A grande questão parece ser: como planejar e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um, valorizando o

trabalho na diversidade, entendida como um recurso e não como obstáculo? O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas com direção inclusiva?

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sucesso da proposta de educação inclusiva, segundo Cenci e Koff (2013), se dá pela articulação entre a gestão educacional, a gestão escolar e a gestão pedagógica. Neste sentido, os campi do Ifes já se organizam, atendendo ao Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

O principal objetivo dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), segundo o Manual de Orientação da Ação – TECNEP citado por Martins e Burin (2014 p.50), é “criar na instituição a cultura da ‘educação para a convivência’, aceitação da diversidade e, principalmente, pela busca de quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais”.

Os dois NAPNE's envolvidos na pesquisa (Campus Ibatiba e Itapina), são compostos por profissionais de diferentes áreas, sendo servidores do próprio quadro efetivo de cada Instituto, o que facilita uma visão multidisciplinar das situações e necessidades de adaptação para atendimento dos alunos.

Os Institutos já se preocupam com a acessibilidade arquitetônica, a adaptação curricular, a recepção e o apoio das famílias de alunos com deficiência e com o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, por meio de seus pedagogos e professores. Também estão sendo supridas as necessidades de contratação de profissionais de apoio para o AEE, transcritores de Braille e tradutores intérpretes de Libras.

Porém, tudo isso parece não estar sendo suficiente para que estes alunos se integrem em suas classes com seus colegas de turma, o que nos faz repensar nossas ações e buscar novas formas de intervenção para que a dimensão social também seja foco de nossos planejamentos quanto NAPNE.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **A interação social e o desenvolvimento humano. Temas em psicologia.** v.1 n.3 Ribeirão Preto dez. 1993 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004. Acesso em 01/02/2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: do que estamos falando? Revista do Centro de Educação: Cadernos**, n.26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em 27/01/2019.

CENCI, Adriane. KOFF, Lucia Bernadete Fleig. **A organização da gestão e da inclusão: sistema educacional, escola e sala de aula. CAMINE:** Cam. Educ. Franca: SP, 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/download/789/812>. Acesso em 01/02/2019.

LEAL, Ana. Estudo de turma 7º 3ª. **Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide.** Escola E.B. 2,3 Gaspar Correia. Ano letivo 2014-2015. Núcleo de Estágio de Educação Física. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/9529/2/Anexo%201%20-%20Estudo%20de%20>

Turma_7%C2%BA3%C2%AA.pdf. Acesso em 03/01/2019.

MARTINS, Lidiane Falcão; BURIN, Camila Koerich. **As contribuições do gestor escolar para implementação da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica.** In: Educação, inclusão e qualidade [recurso eletrônico] / Leandra Bôer Possa (organizadora). – Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, 2014. Disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/proconselho/wp-content/uploads/2015/03/ebook4.pdf>. Acesso em 25/01/2019.

MORAES, Zélia Lino de. **Contribuições de Pichon-Rivièr e Bauman para a compreensão dos vínculos na escola contemporânea.** Monografia (Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá, 2013 58p. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC-2013/Trabalhos2013/Zelia_Lino_Moraes.pdf. Acesso em 30/01/2019.

CAPÍTULO 5

A GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS CEGOS: UM ESTUDO DE CASO

Alexandre Ribeiro da Silva

CEJA Luzia Araújo de Freitas

Tauá - Ceará

Geandra Claudia Silva Santos

Universidade Estadual do Ceará

Tauá - Ceará

visuais. Além disso, foi percebido a necessidade da formação em gestão pedagógica em relação aos coordenadores em exercício e a ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Pedagógica. Deficiência Visual. Ensino Médio.

RESUMO: A Gestão Pedagógica no contexto escolar, tem como principais pilares o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos atores sociais no processo de ensino-aprendizagem contribuindo de forma decisiva na transformação e melhoria da escola e da sociedade, estimulando a participação em prol do exercício consciente da cidadania e da cooperação e inclusão dos diversos segmentos da comunidade escolar. Neste sentido este artigo tem como objetivo discutir o processo de inclusão educacional de alunos cegos na escola de ensino médio na cidade de Tauá. O presente estudo é uma pesquisa qualitativa, que se aproxima de um estudo de caso, no qual obteve-se coleta de dados, por meio de pesquisa de campo, realizado com um aluno de uma escola de ensino médio, que possui cegueira em ambos os olhos. Foi constatado que a escola pesquisada se encontra em estágio inicial do desenvolvimento pedagógico considerado adequado para o processo de inclusão educacional de alunos deficientes

ABSTRACT: Pedagogical Management in the school context has as main pillars the development of the skills and potential of social actors in the teaching-learning process contributing decisively to the transformation and improvement of school and society, stimulating participation in the conscious exercise of citizenship and the cooperation and inclusion of the various segments of the school community. In this sense, this article aims to discuss the process of educational inclusion of blind students in the high school in the city of Tauá. The present work is a qualitative research, which approximates a case study, in which a data collection was obtained, through field research, carried out with a student of a secondary school, who has blindness in both eyes. It was verified that the studied school is in an initial stage of pedagogical development considered adequate for the process of educational inclusion of visually impaired students. In addition, it was noticed the need for training in pedagogical management in relation to the coordinators in

exercise and the absence of the Specialized Educational Assistance (AEE).

KEYWORDS: Pedagogical Management. Visual impairment. High school.

1 | INTRODUÇÃO

A democratização da gestão escolar significa acreditar que todos juntos têm mais probabilidade de sucesso no alcance dos objetivos educacionais, seja da sociedade, seja de cada indivíduo. Esta prática deve proporcionar uma transformação nos ambientes escolares desde os ideais de educação de qualidade a concepção de cidadania. Compreende-se que uma escola democrática não concebe que pessoas com deficiência sejam ignorados nos seus direitos de cidadãos ou não tenham o mesmo direito de aprender conjuntamente com outros alunos.

É notório que conjunto de leis implementadas pela atual Constituição Brasileira associado às mudanças científicas e tecnológicas contribuiram para uma significativa transformação na condição das pessoas com deficiência, que passam, segundo a lei, a ser concebidas, nos últimos anos, como cidadãos plenos de direito. No que concerne à educação, a LDB nº9.394/96, em seu título II, Art 2º, ressalta:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1).

Preceitua ainda a LDB, em seu Capítulo V, Artº 58 e 59, que “(...) deve haver quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial,” garantindo aos educandos com necessidades educacionais especiais “(...) currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades” e “(...) professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como Professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.55).

Em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, este documento consolida a oferta do que já foi defendido na constituição e na LDB, do qual tem como princípios os direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. A Educação Especial com seu viés inclusivo vem provocar uma transformação nas instituições escolares em âmbito estrutural e cultural, possibilitando a escola e a sociedade a viver e conviver com o diferente, e a esse *diferente* uma vida digna com todos seus direitos, assegurando entre eles, a educação.

Sendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva um documento, que se tornou um divisor de águas para os avanços educacionais das pessoas com deficiência, pois essa política,

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2007, p.8)

Para que os alunos com deficiência tenham suas especificidades atendidas, a Educação Especial e Inclusiva, deve organizar e garantir a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa ou suplementa o desenvolvimento da escolarização desses alunos. O AEE possibilita o planejamento de atividades e o acesso aos recursos didáticos para que os alunos com deficiência tenham êxito na sua trajetória escolar.

É importante que, como educadores, consideremos a gestão pedagógica como peça-chave na busca por uma escola inclusiva e na construção de caminhos para a implementação desse projeto tão fundamental para a garantia da cidadania de jovens e adultos com deficiência visual, como também de suas famílias. Vencer o preconceito é o primeiro desafio a ser cumprido, as mudanças estruturais e curriculares, surgirão a partir daí.

A escolha da temática da pesquisa e as contribuições aqui feitas partem do princípio das experiências adquiridas ao longo da carreira pedagógica e profissional do pesquisador, na área da Educação Especial, como também das experiências acumuladas ao longo de sua vida, devido possuir deficiência visual (retinose pigmentar) desde os seis anos de idade.

Com estas reflexões a problemática de nossa pesquisa interroga: quais as contribuições que a gestão pedagógica faz ou realiza em prol da inclusão dos alunos cegos? Definimos como objetivo geral analisar a gestão pedagógica e o processo de inclusão escolar de alunos cegos nas Escolas de Ensino Médio na cidade de Tauá, percebendo os avanços da gestão pedagógica como agente de articulação, formação e transformação nos ambientes escolares. Os objetivos específicos são: Analisar os limites, desafios e potencialidades que a gestão pedagógica encontra na inclusão das pessoas com deficiência visual; investigar como a gestão pedagógica vem promovendo a acessibilidade de alunos cegos junto à sua comunidade escolar; e perceber as concepções da gestão escolar em relação ao processo de inclusão do aluno.

A bibliografia que fundamenta a pesquisa está estruturada em três grandes temas Gestão Pedagógica, deficiência visual e inclusão escolar. E utilizaremos como literatura consultada as obras de Haguette e Martins; Nascimento; Sátiro, Glat; Mantoan; Matos; Gorzoni e Davis; Schon; Lüdke e André; Sousa, Braga; Sasaki; Nóvoa; Mazzota; Stainbanck; Karagiannes; Figueiredo; Rodrigues; dentre outros autores.

2 | METODOLOGIA

Para a realização do estudo, a pesquisa de campo desenvolvida aproxima-se de

um estudo de caso, fundamentada no viés qualitativo, a opção por esta abordagem tem como base o princípio de valorização do contato com a realidade aqui discutida. Sendo que, o estudo de caso, mostrou-se a opção metodológica mais próxima aos objetivos desse trabalho. Além disso, conforme Lüdke e André, (1986: 23)

O estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Durante a pesquisa foram realizadas entrevistas com os gestores pedagógicos e um aluno de uma escola pública, a fim de conhecer como é desenvolvido o trabalho da gestão pedagógica diante o processo de inclusão de alunos cegos.

Inicialmente, a investigação seria desenvolvida em dois estabelecimentos de ensino que passam pelo processo de inclusão educacional de alunos cegos no município de Tauá, no entanto, a nossa pesquisa se deu em apenas em um dos estabelecimentos, pois, durante o período da coleta de dados, não conseguimos localizar o aluno pertencente a uma das escolas, do qual não poderemos confrontar com os relatos dos gestores pedagógicos.

Para realização da pesquisa, fizemos o levantamento das escolas que têm alunos cegos matriculados. Assim, foram detectadas duas escolas, das quais uma delas foi utilizada como objeto de investigação deste trabalho. Para a realização da investigação, contamos com a participação de dois gestores pedagógicos e um aluno cego. Aplicamos entrevistas semiestruturada com todos os participantes, que concordaram em contribuir espontaneamente, por meio da assinatura de documento de termo de consentimento livre e esclarecido. Buscamos com a entrevista saber quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos cegos em seu processo de inclusão, assim também identificar os limites e desafios da Gestão Pedagógica diante a este processo.

A análise de dados foi realizada a partir da transcrição de todas as entrevistas onde construímos este trabalho em um esquema de perguntas e respostas com as suas respectivas análises.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram pesquisados dois gestores pedagógicos da escola que acompanham de forma direta o processo de inclusão educacional do aluno cego. O instrumental de entrevista utilizado foi estruturado em três perspectivas: o perfil do participante com perguntas da formação profissional, as concepções sobre o papel da Gestão Pedagógica, sobre educação inclusiva e a inclusão escolar de alunos com deficiência e um roteiro de entrevista sobre a função do gestor pedagógico tendo em vista os limites e desafios da inclusão escolar do aluno cego.

Em alusão ao caráter ético e anônimo da pesquisa não identificaremos os nomes dos gestores e aluno pesquisado, somente daremos letras para nortear a identificação aleatória dos entrevistados, sendo gestor pedagógico A e B e Aluno.

O entrevistado A possui Formação Inicial de Licenciatura em Pedagogia e Letras (Português), bacharelado em Direito, com Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana. Não possui formação específica em Gestão Pedagógica e Educação Especial ou na área de Inclusão. Atua no magistério há oito anos com experiência em sala de aula comum com alunos deficientes incluídos e tem dois anos de experiência como coordenador pedagógico. Seu ingresso no magistério se deu por meio de concurso público e na Coordenação Pedagógica, atua como função gratificada.

No que diz respeito ao perfil do entrevistado B, possui Formação Inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização em Psicologia Aplicada à Educação, bem como Educação à Distância: Fundamentos e Ferramentas. Possui dois cursos de formação na área de educação especial e inclusiva: Procedimentos Básicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e curso de Educação Inclusiva. Não tem formação específica na área de Gestão Pedagógica. Atua no magistério há dez anos com experiência em sala de aula comum com alunos deficientes incluídos e tem dois anos e três meses como coordenador pedagógico. Ingressou na carreira do magistério por meio de Concurso Público.

Percebemos nos perfis dos entrevistados que ambos possuem em sua formação inicial, cursos de licenciatura, experiência de magistério em mais de 08 anos, tendo como alunos deficientes incluídos, no entanto, não possuem especialização em gestão pedagógica, nem educação especial. Apenas um dos entrevistados possui cursos de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva, acreditamos, que mesmo com a vasta experiência no magistério, para atuar como Gestor Pedagógico é necessária formação específica, para entender a dinâmica político-pedagógico que esta função necessita.

ENTREVISTAS COM A GESTÃO PEDAGÓGICA

No que concerne às concepções sobre o papel da gestão pedagógica na escola o entrevistado A argumentou que é:

"Planejar, supervisionar e avaliar o processo de ensino aprendizagem."
(Entrevistado A)

Enquanto B, definiu como:

"Coordenar os processos pedagógicos no ambiente escolar de forma articulada e democrática com os professores e gestão como todo, bem como contribuir para à formação continuada dos docentes." (Entrevistado B)

No que diz respeito à concepção do papel da Gestão Pedagógicas, Piletti (1998 *apud* SOUZA; BRAGA, 2013, p. 52-53):

- Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- Fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade, no sentido de melhorar ainda mais o processo educativo; e Especialização em Gestão Pedagógica da Escola.
- Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Neste sentido, os entrevistados possuem concepções assertivas da função da Coordenação Pedagógica, demonstrando que mesmo não tendo formação específica para o cargo, possuem propriedade satisfatórias aos objetivos.

O questionamento sobre as concepções de educação inclusiva, o entrevistado A argumentou:

"Uma educação que consiga incluir todas as pessoas, de qualquer etnia, gênero, classe social, independentemente de ter necessidades especiais ou não. " (Entrevistado A)

E o entrevistado B, expressou que:

"É o processo de acolhida de todos os educandos no ambiente escolar, respeitando seus direitos, suas especificidades, necessidades, orientação, crenças e valores pessoais, de modo que todos aprendam e convivam juntos. " (Entrevistado B)

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, nº 13.146 de 2015, em seu Art. 28, item II, a inclusão pode ser proporcionada a partir:

II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015, s/p)

Nessa perspectiva, os entrevistados entendem e reconhecem de forma correta a importância da diversidade social que deve existir na escola, onde a sala de aula é o lócus primordial da inclusão e os alunos independentemente de qualquer etnia, gênero, classe social e deficiência, deverão aprender juntos respeitando seus direitos, suas especificidades, necessidades, orientação, crenças e valores pessoais.

De forma geral, Sasaki (1997 p. 164-165) observa que:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 1997 p. 164-165)

A inclusão escolar de alunos com deficiência deverá ocorrer de forma radical,

completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p. 19). E no que se refere às concepções sobre a temática de inclusão escolar dos alunos com deficiência, os entrevistados A e B, responderam respectivamente:

"Um grande desafio! É preciso ainda muito investimento em recurso humano e material para a efetivação do direito à educação para todos!" (Entrevistado A)

"Apesar dos avanços na área da educação especial e inclusiva, percebo, essa pauta ainda não é prioridade em nossas escolas e no sistema educacional." (Entrevistado B)

Ambos os entrevistados consideram a inclusão da pessoa com deficiência como um grande desafio, comentando a falta de recursos e a carência dos investimentos em estrutura e formação profissional, demandando deles a buscarem formação por meio de recursos próprios, pois, os fornecidos são insuficientes, em especial, para a educação inclusiva, fragilizando ainda mais a permanência das pessoas com deficiência na escola.

Especificamente, as políticas públicas para a formação de professores em exercício, por exemplo, são insuficientes, obrigando os profissionais, muitas vezes, realizarem cursos aligeirados e pagos. No sentido da formação dos servidores da escola como todo, não existe formação para o acolhimento destes alunos. É preciso refletir sobre a escola como espaço de formação e desenvolvimento de todos os alunos, mas ainda não há formação adequada, estrutura física e condições para que eles permaneçam e tenham êxito na sua trajetória acadêmica.

No roteiro de entrevista também elencamos sete perguntas que competem diretamente na função do Gestor Pedagógico, tendo em vista os limites e desafios da inclusão escolar do aluno cego. A primeira pergunta corresponde a "Quais ações são realizadas pela Gestão Pedagógica para o processo de inclusão educacional de alunos cegos neste estabelecimento de ensino?" Obtivemos como resposta dos gestores A e B respectivamente:

"Formação dos professores através de palestras e oficinas com professores cegos; parceria com outras instituições de ensino." (Entrevistado A)

"Momentos de formação continuada; Oficinas envolvendo o tema inclusão de deficientes na escola regular; Palestras; Momentos formativos com o aluno deficiente visual como alfabetização em braile; e Acompanhamento psicológico e social do aluno." (Entrevistado B)

Esses esforços realizados pelos docentes são de extrema importância pois:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os saberes resultantes, emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de

afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

Percebemos, por meio das respostas elaboradas, as iniciativas proporcionadas pelos gestores pedagógicos, mesmo apenas um dos gestores possuindo um curso de qualificação em Educação Especial, os profissionais buscaram, através de redes coletivas de trabalho por meio de parcerias interinstitucionais, subsídios que proporcionaram a realização de oficinas, palestras, minicursos e instruções psicossociais para o melhor desenvolvimento nos trabalhos educacionais junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Isso demonstra iniciativa para a diminuição das barreiras atitudinais e pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência visual.

As barreiras à inclusão escolar devem ser enfrentadas pelos agentes educacionais, pois elas representam impedimentos de acesso ao direito à educação, conforme conceitua a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 de 2015, em seu Art. 3º, item IV:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, s/p).

Em segundo lugar solicitamos que os Gestores Pedagógicos A e B respectivamente comentassem sobre “os limites e desafios enfrentados pela Gestão Pedagógica para o processo de inclusão dos alunos cegos: ”

“Dificuldade enfrentada pelos professores e colegas de aula do aluno cego para aprender braille. ” (Entrevistado A)

“Pouca experiência na área; Ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição; Cultura ainda presente entre os servidores de modo geral, de que o aluno deficiente precisa de uma escola especial para o atendimento às suas necessidades; Preconceito; Falta de conhecimento e acomodação na busca destes, entre servidores de modo geral; Outras prioridades; Ausência de políticas de formação continuada; e Um volume grande de atividades, nas quais momentos de formação ficam prejudicados.” (Entrevistado B)

A partir das falas percebemos a ausência do suporte específico do AEE, do qual direcionaria de forma exitosa o desenvolvimento de habilidades específicas para o melhor direcionamento dos trabalhos junto a pessoa com deficiência e os demais profissionais da escola, este atendimento seria responsável por apresentar o sistema Braille ao aluno cego e consequentemente faria as transcrições do material impresso para esse sistema, quando houver demanda junto aos professores (BRASIL, 2008, 2009).

Além dessas contribuições o AEE seria responsável pela articulação intersetorial, tendo como princípio a valorização da existência da diversidade e consequentemente a diminuição das barreiras que travam o processo de ensino aprendizagem, diminuindo os preconceitos e aumentando os esclarecimentos sobre a importância da inclusão na escola e em todo o seu funcionamento contribuindo a partir de formação e trocas de experiências (BRASIL, 2008).

Na terceira interrogativa solicitamos aos entrevistados A e B, respectivamente, que comentassem: “Durante o ingresso do aluno cego neste estabelecimento de ensino foi realizada alguma formação em serviço com professores e funcionários para o melhor processo de inclusão dele? ” O entrevistado A respondeu que:

“Sim! Foi realizada uma conversa com os professores e servidores técnico-administrativos, mostrando inclusive algumas instruções sobre como ajudar o aluno cego na locomoção e no dia-a-dia da sala de aula. Para esta conversa, foi convidado um professor de Geografia da Rede estadual de Ensino que é cego para dar algumas instruções para os presentes. Houve também dois dias de formação para os professores.” (Entrevistado A)

E o entrevistado B argumentou:

“Sim. Tivemos diversos momentos de formação para o acolhimento do aluno deficiente visual, tais como: Oficinas e palestras, Visitas nas instituições e escolas que trabalham com a inclusão de deficientes, a fim de traçar possibilidades e alternativas para a inclusão do mesmo; Trabalho de orientação coordenado pelo professor Alexandre Ribeiro, sobre: orientação e mobilidade, braille, uso de sorobã, além de outros.” (Entrevistado B)

A partir dos comentários é notório a preocupação da equipe pedagógica e dos professores, em participarem de formações que potencializaram as suas práticas pedagógicas, em relação a inserção do aluno com deficiência naquele estabelecimento de ensino, pois a formação oportunizou trocas de experiências, como também reflexões que pudessem contribuir diretamente no trabalho docente, tendo em vista que:

[...] não é transmitir-lhe apenas receitas, não é ensinar-lhes simplesmente um trabalho de rotina. Formar um educador é essencialmente, permitir-lhe aperfeiçoar-se, evoluir, adaptar-se às novas situações que virão a ser impostas pela civilização de amanhã. [...] O educador deve estar essencialmente aberto a todos os progressos, não apenas da pedagogia e da técnica contemporânea. A necessidade de cultura geral para o educador é incontestável, e é condição fundamental para que possa progredir (MIALARET, 1974 *apud* MAZZOTA, 1993, p.34).

No que diz respeito “às articulações intersetoriais, no âmbito da escola e externamente, que a Gestão Pedagógica vem realizando para viabilizar a permanência do aluno cego na escola”, os entrevistados A e B respectivamente responderam:

“Desenvolvem ações articuladas dentro do Campus: o Departamento de Ensino, a Coordenação Técnico-Pedagógica, Assistência Estudantil e o NAPNE. Externamente, o Campus conta com o apoio do professor Alexandre Ribeiro, da Rede estadual de Ensino.” (Entrevistado A)

"Nossas ações são articuladas com o Núcleo de Assistência a Pessoas Específicas do IFCE-Tauá Campus Fortaleza – NAPNE, com o Núcleo de Assistência a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE do município de Tauá, Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Pimenta." (Entrevistado B)

Podemos perceber a existência de parcerias com instituições na cidade de Fortaleza, como também no próprio município, no entanto, os entrevistados não comentaram as ações que foram realizadas em cada uma delas e se essa parceria é mantida de forma constante sendo acompanhada pelas demais, buscando informações ou trocas de experiências permanentes tendo em vista a inexistência do AEE.

Em relação à comunidade escolar, os entrevistados A e B, ao serem questionados sobre as "mudanças ocorridas a partir da inclusão do aluno cego", responderam respectivamente:

"Mais sensibilidade por parte das pessoas para com a necessidade de inclusão." (Entrevistado A)

"Muitas mudanças têm ocorrido no âmbito interno da instituição. Destacamos algumas: 1) Envolvimento dos docentes e servidores na inclusão de alunos com deficiência como: cuidado com obstáculos, atitudes e barreiras que venham a dificultar o acesso, permanência e bem-estar na instituição. 2) Mudanças físicas; Adesão de materiais adaptados e de tecnologia assistiva; 3) procura constante no setor pedagógico pelos docentes com objetivo de orientação pedagógica, sobre metodologias e atividades, que contemplem de forma inclusiva às necessidades desta demanda na escola; 4) Momentos frequentes de palestras, oficinas e formação, a fim de conhecer metodologias e didáticas específicas." (Entrevistado B)

Em primeiro lugar, os dois entrevistados enfatizaram a sensibilização pró-inclusão ocorrida a partir do ingresso do aluno cego, a diminuição da barreira atitudinal ao acesso do aluno com deficiência nos diversos ambientes da escola, adaptações curriculares de pequeno porte como busca de metodologias e materiais adaptados para atender suas necessidades educacionais especiais. Entende-se como Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou Adaptações Não Significativas, segundo BRASIL (2000, p. 08):

[...] são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (BRASIL, 2000, p. 08)

E por fim a busca de "formação em serviço para compreender como melhor promover a inclusão educacional desse aluno". No entanto, faltaram informações complementares sobre as tais formações, se as mesmas ainda ocorrem ou foram promovidas somente no período de ingresso do aluno. Ressaltamos a valiosa relação que o processo de inclusão vem causando na comunidade escolar, pois:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência, tem a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados para a paz social (KARAGIANNES, STAINBACK E STAINBACK. 1999. p. 22)

E por último perguntamos aos entrevistados o que eles consideram “importante no papel da gestão pedagógica para efetivação do processo de inclusão do aluno cego”. Seguem as respostas dos coordenadores A e B, respectivamente:

“Conscientizar sobre o direito de todos à educação; direcionar formação para os docentes, buscar metodologias de ensino inclusivas.” (Entrevistado A)

“O papel da gestão pedagógica é de suma importância para o processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas nas salas de aulas comuns. Um dos fatores importantes é a promoção de momentos de formação continuada dos docentes na escola. Através desta, os professores alargam seus conhecimentos a partir de seu próprio contexto escolar, contribuindo para o acolhimento, aprendizagem e desenvolvimento destes alunos. Outro fator importante é o trabalho intersetorial com outras instituições, a fim de conhecer outras experiências e outros ambientes nos quais trabalham a inclusão. Citamos ainda, a orientação pedagógica feita de forma constante pela coordenação pedagógica, de acordo com a procura dos docentes e nos momentos de formação e estudo, feitos pelo setor pedagógico do campus.” (Entrevistado B)

Os entrevistados, mesmo não possuindo a formação específica em Gestão Pedagógica, foi possível perceber a compreensão da função do cargo que é formar, articular e transformar. Em relação a esta resposta e a outras já anteriormente comentadas, é notório que fazem articulações internas e externas, promovem formações que contribuem diretamente na mudança da comunidade escolar em prol da pessoa com deficiência, nos aspectos de sensibilização, acessibilidades e adaptações de pequeno porte.

Possivelmente, existe a boa vontade por parte dos gestores pedagógicos em mobilizar instrumentos que possibilitem a inclusão deste aluno, porém, faltam dispositivos essenciais para isto, como por exemplo, o AEE (Atendimento Educacional Especializado), a Sala de Recurso Multifuncional tipo II, como também adaptações de grande porte na estrutura da escola, pois, não percebemos nas falas a existência de caminhos tátéis.

Segundo Brasil (2000, p. 10):

As Adaptações Curriculares de Grande Porte, ou seja, daqueles ajustes cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública.

Em relação a esta última observação, em visita aos estabelecimentos de ensino, durante a realização das entrevistas, percebemos a existência de rampas e elevador,

mas nenhuma sinalização de indicadores táteis, para que o aluno possa usufruir de forma autônoma e independente dessas adaptações, pois, do que adianta existir tais equipamentos (elevador e rampa) se não conseguem se locomover até eles?

A seguir iremos discutir as concepções do processo de inclusão educacional deste estabelecimento de ensino na perspectiva do aluno.

4 | ENTREVISTA COM O ALUNO CEGO

O aluno entrevistado tem 16 anos de idade e cursa o 1º ano do Ensino Médio, possui deficiência visual há um ano, consequência de um descolamento de retina e possui apenas percepção luminosa. Durante o processo de perca da visão teve seus estudos interrompidos por um ano, em função das cirurgias e readaptações, retornando, em março de 2018, aos estudos e se matriculando na instituição pesquisada.

O roteiro de perguntas teve como objetivo entender os efeitos das ações da gestão pedagógica em relação à inclusão do aluno cego. Tentamos utilizar perguntas o mais próximo da realidade e do cotidiano do educando para percebermos, por meio das falas, os graus de satisfação diante do processo de ensino aprendizagem e dos efeitos que vem causando sobre sua vida educacional.

A princípio perguntamos como foi o ingresso do aluno na escola no que diz respeito aos colegas, professores e à direção, para identificarmos o grau de interação social dele. E ele assim mencionou:

"Foi boa. E, a recepção que eu tive, tipo, quando eu cheguei aqui eu me senti muito amado pelas pessoas." (Aluno cego)

A segunda pergunta respondida, foi sobre se ele tinha amigos na escola:

"Sim, eu tenho um grupo definido, são sete, assim, são oito, as pessoas mais próximas, mas tipo, geralmente, é, incluem outras pessoas, tipo, tem dia que tem alguém, tem dia que não tem sabe!? Mas essas oito pessoas sempre tão comigo." (Aluno cego)

Nesta fala é notório que ele tem uma boa relação social onde ¼ (um quarto) da turma que frequenta tem afinidades de amizade com ele, porém, esta ação poderia ser bem maior, haja vista, que são trinta e dois colegas, o mesmo não deveria estar restrito apenas a esse grupo de afinidades, uma vez que o processo de inclusão é: aprender com todos.

Segundo Forest e Pearpoint (1997) *apud* Figueiredo (2010):

[...] o processo de inclusão escolar envolve, justamente, aprender a viver com o outro e cuidar uns dos outros. Implica a valorização da diversidade, pois na comunidade humana não há como se exigir padronizações, igualdades.

A inclusão educacional sendo um dos eixos norteadores de nossa pesquisa,

resolvemos perguntar ao aluno a sua compreensão sobre a temática:

"Acho que sim. Seria tipo incluir alguém que tem alguma deficiência física ou psicológica na educação de forma que ela possa aprender e entender." (Aluno cego)

Percebemos na fala do aluno a consciência do significado da palavra inclusão educacional, pois supõe o acolhimento de todas as pessoas de forma ativa e participativa diante o processo de ensino e aprendizagem, independente da deficiência, gênero, etnia, religião e as demais parcelas que formam a nossa sociedade. Como também comenta Torga (1948 *apud* RODRIGUES, 2006, p. 301-302):

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Analizando o conhecimento do aluno sobre os colaboradores responsáveis diretamente pelo seu processo de inclusão, questionamos se ele tinha ciência dos nomes dos gestores pedagógicos da escola, sendo que dos nomes citados pelo aluno, apenas uma era compatível com os dois entrevistados por esta pesquisa.

Perguntamos ao aluno entrevistado se existem materiais adaptados para atender às suas necessidades educacionais:

"Sim, dependendo da aula, eles levam sim. Tem um Professor, ele usa o Plano Cartesiano Tátil. E ele usa os 'pininhos' com as letras e os números em Braille. O Professor é de matemática. O professor de Educação Física tenta fazer atividades que eu possa participar, sim, ele faz. E assim, em relação a adaptações os outros professores eles descrevem algumas coisas visuais também, tipo, ah, eu esqueci de falar também, a professora de sociologia, ela leva também muita coisa assim em relação a deficientes visuais, tipo, é, vídeo auto descritivo." (Aluno cego)

A partir da resposta do aluno podemos perceber alguns impactos das formações, palestras e parcerias interinstitucionais firmadas pela Gestão Pedagógica, como também, os esforços que os professores fazem de adaptar materiais, tendo em vista que não possuem orientação do Atendimento Educacional Especializado, embora o aluno tenha mencionado uma quantidade pequena de professores da escola.

Por fim, perguntamos se a sua escola possui acessibilidade arquitetônica como: rampas, linhas tátteis, indicação nas portas, dentre outros?

"Sim, acho que sim, a linha tátil não, mas só que tem as plaquinhas de Braille na escada, que informa o fim e o começo da escada." (Aluno cego)

A resposta do aluno confirma as nossas afirmações antes comentadas e observadas, existem adaptações, no entanto, não são organizadas e articuladas,

mesmo havendo elevadores e rampas, não possui uma malha de linhas táteis para direcionar o percurso em todo o campus, dificultando a localização geográfica do aluno no espaço escolar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Pedagógica, configura-se como prática em processo continuo de construção, onde, sobre ela paira a articulação, formação e a transformação do fazer pedagógico nas escolas, tornando-se indispensável para a inclusão educacional de alunos com deficiência, pois, tem como papel primordial fazer a articulação intersetorial, a formação para o trabalho com as diferenças e a transformação social de uma dada comunidade.

Para que a escola consiga atingir o objetivo de educar as pessoas com deficiência visual, a gestão pedagógica deverá intermediar os caminhos para a acessibilidade, diminuindo as barreiras atitudinais e pedagógicas, promovendo em conjunto com os professores e os demais profissionais, adaptações curriculares que potencializem as habilidades individuais dos alunos.

Para intermédio da Gestão Pedagógica e do trabalho docente faz-se necessário a participação do AEE, que tem como objetivo implementar atividades complementares e suplementares por meio de recursos de acessibilidades que possibilite a formação do aluno com deficiência, traçando estratégias que venham diminuir as barreiras para o seu melhor processo de inclusão educacional e social.

Podemos considerar que esse estudo conseguiu atingir de forma parcial os objetivos propostos, tendo em vista que, durante a realização da pesquisa não conseguimos aplicar a entrevista com um dos alunos cegos, pois o mesmo encontrava-se evadido da escola. Contudo na outra escola pesquisada constatamos que os profissionais que ocupam a função de Gestor Pedagógico têm ampla experiência no magistério, sendo licenciados em Pedagogia e tendo oportunidade de trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência incluídos, trazendo para esta função (Gestor Pedagógico) uma ampla gama de experiências do fazer pedagógico em sala, possibilitando visões práticas do processo de inclusão educacional de alunos com deficiência.

Por fim, evidencia-se a necessidade da urgente qualificação de todos os profissionais da escola, implementação da Sala de Recursos Multifuncionais do tipo II, contratação de professor para assumir o AEE e prover a adequação por meio de caminho tátil e sinalização específica em todas as dependências da instituição.

Com isso, a educação inclusiva se tornará uma realidade, proporcionando não somente para o caso do aluno estudado, mas para todos que necessitem de recursos educacionais específicos, para o desenvolvimento dessas pessoas nos seus aspectos sociais, educativos e cognitivos, contribuindo, assim, na formação de cidadãos

participativos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI n. 13.146, de 06 de jul. de 2015. **LBI**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasil. Brasil, p. 1-60, jul. 2015. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Adaptações Curriculares de Grande Porte. 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

EQUIPE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, Diferença e Inclusão**. Editora da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza-Ceará. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M.T.E.; ARAUJO, U.F. (coord.). **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? (Coleção cotidiano escolar: ação docente). 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: história e política pública. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovações Educacionais, 1992.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. São Paulo: Sammus, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão** - construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA< 1997.

SOUZA, G. M. de O.; BRAGA, G. G. de A. **Especialização em Gestão Pedagógica**: Gestão Pedagógica na escola. Fortaleza: UAB - UECE, 2014. 90 p.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão**: um guia para educadores. Editora ArtMed. Porto Alegre. 1999.

CAPÍTULO 6

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, INTELIGÊNCIA E CRIATIVIDADE NO PIBIC: UM ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Vera Borges de Sá

Universidade Católica de Pernambuco

Recife-PE

Laís Bezerra Ferraz

Universidade Católica de Pernambuco

Recife-PE

Pedro Botelho

Universidade Católica de Pernambuco

Recife-PE

Cynthia Maria Pereira da Silva

Universidade Católica de Pernambuco

Recife-PE

aplicado a uma amostra não-probabilística formada por estudantes de cursos variados da Universidade Católica de Pernambuco. Assume por pressuposto, que o PIBIC é um reduto para o qual convergem estudantes com altas habilidades/superdotação, apesar destes desconhecerem a conceptualização desses indicadores, ou tampouco se reconhecerem como pessoas com esse perfil.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades/Superdotação; Ensino Superior; PIBIC.

1 | INTRODUÇÃO

A questão das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Brasil é considerada uma matéria no campo da Educação Inclusiva, por sua vez legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. O Conselho Nacional de Educação – CNE afirma que, atualmente, esses discentes se encontram à margem do sistema educacional, sem receberem o devido atendimento especializado.

"Além desse grupo, determinados segmentos da comunidade permanecem igualmente discriminados e à margem do sistema educacional. É o caso dos superdotados, portadores de altas habilidades, "brilhantes" e talentosos que, devido a necessidades e motivações específicas – incluindo

RESUMO: O estudo tem por objetivo apresentar opiniões de estudantes de Iniciação Científica no ensino superior, a respeito dos conceitos de Altas Habilidades/Superdotação, inteligência, criatividade e motivação, referendados à luz da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli; e, no Modelo de Enriquecimento Extracurricular, proposto por esse mesmo estudioso. Considera que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), muito se assemelha com os tipos de Enriquecimento Extracurricular II e III propostos por Renzulli, mesmo com algumas ressalvas. Metodologicamente a pesquisa é de natureza qualitativa-descritiva com o intuito de perceber a natureza da compreensão de conceitos. O principal instrumento foi um questionário-aberto,

a não aceitação da rigidez curricular e de aspectos do cotidiano escolar – são tidos por muitos como trabalhosos e indisciplinados, deixando de receber os serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Assim, esses alunos muitas vezes abandonam o sistema educacional, inclusive por dificuldades de relacionamento.” (CNE/CEB 17/2001, p.7)

O Brasil é signatário juntamente com outras nações para garantir direitos fundamentais do ser humano, inclusive quando possuidor de condição especial. Dessa forma, são as declarações internacionais que consubstanciaram o Brasil a formular sua LDB de 1996, em consonância com as questões da dignidade e da condição especial já enunciadas mundo à fora. Mesmo com todo esse compromisso assumido internacionalmente, as políticas e as práticas educacionais de atendimento aos cidadãos especiais caminham lentamente, e como interesses públicos pontuais.

O desconhecimento das instituições de Ensino sobre a questão das Altas habilidades/Superdotação, é regra e não a exceção, seja para identificar essas pessoas, ou proceder com orientação pedagógica segura sobre as habilidades das mesmas. Consideramos AH/SD a face mais complexa da Educação Especial no contexto da inclusão. A deficiência quase nos é visível, mas indicadores de AH/SD, não se apresentam objetivamente como marca no corpo das pessoas tampouco são aspectos puramente quantificáveis.

Tal situação de identificação e trato pedagógico inclusivos para pessoas com AH/SD, agravou-se com a promulgação da Lei de 31 de dezembro de 2015, publicada no Diário Oficial da União, e assinada pela presidente Dilma Rousseff. Essa lei veio estabelecer definitivamente a obrigatoriedade de cadastramento das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação nos níveis de ensino Fundamental, Médio e Superior, seja nas instituições de ensino público ou privado.

Mas então o que é essa coisa chamada AH/SD? Renzulli (1986) define a superdotação como “os comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos sendo esses: a) habilidades gerais e/ou específicas acima da média; b) elevados níveis de comprometimento com a tarefa; e c) elevados níveis de criatividade. As pessoas superdotadas e talentosas são aquelas que possuem e/ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. A intenção de Renzulli é transmitir a ideia de que o indivíduo superdotado não precisa manifestar todos os três anéis. Mas, por possuí-los potencialmente, seria capaz de, em algum momento, expressá-los.

A Teoria dos Três Anéis significa uma quebra do paradigma que afirma a inteligência baseando-se apenas em testes de QI. Renzulli preocupou-se com um conceito abrangente e inovador, e com a prática do ensino para pessoas com AH/SD. Criou um modelo de atividades para o desenvolvimento da superdotação, para ser aplicado fora da sala de aula. Isso surgiu a partir do resultado de suas pesquisas a respeito da avaliação de programas para superdotados e da observação das práticas

educacionais propostas. A sua sugestão de práticas de atividades para superdotados, denominou de Modelo Triádico de Enriquecimento (Renzulli, 1977). O Modelo Triádico compreende: 1) atividades exploratórias gerais (TIPO I); 2) atividades de treinamento em grupo (TIPO II); e 3) investigações de problemas reais, realizadas individualmente ou em pequenos grupos (TIPO III).

O Enriquecimento do Tipo I, segundo Renzulli (1997), consiste em “experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular.”. Favorece o contato do aluno com a diversidade de tópicos que não estão inseridos na ementa escolar e que despertem o seu interesse e a sua curiosidade.

Nas atividades de enriquecimento do Tipo II o objetivo é desenvolver nos alunos habilidades de “como fazer”, instruindo-os na investigação de problemas. Para isso, são utilizados métodos, materiais e técnicas que contribuem para o desenvolvimento de elevados níveis de pensamento, aguçam suas habilidades criativas, críticas e científicas.

No Enriquecimento do Tipo III, a abordagem principal dos trabalhos, é essencialmente um mecanismo de aprendizagem indutiva e qualitativamente diferente das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares, sendo esse Tipo III muito defendido por Renzulli. Renzulli propõe o equilíbrio entre métodos dedutivos e indutivos para aprendizagem de pessoas com AH/SD.

Neste Enriquecimento III os alunos são estimulados a investigarem problemas reais utilizando métodos de investigação científicos que exigem de suas habilidades, produzem conhecimento novo propondo a solução destes problemas ou favorecem a apresentação de um produto ou serviço (Renzulli, 1997).

O professor, no Tipo III, tem o papel principal de ajudar os alunos a encontrar e focalizarem em problemas autênticos, buscando substituir a aprendizagem passiva e mecânica pela aprendizagem independente, engajada e criativa.

Assumimos por pressuposto, nesta pesquisa, que a Teoria dos Três Anéis e o Modelo Triádico de Renzulli (2004), favorecem compreender que o PIBIC é uma atividade extracurricular com características do Tipo II e III. Porém, o PIBIC apresenta suas limitações em relação ao Modelo Triádico de atividades propostas por Renzulli, por não ser algo tão emancipatório do ponto de vista da expansão do conhecimento criativo e motivação com a tarefa, para o estudante bolsista.

A Universidade possui atividades Extracurriculares que têm contribuído para que o estudante do Ensino Superior desenvolva outras potencialidades além das atividades de testagem do ensino-aprendizagem que são realizadas em sala de aula, nos parâmetros do cumprimento curricular. Algumas dessas atividades extracurriculares são a Monitoria, a Extensão e a Pesquisa. No âmbito da pesquisa, a Iniciação Científica é a mais conhecida atividade, merecendo o foco de nossa atenção no Projeto desenvolvido, pois tem o objetivo de selecionar estudantes com notas acima

da média para fazer parte desse Programa. Isso nos coloca diante da possibilidade de considerar como premissa principal de nosso trabalho, que o PIBIC é um polo para onde devem convergir estudantes com AH/SD, com o perfil de tipo acadêmico, pressupondo que os mais capazes em áreas específicas nos Cursos, para ali são convidados. Isso não quer dizer que todos os estudantes bolsistas sejam pessoas com AH/SD, mas que sejam principalmente diferenciados na manifestação de seu conhecimento, cujo desempenho acadêmico foi reconhecido por seus professores.

Segundo o Manual do usuário do PIBIC a iniciação científica é um instrumento que permite introduzir os estudantes de graduação potencialmente mais promissores na pesquisa científica. É um instrumento de apoio teórico e metodológico à realização de um projeto de pesquisa e constitui um canal adequado de auxílio para a formação de uma nova mentalidade no aluno. Podendo ser definida como um instrumento de formação de recursos humanos qualificados. Segundo Simão (1996), o conceito de IC foi construído no interior das universidades brasileiras como uma atividade realizada durante a graduação, na qual o aluno é iniciado no “jogo” da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob orientação de um docente.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa constitui-se como um estudo de natureza qualitativa, e faz uso de amostragem não – probabilística, respeitando dois critérios para responder ao instrumento de coleta de dados, que foi um questionário aberto. Esses critérios foram: a) ser bolsista do PIBIC, voluntário ou não; b) estar inserido atualmente ou já ter feito parte do programa.

O questionário foi aplicado para estudantes de PIBIC – UNICAP, nessa primeira fase, para 15 estudantes que pertencem aos cursos de Engenharia Química (2) e Engenharia Civil (1), Jogos Digitais (4), Psicologia (3), História (2), Filosofia(1) e Letras(2). Como a amostra não era probabilística, contatamos estudantes que se dispuseram para responder ao questionário, através da indicação dos professores-orientadores e também pelos colegas do curso. O questionário foi enviado através do e-mail de cada um deles. Todos receberam nomes fictícios na análise de suas respostas, e assinaram o termo de livre consentimento, para divulgação dos resultados. A pesquisa continua sendo realizada com outros estudantes dos vários cursos da UNICAP.

A composição do questionário abrangeu 6 (seis) blocos temáticos de conceitos, contendo subcategorias desses conceitos, para os estudantes darem suas opiniões. Esses foram: a) conceito de motivação e gosto ao PIBIC: opinião sobre a motivação para entrar no PIBIC; opinião do que mais gosta do PIBIC; opinião que justifica a permanência no PIBIC; b) conceito do valor atribuído ao desempenho por nota:

opinião acerca da questão da nota como escolha principal de seleção ao ingresso no PIBIC; c) conceito acerca do comprometimento com a tarefa: opinião a respeito do significado do que é comprometimento com o PIBIC; d) conceito de inteligência e AH/SD: opinião sobre a definição de inteligência; opinião em relação a definição de AH/SD; opinião sobre a consideração de existência de Pessoa com AH/SD nos PIBIC's; opinião acerca da caracterização de pessoas com AH/SD no PIBIC; opinião a respeito autoidentificação como pessoas com AH/SD; e) conceito sobre criatividade: opinião sobre a importância da criatividade para Iniciação Científica.; opinião em relação caracterização de um estudante de PIBIC com criatividade; opinião sobre o papel do orientador no PIBIC para a criatividade; f) conceito acerca do PIBIC como contribuição aos talentos: opinião em relação do PIBIC voltado para o aperfeiçoamento de talentos.

Assim, a análise de conteúdo das questões respondidas foi feita à luz dos princípios de Bardin, permitindo a elaboração de categorias e subcategorias.

3 | RESULTADOS

Para este artigo, enfocamos opiniões que foram resultado de alguns dos nossos Relatórios de Pesquisa mais recentes, apesar da pesquisa já cobrir opinião de estudantes de outros cursos, como os acima citados. Aqui apresentamos opiniões de estudantes do PIBIC, dos cursos de Engenharia (Química e Civil), Jogos Digitais e Psicologia. Eis os conceitos selecionados.

Conceito sobre motivação

Opiniões do que mais gosta do PIBIC

Ao serem questionados os estudantes de Engenharia, sobre o que mais gostam de fazer nos seus projetos de PIBIC, dois terços dos respondentes consideram que o que mais apreciam no projeto de Iniciação Científica é, principalmente, a troca de conhecimentos com o grupo de pesquisa do qual participam. Um terço refere-se à satisfação da Iniciação Científica demonstrando que o processo de pesquisa no laboratório é o que mais gosta. Temos, a seguir, como exemplos dessas duas linhas de pensamento, os depoimentos de duas estudantes. Ana, estudante de Engenharia Civil, que afirma: *“Participar em grupo durante todas as etapas do processo e podendo trocar conhecimentos com todos os envolvidos, observando um resultado esperado ou até mesmo ser surpreendida positivamente com a superação de todos os obstáculos para a realização do objetivo a ser almejado.”* Ao passo que Marina, de Engenharia Química, relata: *“O trabalho em laboratório, realizar os experimentos é muito satisfatório.”*

Para estudantes de Jogos Digitais e Psicologia, quando indagados sobre o que mais gostam de fazer no PIBIC, os estudantes, a maioria (6), entre os sete, ressalta que aquilo que mais gostam na sua inserção na Iniciação Científica está relacionado

a novos aprendizados de conhecimento, de novas tecnologias, domínio de conceitos e dados, e aperfeiçoamento dos projetos. Temos, por exemplo, o discurso três estudantes, que demonstram isso: “*Estudar novas técnicas em que ainda não era familiarizado e aplica-las no projeto*” (Romeu, curso de Jogos Digitais) e “*Realizar pesquisa, investigar as teorias e analisar os dados coletados*” (Cássio, curso de Psicologia). Também Lucas, na mesma direção afirma sobre o que mais gosta no PIBIC: “*A interpretação de dados. Se apoderar de dados brutos e imaginar, com base neles, o funcionamento da realidade exige não só uma boa dose de criatividade, mas também um profundo conhecimento da teoria que embasa a pesquisa – é necessário saber usar os conceitos com desenvoltura, recorrendo a eles sempre que a realidade permite e abstendo-se de usá-los quando ela não permite*”. A única estudante (1), que fez uma referência diferente, tratou dessa questão trazendo o aspecto da relação no seu grupo de pesquisa, como o aspecto que mais gosta. Seu gosto motivacional na Iniciação Científica consiste em apreciar os debates com os colegas e com sua orientadora, como ela mesma afirma: “*As orientações semanais que permitem a discussão dos achados e debate com os outros alunos e a professora orientadora.*” (Lisbela, curso de Psicologia).

Do ponto de vista teórico, sobre o significativo do conceito de Motivação em Renzulli, é que pessoas com AH/SD se sentem motivadas em realizar aquilo o que lhes apaixona, em termos de conhecimento. Dos depoimentos, percebe-se que Lisbela (Curso de Psicologia), manifesta um gosto muito especial, que se repete a cada semana, nos debates e na troca de informações teóricas. Esse gosto, e motivação pela tarefa acadêmica também se reflete em outros estudantes que querem aprofundar seus conhecimentos tecnológicos e científicos.

Conceito sobre inteligência e Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD

Opiniões sobre Definição de inteligência

Sobre a definição de inteligência, quando perguntados sobre o que consideram como inteligência, os respondentes tiveram três dimensões diferenciadas quanto ao seu conceito de inteligência. Um terço afirma que inteligência é uma aptidão individual, inata e que precisa de um estímulo exterior para se desenvolver. Outro terço afirma que é a habilidade de aplicar o conhecimento nos desafios propostos. Por fim, a última dimensão afirma que inteligência é o que consegue ser produzido ou criado através do conhecimento e multiplicado com o meio, ou seja, um conhecimento que produz outro de grande importância para a sociedade. Vejamos três depoimentos que exemplificam bem as dimensões concluídas, respectivamente: “*Para mim, inteligência é uma capacidade inerente a todos, porém exige exercício para desenvolvê-la.*” (Juliana, Engenharia Química); “*É a habilidade de saber lidar com os desafios propostos aplicando conhecimentos adquiridos.*” (Marina, Engenharia Química); De uma forma que muito se aproxima ao que Renzulli propôs, Ana, estudante de Engenharia Civil,

afirma: “É o armazenamento de conhecimentos aliado à elaboração de conceitos e expressão da reflexão crítica, com o objetivo de multiplicar os próprios conhecimentos, juntamente com as demais pessoas envolvidas no meio acadêmico e social.”

Na análise de inteligência dada pelos respondentes de Jogos Digitais e Psicologia, pouco mais de dois terços (5) consideram que a inteligência se refere à capacidade de resolver problemas de ordem cognitiva, ou de ordem prática, ou ainda uma capacidade para adaptação ao meio em que vivem. Vejamos, dois desses depoimentos: “É a capacidade de resolver qualquer problema/necessidade, de forma criativa e as vezes sustentáveis.” (Napoleão, Jogos Digitais) e “São as habilidades de resolver problemas, sejam eles de ordem prática ou cognitiva, e articular diferentes soluções.” (Lisbela, Psicologia). Apenas um dos estudantes, afirma que a inteligência é uma medida quantitativa de avaliação de conhecimento das pessoas, lembrando a ideia de Q.I, como declara: “Inteligência para mim é espécie de medida que mensura o quanto de conhecimento sobre um ou vários assuntos que as pessoas possuem.” (Cássio, Psicologia).

É interessante observar como os estudantes tem uma percepção que a inteligência inclui significa um amplo comportamento que inclui capacidade de raciocínio, e resolução de problemas cognitivos ou não da vida prática. Contudo, o estudante de Psicologia, Cássio, tem uma medida muito restrita do significado de inteligência fazendo uma relação imediata de medidas quantitativas de conhecimento.

Opiniões sobre Autoidentificação como Pessoas com AH/SD

Quando indagados a respeito do fato de se auto reconhecerem ou não como pessoas com AH/SD, os estudantes manifestaram um certo constrangimento para se identificarem como pessoas superdotadas. Consideram que as atividades que fazem são produtos do seu esforço comum a várias pessoas e porque apresentam dificuldades na realização delas. Vejamos um depoimento que define bem o que foi dito: “Não, porque desempenho atividades de formam comum sem que pareça que tenho muita facilidade em fazer isso.” (Juliana, Engenharia Química). Ao mesmo tempo consideram que em alguns momentos conseguem ultrapassar o seu próprio conhecimento quando compartilham com os outros. Como afirma, Ana, estudante de Engenharia Civil: “Superdotada não diria, mas esforçada para alcançar os resultados positivos durante todas as etapas acadêmicas, sim. Procuro desenvolver ao máximo todas as habilidades utilizando o conhecimento como ferramenta de extrema necessidade para a troca com o meu mundo acadêmico, respeitando a hierarquia e a experiência dos meus professores e colegas mais experientes.” Tratando-se de estudantes de Jogos Digitais e Psicologia, acerca do questionamento feito sobre a autoidentificação dos estudantes como pessoas que possuem AH/SD, aqui notamos interessantes ideias. Porém, mais da metade (4) afirmou que não possuía AH/SD, se identificando como alunos dentro da média “esperada”. Como dito por José (Jogos Digitais) “Não. Não vejo nada em mim que justifique isso.” E, por Lisbela (Psicologia) “Não. Acho que minhas habilidades estão dentro da média dos demais alunos.” Outra tendência foi

negar, mas ao mesmo tempo se autoidentificar. Um (1) estudante reconheceu que não tinha, mas estranhamente, afirmou ter habilidade acima da média. Foi Lucas (Psicologia): “*Não. Embora eu tenha minhas áreas de interesse, em que apresento uma facilidade maior, não considero essas facilidades como superdotação, apenas como uma variação acima da média de um perfil que é regular, se avaliado como um todo*”. Uma espécie de “acho que tenho, mas não quero afirmar objetivamente”. Porém, o destaque está para dois estudantes que tiveram coragem de se perceberem como tal, ainda que guiados por um senso comum, na definição do que é pessoa com AH/SD. Apresentam ideias equivocadas. Confundem sua capacidade para realizações cognitivas, como características fundamentais de AH/SD. Como afirmado por Romeu (Jogos Digitais): “*Considero-me uma pessoa que tem bastante vontade de aprender e que também tem uma grande facilidade e rapidez em aprender as coisas, portanto me considero sim, uma pessoa com altas habilidades/superdotação*”. O segundo que se identificou como pessoa com AH/SD, por que parte do pressuposto que a condição de AH/SD é algo desenvolvido apenas com o estímulo de atividades intelectuais, e que é um processo que se constrói por mérito. Com o PIBIC, estaria quase conquistando esses indicadores. Assim, opina Napoleão quando afirma: “*No momento não, mas estou caminhando para tal. Logo quando entrei no PIBIC, eu não sabia o que era um artigo. Após estar no PIBIC, produzi três artigos, participei de diversos eventos dentro e fora do estado*”. E continua considerando AH/SD como algo construído por si mesmo: (...) *Isso tudo foi graças ao meu esforço, mas é óbvio que se não fossem os meus orientadores, eu não teria conquistado tantos objetivos assim. Hoje eu posso dizer que tenho bastante criatividade para pensar em soluções criativas, além de buscar como resolver problemas do cotidiano.*” (Napoleão, Jogos Digitais).

Conceito sobre criatividade

Opiniões sobre a caracterização de um estudante de PIBIC com criatividade

Ao serem questionados sobre o que seria um aluno de Iniciação Científica com criatividade, dois terços dos respondentes afirmam que é aquele capaz de resolver problemas de forma diferenciada, inovadora, vencendo as adversidades. Por sua vez, um terço dos respondentes considera que ser criativo consiste na complexidade de misturar vários processos no contexto da Iniciação Científica e ao mesmo tempo se fazer diferenciado. Esses processos se referem a habilidade de lidar com o projeto de pesquisa para si mesmo e em relação ao grupo, usar de maneira inovadora os instrumentos de pesquisa, ser capaz de socializar ideias e ao mesmo tempo ter soluções inteligentes no grupo. Vejamos alguns depoimentos: “*Geralmente são pessoas que sabem lidar com destreza e habilidade diante das etapas de conclusão de um projeto de pesquisa ou de atividades acadêmicas realizadas em equipe. O tempo é um elemento fundamental durante o processo para a conclusão das etapas do cronograma estabelecido. A criatividade no uso de instrumentos/ferramentas adequados, troca*

de ideias com os demais, também ajuda no momento em que for necessário refletir, calcular, encontrar caminhos e apontar soluções em tempo hábil. Isso faz uma grande diferença.” (Ana, Engenharia Civil); “*É um aluno que cria soluções para possíveis problemas de forma incomum e inovadora.*” (Juliana, Engenharia Química).

Esse tipo de resposta revela que o conceito de criatividade toca alguns aspectos de Renzulli com relação à capacidade de descobrir novos e diferentes caminhos, assim como também aponta para o conceito de liderança dentro do próprio grupo de pesquisa quando o criativo tende a se revelar como alguém que socializa soluções e resultados.

Conceito sobre como o PIBIC contribui para os talentos acadêmicos

Opiniões sobre a contribuição do PIBIC para o aperfeiçoamento de talentos

Para todos os respondentes, o PIBIC é uma ferramenta que de fato contribui para potencializar talentos à medida que estimula a curiosidade, enseja uma oportunidade para prosseguir na vida acadêmica e favorece experiências para o estudante aprofundar o que ele traz em termos de habilidades próprias. Vejamos alguns depoimentos: “*Ele instaura o sentimento de curiosidade, instigando sempre a buscar mais.*” (Marina, Engenharia Química); “*O Pibic é uma alavanca propulsora para o aluno que pretende dar continuidade aos seus conhecimentos acadêmicos, contribuindo ainda para o desenvolvimento pessoal, profissional e social de cada indivíduo. Oferta profissionais de alto conhecimento acadêmico e que se prontificam a dividir esse conhecimento com os demais alunos com o perfil necessário para um bom desenvolvimento acadêmico para ambos.*” (Ana, Engenharia Civil)

4 | DISCUSSÃO

A Concepção da Teoria dos Três Anéis defende que a definição de Superdotação não faz referência a apenas um único aspecto, é preciso analisar a interação de três dimensões, como bem mencionado, habilidade acima da média, criatividade e o comprometimento com a tarefa. É interessante observar como os estudantes tem uma percepção de que inteligência é medida quantitativa de conhecimento. Dão um significado de amplo comportamento que inclui capacidade comum a todos, na resolução de problemas cognitivos; ou também da vida prática, assim como uma habilidade para agir diante aos desafios. Entretanto, a estudante de Engenharia Civil, Ana, traz uma definição de inteligência coincidente com a proposta por Renzulli, que considera que é aquilo capaz de desenvolver produtos de relevância social.

Do ponto de vista teórico, o conceito de Motivação em Renzulli, aponta que pessoas com AH/SD se sentem motivadas para realizar aquilo que gostam de forma apaixonada, não sendo diferente em termos de conhecimento. O gosto, e motivação pela tarefa acadêmica quer seja permanecer num laboratório por muito tempo, ou coletar

dados, também se reflete em outros estudantes que, ao participarem da pesquisa, simplesmente se sentem imensamente satisfeitos por compartilhar conhecimento e discutirem os temas de estudo com os colegas de projeto.

Também foi possível perceber que a maioria dos estudantes não considera o critério de ‘nota acima da média’ como escore determinante de inteligência, pois acreditam que fatores psicológicos, por exemplo, podem influenciar na realização de exames de avaliação. Isso nos leva a entender que, como Renzulli defendia, a inteligência não deve ser apenas categoria determinada por um único critério, como nota acima da média, mas sim uma interação de fatores (Teoria da Concepção dos Três Anéis).

Observamos que a palavra Superdotação ainda assusta estudantes que porventura tenham esses indicadores. Apenas uma estudante reconhece o seu conhecimento como esforço próprio e como sendo uma capacidade de potencializar ao máximo suas habilidades de forma a contribuir com as pessoas que estejam a sua volta. Na teoria de Renzulli uma pessoa com AH/SD possui dificuldades em algumas áreas e apresenta-se diferenciada no seu comportamento com habilidades acima da média, o que lhe diferencia dos pares. O significado de Superdotação não representa na Teoria dos Três Anéis um conhecimento sobre todas as áreas, como pensam os estudantes. Isso remete a um significado do senso comum de que superdotado é alguém que está próximo a genialidade.

5 | CONCLUSÃO

A partir dos pressupostos da Pesquisa por ora levantados, que possui o caráter de uma análise qualitativa, buscamos estabelecer quais as relações de semelhança do PIBIC, como atividade Extracurricular, com o Modelo de Enriquecimento Extracurricular dos Tipos II e III de Renzulli.

A constatação sobre a definição de Iniciação Científica que nos é oferecida no Manual do usuário do PIBIC, permite-nos confirmar que o PIBIC é uma atividade Extracurricular muito semelhante ao que Renzulli propõe para os estudantes com superdotação. Aqueles que conseguem permanecer nesse Programa, sentirem-se motivados e satisfeitos, e reconhecer o PIBIC como catalizador de seus talentos, tem grandes possibilidades de ser considerados como pessoas com indicadores de AH/SD de tipo acadêmico.

As não semelhanças do Tipo III de Enriquecimento Extracurricular proposto por Renzulli, comparando-o o PIBIC, é que este, rarissimamente consiste num Projeto pessoal do estudante, onde o prazer e dedicação se confundem. Além do mais, Projetos PIBIC nem sempre possuem relevância social, como Renzulli defende para o Tipo III.

O Modelo Triádico de Enriquecimento, propõe que instituições de ensino

identifiquem talentos e os desenvolva. Defende programas de atividade extracurricular que garantam a oportunidade, recursos e encorajem os estudantes para uma produção autônoma, criativa e de relevância tanto para o indivíduo quanto para a sociedade.

Por fim, foi possível perceber que projetos de pesquisa auxiliam no desenvolvimento pessoal, por submeter o aluno a um planejamento e organização diferenciados, além de colocar o aluno em contato com diferentes áreas do conhecimento. Os estudantes têm consciência de que o PIBIC é um meio que promove esse desenvolvimento como um reduto convidativo para os estudantes habilidosos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: edições 70, 2009
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 05 março 2016.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 março 2016.
- Brasil (1999). **Inep. EFA 2000 Educação para Todos: avaliação do ano 2000**. Informe nacional: Brasília, INEP.
- Brasil (2006). **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Documento Orientador: Execução da Ação. Brasília, MEC/SEESP.
- Brasil (2007). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (Vol. 1, 2, 3, 4)**. Brasília, SEESP. Recuperado em 10 de março, 2011, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679%3Aa-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidades-superdotacao&catid=192%3Aseesp-eseducacao-e-special&Itemid=860.
- Brasil (2008). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. Recuperado em 10 de março, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.
- Brasil. **CNE/CEB. Resolução 4, 2009**. Recuperado em 10 de março, 2011, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2135&Itemid.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 mar 2016.
- Brasil. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução 02/2001**. Recuperado em 10 de março, 2011, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf.
- Brasil. **Declaração de Salamanca**. Recuperado em 10 de março, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Manual do usuário PIBIC - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq. Disponível em <http://www.prc.rei.unicamp.br/pibic/congressos/xicongresso/cdrom/html/MANUAL%20USUARIO%20PIBIC%20CNPQ.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

MASSI, L. e QUEIROZ,S.L.– **Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: Uma Revisão** - Caderno de Pesquisa,2013 – publicações.fcc.org.br. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/192/210>. Acesso em: 19 fev. 2017.

RENZULLI, J.S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa.** In: VIRGOLIM, Ângela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). Altas habilidades, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas (SP):Papirus, 2014.

_____. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos.** Disponível em: <http://www.revistaelectronica.pucrs.br/teo/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acesso em: 20 de junho, 2018.

APAE: DAS CONCEPÇÕES FILOSÓFIAS ÀS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM RIO BRANCO - ACRE

Maria Auxileide da Silva Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação, Natal - Rio Grande do Norte

RESUMO: Este artigo propôs analisar as concepções filosóficas da Associação de Pais e Amigos dos Expcionais (APAE) e as implicações pedagógicas para a inclusão das pessoas com deficiência na cidade de Rio Branco- Acre. A metodologia usada foi um estudo de caso de natureza qualitativa, desenvolvida na APAE de Rio Branco. Os sujeitos participantes da pesquisa foram em número de sete profissionais da instituição e membros da Gerência de Ensino Especial do Acre. Para o trabalho de coleta de dados foram realizadas análises de documentos oficiais, técnicos e pedagógicos; entrevistas semiestruturada; conversas informais com funcionários, além de observação direta sobre o dia-a-dia da instituição. A análise realizada evidenciou que as concepções filosóficas da APAE, estava relacionada à manifestação das mudanças que vinham ocorrendo na história da Educação Especial no Brasil e no mundo, direcionada pelas políticas educacionais e as concepções filosóficas que norteava o processo educativo como um todo. Dessa forma, comprehende-se que as condições conjunturais

disponíveis daquele momento, não permitiam ir mais longe do que foi desenvolvido nas formas de organização e funcionamento do trabalho educacional da APAE.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Especial, Concepções Filosóficas, Implicações pedagógicas.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo faz referência aos resultados obtidos através do Trabalho de Conclusão de Curso –TCC, intitulado: APAE: Vinte e cinco anos de contribuição para a educação de pessoas com deficiência mental em Rio Branco-Acre, apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, obrigatório para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia. Para a apresentação em formato de artigo científico, o texto sofreu alterações e recortes, a fim de adequar às exigências das normas relativas ao gênero.

Realizar uma análise sobre a APAE está relacionada não só a sua natureza como instituição filantrópica mantenedora de uma escola especializada, como também, às mudanças que se processaram, no mundo, em todos os setores da sociedade, e em especial no campo educacional, implicando em um novo modelo de educação especial, a educação

inclusiva.

Em decorrência do modelo de Educação Inclusiva que foi adotado pelas Políticas Educacionais de vários países, inclusive no Brasil, desde a década de 1990, a partir da Conferencia Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1997), as escolas regulares vêm passando por um processo de reformas, bem como diz Mantoan (2003, p. 47), “a inclusão pegou as escolas de calças curtas”.

Havia em nós o pressuposto de que a educação das pessoas com deficiência, deveria ser mostrada de dentro de uma instituição especializada, a partir da qual, se pudesse visualizar sua prática pedagógica, considerando as concepções filosóficas adotada no decorrer de sua trajetória e o papel que ela pode exercer na formação desse aluno. Verificar se ela pode funcionar como instrumento de reprodução das expectativas sociais e históricas, ou ao contrário, pode instrumentalizar seus alunos para aprendizagens possíveis, diminuindo também a segregação, e a marginalização dessas crianças, contribuindo, assim, para sua emancipação e autonomia. Nesse sentido, este trabalho objetivou analisar as concepções filosóficas da APAE e as implicações pedagógicas para a inclusão das pessoas com deficiência na cidade de Rio Branco, Acre.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A referida investigação tem caráter qualitativo, pois “envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto com a situação estudada; enfatiza mais o processo que o produto se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE, 1996, p.13). Trata-se também de um estudo de caso “pois busca evidenciar uma relação entre o particular e o geral, aprofundando a compreensão de processo e trajetórias, de pessoas ou instituições” (LIMA, 2006, p. 28). De acordo com o objetivo do estudo, ela pode ser classificada também, como exploratória e descritiva, “por ser uma pesquisa inicial, preliminar, cujo principal objetivo é aprimorar ideias, buscar informações sobre um determinado assunto ou descobrir um problema para estudo” (RODRIGUES, 2006, p. 18).

Para coleta de dados, adotamos como técnicas: análise de documentos oficiais, técnicos e pedagógicos fornecidos pela Instituição e pela Gerência do Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação do Acre; Investigação através de entrevistas semiestruturada com a Fundadora da Instituição e com a Secretária da Instituição; Conversas informais com funcionários de apoio a fim de saber sobre o funcionamento da Instituição em tempos anteriores e atuais; além de observação direta sobre o dia-a-dia da instituição.

Os sujeitos participantes da pesquisa são em número de sete profissionais, Secretária Geral, Secretária Administrativa, fundadora da Instituição, funcionárias de apoio administrativo, todos membros da APAE de Rio Branco, além de dois servidores

da Gerência de Ensino Especial do Acre. A escolha desses sujeitos deu-se por considerá-los como detentores de informações relevantes para o estudo em questão.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante das análises dos dados coletados, apresentaremos os resultados das investigações acerca das concepções filosóficas da APAE e suas implicações pedagógicas para a inclusão das pessoas com deficiência na cidade de Rio Branco-Acre. Falar das concepções Filosóficas da APAE, é falar de sua missão. É impossível falar da missão da APAE sem discutir as implicações das concepções filosóficas sobre a visão que se tem da problemática da pessoa com deficiência, pois é por seu intermédio que vai se organizar toda gama de significados e, por sua vez, determinam e condicionam o funcionamento da unidade, as políticas de recursos humanos, o tipo de diagnósticos e tratamentos, o envolvimento da sociedade e da família com a causa do movimento (EIXO REFERENCIAL DE ATUAÇÃO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2004).

A título de informação, o Eixo Referencial de Atuação da Federação Nacional das Apaes, refere-se a um instrumento no qual encontra-se as sugestões para organização e funcionamento das Apaes em cada unidade geográfica do país. Ainda sobre a missão, Tavares (1997, p. 35) afirma “A definição da missão serve de critérios geral para orientar a tomada de decisões, expressar objetivos e ajudar nas escolhas das decisões estratégicas”.

Analizando o Eixo Referencial de Atuação da Federação Nacional das Apaes (2004) constata-se que a Missão da APAE se baseava em três vertentes: Luta em defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Apoio à família e Atendimento Especializado. Hoje a Missão da APAE fundamenta-se em promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários (FENAPES, 2003).

De acordo com as análises realizadas, a APAE de Rio Branco foi fundada em 30 de julho de 1981, momento de precário investimento público no Estado à Educação Especial, que favoreceu grandemente a criação dessa instituição no Acre. Nesse contexto sua concepção filosófica estava fundamentada no modelo segregacionista-assistencialista, que a partir da missão descrita anteriormente, implica apropriar-se de importante chave de leitura acerca do universo Apaeano, ou seja, compreender o modelo de educação especial vigente no momento de sua fundação.

Na concepção segregacionista – assistencialista a pessoa com deficiência é vista como uma pessoa comprometida nos diferentes núcleos de sua individualidade. O próprio processo de sua aceitação/rejeição, o estigma social decorrente de sua deficiência, a dificuldade de acesso precoce ao diagnóstico e tratamento é situação

agravadoras da sua problemática. A pessoa com deficiência, não tem controle sobre seus instintos e desejos, por isso, a responsabilidade sobre esse controle é da instituição APAE e da família, que devem protegê-lo de si mesmo.

Um outro aspecto relacionado a essa concepção é quanto à problemática da pessoa com deficiência, que é basicamente a problemática da família e daqueles que se dispõem, voluntariamente, a lidar com a questão, como é o caso da APAE. A sociedade como um todo, não tem a obrigação de sustentar o movimento Apaeano (EIXO REFERENCIAL DE ATUAÇÃO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2004).

É possível observar, que a criação da APAE em Rio Branco estava diretamente relacionada à manifestação de um fenômeno comum, na História do aparecimento da Educação Especial no Brasil e no mundo, no que diz respeito à clientela a ser atendida e na opção pelo seu atendimento em maior número no âmbito do setor privado, e na modalidade de atendimento, dentro do caráter segregacionista.

Nesse sentido, sobre o âmbito do setor privado, houve pela grande incidência das iniciativas particulares no atendimento educacional das pessoas com deficiência, uma certa confusão na distinção entre o público e o privado, como argumenta Jannuzzi (1996), a convivência ambígua dos setores públicos e privados em nosso país acaba por se caracterizar em uma “parcial simbiose”, permitindo que o setor privado exerça influência na determinação das políticas públicas, que ocorre através de influência das entidades privadas de educação especial.

Sobre o caráter segregacionista, houve no princípio da Educação Especial, uma tendência muito forte na classificação de crianças com baixo desempenho escolar como “retardadas mentais”. Segundo Bueno (2006), a Educação Especial, embora tenha nascido como *educação para todos* (grifo nosso) optou por atender esse público em separado dos demais, devido a especificidade do atendimento que necessitavam decorrentes das necessidades especiais que possuíam.

Por outro lado, esse atendimento não surgiu com o enfoque educacional, mas clínico, isto se deve ao seu aparecimento no campo da medicina, aonde vai se dá no século XVI e XVII, a busca pelos médicos das causas orgânicas para explicação das deficiências (KASSAR, 1999), nessa perspectiva, o sentido atribuído, a educação especial, era de assistência aos deficientes e não de educação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 1996).

Ainda segundo o mesmo autor, sobre o título de educação dos deficientes, encontra-se registro de atendimento ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc. “Mesmo quando entendida como modalidade de ensino, via de regra, alvo de abordagem tecnicista reducionista, a educação especial tem sido definida como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais” Mazzotta (1996, p. 37).

Os aspectos destacados acima, são de alguma forma, identificados na trajetória delineada pela APAE em Rio Branco. Inicialmente, encontramos o fato da Escola de

Educação especial Dom Bosco, da rede pública, atender crianças, classificadas na época, como crianças com *aprendizagem lenta*, (grifo nosso) o que já nos indica o equívoco do público-alvo da Educação Especial que também entre nós se revelou.

A escola comum, não sabendo como justificar o fracasso escolar de muitas crianças que nela ingressavam e não conseguiam aprender, classificavam-nas como deficientes e com esse rótulo eram encaminhadas para o atendimento especializado. Podemos inferir, a concepção de deficiência que naquele momento predominava na sociedade, a concepção de que a deficiência, qualquer que fosse ela, incapacitava o indivíduo para aprendizagens de cunho escolar, por lhes faltar o conhecimento, de que ser uma pessoa com deficiência é ser incapaz (BEZERRA, 2017, p.59).

Essa concepção de deficiência que estava enraizado no comportamento da sociedade mais ampla e também dos professores. Segundo Bezerra (2017, p. 53) expõe o seguinte pensamento:

[...] consequência das práticas comunicativas usadas pelos diferentes grupos sociais seus conteúdos acabam se popularizando, tendo como espinha dorsal, de forma consciente ou não, a ideia de *déficit* e do defeito. E isso graças ao modelo médico, ainda hegemônico, que tem grande parcela de responsabilidade nesses comportamentos que vem carregados de estereótipos e preconceitos, oriundos da patologização das deficiências em geral e das práticas narrativas que temos usado em relação a elas.

Essa concepção de deficiência que predominava no Acre, no período de criação da APAE, apesar dos avanços alcançados por esse campo do conhecimento, ainda hoje é possível observar, em determinadas circunstâncias, as pessoas com deficiências serem tratadas como doentes, mesmo entre os educadores.

Nesse contexto, em que as crianças repetentes eram cada vez mais diagnosticadas como deficientes, além daquelas que apresentavam essas características, o surgimento da APAE no Acre, veio para contribuir com o atendimento educacional de crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, e que não tinham oportunidades de ter uma escolarização adequada em escolas públicas, dessa forma, a educação ocorria de forma segregacionista.

Entretanto, ainda nos primeiros anos de sua criação, na primeira Reunião de Assembleia Geral da APAE de Rio Branco, em uma das falas da Professora Maria, membro da Diretoria da APAE de Manaus, Estado do Amazonas, (o nome aqui apresentado é fictício para a preservação da identidade do sujeito envolvido na investigação) já destacou “a necessidade do ajustamento social do excepcional, necessitando, portanto, da união de todos para alcançar os fins desejados”.

A compreensão de sua fala, sobre a expressão, “ajustamento social do excepcional”, revelou os rumos que a APAE de Rio Branco teria na educação das crianças com deficiência, relacionada à abordagem da Integração. Segundo Machado (1994), a integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social, a que foram submetidos às pessoas com deficiência por vários séculos.

Dentro dessa concepção de integração explicitamente declarada na fala da professora citada acima, identifica-se que a instituição teria o papel de inserir na sociedade as pessoas com deficiências que alcançassem um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A outra interpretação retirada de sua fala, diz respeito à relevância da APAE para as pessoas com deficiências e seus aliados, isto é, a APAE iria se constituir em um instrumento de inserção social de pessoas até então excluídas.

Na concepção Integrativo-Adaptado da APAE, a pessoa com deficiência possui características diferenciadas do restante da população, portanto, sua configuração e sua psicologia devem merecer tratamento especializado. Nessa concepção observa-se que a pessoa com deficiência, ainda permanecem sobre a tutela de outros, não têm consciência sobre seus desejos e limites.

Sua manifestação por isso, deve ser regulada por tutela e /ou tratamento. Quanto à existência de uma pessoa com deficiência numa dada família, deve ser encarado como uma circunstância adversa como qualquer outra. A sociedade pode e deve ajudá-la, como ato de solidariedade e não como uma imposição do movimento, que ele, o sujeito com deficiência, possuem direitos assegurados, mas seu direito esbarra nas condições reais da sociedade e a realidade sobrepõe-se à lei (EIXO REFERENCIAL DE ATUAÇÃO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE'S, 2004).

O trabalho pedagógico da APAE de Rio Branco, nesses primeiros anos, compôs-se de uma turma, com crianças com idade diferenciada, mesmo sendo um número pequeno de crianças, assim agrupadas por que não era oferecida na APAE, naquela época, a Estimulação Precoce, ou seja, atividades que proporcionasse experiências a criança, em várias situações, de modo a prevenir e/ou minorar seus déficits e auxilia-la na aprendizagem dos primeiros anos de vida (FRANCO E ARDORE, 1996).

Nessa perspectiva, era um trabalho incipiente, com pouco recurso pedagógico, o funcionamento das atividades educativas tinha duração de quatro horas diárias, durante as quais realizavam aprendizagem em alfabetização, diferenciação de cores, atividades lúdicas, conceitos de maior, menor e igual, etc, e eram atendidos ao mesmo tempo pelas duas únicas professoras que tinha na instituição, considerando-se o grau de dificuldades individuais que apresentavam.

Vale dizer, que as dificuldades enfrentadas nesses primeiros anos foram muitas, pois não havia no Estado, e consequentemente na APAE, profissionais especializados, como Psicólogos, Pedagogos, Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, etc. Desta forma, o professor era a pessoa mais importante nesse processo, porque desenvolvia na base do ensaio e do erro todas as ações educativas com a clientela da escola.

A partir dessa nova concepção, a integrativo-adaptado, o aprendizado escolar passou a ser visto como direito de todos os cidadãos e dever do Estado, e as pessoas com deficiências detentoras de direitos e de potencialidades para uma aprendizagem bem-sucedida e, por decorrência, seu direito de receber uma educação escolarizada. Porém, o cenário nas escolas não propiciou isso. Bezerra (2017, p. 45) complementa

esse pensamento dizendo, “no entanto, a concretização dessa ação encontrou dificuldades, pois faltava para tal a técnica e os recursos didáticos que permitisse aflorar esse potencial”.

Mas, por qual motivo as pessoas com deficiência permaneciam em classes especiais, sendo que a educação especial estava sob a égide da integração? Parafraseando Bezerra (2017, p. 54), uma questão que é relevante, está relacionada ao preconceito e à discriminação que os alunos que estudavam na APAE sofreram (e ainda sofrem), pois eram rotulados como “doidos”, “retardados”, pois naquela época, e hoje, apesar dos avanços, ainda se observa, em determinadas ocasiões, as pessoas com deficiência serem tratadas como doentes, mesmo entre os educadores, e a deficiência ser considerada uma “incapacidade” para aprender.

Diante dessa compreensão que se tinha da pessoa com deficiência e a falta de preparo da escola regular para receber esse público, movido pela falta de comprometimento do Estado com a causa da pessoa com deficiência, visto que naquele momento, em que a educação era regida pelas Diretrizes e Bases fixadas na Lei nº 5.692/71, e com bases nessas diretrizes, esses estabelecimentos de ensino se organizavam para atender às características pessoais dos educandos com deficiência e, dessa forma, deviam seguir alguns critérios de organização quanto aos aspectos físicos e pedagógicos da escola ou instituição especializada, que na época os princípios básicos da educação especial: integração, normalização e individualização.

Houve na APAE no decorrer desses nove anos de existência, um crescimento significativo, haja vista, que ampliou o número de alunos, de turmas e turno de funcionamento, para aproximadamente, cinquenta alunos distribuídos em oito turmas, com atendimento de manhã e à tarde com duração de quatro horas diárias para cada turno. Com esse crescimento, foi necessária a ampliação do seu espaço físico, do número de funcionários de apoio e de professores, para atender essa demanda, sendo necessária uma nova estrutura e organização.

A década de 90 se constituiu em uma fase de avanços para a APAE, que continuou crescendo e ampliando suas ações e a demanda de sua clientela. Aqui já podemos vislumbrar o início de um trabalho educacional voltado para a concepção filosófica inclusiva-transformadora, pode-se perceber um avanço na visão sobre a pessoa com deficiência, pois nessa concepção ela passa a ser visto como um ser humano dotado de sentimentos, emoções e elaborações intelectual. A sua deficiência deve ser encarada como uma de suas múltiplas características e não como uma configuração possível de sua individualidade.

A pessoa com deficiência é um ser humano dotada de desejos e sua manifestação deve ser naturalmente recebida por todos. Não deixa de reconhecer que existem graus diferentes de possibilidades em cada indivíduo com deficiência, e por isso a cada uma delas deve ser dado o tratamento necessário. A problemática da deficiência passa a ser de responsabilidade de toda sociedade, não podendo atribuir apenas aos pais e órgãos públicos e filantrópicos a responsabilidade sobre a administração

desta questão. A pessoa com deficiência é um sujeito com direitos assegurados (EIXO REFERENCIAL DE ATUAÇÃO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE'S, 2004).

Nessa perspectiva, no ano de 1993, a Instituição passou a funcionar na sua sede própria, estruturada com Laboratório de Informática, atendimentos de Fisioterapia, Psicólogo, Fonoaudióloga, Assistente Social, um Consultório Odontológico e oito Salas de Aula. Contava, ainda, com um Galpão, onde funcionava as Oficinas de Artesanatos e Pinturas. A Biblioteca foi transformada em uma sala de aula, onde passou a funcionar uma das turmas de educação de jovens e adultos (EJA). Uma observação que pode se depreender desse aspecto, é a visão, o olhar que dizem respeito às pessoas com deficiência, oferecendo oportunidades de adquirir conhecimentos necessários para sua inserção no mercado de trabalho e no meio social e/ou da sua sobrevivência.

A importância dessas oportunidades educacionais apropriadas, que são dadas para esses jovens e adultos pela APAE, proporcionam a eles a autoconfiança, segurança, senso de responsabilidade, e acima de tudo melhoria de sua autoestima, mostrando que são capazes de desenvolver suas habilidades e de que têm condições de realizar uma tarefa com competência, que lhes possibilita uma realização pessoal e profissional, adotando uma perspectiva de vida futura com mais qualidade, que certamente não teriam se não participassem dessa Modalidade de Educação.

Isso pode ser comprovado, no exemplo de uma aluna, que no período da pesquisa era funcionária da instituição, que ajudava na Secretaria da Escola, pelo senso de responsabilidade e valorização que ela dá para o trabalho que desenvolve. Sentimento que pode ser percebido no momento em que, por um motivo ou outro, precisava faltar ao trabalho. Quando isso ocorria, a preocupação em saber como os colegas se sentiram com sua ausência, e de justificar suas faltas junto aos seus responsáveis. Outro aspecto distintivo é a alegria que sentia ao participar das comemorações realizadas na instituição e demais eventos promovidos pela a APAE, sentimento que é extensivo a todos os outros alunos quando participam ou exercem qualquer atividade que lhes seja atribuído.

O crescimento da APAE nessa década de 90 também está relacionado com a demanda da clientela que se expandiu na nova sede para 135 alunos, entre crianças e jovens, que foram agrupados em turmas de Educação Infantil, 1^a ano do Ensino Fundamental e turmas de EJA, de acordo com o grau de comprometimento de suas habilidades ou capacidades. Esses alunos recebem uma educação voltada para alfabetização, aritméticas, interpretação de textos simples, noções de higiene pessoal, noções básicas da vida diária, atividades lúdicas, artes, socialização, esporte e lazer. A limitação desses conhecimentos em noções elementares, se deve ao fato da maioria deles ser caracterizados como, “deficientes mentais treináveis”, herança das visões anteriores e da primeira clientela que foi atendida pela instituição no início de sua atuação.

Diante das transformações marcadas na década de 90 em todos os setores da sociedade, em decorrência do processo de globalização. Sendo a educação uma

prática social que é determinada e influenciada pelas ideologias, por questões sociais, culturais e econômicas, não poderia ficar imune a essas mudanças. Nesse sentido, o modelo educacional em geral, expressou nas últimas décadas do século XX, sinais de esgotamento, e nesse vazio que acompanhou a crise paradigmática, é que surgiu o momento oportuno para as transformações (MANTOAN, 2003).

A APAE nesse contexto de mudanças e transformações, também vai se modificando com bases nas influências do paradigma da inclusão. Abordam sobre esta temática autores como: Carvalho (2004); Mantoan (2003); Sasaki (2010); Machado (1994); Bueno (2006); entre outros. No âmbito da prática desenvolvida pela escola, a inclusão traz um novo ideário pedagógico, uma nova mentalidade, a partir da qual a APAE de Rio Branco, passou a trabalhar na perspectiva da evolução do aluno nos estudos e tendo uma visão da inclusão como importante para a socialização, o respeito, a convivência social e a igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, a APAE de Rio Branco já incluiu na escola comum aproximadamente 39 alunos no período de 2004 a 2007 e no mercado de trabalho, 16 alunos, que atuam em diferentes profissões: Embalador de Supermercado, Garçom, Office Boys, entre outros. No entanto, observa-se que, mesmo a escola regular, após, decorridos anos da promulgação da política de inclusão, resiste na aceitação do aluno com deficiência, como podemos observar na fala de uma funcionária da Instituição:

Dirigentes de ensino relutam contra a entrada de alunos com deficiência nas escolas e insistem para que as escolas especiais declarem a deficiência para receber o aluno indesejado na escola comum. Alguns dizem que o aluno pode até ficar na escola de ensino regular, mas não se pode garantir que se vá fazer alguma coisa por ele.

Merece destaque nessa fala, a interpretação em duas direções: uma, que está relacionada ao trabalho da APAE na preparação dos alunos para inclusão na escola regular; e a outra, na rejeição da escola regular em aceitar esses alunos. Confirma essa última ideia, reclamações que vários pais têm feito constantemente a APAE quanto a rejeição dos seus filhos na escola regular, mostrando desejo que seus filhos retornem para a instituição. Esse tipo de inclusão é o que Carvalho (2004, p. 5) denomina de inclusão marginal:

Os sujeitos que estão na inclusão marginal não são, necessariamente, rejeitados fisicamente. Podem até, estar no mesmo espaço geográfico sem ser reconhecidos e valorizados. É neste terreno que se insere a inclusão marginal que também é instável e precário, pouco visível e, por isso perversa, porque se insere no universo simbólico.

Outra observação necessária para confirmar a rejeição do aluno com deficiência é o retorno de várias mães da escola regular, com o Relatório expedido pela equipe multidisciplinar da APAE, informando as habilidades que o aluno já desenvolveu, para poder ser incluído. O que as mães argumentam ao retornarem para a APAE com

seus filhos e os relatórios que os acompanhou, é que a escola lhes diz: - “não existe vaga, para seu filho”. Dessa forma, diante dessa realidade final de 2007, a APAE de Rio Branco, atendia 227 alunos com deficiência, assim distribuídos: 29 alunos com Síndrome de Down, 17 com deficiências múltiplas, 179 com distúrbios neurológicos e 2 com Síndrome de Rett.

Oferecendo-lhes os seguintes serviços: Diagnóstico e Encaminhamento, Educação Infantil, Ensino Fundamental (1^a ano), Educação de Jovens e Adultos, Preparação para o Trabalho, Colocação no Trabalho, Projetos Especiais: Educação Física, Artes, Informática, Esportes (capoeira), preparação dos alunos para participação nas olimpíadas e nos festivais como no caso do Festival “Nossa Arte”, realizado em nível nacional.

4 | CONCLUSÃO

Na análise aqui realizada, procuramos apresentar o delineamento educacional da APAE em Rio Branco – Acre, a partir de suas concepções filosóficas e as implicações pedagógicas para a inclusão das pessoas com deficiência, para que o leitor possa também, a partir da realidade detectada, fazer a sua crítica e a sua interpretação. Importante destacar, que o modelo educacional (segregacionista-assistencialista, Integrativo-adaptado e inclusiva-transformadora) adotado pela Instituição aqui analisada, não ocorreu de forma linear, houveram avanços e retrocessos, e em muitos momentos e circunstâncias todas as concepções filosóficas aqui mencionada caminharam juntas na ação pedagógica da instituição.

Nesse processo de reconstrução da prática educacional da APAE de Rio Branco, identificou-se que ela foi se configurando de acordo com os princípios que orientavam a educação no Brasil. Luckesi (1991, p. 21) “A prática pedagógica está articulada com uma pedagogia que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional”.

Dessa forma, de acordo com as relações que se estabeleceram entre a prática social e a educação, viu-se essa prática sofrer influência dos movimentos segregacionista; depois a integração/segregação, organizadas em instituições especializadas, isso devido as respostas que o sistema educacional vinha dando ao fracasso escolar, do qual eram vítimas grande parcela de estudantes que frequentavam a escola pública brasileira. Diante disso, muitos alunos com deficiência retornavam à escola especial, por não se sentirem acolhidos, além do mais, a falta de equipamentos, recursos pedagógicos e professores preparados para trabalharem em uma sala de aula heterogênea, faziam com que a própria escola não demonstrasse interesse em receber-los.

E hoje, no paradigma da inclusão, indagações de como se processa a educação inclusiva na atual conjuntura, nos faz refletir, o que mudou? Como tem sido a aceitação

da escola regular em relação a pessoa com deficiência? O trabalho pedagógico realizado tem contribuído para exclusão das diferenças? E o entendimento dos profissionais nas escolas, tem sido no sentido do acolhimento, da tolerância, do respeito ao outro? Acreditamos que se essas respostas fossem respondidas de forma positiva, as instituições especializadas, como a APAE, não teriam tantos alunos ainda segregados, muitos com idade acima do exigido para inserção na escola regular, que encontram na instituição especializada, apoio, sentido para vida, e aceitação, coisa que muitas vezes não acontece na escola regular.

Durante esse processo surgiram por parte dos que trabalham com essas crianças, algumas dúvidas, inquietações, contestações e até mudanças e reformulações de sua prática, entretanto, comprehende-se que as condições conjunturais disponíveis daquele momento, não permitia, ir mais longe do que foi desenvolvido nas formas de organização e funcionamento do serviço educacional da APAE, mas, mesmo assim, se de um lado os profissionais que ali atuam não conseguiram manter o vínculo entre a crítica do momento histórico e sua ação efetiva sobre a realidade educacional, por estarem presos a uma teoria que não lhes facilitou isso, o que poderia ter agravado ou intensificado o que existia na sociedade.

Por outro lado, não podemos ficar insensíveis ao trabalho paciente, dedicado, eficiente e humano, que viabilizou diferentes aprendizagens aos alunos ali matriculados. É evidente que ele por si só, não poderá estabelecer um fim para uma história que tem continuidade e que, portanto, necessita de outros estudos que possam ampliar e aprofundar essas questões e descobrir outras.

REFERÊNCIAS

- ACRE, *Projeto Político Pedagógico: educar para vida: um novo fazer pedagógico*. APAE- Rio Branco, março, 2004.
- ALMEIDA, Maria Amélia. *Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental, 1908 a 2002*. Revista de Educação PUC Campinas, nº 16, 2004.
- BRASÍLIA, *Eixo Referencial Teórico*. Federação Nacional das APAEs. Brasília-DF, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Conjunto de Materiais para Capacitação de Professores: necessidades na sala de aula*. Tradução, Ana Maria Isabel Lopes da Silva. Reimp. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
- _____, *Constituição Federal*. 1988.
- _____, *Lei 4.024*. 1961.
- _____, MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília. 1994.
- _____, Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, *Educação Especial*. Série Atualidades Pedagógicas. Distribuição gratuita, 1998.

_____, Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. *Deficiência Mental*. Organizado por: Erenice Natalia Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997.

BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. *Olhos de Minerva Caminhos da Inclusão*. 1ª ed. Appris, Curitiba, 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação Especial Brasileira: Integração/ Segregação do Aluno Diferente*. 2ª ed. rev. EDUC. São Paulo, 2006.

FENAPAES. *Projeto Águia, Manual de Conceitos*. Federação Nacional das Apaes, 2003.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cézar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Deficiência Múltipla e Educação no Brasil*: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LIMA, Priscila Augusta. VIEIRA, Terezinha. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. Cortez, São Paulo, 1991.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENSAGEM DA APAE, Brasília. Ano XX- Nº 70, julho a setembro de 1993.

PEREIRA, Olívia. *Princípio de normalização e integração na educação de excepcionais*. In: Educação especial: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SILVA, Otto Marques da. *Aprendendo sobre a deficiência mental*. 35 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

UNESCO, *Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Espanha, 1997.

AS ESPECIFICIDADES DO TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Ana Paula Silva Andrade Jorge

Pós Graduação em Cognição e Linguagem – Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro

Campos dos Goytacazes, RJ

Ana Luiza Barcelos Ribeiro

Pós Graduação em Cognição e Linguagem – Universidade Estadual do Norte Fluminense

Darcy Ribeiro

Docente UNESA e FAMESC

Campos dos Goytacazes, RJ

Bianka Pires André

Docente Pós Graduação em Cognição e Linguagem – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro..

Campos dos Goytacazes, RJ.

a aprendizagem, visto que não possuem limitações cognitivas ou físicas que o impeçam, mas o seu comportamento diferenciado e a falta de formação docente podem ser um atrapalho neste contexto. Inicia-se com a conceituação de inclusão social e de inclusão escolar, definimos e diferenciamos os transtornos de aprendizagem de dificuldades de aprendizagem, as definições específicas do transtorno opositor desafiador e as características inclusivas deste processo. Observou-se que as consequências acarretadas pelo transtorno podem levar a problemas emocionais graves, além do fracasso e da evasão escolar. Sendo assim foram utilizados alguns autores importantes para a área, assim como artigos mais recentes que se posicionam quanto a proposta inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Escolar, Transtorno, Opositor, Desafiador, Educação.

ABSTRACT: This study presents an asymmetric literature review, with several authors that study on challenging opposition disorder, their definitions according to the International Code of Diseases (ICD 10) and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) and on the school inclusion of these students that need to be respected in their specificities. In an attempt to understand the processes that involve this disorder and the inclusion of these students in the educational

RESUMO: Esse trabalho apresenta uma revisão de literatura assistemática, com diversos autores que estudam sobre o transtorno opositor desafiador, suas definições de acordo com o código internacional de doenças (CID 10) e o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V) e sobre a inclusão escolar destes alunos que precisam ser respeitados em suas especificidades. Numa tentativa de compreender os processos que envolvem esse transtorno e a inclusão destes alunos no contexto educacional, sabendo-se que este transtorno não afeta diretamente

context, knowing that this disorder does not directly affect learning, since they do not have cognitive or physical limitations that impede it, but their differentiated behavior and lack of teacher training can be a hindrance in this context. It begins with the concept of social inclusion and school inclusion, defines and differentiates learning disorders from learning difficulties, the specific definitions of oppositional defiant disorder and the inclusive characteristics of this process. It has been observed that the consequences of the disorder can lead to serious emotional problems, as well as failure and school dropout. Therefore, some important authors for the area were used, as well as more recent articles that stand on the inclusive proposal.

KEYWORDS: School, Inclusion, Oppositional, Defiant, Disorder, Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva-se em refletir sobre a inclusão dos alunos com Transtorno Opositor Desafiador, que pode ser conhecido ainda como Transtorno Desafiador Opositor ou Transtorno Opositivo Desafiado, mas que é o mesmo transtorno e que possui as mesmas características variando apenas em decorrência da tradução ou do manual a ser utilizado (CID10 ou DSM –V).

Em decorrência da dificuldade em lidar e compreender os comportamentos e atitudes dos alunos com o Transtorno Opositor Desafiador, muitas vezes eles são estigmatizados, rotulados, vistos como “alunos-problemas”, aqueles que atrapalham o andamento da aula, que não querem aprender e culpabilizados por inconveniências que ocorram em sala de aula.

A escola pode favorecer a aprendizagem deste aluno com ações pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos ativas, que se sintam participantes do processo de aprender, que desenvolva o desejo pela aprendizagem.

O relacionamento entre o professor e o aluno é imprescindível, compreendendo o aluno como parte de um contexto, com suas características e especificidades, não o vendo como alguém que quer atrapalhar, mas como um ser que deve ser respeito independente de seu comportamento. O ambiente educacional deve ser acolhedor, inclusivo e que mostre a criança segurança, estimulando-o a aprender.

2 | INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Inclusão social é um tema que vem sendo cada vez mais discutido em todas as esferas da sociedade, seja na saúde, na educação, nos esportes, mas principalmente no campo das políticas públicas que ela pode ser efetivada e precisa ser cada vez mais difundida.

Conceituar inclusão social é correr o risco de deixar alguma lacuna devido à sua complexidade e amplitude. De tantos significados e conceitos, incluir significa segundo

o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa: “Encerrar, inserir: incluir uma nota numa carta. / Compreender, abranger: incluo-te na lista de meus convidados. / Envolver, implicar: essa expressão inclui afronta”.

Se incluir significa estar compreendido, inclusão é fazer parte de uma sociedade, essa inclusão abrange a todos os cidadãos que se percebem a margem, excluídos, seja por pertencerem a uma classe socioeconômica menos privilegiada, seja por cor, por raça ou credo.

Partindo deste contexto de incluir a todos encontra-se os alunos com transtorno opositor desafiador que é aquele que demonstra peculiaridades que são atitudinais, comportamentais e não acadêmicas, mas que precisam ser respeitados e motivados a participar do contexto educacional.

Sassaki (1997) acredita que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas também se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A concepção de inclusão escolar das pessoas com deficiência tem sido sistematizada nas últimas décadas a partir de compromissos nacionais e internacionais, por meio de tratados, decretos e leis assegurando a estes alunos não apenas o acesso físico, metodológico, bem como sua permanência e bem estar nas unidades escolares.

No contexto escolar é comum a prática integrativa que segundo Mantoan (1997):

é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (MANTOAN, 1997, p. 8).

Nessa prática o aluno deve se adaptar a escola, as suas metodologias, as suas atividades, independente de estar acompanhando a classe ou se está demonstrando dificuldades. Evidentemente esta prática não é a preconizada pela legislação, nem a desejada pelos alunos e pela sociedade.

Segundo Stainback e Stainback (1999) a educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas”.

O autor nos remete as necessidades dos alunos que precisam ser atendidas, onde os professores, comunidade escolar se organiza e se mobiliza para atender aos mesmos, enfocando as suas potencialidades para que ocorra a aprendizagem dentro das suas limitações, mesmo que sejam necessárias adaptações metodológicas e curriculares como determina a lei.

Mantoan (1998) coloca que “a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades

na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

A inclusão beneficia a todos enquanto cidadãos, no respeito ao próximo, na empatia, na tolerância, só conseguimos nos libertar da ignorância e do preconceito através do conhecimento e a inclusão possibilita o conhecimento do outro e de suas potencialidades e limitações.

Pode ser um sonho ou utopia, uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente, mas esse não é apenas um anseio da sociedade, mas uma emergência, não há mais espaço para discriminação e para o preconceito, cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais educandos por meio dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades”.

Todos os esforços devem ser centralizados em prol de atender a estas necessidades, que não se restringe a limitações arquitetônicas ou estruturais que também são essenciais, mas limitações na formação dos profissionais envolvidos, limitação do próprio de desejo de fazer diferente do que aprendeu.

A inclusão como uma responsabilidade coletiva inclui responsabilidade principalmente ao professor que com seus saberes e técnicas possibilitam uma prática acolhedora que vem a beneficiar e atender às diferentes necessidades. É ao professor que recai a grande responsabilidade, mas esta não é só dele, o aluno é pertencente a escola, assim a inclusão deve ocorrer em todos os lugares da escola, o professor deve ser capacitado e preparado para atender a uma clientela diversificada e desafiadora como a dos alunos com deficiência. É a partir da interação com o professor e com o meio que deve ser estimulador que o aluno vai desenvolver suas habilidades de acordo com as suas capacidades.

3 | ESCLARECENDO CONCEITOS

No contexto educacional ainda há equívocos quanto ao conceito de transtornos de aprendizagem. Ribeiro e seus colaborares (2018) apontam que os distúrbios ou transtornos de aprendizagem são considerados aqueles com alterações no sistema nervoso central, uma desordem neurológica, que é intrínseco ao indivíduo, que ocorrem independente da motivação e até mesmo da vontade do indivíduo, enquanto que as dificuldades de aprendizagem são extrínsecas e podem ser minimizadas ou sanadas através da identificação e tratamento dos fatores que a geram. (RIBEIRO et al, 2018, p.3)

O transtorno Opositor Desafiador não é considerado um transtorno de aprendizagem, visto que seus sintomas não afetam diretamente o processo de ensino aprendizagem, mas seu comportamento e atitudes dificultam o convívio social entre o aluno e todos ao seu redor, necessitando de regras bem definidas e respeitadas e da compreensão por parte dos professores que ele possui uma patologia e que suas especificidades devem ser trabalhadas.

Ressalta-se que crianças que indiquem quadro característico de Transtorno Desafiador Opositor (TDO), segundo Luiselli (2005), apresentam recorrentes comportamentos de desobediência, desafios e hostilidade em relação a pessoas que representem autoridade, O autropontua também, que a criança com o transtorno desafiador de oposição deve ser assim considerada, ao apresentar este tipo de perfil, no mínimo, por seis meses.

Baseado na classificação internacional de doenças (CID 10), pode-se dizer que o TDO é caracterizado por ser um Transtorno de conduta que manifesta-se habitualmente em crianças jovens, apresenta como características um comportamento provocador, desobediente ou perturbador e não acompanhado de comportamentos delituosos ou de condutas agressivas ou dissociais graves. Para que um diagnóstico positivo possa ser feito, o transtorno deve corresponder aos seguintes critérios gerais citados em F-91 (capítulo da classificação internacional de doenças que aborda e caracteriza os distúrbios de conduta), são eles: manifestações excessivas de agressividade e de tirania; crueldade com relação a outras pessoas ou a animais; destruição dos bens de outrem; condutas incendiárias; roubos; mentiras repetidas; cabular aulas e fugir de casa; crises de birra e de desobediência anormalmente frequentes e graves. A presença de manifestações nítidas de um dos grupos de conduta precedentes é suficiente para o diagnóstico mas atos dissociais isolados não o são. Portanto ainda segundo o CID , esta categoria deve ser utilizada com prudência, em particular nas crianças com mais idade, dado que os transtornos de conduta que apresentam uma significação clínica se acompanham habitualmente de comportamentos dissociais ou agressivos que ultrapassam o quadro de um comportamento provocador, desobediente ou perturbador.

Na Classificação do DSM-IV-TR (APA, 2014) o transtorno desafiador de oposição se encaixa na mesma categoria de “Transtornos do déficit da atenção e do comportamento perturbador”, incluído na sessão “Transtornos geralmente diagnosticados na infância ou adolescência” (DSM – IV-TR, 2000). São considerados oito critérios que ocorrem frequentemente neste comportamento, segundo o DSM – IV – TR para o TDO. São eles: “... perder a calma; discutir com adultos; negar-se a obedecer aos pedidos ou regras dos adultos; fazer coisas que incomodem, gratuitamente, os outros; culpar os outros por seus erros ou comportamentos inadequados; ser suscetível à irritação; ficar enraivecido e ressentido; ser rancoroso e vingativo” (DSM- IV- TR, 2000).

Podendo a criança manifestar o transtorno em diferentes ambientes, e meios sociais, como: casa, escola e locais públicos. Serra- Pinheiro (2004) sugere que o

transtorno opositor desafiador se manifesta por influência de fatores genéticos e/ou ambientais, corroborando estudos realizados por Nadder et. al (2002), que sugeriram com base em seus estudos que a gestação gemelar e o tabagismo podiam funcionar como fatores influenciadores para este transtorno.

Kaplan et al.(2003), afirma que evidências existem indicando que TOD se apresenta, é moldado e mantido pela natureza da criança e os adultos que o circuncidam, sem ignorar o temperamento da mesma em relação ao meio familiar e social o qual está inserido, considerando fatores educacionais, econômicos e comportamentais.

4 | DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR (TOD)

Para uma síndrome que se caracteriza por se opor as regras e à desafiar as normas, é comum que a sala de aula seja um ambiente onde se faça necessário o uso de estratégias inclusivas, afim de garantir a aprendizagem não somente da criança portadora do TDO mas, dos demais alunos.

Desta maneira é preciso que o professor promova juntamente com a escola uma abordagem educacional diferenciada, visando o progresso de todos os alunos, conforme, o programa inclusivo propõe.

Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada um. Dessa forma, é indispensável que o docente possua o conhecimento de seus alunos, das suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento que lhe permitam ensinar numa mesma classe heterogênea, alunos com capacidades diversas e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios (MENEZES,2012, p. 9), o mesmo autor ressalta a importância da formação docente especializada para trabalhar com alunos portadores de necessidades inclusivas e a grande importância das formações continuadas para estes docentes, que muitas vezes não sabem como lidar com situações de extrema delicadeza, podendo influenciar negativamente no processo de aprendizagem deste aluno.

A terapia cognitivo-comportamental (TCC), onde sugere-se o treinamento do pais e /ou responsáveis em como lidar com a criança, se demonstrou eficiente em 74% dos casos de TDO, onde foram utilizadas de acordo com Serra-Pinheiro (2004), pode ser importante ainda para a psicoeducação dos pacientes, para conhecerem seu transtorno e como agir com ele.

5 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebemos que, na educação inclusiva, cada sujeito é único,

possuindo suas especificidades e particularidades. Todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem desse aluno, precisam aliar-se em prol do aluno e que não é diferente quando se trata do aluno com transtorno opositor desafiador.

Observou-se que o aluno com este tipo de transtorno não possui dificuldades de aprendizagem específicas, mas que o seu comportamento pode dificultar o processo de socialização que podem ser minimizadas com a formação docente adequada e com o acompanhamento por parte de uma equipe interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- APA American Psychology Association., Washington, DC. Disponível em <http://www.apa.org/about/contact/copyright/index.aspx>. Acesso 26 jun. 2018.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394.** Ministério da Educação, Brasília, 1996.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa.** 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- KAPLAN, H., SADOCK, B. J.; GREBB, J. A. **Transtorno obsessivo-compulsivo.** In **Compêndio de Psiquiatria:** ciências do comportamento e psiquiatria clínica. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LUISELLI, J. K. **Características clínicas e tratamento do transtorno desafiador de oposição.** In: SIMÓN, M. A. (Org.) **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente: transtornos específicos.** 1a ed., São Paulo: Santos, 2005.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:** DSM-IV. 4th ed. Washington: American Psychiatric Association; 2000.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:** DSM-V. 1th ed. Washington: American Psychiatric Association; 2013.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais:** que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.
- MANTOAN, M.T. E. **Integração x Inclusão:** educação para todos. Pátio, Porto Alegre - RS. N. 5, p. 4-5, 1998.
- MENEZES, E. A.S. **Uma Análise das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva:** um estudo de caso. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa 2012. Dissertação de Mestrado.
- NADDER, T.S, RUTTER, M, SILBERG J.L, MAES H. H, EAVES L. J. Genetic effects on the variation and covariation of attention-deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and oppositional defiant disorder/conduct disorder (ODD/CD) symptomologies across informant and occasion of measurement. **Psychol Med.** 2002;32(1):39-53.
- Organização Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997. vol.2. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm> Acesso 23 jul. 2018
- RIBEIRO, A.L.B. PEREIRA, A.L.F. GOBETI, L.C. ANDRÉ, B.P. **Dificuldades de aprendizagem e a inserção da psicologia na inclusão escolar.** Editora: Realize: V CEDUCE. Niterói, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php> Acesso: 26 jun. 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3^a edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRA-PINHEIRO, M. A.; SCHMITZ, M.; MATTOS, P.; SOUZA, I..**Transtorno desafiador de oposição:** uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. Rev. Bras. Psiquiatria, São Paulo, v. 26, n. 4, 2004.

STAINBACK, S. & STAINBACK,W . **Inclusão:** Um guia para Educadores. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

CAPÍTULO 9

CENTRO DE ATENÇÃO AO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (CADE): UMA REDE DE APOIO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA EM SANTO ANDRÉ-SP

Amanda Sousa Batista Do Nascimento

Universidade Nove De Julho

Santo André-Sp

Política Educacional, Rede de apoio, CADE.

1 I INTRODUÇÃO

A partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, pelo governo federal, a oferta de vagas nas escolas passou a ser direito das famílias, visando garantir a permanência dos educandos com deficiência na escola regular, eixo do processo de ensino e aprendizagem deste público alvo.

Essa política suscitou vários questionamentos, entre eles, o debate sobre as condições em que os alunos são inseridos nas salas de aulas, as condições de trabalho oferecidas aos professores e demais profissionais da educação que trabalham especificamente no processo de inclusão destes alunos e o posicionamento dos gestores municipais na implantação e implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva no Brasil.

Nesta perspectiva, a questão que orientou este estudo, pode ser assim apresentada: como tem ocorrido o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em duas escolas da Rede Municipal de Santo André?

RESUMO: O presente artigo resulta da dissertação de mestrado da pesquisadora cujo objeto de estudo situa-se no contexto amplo das Políticas Educacionais Inclusivas. A referida dissertação estudou o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituída em 2008, na rede municipal de ensino de Santo André-SP. O problema que orientou esta pesquisa visou saber sob a égide do discurso de professores e assistentes pedagógicos, como tem sido o processo de implementação de uma Política Educacional Inclusiva nas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). O objetivo deste artigo é ressaltar a importância da criação de uma rede de apoio específica para implementar e dar assistência aos professores no que diz respeito à Educação Inclusiva nas escolas municipais. Na rede de ensino em questão, lócus deste estudo, esta rede de apoio é denominada Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), e possui notória função na articulação da política educacional inclusiva local.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva,

A investigação deste problema permitiu analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Santo André, e os seus impactos, a partir da fala de gestores e professores de duas escolas. A partir de análise documental e de análise do discurso dos entrevistados, foi possível reconhecer o papel de destaque de uma agência municipal responsável pelo processo de implementação da política de educação inclusiva, o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE).

O CADE na rede municipal de Santo André representa uma rede de apoio de suma importância para a organização e manutenção de ações para a inclusão de estudantes com deficiência na rede municipal de ensino.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa teórica com análise documental de leis, portarias e decretos municipais acerca da política educacional inclusiva no âmbito municipal. A Rede Municipal de Ensino de Santo André possui um trabalho com notoriedade na organização e planejamento educacional no atendimento aos alunos com deficiência desde 1989. É válido destacar que, atendendo às demandas de descentralização do poder trazidas pela Constituição de 1988, os municípios passaram a ter autonomia e discricionariedade na forma de administrar a educação em conformidade com o cenário das Políticas Educacionais naquele período. Desta maneira, “apontando para a descentralização do poder, a Constituição de 1988 coloca dispositivos que indicam conferir total autonomia político-administrativa aos municípios, declarando os mesmos como esferas autônomas entre as outras que compõem a federação”. (BATISTÃO, 2013, p.63)

O percurso histórico de inclusão de alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino em Santo André fez parte de outro processo histórico maior pelo qual a cidade passou: o processo de municipalização do ensino. Segundo Batistão (2013), a cidade de Santo André passa por este processo de descentralização na década de 1990 e, buscando “transformações na área educacional, dá início ao planejamento e articulações objetivando encontrar caminhos possíveis para atender indistintamente os alunos da rede regular de ensino”. (p.64)

De acordo com a autora, o processo de municipalização da Rede de Ensino de Santo André se inicia conforme a demanda desencadeada na década de 1990 após a Constituição Federal, a qual declarava o direito à educação como um direito de todos. O gestor municipal deste período, o prefeito Celso Daniel, em seu primeiro mandato (1989/1992), debateu e viabilizou modos de atender “indistintamente os alunos da Rede Regular de Ensino, quando então é promulgada a Lei Orgânica do Município”. (BATISTÃO, p.64)

Em seu segundo mandato, Celso Daniel (1997/2000) implantou um programa de

modernização da administração pública da cidade, por meio de uma abordagem de gestão democrática.

O programa de modernização administrativa do município de Santo André durante a gestão do prefeito Celso Daniel 89/92, 97/2000, 01/2002, foi incluído do banco de dados de uma rede europeia que reúne experiências políticas urbanas efetivas, recebendo inúmeros prêmios nacionais e internacionais, citado em inúmeras publicações acadêmicas, Celso Daniel construiu a referência para o futuro dos governos locais democráticos e efetivos. (LOUREIRO, ABRUCIO, PACHECO, 2015, p. 186)

O protagonismo e pioneirismo deste gestor municipal na elaboração do que Pacheco (2010) denomina de “agenda da nova gestão pública” (p.183), incluindo pautas correlatas aos problemas sociais da cidade de maneira democrática e co-participativa com a população, fez com que a educação municipal andreense já se iniciasse com um viés de uma educação para todos, conforme a redação do parágrafo IV do artigo 3º da Constituição Federal de 1988, em que há a garantia do bem de todos, independentemente de “origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” sendo assim um projeto embrionário de Educação Inclusiva.

Batistão (2013) evidencia ainda que a referida administração política do período assumiu, por meio da promulgação de sua Lei Orgânica, o “compromisso com a luta pela garantia e manutenção do ensino, sinalizando entender que a educação para todos é o caminho para o desenvolvimento da sociedade andreense”. (p.64)

No artigo 247 da Lei Orgânica do Município de Santo André, há a indicação de que os gestores municipais irão organizar:

[...] o sistema municipal de ensino, providenciando o atendimento escolar nas modalidades de:
Educação Infantil.
Educação de Jovens e Adultos.
Educação Especial (SANTO ANDRÉ, 1990, p.1)

De acordo com Batistão (2013), a administração política do período analisado, no âmbito das ações efetivas em prol de uma política educacional local, incorporou em “todas as suas propostas o tema inclusão, sendo que este, o conceito responsável pelo início da viabilização de programas em todos os segmentos da atuação da política pública local” (p. 64).

Entretanto, utilizando um recorte de cenário educacional no município *lócus* desta pesquisa, além de utilizar a periodização compreendida entre o último ano de mandato do prefeito João Avamileno (2005/2008), em seguida o mandato do prefeito Dr. Aidan Ravin (2009/2012) e, por fim, o mandato do prefeito Carlos Grana (2013/2016), almejou mapear como se deu o processo de consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em uma rede de ensino que já desenvolvia à sua maneira, um processo de implementação de políticas públicas

inclusivas.

Esta questão se levanta considerando que, a partir de 1991, deu-se início ao processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, visto que, até então, historicamente, as minorias de estudantes com deficiência que já tinham acesso à educação formal, era preferencialmente em instituições de ensino de Educação Especial, as chamadas escolas especiais.

Para analisar o cenário atual da política educacional inclusiva andrenense, a etapa subsequente consistiu nas entrevistas semiestruturadas com assistentes pedagógicos e professores que tiveram como eixo orientador as práticas efetivas de garantia de direitos, acesso, permanência e oferta de currículo para os educandos com deficiência. O roteiro foi construído a partir dos objetivos que foram estabelecidos pela política nacional.

O contexto mais amplo da pesquisa foi orientado a partir da perspectiva do “policy cycle approach” ou “abordagem do ciclo de políticas” de Ball (2011), para a análise de políticas educacionais. Para Mainardes (2006), essa abordagem formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores se constitui em importante procedimento de análise da trajetória de processos micropolíticos e da ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, caracterizando estes processos como ciclos contínuos, com três faces: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A política proposta diz respeito às intenções dos governantes, departamentos educacionais e burocratas com a função de “implementar” políticas, bem como as intenções no *lócus* destas políticas, isto é, nas escolas. A política de fato se refere ao marco regulatório oficial, aos textos políticos e legislativos que direcionam as ações-base para a efetivação da referida política. Já as políticas em uso são os discursos e práticas desenvolvidas a partir do processo de implementação das políticas pelos gestores educacionais.

A Rede Municipal de Ensino de Santo André possui uma política inclusiva que não se limita aos aspectos educacionais, mas na inclusão social na cidade. De acordo com o Histórico da Educação Inclusiva - Balanço Social (SANTO ANDRÉ, 2007) desenvolvido pelo Instituto Paradigma, enquanto a média nacional de inclusão de crianças com deficiência na escola pública era de 0,6%, em relação ao total de matrículas, em Santo André ela chegou a 2,8% no início de 2007- quase quatro vezes mais: 798 estudantes com deficiência num universo de 28.549 crianças. Este atendimento não se limita a crianças, uma vez que o município também atende jovens e adultos com deficiência.

Ainda segundo a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paradigma (2007), o processo de construção de uma rede inclusiva não se deu de forma linear, visto que houve resistência por parte dos pais de alunos sem deficiência que temiam que seus filhos fossem prejudicados pela presença de colegas que necessitariam de mais atenção dos professores, que poderia resultar na lentificação do processo de aprendizagem dos alunos da turma. Houve também os professores que não se sentiam preparados para trabalhar em sala com crianças com necessidades educativas diferentes dos

demais.

A fim de superar estas barreiras, a Secretaria de Educação e Formação Profissional do Município investiu em parcerias para aperfeiçoar a capacitação dos professores, na criação de um Programa de Educação Inclusiva com quatro eixos centrais: Diagnóstico, Acessibilidade, Estratégias de Formação e Gestão da Informação.

Batistão (2013) esclarece que, em Santo André, a inclusão educacional é uma realidade desde a década de 1990, mas ficou com os contornos mais definidos a partir de 1999/2000, quando foi implantado o Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional (CADE), uma agência do governo municipal, que responde ao departamento da Secretaria Municipal de Educação responsável por “avaliar os alunos com deficiência, promover a sua inclusão nas escolas, acompanhar o seu desenvolvimento e possibilitar a capacitação profissional dos educadores que atuam nessa área, dando-lhes o suporte necessário” (p. 70).

A lei Orgânica do município determina que:

Art. 2º- São competências do CADE: auxiliar o professor no diagnóstico das dificuldades relativas ao ensino e aprendizagem apresentadas, prioritariamente, aos alunos com necessidades educativas especiais; orientar os professores do ensino regular de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e os monitores de creche que interagem com alunos com necessidades especiais; propor caminhos para a superação das dificuldades encontradas, de ordem pedagógica ou clínica, nas instâncias adequadas, oferecer atendimento clínico em parceria com a Secretaria de Saúde; estender o atendimento especializado aos demais usuários e formar os funcionários da unidade (SANTO ANDRÉ, 2000, p.1)

O CADE faz parte do Programa de Educação Inclusiva que teve a sua origem em 1998, quando o município fez a sua opção de ter uma Rede própria de Ensino Fundamental, com a mudança da legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Santo André tinha apenas uma rede de Educação Infantil e, posteriormente, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante. Foi feita a opção de trabalhar com a primeira infância (até 10 anos) e depois com a Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante. O município não trabalha com as séries do Ensino Fundamental II na modalidade Regular (somente com a modalidade EJA II) e nem com o Ensino Médio, cabendo esta responsabilidade de oferta de atendimento ao governo do Estado de São Paulo.

É válido ressaltar que a pesquisa do Instituto Paradigma (2007) elencou as dificuldades encontradas pelo município para implementar o Programa de Educação Inclusiva, envolvendo inúmeras barreiras: comportamentais, de concorrência com outras prioridades de governo (para efeito de dotação de recursos), capacitação de professores, barreiras físicas e arquitetônicas.

Segundo Batistão (2013), escolas brasileiras não foram projetadas considerando receber como público alvo alunos com deficiência, por isso os espaços não contam

com recursos de acessibilidade e mobilidade. Em Santo André, uma das ações desenvolvidas foi a reforma de cerca de 70 escolas e creches do município com base no conceito de Desenho Universal cujo objetivo é permitir que todo indivíduo possa ter acesso livre aos espaços com independência de deslocamento, sejam quais forem as suas limitações físicas e sensoriais.

A agenda de implementação desta política pública na cidade de Santo André compreendeu ainda colocar em prática os princípios e diretrizes fundamentais da qualidade social, democratização da gestão e do acesso à escola. As três diretrizes foram implementadas de maneira articulada, com o objetivo de orientar as ações e procedimentos na direção da inclusão social, cultural e formativa de todos os sujeitos envolvidos em situações educacionais no município.

Os profissionais da educação passaram por programas de formação permanente, não só pautados em referenciais teóricos, mas com espaços para a promoção de reflexões coletivas, garantindo a continuidade do processo além da esfera das Unidades Escolares.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo, com o objetivo de entender como os gestores escolares e professores comprehendem o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na rede municipal de ensino de Santo André, teve como abordagem ampla de orientação o “*policy cycle approach*” ou “abordagem do ciclo de políticas” para a análise de políticas educacionais.

Bowe (1992) e Ball (1994) em suas pesquisas enfatizam a natureza dos processos micropolíticos, conforme a ação dos profissionais que agem diretamente nas políticas de nível local, articulando “os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”. (MAINARDES, 2006, p.49)

Partindo da premissa de que somos um país socialmente muito desigual, muitas políticas educacionais têm como objetivo dirimir as consequências dessa situação. Nesse contexto, o debate sobre a inclusão social ganhou relevância e este trabalho tem por objetivo contribuir com a discussão crítica e a compreensão sobre certos aspectos deste debate. Dessa forma, organizamos o roteiro das entrevistas semiestruturadas definindo a priori alguns temas a nos orientar, foram eles: Política de Educação Inclusiva, Formação do Professor, Assessoria Especializada (CADE), Infraestrutura e Acessibilidade, Trabalho Pedagógico e Relação com as famílias dos alunos com deficiência.

Como procedimento das entrevistas, utilizamos a Análise do Discurso (AD). De acordo com Orlandi (2009, p.15-16) a AD procura compreender a língua enquanto sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. AAD considera os processos e as condições de produção da

línguagem pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que falam e as situações em que se produz o dizer.

Nesta pesquisa temos dois grupos discursivos: os locutores, representados pela Secretaria Municipal de Educação de Santo André, sob a égide da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e os interlocutores, os professores e assistentes pedagógicos de duas unidades escolares da referida rede.

4 | CONCLUSÕES

As entrevistas foram com oito professoras e 3 assistentes pedagógicas da rede municipal de Santo André e foram analisadas tendo como instrumento os conceitos da Análise de Discurso (AD) que, de acordo com Orlandi (2009), procura compreender a língua enquanto sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Os dados mostram semelhanças e discrepâncias na forma que professores que atuam na EMEIEF Nicolau Moraes de Barros e na EMEIEF Cândido Portinari compreendem a categoria Política de Educação Inclusiva. No discurso das professoras da EMEIEF Nicolau Moraes de Barros, identificamos uma trajetória formativa favorável à inclusão de estudantes com deficiência na sala regular. Isto se reforça com o fato de que o pólo bilíngue é considerado um espaço plenamente adequado para atender estes educandos.

No discurso das professoras da EMEIEF Cândido Portinari, há o reconhecimento de todos os esforços dos gestores municipais na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contudo, há uma série de fatores elencados que justificam que a rede ainda está aquém do esperado. Entre os fatores elencados por estas professoras, como a qualidade do ensino oportunizado aos estudantes com deficiência, foi evidenciada a existência da lei municipal nº8.233/2001, intitulada Lei Dinah Zecker, que assegura a matrícula imediata de alunos com deficiência nas unidades escolares mais próximas de sua residência, independentemente de vaga. Esta lei causou um impacto relevante em regiões com número maior de estudantes com deficiência, visto que, apesar de garantir o acesso aos educandos com deficiência, também aumentou consideravelmente o número de estudantes por sala nas diferentes modalidades de ensino. Esta medida foi considerada como algo que paulatinamente desqualifica o ensino oferecido e se enquadra em um modelo de *inclusão excludente*, como afirma Padilha (2009). Na análise da categoria Formação do Professor, os dados mostram que, mesmo com constantes esforços e ações desenvolvidas pela rede municipal de Santo André para a formação continuada dos professores sobre a temática da Educação Inclusiva, a falta de formações específicas sobre cada tipo de deficiência e suas comorbidades é realçada. Esse discurso ocorreu em todas as entrevistas com professoras, que

também mencionaram fatores que prejudicam a participação dos professores como: oferta de formação fora do horário de trabalho, incompatibilidade de temas atrelados às necessidades cotidianas, às diferentes modalidades de ensino, principalmente no caso da EJA, a falta de informação sobre as formações, entre outros. Nos discursos analisados é intensa a percepção da discrepância existente entre as propostas dos documentos oficiais e a realidade vivenciada nas escolas, além do sentimento de despreparo que os professores sentem mediante os desafios de incluir a todos.

No que diz respeito à categoria Assessoria Especializada (CADE), todas as professoras entrevistadas tiveram discursos similares em relação ao trabalho desenvolvido pelas PAEI's. Foi evidenciado que essas profissionais não atuam de maneira uniforme nas diferentes Unidades Escolares e esse fator influencia nos resultados a serem obtidos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Além disso, as entrevistadas concordam que o número de PAEI's que atuam na rede é insuficiente, mediante a quantidade de escolas para atender, com situação agravada nas Unidades Escolares maiores, cujo número de estudantes com deficiência é maior. Um aspecto positivo apresentado no discurso das entrevistadas é que, apesar de algumas falhas na atuação destas profissionais, elas são muito importantes na efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A categoria Trabalho Pedagógico demonstrou insatisfação no discurso de algumas entrevistadas, principalmente no que concerne à Política idealizada pelo documento oficial e a Política de fato implementada, pois esta discrepancia é visualizada diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido, classificado como falho, justificado pela falta de formação específica para os professores. É preciso destacar nesta categoria que as falhas no trabalho pedagógico inclusivo apareceram com maior frequência no discurso das professoras da EMEIEF Cândido Portinari, enquanto no discurso da entrevistadas da EMEIEF Nicolau Morais de Barros é possível identificar a vantagem em ter nesta Unidade Escolar o funcionamento de um pólo bilíngue de educação de surdos e deficientes auditivos, com maior suporte.

Na análise da categoria Infra-estrutura e Acessibilidade, novamente foi evidenciado que os benefícios da implementação do pólo bilíngue em 2016 na EMEIEF Nicolau Morais de Barros, bem como a atuação do CAEM em parceria concomitante com o trabalho desenvolvido na sala de aula regular, tem trazido resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados na rede municipal de ensino. A proximidade deste equipamento da EMEIEF Nicolau Morais de Barros foi classificada pelas entrevistadas como uma vantagem na qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido. No discurso das professoras que atuam na EMEIEF Cândido Portinari, surgiu a necessidade de repensar os espaços escolares para melhor atender estes estudantes, garantir a manutenção dos mesmos bem como a adaptação de materiais, implementação de novas salas de recursos multifuncionais, assessoria mais próxima das PAEI's (para

professores e estagiários de apoio à inclusão).

Os dados analisados referentes à categoria Relação com as famílias dos estudantes com deficiência, no caso das entrevistadas que atuam na EMEIEF Nicolau Morais de Barros, apontam para a importância da parceria com os profissionais do CAEM com a equipe gestora da Unidade Escolar, com ações que aproximam as famílias da escola em prol da inclusão efetiva dos educandos. Em relação ao discurso das professoras da EMEIEF Cândido Portinari, foi possível notar a falha neste aspecto, na aproximação entre escola e famílias dos estudantes com deficiência.

No caso das análises das entrevistas com as Assistentes Pedagógicas, sendo duas da EMEIEF Nicolau Morais de Barros e uma da EMEIEF Cândido Portinari, os principais dados levantados foram o pioneirismo da rede municipal de Santo André na implementação de políticas educacionais inclusivas em relação a outras redes de ensino, com ênfase na falta de continuidade educativa quando os alunos com deficiência tentam prosseguir seus estudos na rede estadual de ensino, por exemplo.

As assistentes pedagógicas destacaram o aspecto positivo de que a Gerência de Educação Inclusiva, não é composta por profissionais contratados a parte, mas sim, por professores da rede, o que demonstra proximidade com os anseios dos demais professores da rede. O histórico do CADE em oferecer diferentes tipos de formações para equipes gestoras e professores, surgiu nos discursos como ação efetiva para garantir a implementação da política inclusiva.

O discurso destas profissionais trouxe o reconhecimento da necessidade de maior investimento na formação específica para os professores acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No caso específico da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, surgiu o fator essencial da garantia de maior respaldo e acompanhamento por parte do CADE, elucidando que o formato no qual há PAEI específica para o setor de EJA foi um ganho qualitativo na opinião da entrevistada.

Frente a estas análises e problematizações, finalizo esta pesquisa respondendo ao problema que a desencadeou: como tem ocorrido o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de ensino de Santo André? Esta política educacional inclusiva vem sendo implementada nesta rede de ensino antes mesmo da redação oficial deste documento de 2008, se levarmos em consideração a historicidade e vanguardismo da rede municipal de Santo André na formulação e implantação de uma nova agenda de gestão pública, que desde 1989 já garantia em sua lei orgânica a oferta de educação a estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Portal do município de Santo. Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/2013-03-20-17-29-08/2013-03-20-17-30-14/institucional-sedu> Acesso

em julho/2015.

ARAUJO, José Carlos Souza. (2005) “O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais”. In: LOMBARDI, José Claudinei & SAVIANI, Dermeval (org.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, pp. 39-68.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Org.) **Política educacional e análises de políticas: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

L, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação Inclusiva ou Educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós Graduação em Mudança Social e Participação Política, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: set. 2009.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 dez. 1961**. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br>. Acesso em: ago. 2009.

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

LOUREIRO, Maria Rita. ABRUCIO, Fernando Luis. PACHECO, Regina Silvia. (org.) **Burocracia e política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI**. São Paulo: FGV, 2015.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas. Uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade, 27(94), 47-69, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. “*Ensino Inclusivo*”: uma expressão incorreta. In: MARQUEZINE, Maria Cristina. [et al.] **Re'discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE. 2009, p. 5-20

CAPÍTULO 10

CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Cristiane de Fatima Costa Freire

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte,
Pau dos Ferros/RN

Francileide Batista de Almeida Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Caicó/RN

RESUMO: Nos anos finais do século XX, a educação especial foi redimensionada em consonância com as políticas educacionais inclusivas, que orientam a educação de todas as pessoas nas escolas regulares. Nesse contexto, foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro das escolas regulares, onde deve ser oferecido o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A presente pesquisa surgiu de questionamentos relacionados à oferta do AEE, que culminaram nos objetivos que a nortearam. Neste trabalho são apresentados resultados referentes a um dos objetivos específicos traçados, que foi: analisar as contribuições do AEE para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial e para a efetivação da inclusão escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Pau dos Ferros/RN, envolvendo três professoras: uma que atua no SRM e duas que atuam em turmas de 5º ano do ensino fundamental nas quais estudam alunos que

recebem o AEE. Foi utilizada a abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Fundamentamos o nosso estudo, principalmente em Mantoan (2003), Mittler (2003), Ropoli (2010), dentre outros. As análises nos levaram a constatar que o AEE é oferecido a alunos com dificuldades de aprendizagem ou transtornos, cujas características diferem daquelas definidas pelos documentos nacionais. Foi evidenciado que o AEE traz contribuições para o desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas ainda se faz necessário uma ampliação desse serviço, bem como um trabalho coletivo de todos os educadores para que traga contribuições mais expressivas para a efetivação da educação inclusiva na instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento educacional especializado. Inclusão Escolar. Sala de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT: In the last years of the twentieth century, special education was reshaped in accordance with inclusive educational policies that guide the education of all people in regular schools. In this context, the Multifunctional Resource Rooms (in Brazil: Salas de Recursos Multifuncionais – SRM) were created within the regular schools, where Specialized Educational Service (in Brazil: Atendimento Educacional Especializado – AEE) should be offered. The

present research arose from questions related to the AEE offer, which culminated in the objectives that guided it. In this paper are presented results related to one of the specific objectives outlined, which was: to analyze the contributions of the AEE to the learning and development of the public students that are target of the special education; and to the accomplishment of the school inclusion. The research was carried out in a municipal school of the city of Pau dos Ferros/RN, involving three women teachers: one that works in the SRM and two that works in classes of 5th grade elementary school in which special students receive the AEE. The qualitative approach of the ethnographic type was used. We base our study, mainly in Mantoan (2003), Mittler (2003), Ropoli (2010), among others. The analyzes led us to verify that the AEE is offered to students with learning difficulties or even disorders, whose characteristics differ from those defined by the national documents. It was evidenced that the AEE bring contributions to the development of students that present special educational needs, but it is still necessary to expand this service, as well as a collective work of all educators to bring contributions more significant for the effectiveness of inclusive education in the institution.

KEYWORDS: Specialized educational service. School inclusion. Multifunctional Resource Room.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão escolar pressupõe um novo paradigma, pois pressupõe a ruptura com o atual modelo educacional, para que o ensino se adeque às especificidades do aluno com deficiência e/ou com outra necessidade educacional especial, de forma que ele possa ser incluído, com condições de ter aprendizagem, na sala de aula regular. Nessa perspectiva, Mittler (2003, p. 25) relata que o “[...] conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento”. O autor ainda sugere que, atualmente, o objetivo maior da educação inclusiva encontra-se no coração da política educacional e social.

Dessa forma, ressaltamos que a inclusão tem a ver com mudança e acreditamos que tanto a inclusão quanto a mudança são inevitáveis. Nesse sentido, Ropoli (2010) nos diz que a educação inclusiva supõe uma escola que não exclua aqueles alunos que não atendam ao perfil idealizado por ela. Concordamos com essa afirmação, pois essa é a mudança que se espera: a construção de uma escola para todos e a oferta de um ensino que atenda à diversidade humana.

Dentre as mudanças decorrentes das políticas educacionais inclusivas, destaca-se a nova configuração da educação especial, como modalidade de ensino definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL 2008) a educação especial, que historicamente foi organizada de

modo substitutivo à escolarização comum, deve agora integrar a proposta pedagógica da escola regular, garantindo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, com os alunos que apresentam tais características e outras que gerem algum transtorno específico no processo de escolarização, a educação especial deve atuar de maneira articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. No contexto da educação inclusiva, a educação especial é ofertada em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deve identificar e desenvolver ações com a utilização de recursos pedagógicos para proporcionar a acessibilidade e eliminar as barreiras que impedem a efetiva participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Inserida nessa discussão, nosso objeto de pesquisa diz respeito ao trabalho desenvolvido por meio da modalidade de Educação Especial, que se efetiva através das SRM, bem como o seu papel no processo de inclusão de alunos que integram o público alvo dessa modalidade no ensino regular, atentando de forma especial para o ensino como elemento constitutivo do processo de inclusão escolar desses alunos.

Partindo desses apontamentos e das experiências educacionais vivenciadas como professora da educação básica, surgiram inquietações que se materializaram na questão central, que deu origem a esse estudo: **Como são desenvolvidas as atividades de ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública de Pau dos Ferros e como estas se relacionam com o processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial?** Pensando nessa perspectiva, o trabalho do profissional na referida sala torna-se imprescindível, vindo daí a necessidade de preparar pessoas realmente capacitadas para atender as necessidades existentes em cada instituição de ensino e desenvolver um trabalho de qualidade no atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais.

A partir das questões de pesquisa, definimos como **objetivo geral**: analisar como são desenvolvidas as atividades de ensino no AEE em uma escola pública de Pau dos Ferros, e como estas se relacionam com o processo de inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial. Também foram traçados alguns objetivos específicos, sendo que neste trabalho serão abordados os resultados do seguinte objetivo específico: analisar as contribuições do AEE para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial e para a efetivação da inclusão escolar.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A nossa pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, por se tratar de um

caminho no qual o pesquisador se permite analisar os sujeitos pesquisados de forma a compreendê-los com a maior profundidade possível. A pesquisa qualitativa se configura através do contato direto do pesquisador e a situação que está sendo investigada. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 47) na “[...] investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Esses autores afirmam que “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

O interesse em conhecer a problemática humana necessita de um método e esse determina a melhor forma para se atingir o objeto a ser estudado. O método é amparado por uma filosofia ou corpo de conhecimentos que garantem a ele e ao produto final de sua procura, um “rigor científico”, avalizando, assim, uma maior consistência ou confiabilidade aos resultados finais.

Nessa direção, Ludke e André (1986, p. 15), tomando por base Stubbs e Delamont, dizem que “a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado”. As autoras dizem, ainda, que “geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta”. Informamos, ainda, que, dentre os tipos de pesquisa qualitativa, inscrevemos a nossa investigação como sendo uma pesquisa do tipo etnográfico, que vem na contemporaneidade trazer muitos contributos para as pesquisas no campo educacional. Segundo André (2012, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A preocupação principal dos estudiosos do campo educacional é unicamente com o processo educativo, onde o pesquisador realizará estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu real sentido (ANDRÉ, 2012), ou seja, uma investigação com procedimentos semelhantes àqueles utilizados na pesquisa etnográfica, tais como a observação e a entrevista aberta.

Por esse viés, o nosso estudo busca analisar a prática pedagógica dos professores que atuam no (AEE) e os professores da sala de aula regular, tendo como foco a inclusão dos alunos que constituem o público alvo da educação especial, o que justifica a nossa opção pelo estudo etnográfico, pois essa abordagem congrega uma característica importante de pesquisa que é “[...] a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais” (ANDRÉ, 2012, p. 29).

A nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade de Pau dos Ferros/RN, escolhida por ser uma das primeiras a iniciar o trabalho com o

AEE, que se deu no ano de 2011, oferecido na SRM, implantada desde 2008.

Participaram de nossa pesquisa três profissionais que trabalham na escola selecionada para ser o nosso campo de investigação, assim distribuídos: uma a professora atuante na SRM e as outras duas que desenvolvem a docência numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Essas são as nossas principais colaboradoras, que serão melhor caracterizadas no Quadro 01, tendo seus nomes representados por pseudônimos.

No desenvolvimento deste estudo, utilizamos registros e anotações decorrentes de observações, realizadas na SRM. Também realizamos a **análise de documentos**, principalmente dos Planos de aula. Por último, realizamos a **entrevista semiestruturada**, com a professora que atua no AEE e duas outras que atuam na sala regular de ensino, como estratégia para a interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Participante	Função que exerce	Turno de trabalho	Formação
Maria	Professora do AEE	Vespertino	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia e em Educação Especial com foco no AEE
Carla	Professora da sala regular	Vespertino	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia
Joana	Professora da sala regular	Vespertino	Graduação em Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica

Quadro 01: Participantes da pesquisa.

Fonte: Pesquisa direta.

Conforme podemos perceber, os sujeitos da nossa investigação são três profissionais especializados na área de Psicopedagogia, tanto a que atua na sala do AEE, como as que atuam na sala regular de ensino, valendo ressaltar que a professora do AEE possui vasta experiência na área, pois atua há bastante tempo nessa modalidade de ensino. A referida professora foi também uma das pioneiras na implantação das propostas de educação inclusiva no município de Pau dos Ferros. Outra observação pertinente é que todas as colaboradoras são graduadas em Pedagogia, que é um requisito legal para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Um aspecto que consideramos necessário ressaltar, em relação ao quadro 01, é o do AEE não ser oferecido no contraturno. Apesar de ser oferecido nos turnos matutino e vespertino, os alunos participam dele no mesmo turno em que estudam nas classes regulares. Em alguns momentos da pesquisa indagamos às professoras da sala regular, de modo informal, como elas viam o trabalho desenvolvido no AEE e se esse trabalho influenciava de forma positiva para a inclusão do aluno atendido. Nesse sentido, elas destacaram como uma das principais lacunas do AEE a sua oferta no mesmo turno. Isso faz com que os alunos que recebem esse atendimento precisem se ausentar da

sala regular, conforme o cronograma do AEE. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e com a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), o AEE deve ser ofertado no contraturno.

Assim, o cenário para a nossa pesquisa não atende à orientação legal, pois segundo depoimentos das professoras entrevistadas e com base na nossa observação, os alunos atendidos são retirados da sala de aula regular, para a SRM, e o que deveria acontecer era que eles frequentassem a referida sala no contraturno. Porém, esse aspecto é justificado no Projeto Político Pedagógico da Escola, por considerar alguns casos específicos de alunos, que, por falta de condições materiais, não podem ir à escola em outro horário.

Assim sendo, são atendidos em pequenos grupos ou individualmente, durante uma hora, dois dias por semana. Esse aspecto poderia ter se constituído como impedimento para a realização da pesquisa nesse campo, já que não se ajusta às orientações legais, mas optamos por continuar em virtude de entendermos que precisamos desvelar os contextos educacionais com a realidade que eles apresentam, mesmo em discrepância com o que se considera como ideal.

No que diz respeito à formação, as mesmas orientações legais citadas anteriormente, exigem-se que, para atuar no AEE, o professor deve ter uma formação inicial para a docência e uma formação especializada para a educação especial. Tais critérios são atendidos pela professora, pois é pedagoga e possui, além da especialização em Psicopedagogia, duas especializações em Educação Especial com foco no AEE, realizadas a distância pela Universidade Federal de Santa Maria/RS.

A referida professora atua no AEE desde o ano de 2006, possuindo, assim, uma vasta experiência na área, o que pudemos comprovar em nossas observações ao vê-la relacionar-se tão bem com os alunos atendidos e conduzir o seu trabalho de forma a tentar fazer com que esse aluno tenha uma evolução no processo de ensino e aprendizagem e possa ser incluído na sala de aula comum. Ela relatou, durante as observações, que além das especializações, participou de vários outros cursos de formação e capacitação para esse fim, alguns dos quais foram promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do RN (SEEC/RN), além de outros que ela mesma buscou no ensino a distância. Porém, ela relata ainda, que esses cursos foram realizados a mais de 10 anos, e por essa razão, já sente a necessidade de uma atenção maior com relação a esse serviço por parte dos órgãos competentes.

Ainda em relação à formação continuada para o professor que atua no AEE, consta que a nossa colaboradora é quem, com o auxílio da Secretaria Municipal de Educação do Município de Pau dos Ferros, promove encontros e estudos com os demais professores de outras salas de recursos multifuncionais que compõem o quadro do município. Recentemente ela está com um grupo formado para estudos, que acontecem uma vez por semana, no período da noite. Feita essa abordagem metodológica, passaremos a apresentar os resultados relacionados ao objetivo específico já anunciado na introdução deste trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, apresentaremos informações que respondem ao objetivo pelo qual nos propusemos a analisar as contribuições do AEE para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial e para a efetivação da inclusão escolar. Iniciaremos, portanto, pontuando a fala da professora da SRM, quando relata a respeito dos atendimentos oferecidos na SRM e como esses atendimentos se relacionam ou são orientados pelos documentos que norteiam a modalidade de educação especial, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), atualmente em vigor.

A gente tem procurado seguir esses documentos que foram elaborados a partir da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e a resolução que orienta o atendimento especializado, que é a resolução N° 4 do MEC; também a resolução N° 3 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, que orienta para o atendimento a alunos com transtornos funcionais específicos. E todo o trabalho é pautado nesses documentos a partir da política nacional e dos documentos que vêm orientando todo o trabalho de AEE, tanto no nível nacional como, também, no estadual [...] (Maria, 2017).

Com relação à contribuição do AEE para inclusão escolar dos alunos que participam desse atendimento na SRM, a mesma professora afirma que:

[...] o AEE tem contribuído, sim, para a aprendizagem e inclusão dos alunos. Nós fazemos um trabalho aqui no sentido de que esse aluno possa ser incluído no ensino comum, porque não é no aee que ele vai ser incluído, a inclusão acontece no ensino comum. Aqui ele tem o apoio, um auxílio, alguns recursos para que ele possa ser incluído na sala comum (Maria, 2017).

Nas falas da professora fica evidente que ela entende haver uma contribuição do trabalho feito na SRM para inclusão do aluno na classe regular. Segundo Ropoli (2010), o projeto político pedagógico e o comprometimento e participação do professor é que garantem a execução desse projeto. Quanto a isso, pudemos observar que a professora é bem comprometida com o seu trabalho, pois sentíamos no seu falar que existe uma dimensão afetiva com o seu fazer pedagógico. Por várias vezes, ela deixa claro que sempre procura subsídios e alternativas para melhorar cada vez mais, participa de cursos que ensinam a conhecer e trabalhar com os tipos de deficiência, cria seus próprios instrumentos de trabalho, se necessário. Nesse sentido, nos reportamos a Nóvoa (1995), quando defende que os professores vivem tempos de encruzilhadas, tendo que refazer sua própria identidade e aderir a novos olhares, e reencontrar novos valores que não reneguem o que tem de mais positivo no idealismo da escola, atribuindo um sentido a ação do presente.

Em continuidade ao desenvolvimento da nossa pesquisa, indagamos, também, para as professoras da classe regular sobre o tema, ou seja, sobre as percepções a respeito de possíveis contribuições do AEE para o processo educacional inclusivo de crianças com necessidades educacionais especiais. A esse respeito, as professoras

fizeram as seguintes considerações:

Sim, né? Com certeza as salas do AEE desenvolvem um trabalho muito bom que inclui essa criança na escola, na sociedade como um todo, então, realmente, essas salas são extremamente necessárias dentro do ambiente escolar (Carla, 2017).

Eu acredito, mas a minha forma de crer que ele auxilia, que ele ajuda parte do princípio de que haja, de fato, uma parceria de diálogo contínuo entre a professora regular e a professora do AEE pra que, de fato, aconteça, né? E sem falar que precisa também ter um diálogo na escola com um todo, né? Da professora especializada dialogar com a família, com supervisão escolar, porque essas parcerias elas vêm, de fato, ajudar e ofertar de modo significativo AÇÕES que ajudem no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos (Joana, 2017).

A professora Carla é bem sucinta na sua resposta, concordando que o AEE tem contribuído para inclusão do seu aluno. Sua posição, inclusive, até nos reporta para outras falas suas, quando diz que a escola deixa a desejar, que lhe faltam muitas ajudas, falta o básico como tinta para pincel, por exemplo. Esse discurso contraditório da professora, nos leva a crer que a mesma acredita na importância e na grande força que o AEE tem, porém na prática não acontece como deveria. Essa realidade relatada nos faz indagar: seria possível existir uma verdadeira inclusão sem a garantia de condições, como mencionado pela professora?

A professora Joana já se apresenta mais coerente em todos as suas falas, pois diz que acredita na contribuição do AEE, mas que precisa ter uma mudança no sentido de todos que fazem a escola participarem do processo para que a inclusão aconteça, e que o aluno aprenda realmente.

O que percebemos é que, comparando as orientações de caráter oficial, tais como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009) com a realidade da escola investigada, identificamos que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não tem se consolidado de forma desejável, pois a proposta de educação vigente não oferece condições satisfatórias.

Compreendemos, ainda, que se faz urgente um maior comprometimento por parte dos educadores, como também a elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais mais coerentes com as orientações das políticas educacionais inclusivas, além de garantia de formação continuada e uma maior destinação de recursos para a educação especial. Como relata Mantoan (2009, p. 151), “[...] uma escola de qualidade, que todos querem para os próprios filhos e para todos, é aquela que pratica cidadania e contempla as diferenças; [...] somente quando a inclusão se der, de fato, é que a escola regular será realmente a Escola de Todos”.

Essa transformação da escola, de acordo com as demandas do mundo atual, para atender às diversidades culturais e gerar novos conhecimentos, não é só uma exigência legal, muito menos modismo, mas sim uma responsabilidade inerente à cidadania, pois quando contemplar as diferenças se tornará uma escola de qualidade

para todos e a inclusão será uma consequência natural (MANTOAN, 2009). Garantir uma educação de qualidade para todos implica, dentre outras coisas, um redimensionamento da escola no que consiste não só na aceitação, mas também na valorização das diferenças.

Indagamos, também, para as professoras da classe regular, se, em suas percepções, o atendimento oferecido no AEE contribui para o desenvolvimento dos seus alunos. Nesse sentido, elas nos deram as seguintes respostas:

Sim, com certeza, né? O trabalho que é ofertado na sala do AEE é extremamente necessário/importante na escola e contribui de forma significativa no processo de aprendizagem do aluno, né? Ela é um complemento daquilo que ele já vem recebendo dentro da sala regular (Carla, 2017).

O atendimento educacional especializado vem contribuir bastante para o meu trabalho em sala de aula, por quê? Porque na minha sala eu desenvolvo atividades ou o trabalho pedagógico em si, pra que esse aluno participe com os demais alunos, tenha parceria com esses alunos, receba as mesmas instruções e as mesmas orientações, enquanto que lá o trabalho especializado vem trabalhar essa particularidade do aluno, vem estimulá-lo pra desenvolver e a professora do AEE, geralmente ela repassa pra mim os trabalhos que estão sendo feitos com os alunos; eu vou entendendo o nível de desenvolvimento para, assim, viabilizar melhor meu trabalho pedagógico pra sala de aula, pra atender à necessidade que já está sendo, inclusive, trabalhada lá no AEE [...]. Então, o AEE contribui BASTANTE pra isso (Joana, 2017).

Mais uma vez, a resposta da professora Carla nos leva a refletir, pois ela é bem direta ao dizer que o AEE contribui de forma significativa para a aprendizagem de seus alunos, falando que complementa o trabalho desenvolvido dentro da classe regular. Porém, em outros momentos, reclama que lhe falta ajuda para trabalhar com esse público.

A professora Joana também atribui positividade a esse trabalho, mas finaliza dizendo que pelo menos na sala de aula dela, o atendimento surte efeito, porque ela desenvolve trabalhos que ajudam esse aluno a dar continuidade ao que foi construído no AEE. Nesse sentido, Freire (1996, p. 152), aponta algo que vai ao encontro da nossa discussão, quando afirma:

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas. É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do *risco da disponibilidade*. (*Grifos do autor*)

Nesse sentido, quando existe essa disponibilidade conforme Freire, o trabalho tende a ser melhor aproveitado. Cremos que ainda está faltando disponibilidade por parte de alguns professores e de muitos que fazem parte do sistema educacional. A Educação Inclusiva rompe com o modelo da Educação Tradicional, na qual não são os alunos que tem que se adaptar a um modelo de ensino pré-estabelecido, mais a escola

é que deve se adaptar às necessidades e especificidades dos alunos, buscando não só a sua permanência na escola, mas também o seu máximo desenvolvimento.

Considerando que cada aluno matriculado em uma escola apresenta características próprias e mais um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio maior da escola, hoje, é trabalhar com essa diversidade na tentativa constante de construir um novo conceito do processo de ensino e aprendizagem, eliminando de vez o caráter segregacionista, incluindo nesse processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pudemos analisar durante a nossa investigação, a busca pela efetivação de uma escola inclusiva ainda não foi plenamente alcançada, coincidindo com o que já foi apontado por Mantoan (2003), quando diz é preciso reestruturar as escolas urgentemente e de todas as formas possíveis.

A partir dos dados analisados pudemos compreender que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns ainda provoca medo e preocupação nos professores, movidos pelo sentimento de incapacidade para educar esses alunos. Contudo, ressaltamos que a inclusão não deve ser pensada como uma tarefa difícil ou impossível de ser cumprida e para isso, precisamos trilhar um caminho de redescoberta para romper com as barreiras que a impedem de acontecer de fato.

Em relação objetivo abordado neste trabalho, apesar das dificuldades apontadas, segundo os posicionamentos docentes, há uma contribuição expressiva do AEE para o desenvolvimento dos alunos nele atendidos, que repercutem também no trabalho realizado nas classes regulares.

Ao longo do trabalho, verificamos que a Educação Inclusiva não é ainda uma proposta confortável para escola e para toda a sociedade, em se tratando de aceitação, mas que pode se trabalhar para a obtenção de mudanças nessa direção. Para que a inclusão ocorra efetivamente, é necessário que haja mudanças no campo da gestão escolar, nas práticas pedagógicas, no currículo e nas próprias atitudes, que ainda são discriminatórias. Só assim podemos possibilitar o acesso dos alunos com deficiência às classes regulares de ensino.

É relevante retomar que o AEE, que representa a educação especial, não pode mais substituir o ensino comum, mas complementar ou suplementar, sendo ofertado na escola regular, em todas as etapas, níveis e modalidades. Com isso, o AEE passa a ser um aliado de fundamental importância no trabalho e nas propostas educacionais inclusivas.

Os princípios da inclusão já citados por nós no decorrer de todo o trabalho, devem ser aplicados na escola e são referências para a família e a sociedade. É no entrelaçamento desses princípios que os alunos que fazem parte do público da

educação especial podem se tornar pessoas autônomas, capazes de buscar as oportunidades por meio de possibilidades justas e educacionais oferecidas pela escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N°. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 03 de mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://www.gov.br>. Acesso em 08 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.

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

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** Campinas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da C. Teixeira; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAPÍTULO 11

DISCUTINDO A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Maria das Dores Trajano da Silva,

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Curso
de Pedagogia, Campina Grande, PB

Fernanda Araújo Tavares Sabino

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Curso
de Pedagogia, Campina Grande, PB

Alice Lima da Silva

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Curso
de Pedagogia, Campina Grande, PB

Thayná Souto Batista

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Curso
de Pedagogia, Campina Grande, PB

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB),
Departamento de Educação,
Campina Grande, PB

importância da formação profissional. O estudo ancora-se em teóricos como Áries (1981), Hall (1997), Vigotsky (1984) e documentos oficiais do MEC.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo discute a inclusão de crianças com deficiência na escola. O texto tem origem num projeto de intervenção desenvolvido numa escola da rede pública municipal de Campina Grande, PB, durante o componente curricular Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional).

A escola campo de estágio/estudo contava com um número considerável de crianças com deficiência, na época do estágio. Dentre estas, destacavam-se aquelas com autismo e Síndrome Down. A partir de observação e coleta de dados na escola, elegemos este tema para intervenção que se deu através da promoção de palestras para professores e funcionários técnico administrativos, equipe pedagógica e cuidadores educacionais sobre a deficiências e o estar de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação na escola, o processo ensino-aprendizagem, bem como a avaliação neste processo. O ciclo de palestras contou com palestrantes especialistas na área de educação especial.

RESUMO: O presente trabalho discute a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola e a função do cuidador educacional nesta. Considera aspectos metodológicos na perspectiva de busca de uma melhor qualidade de vida para crianças que possuem ou não necessidades educacionais especiais, ou seja, a inclusão escolar para todos. Busca relacionar a criança dos dias atuais e sua evolução isto que se faz necessário perceber o notório avanço da inclusão e a atuação de docentes buscando cada vez mais elevado da inclusão. Considera ainda a prática docente e a

Segundo a Inclusão: Revista da Educação Especial (BRASIL, 2008), a educação especial é compreendida como modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, é definida ainda como uma proposta pedagógica que assegura recursos, serviços especializados e atendimento às necessidades escolares especiais dos alunos e têm provocado mudanças nos sistemas educacionais, possibilitando que cada vez mais alunos sejam incluídos no ensino regular.

Entendemos que a educação especial no Brasil encontra-se, ainda, em processo de implementação. Muitos são os empecilhos encontrados por pessoas com deficiência, seja em escola, transportes públicos, vias públicas, bancos, casas lotéricas, supermercados ou mesmo em espaços de convivência social, tais quais shoppings, praças, parques, todavia, mediante reivindicações dessa população e da legislação brasileira, as demandas estão sendo, aos poucos atendidas, principalmente no que diz respeito aos espaços escolares.

Ao longo do texto discorremos sobre o trabalho desenvolvido na escola e sua repercussão entre os professores e os demais funcionários da escola.

2 | A FUNÇÃO DO CUIDADOR EDUCACIONAL

O cuidador educacional é o profissional que assiste crianças com transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação nas escolas, mas o mesmo, ainda não dispõe de uma legislação específica ficando esse desamparado de termos legais, sem um piso salarial, ascensão funcional e etc., o que dificulta a sua atuação e sua formação, para que o indivíduo ocupe a vaga de cuidador educacional é necessário que o mesmo seja graduado em pedagogia, mas precisa buscar por meios próprios uma formação específica na área de educação especial, muitas vezes dentro das próprias escolas o cuidador é visto com discriminação e desvalorização da sua prática, dificultando ainda a sua atuação no ambiente escolar. As instituições de ensino raramente oferecem formação para esses profissionais, visto que os mesmos não estão abrigados pela lei, nos espaços educacionais quando ocorre é mais uma troca de experiência, a instituição não busca profissionais qualificados para esse aperfeiçoamento para que os cuidadores possam ampliar sua formação e aplicar com mais eficiência no âmbito escolar.

O cuidador educacional deve ser um elo entre o professor, aluno e os pais, sendo esse de suma importância para o desenvolvimento e aprendizagem do educando com transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, porém muitas vezes cabe ao cuidador apenas o ato de cuidar, ou seja, agir de forma “materna” cuidando da higiene e alimentação do educando, ficando esse apenas no espaço educacional, não exigindo do mesmo uma contribuição para o âmbito educacional, sem possibilitar um processo de ensino-aprendizagem significativo. O cuidador deve ser entendido como o indivíduo que é responsável pelo intermédio das ações

educativas especiais amenizando assim as dificuldades do indivíduo e possibilitando um maior aprendizado. A seguir, discutiremos um pouco sobre este profissional e suas atribuições na escola.

3 | O CUIDADOR EDUCACIONAL E SUA FUNÇÃO NA ESCOLA

Como sabemos, a educação inclusiva tem como marco a Declaração de Salamanca. Segundo esta,

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outros. Neste conceito, terão de incluir - se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, 1994 p. 15).

No Brasil, a preocupação com a educação inclusiva surge em meados da década de 1970, porém pode-se dizer que era uma preocupação tímida, sem muita força ou representatividade social. Apenas com a Declaração de Salamanca, em 1994, a educação especial teve uma maior ênfase tanto na vivência social como no âmbito escolar. Desde a sua aprovação, à escola tem atribuído o papel de combater a segregação e incluir crianças, independentemente das características tidas como especiais, ou seja, crianças que apresentassem deficiência intelectual, deficiência física, transtornos do desenvolvimento global e altas habilidades ou superdotação.

Após mais de duas décadas desse marco, percebe-se cada vez mais a frequência de crianças com deficiência na escola regular, contudo, os sistemas educacionais não se organizaram de forma a atender a este público de forma adequada. Muitas escolas ainda apresentam obstáculos estruturais ao acesso de pessoas com mobilidade reduzida, não dispõem de piso tátil, os banheiros e os espaços de recreação não são adaptados e, há ainda, a carência de profissionais habilitados ao trabalho com surdos, cegos, dentre outros.

Compreendemos que a inclusão deve ser um processo que envolve a todos, independentemente de suas condições sociais, físicas, psicológicas ou cognitivas, respeitando ao outro e suas diferenças, possibilitando uma socialização e uma convivência com qualidade positiva na sociedade que conhecemos. Contudo, estamos iniciando esse processo de inclusão e, faz-se evidente o envidamento de esforços no sentido de quebrar o preconceito ainda existente, para que de fato possa haver a inclusão sem exclusão, fazendo com que os estudantes com deficiência sejam inclusos e não apenas integrados, pois infelizmente em muitos casos o que tem acontecido é que as crianças são aceitas nas escolas, mas não de fato incluídas na convivência da escola e no processo de ensino aprendizagem. Também grande parte das escolas ainda não dispõe de estrutura física adequada para receber estes alunos, como já

exposto anteriormente.

É no interior de um cenário de lutas e conquistas que vão surgindo leis, políticas e instituições que vão dando suporte à inclusão, podemos citar como exemplo: a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição de (1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Associação de Pais e Amigos Excepcionais APAE (1954), dentre outras.

Na realidade escolar o professor não tem condições de desempenhar o papel de cuidador, visto que o mesmo não pode se dedicar de forma exclusiva ao aluno especial, surge assim a necessidade da função do cuidador educacional, que tem suas atribuições previstas em projeto de lei do Senado de número 228 de 2014 . Este projeto de lei prevê alteração do art. 58 da Lei nº 9.394/1996 com a redação seguinte:

§ 4º Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino.

§ 5º A ocupação de cuidador escolar caracteriza pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considera assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária.

Tal proposta de alteração significa a importância/necessidade do cuidador educacional na sala de ensino regular como forma de viabilizar, facilitar, intermediar ou mesmo possibilitar o processo de ensino aprendizagem, ou seja, um melhor acompanhamento e, consequentemente, um melhor desempenho. As dificuldades de uma criança com deficiência no ensino regular são muitas, mas não podem ser vistas como barreiras que as impeçam de se desenvolverem cognitivamente. Para tanto, o cuidador vem a auxiliar tanto o professor, a lidar com essas dificuldades no ensino de crianças com deficiência, como também ser um suporte para as mesmas e, ainda, de fazer a mediação entre a escola e os pais destes alunos.

O papel do cuidador na escola vem garantir que alunos especiais que possuem limitações de comunicação, de orientação, de compreensão, de mobilidade, de locomoção, dentre outras, possam realizar as atividades escolares do cotidiano, seja durante as aulas, seja nos períodos extraclasse, tornando o seu papel de suma importância em uma escola inclusiva.

Apesar de importante, este profissional, ou esta função, ainda carece de formação específica, neste caso, seja a formação clássica, oferecida através de pós-graduação, seja a formação continuada, oferecida pelas próprias secretarias de educação. Na escola campo de estágio, esta formação é oferecida pela secretaria de educação.

Na escola em apreço, há uma formação direciona especificamente aos professores e é realizada pela equipe pedagógica. Consideramos que esta formação agrupa bastante conhecimento pelo docente e, certamente, agregaria também pelo cuidador educacional. Entretanto, os cuidadores não participam da referida formação, visto não serem remunerados com horas de departamento, isto é, aquelas dedicadas a planejamentos, formações ou outras atividades pertinentes à docência.

Ao apresentar à escola a nossa proposta de formação, com foco nos cuidadores, sentimos resistência, que entendemos ser de cunho trabalhista e não pedagógico. Como forma de viabilizar a sua execução e a consequente participação do máximo de profissionais presentes, foi eleito o turno da noite. Os cuidadores seriam convidados a participarem, posto que tais atividades não seriam realizadas em seus turnos de trabalho na escola.

O posicionamento dos cuidadores foi contrário ao perspectivado pela gestão da escola, visto que estes demonstraram interesse no projeto e confirmaram que estariam presentes. Relataram ainda o quanto é importante para eles receberem esse tipo de formação, uma vez que estariam adquirindo conhecimentos e compartilhando as dificuldades do cotidiano já encontradas e, de repente, buscar alternativas junto a um estudioso da área de educação especial.

A gestão, por sua vez, reconheceu a necessidade dos cuidadores quanto a formação específica na área, tanto quanto os docentes, visto que nas formações corriqueiras, o que geralmente acontece são trocas de experiências e não apresentações, explanações sobre deficiências como já citado.

Mesmo com a obrigatoriedade de se ter o cuidador educacional em sala para auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais, visando a inclusão, faz-se necessário que as políticas públicas, tenham um olhar mais criterioso a esta função, que na realidade não possui, ainda, legalidade de fato

Defendemos que no espaço escolar o cuidador educacional seja considerado como elo entre a escola e o aluno com deficiência, e que a sua função esteja para além do simples ato de cuidar. Ele deve ser entendido como o indivíduo responsável pela mediação das ações educativas especiais, por ser um profissional que atua na área e, consequentemente, deve estar preparado para amenizar as dificuldades que venham a surgir no percurso escolar desse aluno, e para que, juntamente com toda a comunidade escolar esse indivíduo consiga, ou tente, possibilitar que esse aluno avance, tornando-se um ser inserido na sociedade, e no tocante ao desenvolvimento no seu processo de ensino-aprendizagem (FERREIRA 2017 p. 25).

O cuidador educacional, apesar da nomenclatura que carrega, não é visto como um sujeito ligado às ações educativas e não traz consigo a legalidade para atuar no auxílio do desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno com necessidade especial, em parceria com o docente. Esta ainda é uma conquista a almejada. A perspectiva é de que o projeto de lei nº 8414/10 do Sr Educado Barbosa PSDB/MG, que ainda espera por análise, seja aprovado e, assim, esta função passa a ter obrigatoriedade de concurso e não apenas prestação de serviço a título precário. Devemos fazer uma ressalva importante aqui, visto que alguns estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte já realizaram concurso para tal função.

Sabemos que as pessoas com deficiências conseguiram bastantes conquistas ao longo dos anos, mas reforçamos a necessidade de continuar avançando, visto que vem surgindo cada vez mais casos deficiências e este profissional, bem como o

docente, precisam de formação continuada para melhor atender este público. A seguir, exporemos a experiência com as palestras realizadas na escola.

4 | AS PALESTRAS NA ESCOLA

Durante o Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional), estágio de observação, percebemos que na escola havia um número considerável de alunos com necessidades especiais, aqueles regularmente matriculados e comprovados por laudos e outros, dos quais os professores e a equipe pedagogia suspeitavam, mas não tinham comprovação, o laudo médico. Aqueles que possuíam laudo, dispunham de um cuidador educacional e atendimento especializado e aqueles que ainda não o possuíam, a gestão buscava, juntamente com os pais, consulta médica e um possível laudo médico, para que os mesmos pudessem ter acesso ao atendimento especializado, como preconiza o artigo n. 58 da Lei n 9394/96, a escola regular deve atender as crianças com deficiência, e ter um atendimento especializado para atender as suas necessidades.

A partir da observação, discutimos a possibilidade de desenvolvermos um projeto de intervenção que tivesse como foco a formação continuada dos cuidadores educacionais da instituição campo de estágio. O projeto foi discutido com a professora supervisora do estágio e também com a gestora e a psicóloga da escola em questão. A ideia foi prontamente acatada, contudo, foi necessário adequá-la ao calendário da escola e ampliá-la de forma a atender professores e demais funcionários desta, sobretudo os cuidadores educacionais.

Apesar de o projeto de intervenção atender a todos os funcionários da escola, perspectivamos, principalmente, ampliar os conhecimentos já adquiridos pelos cuidadores educacionais, visto que os mesmos, para exercerem sua função na escola, deveriam ser graduados em pedagogia ou estarem fazendo o curso. Este critério visa garantir que as pessoas que exercerão tal função tenham conhecimentos mínimos do processo de ensino aprendizagem, bem como de psicologia e educação especial.

Focamos, assim, na oferta de palestras realizadas na própria escola, no período noturno, obedecendo ao calendário de formação já organizado por esta.

Os palestrantes convidados eram especialistas em educação especial e psicologia. As palestras previstas foram: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia Síndrome de Down, Surdez e Avaliação da aprendizagem de crianças especiais.

Planejamos um total de 4 palestras, todavia, na escola, até a conclusão deste artigo, realizamos apenas uma das palestras, visto que a escola apresenta um calendário de atividades bastante diversificado, inclusive com um projeto de atendimento aos pais de alunos com deficiência. A palestra foi ministrada por um psicólogo, de formação, e estudioso reconhecido na área de Educação Especial, o Professor Dr. Eduardo Onofre.

A palestra ocorreu no turno da noite, das 18:00 às 21:00hs com a presença extraordinária das cuidadoras educacionais, visto que o projeto de intervenção possui foco nos mesmos. Vale ressaltar que o uso do termo extraordinário se faz pertinente em virtude de as cuidadoras educacionais não participarem das reuniões de capacitação oferecidas pela escola, nem das reuniões de planejamento, uma vez que dentre as suas atribuições não se configuram atividades de ensino.

Na palestra foram abordados os temas previstos no projeto, neste caso, TDAH, Dislexia, Síndrome de Down e suas complexidades, Surdez e Avaliação do processo de ensino aprendizagem das crianças com deficiência, contudo, a especificidade foi a avaliação escolar da pessoa com deficiência.

O discurso do professor foi muito bem recebido pelos presentes na palestra, mesmo esta escola oferecendo discussões quinzenais num projeto que consideramos exitoso, especificamente, para professores, alunos e pais.

Este projeto perspectiva continuidade, visto a recepção da escola e a demanda por formação apresentada pelos cuidadores educacionais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo abordou uma experiência de estágio supervisionado em gestão educacional. Neste estágio, intentamos discutir a inclusão de crianças com deficiência na escola e a função do cuidador educacional. Os relatos dos professores e cuidadores e a troca de experiências em uma roda de conversas, após a palestra, trouxe para todos a certeza do alcance do objetivo intentado, neste caso, crescimento de deficiências que acometem crianças e a necessidade destas serem recepcionadas e incluídas na e pela escola da melhor forma possível.

Frente as dificuldades enfrentadas e expostas por aqueles que fazem a escola foi de grande valia o palestrante trazer discussões com um grande aporte teórico e indicações práticas acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, relativas ao acompanhamento de crianças que apresentam quadro de necessidades especiais.

Podemos dizer que a intervenção em curso está apresentando contribuições exitosas tanto para a escola, seus professores, sua equipe técnico-pedagógica e cuidadores educacionais, como para nós, pois agrega conhecimentos necessários à inclusão de pessoas com deficiência na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da educação. In: _____. **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Acesso em: 16 de novembro, 2017. _____. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEE, 1995. Acesso em: 16 de novembro, 2017.

_____. Decreto Lei nº 9394/96. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Imprensa Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2017.

NOVAES, M. H. Compromisso ou alienação frente ao próximo século. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do Surgimento da Educação Especial.** Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12. Ano 2010. Disponível em: www.ideal.com.br. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

VIEIRA, Givanilda Márcia. **Educação Inclusiva no Brasil; Do Contexto Histórico a Contemporaneidade** 2012. Disponível em: <www.arquivos5gSistemas.com.br> Acesso em: 13 de novembro de 2017.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: VISLUMBRANDO DESAFIOS POSSÍVEIS

Rejane Gomes Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Currais Novos/RN

Isandra de França Medeiros

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Currais Novos/RN

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo socializar experiências vivenciadas na implantação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Currais Novos*, no período de 2015.1-2018.1. Nesse ínterim, foram desenvolvidas várias ações/atividades no sentido de sensibilizar os agentes educativos para a acolhida de estudantes com necessidades educacionais específicas, considerando que, independente de número de cotas nos processos seletivos, o acesso desse público em quaisquer cursos na instituição, já seria fato real. Os espaços utilizados foram os mais variados possíveis no âmbito do *Campus*, envolvendo a formação docente e demais atividades inerentes a uma possível educação inclusiva escolar. Os docentes mais sensíveis à temática conseguiram realizar atividades em forma de oficinas pedagógicas em sala de aula, como o conteúdo de Jogos Adaptados,

no componente curricular de Educação Física. Nesse processo, evidencia-se que a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, requer estudos e fazeres permanentes que provoquem reflexões acerca das possibilidades e necessidades desses sujeitos em serem tratados com a dignidade e o respeito que lhes fazem sujeitos de direitos, numa perspectiva de uma educação emancipatória e cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Educação Profissional e Tecnológica. Sensibilidade.

ABSTRACT: This paper aims to socialize experiences experienced in the deployment of the core of support for people with Specific Educational Needs (NAPNE) at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Currais Novos*, 2015.1-2018.1. In the meantime, various actions/activities have been developed in order to sensitize the educational agents to the welcome of students with specific educational needs, whereas, regardless of number of quotas in the selection process, the public access in any courses at the institution, would be real. The spaces used were the most varied possible within the *Campus*, involving teacher training and other activities inherent in a possible inclusive education at school. Teachers more sensitive to the subject were able to carry out

activities in the form of educational workshops in the classroom, as the content of Games Adapted, in the physical education curriculum. In this process, it is evidenced that the inclusion of the disabled person in the school context, requires studies and do that cause reflections about the possibilities and needs of these subjects to be treated with the dignity and respect that they are subjects of rights, with a view to an emancipatory education and citizen.

KEYWORDS: school inclusion. Professional and technological education. Sensitivity.

1 | INTRODUÇÃO

O movimento de Inclusão Escolar tem proposto inúmeros desafios às instituições escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino, provocando a necessidade de revisão de concepções e práticas pedagógicas usuais. Sabe-se, que esse direito está garantido constitucionalmente desde 1988, assegurando a todos os estudantes o acesso, a permanência e a participação nos níveis básico e superior de ensino, provocando mudanças nas práticas educativas escolares. (BRASIL, 1988).

As discussões sobre Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva têm sido mais evidenciadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96), quando em suas disposições gerais, destacam que o estudante com necessidades especiais deverá estar, preferencialmente, incluído nas classes regulares oferecidas pelos diferentes sistemas de ensino. Traz em seu Capítulo V, Art. 58, a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

No contexto atual, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, instituída como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Nessa direção, percebe-se a inclusão escolar como desafio permanente, trilhando caminhos possíveis, com muitas resistências e desafiando práticas pedagógicas docentes. Conforme, Mantoan (2006, p. 19)

“[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.”

Assim sendo, observa-se que esse processo não se trata de uma questão puramente teórica, uma vez que se encontra atrelado às práticas cotidianas realizadas nos mais variados contextos escolares. Entende-se que a qualidade de ensino exige,

no mínimo, estratégias pedagógicas que atendam às necessidades e às capacidades de todos sem discriminações ou exclusões, considerando que uma escola para alguns não pode ser caracterizada como uma instituição qualificada do ponto de vista pedagógico. Implica mais tempo de planejamento e trabalho conjunto, em equipe, uma intervenção organizada, intencional, voltada à aprendizagem de todos os envolvidos. Toda trajetória escolar precisa ser repensada, considerando-se os efeitos cada vez mais prejudiciais das especializações dos saberes (MORIN, 2001), o que dificulta a articulação de uns com os outros e a possibilidade de termos igualmente uma visão do essencial e do global, numa perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, para incluir todos os alunos, e não apenas aqueles com deficiências físicas ou intelectuais, é preciso intencionalidade na prática pedagógica, exigindo mudanças de posturas docentes, de aceitação ao diferente.

Entende-se que, o direito à educação, conforme expresso juridicamente, só será efetivado quando o ensino (seja na educação básica ou superior, seja com pessoas com deficiência ou sem deficiência) proporcionar o desenvolvimento global do sujeito, com vista a sua emancipação. Não basta dar oportunidade de acesso e fazer a matrícula. Faz-se necessário garantir a permanência escolar dos sujeitos e de sua aprendizagem. Nessa linha de pensamento, Gadotti (2009, p. 52) nos alerta que a qualidade da educação está relacionada com a aprendizagem, logo, “o direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola”.

Em se tratando do Ensino Médio, a perspectiva de incluir “alunos com necessidades educacionais específicas” apresenta-se como tema mais complexo, considerando suas especificidades e, no Ensino Profissional Tecnológico (EPT) essa complexidade aumenta.

Nessa perspectiva, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) assume

[...] o compromisso com uma educação inclusiva pautada na concepção de direito de todos, em especial atenção aos que (devido a questões de pertencimento e de condições físicas, cognitivas, motoras, econômicas e sociais, entre outras) estão mais vulneráveis a processos de exclusão ou de segregação. Isso supõe abertura à pluralidade e à diversidade em todas as relações humanas (IFRN, 2012, p. 179).

Sendo assim, o IFRN propõe uma política de Educação Inclusiva que possa “[...] sensibilizar pessoas, fortalecer compromissos, firmar parcerias, intensificar ações e vencer os desafios postos contra o alcance dos objetivos” (IFRN, 2012, p. 192).

Dentre as ações de Educação Inclusiva, encontra-se o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), responsável pela coordenação das atividades ligadas à inclusão de pessoas com necessidades específicas, o qual está vinculado à Diretoria Acadêmica, tendo por finalidade fomentar e assessorar o desenvolvimento de ações de natureza sistêmica no âmbito do ensino, da pesquisa

e da extensão que promovam o cumprimento efetivo das Leis nº 10.098/2000, nº 13.146/2015, do Decreto nº 5.296/2004 e dos demais instrumentos legais correlatos.

O NAPNE é regulamentado por Regimento Interno, configurando-se como um grupo de trabalho e estudo permanente, composto por uma equipe multiprofissional (Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo, Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, docentes, discente, representante da comunidade civil e voluntários). Tem como público alvo, Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades) e Pessoas com Transtornos Funcionais Específicos (dislalia, discalculia, dislexia e disgrafia).

Frente a esse desafio de trabalhar a Educação Inclusiva escolar, este grupo de trabalho, desde o período letivo de 2015.2, vem implementando ações que possam contribuir com o processo de compreensão da necessidade premente de conhecer para atuar no âmbito da inclusão na EPT, tentando sensibilizar as pessoas para o acolhimento e a efetivação de uma política de inclusão com qualidade. Os desafios são inúmeros, mas, o desejo de contribuir com um ensino que promova a igualdade de direitos, é um fator mobilizador das ações em prol de uma educação com qualidade.

O objetivo nesse trabalho é socializar as experiências vivenciadas na implantação do NAPNE no IFRN *Campus* Currais Novos, no período de 2015.1-2018.1, vislumbrando desafios possíveis, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Nessa perspectiva, tem-se buscado uma articulação com a comunidade externa do município de Currais Novos, a qual desenvolve um trabalho sistemático e consistente no âmbito da inclusão, nas esferas municipal, estadual e com algumas associações, numa busca permanente de troca de saberes, de conhecimentos e de experiências, com foco nas políticas públicas no campo da inclusão.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho traz uma abordagem qualitativa, no sentido da observação, descrição e análise das atividades realizadas por meio de ações sistematizadas, conforme elaboração de plano de ação anual, registros escritos e fotográficos, atas de reuniões, vídeos e outros, promovendo um processo de ação-reflexão-ação, envolvendo a comunidade escolar.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho do NAPNE, no IFRN *Campus* Currais Novos, teve início com o projeto de extensão “Implementando o NAPNE: um olhar para a inclusão” (período 2015.1), o qual teve como objetivo desenvolver ações que possibilitassem a organização e o funcionamento do Núcleo no âmbito do *Campus*. A equipe foi formada, conforme a orientação expressa no Regimento Interno. O grupo manteve a realização de

encontros mensais, com o intuito de estruturar as ações/atividades do Núcleo. Durante esse período, foi possível estudar e entender melhor qual seria a atuação perante a comunidade educativa. Para tanto, houve a disponibilidade de alguns membros em participar de grupos de estudos, eventos, congressos que abordassem a temática da inclusão da pessoa com deficiência. Uma das atividades estabelecidas centrava-se na coleta de dados sobre instituições e pessoas que desenvolvem trabalhos de inclusão no âmbito do município de Currais Novos/RN. Esse trabalho resultou no fortalecimento da articulação de atividades com instituições da comunidade externa, no âmbito municipal. Para finalizar os trabalhos do ano letivo de 2015, foi feita uma apresentação geral sobre o NAPNE para todos os servidores do *Campus*, destacando suas finalidades e objetivos, com o intuito de disseminar ações inclusivas possíveis, no campo do ensino, da pesquisa e da extensão para o ano letivo posterior, numa visão de continuidade.

No ano letivo de 2016, as ações incidiram na formação docente, utilizando os espaços das Reuniões Pedagógicas (RPs) semanais (uma vez no mês a temática envolvia Educação Inclusiva), nos eventos artístico-culturais, científicos e tecnológicos em forma de gincana, sala de cinema, apresentações artísticas envolvendo a pessoa com deficiência ou algum transtorno e, no desenvolvimento de oficinas em salas de aulas com estudantes dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado. Destaca-se aqui, a abordagem, de forma vivencial, da temática da Inclusão escolar a partir do conteúdo “Jogos Adaptados”, no componente curricular Educação Física, nas turmas das primeiras séries do Ensino Médio Integrado. Esta última atividade oportunizou aos estudantes colocarem-se no lugar do outro com deficiência, na tentativa de sensibilizar e compreender as possibilidades e limitações que essas pessoas enfrentam no seu cotidiano. Nesse mesmo ano, alguns membros do grupo participaram de um Curso de Gestores e Conselheiros da Pessoa com Deficiência, promovido pelo Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMADE) do município de Currais Novos/RN, como também, da Jornada de Capacitação do Instituto Benjamin Constant (IBC), promovida pela Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e a Extensão do IBC, FAIBC, Brasil.

No ano letivo de 2017, as ações foram ampliadas, considerando a entrada de estudantes com deficiência ou com algum transtorno, garantida pelo regime de cotas nos processos seletivos.

Vislumbrando desafios possíveis, a equipe procurou participar de momentos formativos envolvendo a temática da Inclusão da pessoa com deficiência, estabelecendo parcerias com outras instituições e associações, bem como promovendo encontros formativos no *Campus* e fora dele. Citamos algumas dessas atividades tais como: Realização de reuniões quinzenais; Garantia de Bolsista de Iniciação Profissional para o NAPNE; Apresentação cultural do Teatro *Iluminart* do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município de Parelhas/RN, na abertura do Encontro Pedagógico 2017.1; Participação em Roda de Conversa, promovida pelo Conselho Regional de Psicologia

do RN e o Centro de Educação da UFRN, com a temática “Possibilidades e desafios da atuação interdisciplinar entre psicólogos, professores e gestores na Educação Inclusiva”; Participação nos encontros mensais do Grupo de Estudo Aprender a Aprender (GEAA), promovido pela 9ª Diretoria Regional de Educação (DIREC/CN), o qual aborda a temática da Inclusão da pessoa com Deficiência; Realização de acompanhamento pedagógico dos estudantes do *Campus* que apresentam transtornos ou alguma deficiência (Baixa visão, deficiência física, Transtorno de Personalidade Esquizotípica, Síndrome do Pânico, depressão, ansiedade, Síndrome de Tourette...); Realização de palestras mensais sobre a Educação Inclusiva nas Reuniões Pedagógicas; Estudo da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – nº 13.146/2015 e outras leis; Parceria com a Faculdade KURIOS, para realização do Curso de Especialização em LIBRAS; Representação do IFRN/CN no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMADE), do município de Currais Novos/RN; Participação efetiva nas ações/atividades promovidas pelo COMADE e APAE na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência; Realização de atividades inerentes ao Setembro Amarelo com palestras, oficinas, cine-debate, rodas de conversas...; Participação na III Jornada de Diálogos sobre Acessibilidade, no IFRN Campus Santa Cruz; Parceria com a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da Escola Estadual Dr. Sílvio Bezerra de Melo/ CN; Participação no I Simpósio de Educação Inclusiva organizado pelo CERES/CN/ UFRN; Organização de *stand* na VII Exposição Tecnológica e Científica (EXPOTEC) do Campus Currais Novos, por meio de exposição de trabalhos e desenvolvimento de atividades como oficinas, cine-debates, dando visibilidade ao trabalho do núcleo; Participação no II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica: Políticas de Acesso e Permanência – I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IFES – I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste, promovido pela UFRN.

É observável a disposição e envolvimento do grupo em tentar desenvolver uma política de inclusão que possa vir a atender aos reais objetivos, buscando a fundamentação e compreensão do desafio que ora se apresenta: receber estudantes com deficiência garantida pela lei de cotas nas instituições em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em meio a tudo isso, destaca-se a ação proativa do gestor do Campus quando possibilita ações concretas relacionadas as adaptações de acessibilidade física, de forma contínua, conforme as necessidades e condições orçamentárias.

O ano letivo de 2018 trouxe para a comunidade educativa a materialização das expectativas e desafios até então pensados e discutidos, com a entrada de 13 estudantes com deficiência ou algum transtorno, distribuídos nos Cursos Técnicos de Nível Médio e nos Cursos Superiores. Dentre as deficiências e necessidades educativas específicas, encontram-se: Baixa visão, Deficiência Física caracterizada por Paralisia Cerebral e Artrogripose Congênita Múltipla, Deficiência Intelectual leve e moderada, Síndrome de Asperger e Transtorno de Personalidade Esquizotípica. Eis

os desafios se materializando... O que fazer? Como fazer?

Antes de dar início as atividades acadêmicas do ano letivo, foram realizadas visitas para entrevista individual e familiar desses estudantes, com intuito de conhecer e promover sua acessibilidade de forma satisfatória. Algumas providências foram realizadas, no sentido das adaptações razoáveis, como acessibilidade física (rampas, banheiros, macas, cadeiras de rodas...) considerando o estudante que apresenta a Deficiência Física caracterizada como Artrogripose Congênita Múltipla, nome dado à malformação das articulações, ocasionando limitação de movimento e menor força muscular. Nesse quadro, o sujeito tem dificuldade em mover as articulações devido a uma contratura.

Considerando o exposto e os propósitos perseguidos, a Semana Pedagógica de 2018.1 teve como temática “A Educação Inclusiva: como favorecer esse processo”. A palestra de abertura contou com a participação de todos os agentes educativos do Campus, quando a Direção Geral possibilitou a participação de docentes, técnico-administrativos e terceirizados, articulando o funcionamento interno na instituição no período da tarde (horário em que transcorreram as atividades de abertura). As temáticas trabalhadas envolveram, especificamente, as deficiências apresentadas pelos estudantes que estariam ingressando na instituição, conforme exposto anteriormente. Deu-se prioridade a Deficiência Intelectual, considerando suas implicações pedagógicas no que tange aos aspectos cognitivos e, porque não dizer, em relação ao desenvolvimento global do sujeito. Foram realizadas mesas-redondas com estudantes que já vivenciaram a inclusão no âmbito escolar e encontram-se inseridos na sociedade, exercendo seu papel de cidadão emancipado. A avaliação da semana foi muito positiva, enfatizando a necessidade da formação continuada para o bom êxito das práticas pedagógicas docentes.

Observa-se que durante o período letivo de 2018.1, muitas ações foram desenvolvidas, demonstrando as possibilidades de fazeres pedagógicos a partir da aceitação às diferenças. Percebe-se que muito se tem a fazer, mas percebe-se também avanços significativos em relação as barreiras atitudinais, considerada como a mais difícil de ser superada. Observam-se que alguns docentes buscam em suas práticas envolverem a temática da Inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da pesquisa, desenvolvendo estudos que referentes as Tecnologias Assistivas.

No momento atual, a dificuldade maior encontra-se na ausência de pessoal especializado para atender as demandas necessárias ao processo educacional inclusivo com qualidade, pois não existe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito das instituições federais. Os direitos são garantidos por lei, mas na prática as dificuldades e impossibilidades são reais.

Segundo Mantoan (1997), os professores enfrentam desafios no caminho da promoção de uma educação inclusiva, no sentido de: reconhecer e valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem; de conscientizar-se do modo como atuam para promover a aprendizagem de todos os

alunos; de participar cooperativamente do processo educativo com todos os implicados, dentro e fora da escola; de valorizar o processo sobre o produto da aprendizagem; de desenvolver enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento. Corrobora-se com a autora, haja vista as experiências vivenciadas nesse processo. Contudo, percebe-se avanços em alguns profissionais (docentes e técnicos) no sentido de aceitar às diferenças como desafios possíveis vislumbrando saberes e fazeres inerentes a uma prática pedagógica inclusiva no campo da EPT.

Nessa perspectiva, comprehende-se a necessidade de manter um trabalho de formação com caráter permanente fomentando a necessidade de intensificação da pesquisa, da extensão e do ensino focado na sensibilização e desmistificação da problemática da inclusão numa perspectiva de mudança de atitudes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que muito precisa ser feito para que se conquiste a inclusão como expressão de qualidade na educação. Entender e aceitar a diferença como valor fundamental a garantia dos direitos à educação, pode ser considerado um dos passos a serem dados. Buscar estratégias que possibilitem romper com a lógica da aula única, fechada e repetitiva é outro. Entendemos que precisamos pensar a escola e a sala de aula como um espaço de aprendizagem pautada pela valorização da diferença, pelo conhecimento em redes, por meio de uma concepção de ensino colaborativo. Assim, quem sabe, os resultados serão melhores para todos: os diferentes alunos e cada um dos professores terão sido mobilizados a superar a si mesmos.

Vale ressaltar, que este trabalho se caracteriza como um trabalho contínuo e permanente, envolvendo todos os agentes educativos, provocando reflexões sobre as práticas educativas nos diversos setores, o que vem contribuindo para mudanças perceptíveis no âmbito institucional.

Assim sendo, faz-se necessário fomentar e intensificar a pesquisa, a extensão e o ensino focado na sensibilização e desmistificação da problemática da inclusão numa perspectiva de mudança de atitudes, num processo contínuo e permanente no âmbito institucional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicacomilado.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2018

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN. **Projeto Político Pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva: documento-base. Natal: Editora IFRN, 2012.

MANTOAN, M. T. E. et al. **Integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Editora Memnon, 1997.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Cotidiano escolar: ação docente).

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro. Bertrand, Brasil, 2001.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO NO BRASIL: O USO DAS CONCEPÇÕES INCLUSIVAS E AS PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luandson Luis Da Silva

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa – PB

Samilly dos Santos Bernardo Luis

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Rio Tinto – PB

Joel Nunes De Farias

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –

FECP

Santo Antônio – RN

Aldair Viana Silva de Alcaniz

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –

FECP

Santo Antônio - RN

Nadjeana Ramalho da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –

UFRN

Natal – RN

Elaine Cristina Meireles Silva

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –

FECP

Santo Antônio - RN

Elenith Jussiêr de Lima Silva

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –

FECP

Santo Antônio – RN

Ivanildo Severino da Silva

Faculdade em Educação do Cariri Paraibano –

FECP

Santo Antônio – RN

Hosana Souza de Farias

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Mamanguape - PB

RESUMO: Este artigo busca apresentar, com apoio da literatura, elementos que possam subsidiar uma reflexão crítica acerca dos princípios históricos da educação brasileira, o uso das propostas interdisciplinares e as concepções inclusivas dentro da educação infantil, ressaltando algumas características que permeiam a ação inclusiva com base nos termos legais, descontinuando o tradicionalismo histórico da educação no Brasil e trazendo novos horizontes como proposta de autoconhecimento de acordo com políticas educacionais inclusivas e interdisciplinares. Tomou-se como referenciais teóricos para o estudo dos temas relacionados ao tema do trabalho: BRASIL, (1971,1988, 1996); BUENO, (1999); CERVO, (1983); CURY, (1997); DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, (1994); FAZENDA, (1992) FRANÇA, (1952); GOMES, (2006); GONÇALVES, (1998); JAPIASSU, (1976); MORIN, (2000); PCN, (1999); SASSAKI, (1997) VILELA, (2003). Desta forma, este artigo justificou-se com base nos pressupostos legalistas presentes na literatura da história da educação, a interdisciplinaridade e inclusão na educação infantil. O objetivo geral do artigo em questão busca mostrar de forma sucinta os aspectos que norteiam as

propostas educacionais históricas e interdisciplinares em ambientes inclusivos dentro da educação infantil. Entende-se, que a educação inclusiva em sua essência pode representar um caminho significativo para a gestão da educação e principalmente na educação infantil, que necessita de práticas e propostas interdisciplinares que trabalhem a cultura de saberes individuais e coletivos das crianças que devem ser respeitadas em suas particularidades, pois se encontram em constante aprimoramento.

PALAVRAS-CHAVE: Princípios históricos da educação brasileira; Propostas Interdisciplinares; Concepções Inclusivas; Educação Infantil.

ABSTRACT: This article aims to present, with the support of the literature, elements that can subsidize a critical reflection on the historical principles of Brazilian education, the use of interdisciplinary proposals and inclusive conceptions within early childhood education, highlighting some characteristics that permeate inclusive action based on legal terms, unveiling the historical traditionalism of education in Brazil and bringing new horizons as a proposal of self-knowledge in accordance with inclusive and interdisciplinary educational policies. It was taken as theoretical references for the study of the themes related to the work theme: BRAZIL, (1971, 1988, 1996); GOOD, (1999); CERVO, (1983); CURY, (1997); DECLARATION OF SALAMANCA, (1994); FAZENDA, (1992) FRANCE, (1952); GOMES, (2006); GONÇALVES, (1998); JAPIASSU, (1976); MORIN, (2000); PCN, (1999); SASSAKI, (1997) VILELA, (2003). Thus, this article was justified on the basis of legalistic assumptions in the literature of the history of education, interdisciplinarity and inclusion in early childhood education. The general objective of the article in question seeks to show succinctly the aspects that guide the historical and interdisciplinary educational proposals in inclusive environments within the infantile education. It is understood that inclusive education in its essence can represent a significant path for the management of education and especially in the education of children, which requires interdisciplinary practices and proposals that work the culture of individual and collective knowledge of children that must be respected in their particularities, since they are constantly improving.

KEYWORDS: Historical principles of Brazilian education; Interdisciplinary Proposals; Inclusive Concepts; Child education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo mostra algumas concepções históricas da educação brasileira, além de tópicos interdisciplinares, presentes no processo inclusão dentro da educação infantil, contendo como objetivo principal, mostrar de forma sucinta os aspectos que norteiam as propostas educacionais históricas e interdisciplinares em ambientes inclusivos dentro da educação infantil. Dessa forma, é proposta, uma nova abordagem perante a educação infantil de maneira rentável, tendo em vista realidades distintas que em muitos casos atrapalham e afastam a educação de crianças que necessitam de apoio.

O trabalho foi elaborado com o intuito de mostrar os indicadores e desafios encontrados nos percursos inclusivos, reconhecendo os entraves presentes na atualidade e a legislação vigentes, destacando algumas concepções interdisciplinares, tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, na qual a educação cumpra sua tarefa social, política, econômica e inclusiva.

Atualmente, trabalhar de maneira inclusiva principalmente na educação infantil é uma exigência no mundo da educação, pois todos merecem ser tratados de forma igualitária em todas as áreas do conhecimento. No entanto, para desenvolver atividades pedagógicas inclusivas é preciso usar práticas interdisciplinares que venham transformar a educação numa reflexão formativa, investida por meio do ensino igualitário em todo o contexto de trabalho, dentro dos estabelecimentos de ensino presentes em todas as esferas do poder.

Nesse sentido, é de fundamental importância que exista dentro das escolas professores qualificados para garantir um ensino de referência que abarque os arcabouços da legislação educacional, no intuito de aprimorar as práticas educativas e propor um desenvolvimento crítico reflexivo, possibilitando a reflexão e sensibilização de todos no propósito de resolver as problemáticas que forem surgindo no processo de ensino aprendizagem de crianças dentro de ambientes inclusivos.

Vale salientar, que os procedimentos de construção do artigo se deram por meio de várias referências teóricas, se caracterizando como uma pesquisa bibliográfica com características teóricas viabilizadas por uma revisão das literaturas, que abrangem toda área teórica das propostas e concepções inclusivas dentro da educação infantil, das quais proporcionaram várias leituras de materiais da internet e periódicos da CAPS (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), além do levantamento bibliográfico em artigos do Google acadêmico e livros que abordam o tema do artigo.

O artigo justifica-se pela carga de contribuições que a educação inclusiva traz para o meio acadêmico, mais precisamente no âmbito da educação infantil, propondo uma nova roupagem na apresentação da educação como um elemento essencial no desenvolvimento social do sujeito, propondo uma metodologia alternativa para a engajamento do indivíduo diante das relações interpessoais.

Perante essa concepção, esse artigo teve como base a fundamentação teórica dos autores: BRASIL, (1971, 1988, 1996); BUENO, (1999); CERVO, (1983); CURY, (1997); DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, (1994); FAZENDA, (1992); FRANÇA, (1952); GOMES, (2006); GONÇALVES, (1998); JAPIASSU, (1976); MORIN, (2000); PCN, (1999); SASSAKI, (1997); VILELA, (2003), e dentre outros, como importantes diretrizes que deram um norte ao trabalho, no que se refere as concepções e propostas inclusivas na educação infantil, trabalhando com metodologias diversas de artigos que contém fundamentações voltadas à atualidade.

Diante desta realidade, o artigo abordará conteúdos relacionados a propostas e concepções inclusivas presentes no seio da educação infantil, destacando aspectos

legais que consistem em analisar qual a importância da mesma no processo de ensino-aprendizagem de todos os indivíduos.

Por fim, o artigo está organizado da seguinte forma. Em sua primeira parte, como já foi visto, é composto por um resumo sucinto e pela introdução que apresenta de forma global alguns conceitos referentes as propostas e concepções da interdisciplinaridade e a educação infantil, a justificativa do trabalho, a metodologia o tipo de pesquisa e os objetivos gerais e específicos. Na primeira parte é apresentada uma breve concepção das prática interdisciplinares, destacando aspectos de sua gênese até os dias atuais. Na segunda parte é discutido aspectos referentes a legislação inclusiva, dando enfoque aos principais pontos da inclusão dos indivíduos. Na terceira parte é englobada a metodologia e os resultados e discussões do tema, ressaltando a importância das propostas interdisciplinares e o desenvolvimento da criança, e em seguida são apresentadas as considerações finais do artigo e as referências bibliográficas.

2 | AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

No Brasil a educação se deu primeiramente pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, elaborada por Inácio Loyola no ano de 1540, tal Companhia aqui chegou em 1549, tal ano é marcado como o início da educação em terras brasileiras. Assim, a Companhia ficaria encarregada de catequizar os índios, bem como prestar serviços religiosos voltados para os colonos. Essa educação religiosa buscava com seus ensinamento mudar o comportamentos da população, principalmente da cultura e a fé.

Segundo França (1952) a criação do primeiro colégio jesuítico em solo brasileiro se deu no ano de 1550. No ano de 1553 passou a disponibilizar o curso de humanidades, seguidamente no ano de 1572 os cursos de Teologia e Artes. Paulatinamente a ação jesuítica foi realizando conquistas até o momento em que foram expulsos do reino de Portugal e do Brasil, em 1759.

Assim, desde o início da colonização, Igreja e Estado caminharam lado a lado, de tal maneira que até chegaram a confundir suas alocações. A Igreja sempre marcou presença no que tange ao cotidiano social, exercendo sua ação catequizadora e civilizatória dos indígenas e gerenciar o processo de ensino, Gonçalves (1998) ainda chama atenção para outras atribuições, tais como:

Além de educadores e missionários, os jesuítas fizeram sentir sua presença no Brasil através de várias outras funções que exerceram durante todo o período colonial: como conselheiros das principais autoridades administrativas, como construtores das maiores bibliotecas da colônia, como exploradores de sertões, e como linguistas, historiadores, antropólogos, botânicos, farmacêuticos, médicos, arquitetos e artesãos dos mais diversos tipos (GONÇALVES, 1998, p. 38).

Diante disso, é possível compreender a importância das contribuições que a Companhia de Jesus trouxe à colônia, o legado deixado por eles se propagam ao longo

do tempo na sociedade brasileira. Nos mais diversificados campos da esfera social é possível encontrar traços da passagem deles, visto que trabalharam conjuntamente com as demais forças, para desenvolver a colônia e repassar os ensinamentos culturais históricos e sociais da época, para que fossem reproduzidos para as gerações futuras, com o objetivo maior de dar continuidade aos processos de desenvolvimento do conhecimento humano.

Porém, com a expulsão dos Jesuítas pelo senhor Sebastião José de Carvalho e Melo, o conhecido Marquês de Pombal, tudo foi se modificando e a educação brasileira ganhou roupagem nova e a maneira de ensinar passou por algumas mudanças no campo político e econômico brasileiro, até chegar o período da Primeira República ,que com o advento do Estado Novo além do Período da Ditadura Militar.

Com a passagem do tempo, os modelos educacionais foram se modificando, avançando décadas a frente, quando o Brasil já havia se tornado república e já enfrentava o auge de uma ditadura militar. Na década de 1970 foi implantada em 11 de agosto de 1971 a nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus (Lei nº 5.692), na qual estava disposto que o curso primário e o ginásial corresponderiam ao 1º grau, atendendo alunos de sete a quatorze anos, a mesma lei foi responsável por transformar o colegial (2º grau) em ensino profissionalizante.

Um pouco mais adiante, em 20 de dezembro de 1996, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394) traria mudanças no arranjo dos níveis educacionais, a mesma o dividia em dois: a educação básica, na qual se enquadra a educação infantil, fundamental e o ensino médio; o segundo, por sua vez atenderia ao ensino superior. Portanto, o antigo 1º grau agora iria se chamar de ensino fundamental, mas atenderia ainda ao mesmo público (jovens dos sete aos quatorze anos); o ensino médio agora ocupa o espaço que antes era do 2º grau, e serviria como um preparatório para o ensino superior. Essas mudanças proporcionaram um reordenamento educativo que abarcou milhares de indivíduos do país.

Com a implementação da LDB, ocorreram várias transformações no contexto educacional e no conceito de educação. Isso porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tomou forma e com seu auxílio tudo se tornou mais fácil e os debates de questões acadêmicas assim como as sociais das últimas décadas.

ALDB trouxe um enorme avanço educacional pelo fato de definir em seu arcabouço legalista alguns conceitos educacionais sobre o que pode, o que não é permitido dentro dos termos educativos. As deliberações constantes em sua estrutura, buscou em seu bojo educativo sempre traçar uma linha divisória dentro da administração do sistema de ensino brasileiro. Por essa razão, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional é enxergada como um ordenamento legalista de grande importância nas instituições de ensino brasileiras, além de proporcionar em seu íntimo um conjunto de elementos inovadores para a Educação no Brasil que necessitava de mudanças.

Ao ser definitivamente promulgada, a LDB passou por muitas discussões, por vários estudiosos e representantes do sistema educativo e assim, foram se

estabelecendo trajetos que nos dão um tom das circunstâncias nacionais . Nesse sentido, nos dias atuais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é sinônima de muita discussão feita, por boa parte do seguimento educacional brasileiro. Segundo Cury (1997),

Toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras, silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre afinada, polifonia dissonante. (CURY, 1997, p. 13).

Hoje, vemos que o embasamento legalista da LDB é responsável por mudanças estruturais de extrema relevância dentro do sistema educacional brasileiro. Esse marco proporcionou uma reestruturação nos eixos educativos, trazendo uma nova alternativa para iniciativa autônoma, entre os entes federados e as escolas. Outro marco importante proporcionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi a definição de Educação como dever da família e também do Estado, incrementando a participação da família como fator preponderante da aprendizagem, com o intuito de formar um indivíduo crítico-reflexivo que saiba seus direitos e deveres de cidadão.

3 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LDB

Após a LDB, a educação inclusiva ganhou roupagem nova, pois ela tornou-se um divisor de águas na inclusão dentro dos estabelecimentos de ensino tradicionais, que passaram por reformulações nas concepções e práticas interdisciplinares. Vale salientar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proporcionou mudanças no ensino tradicional e propôs novas maneiras de se ensinar e procedimentos de ensino-aprendizagem inovadores, além de reformular o papel do professor como protagonista do processo de inclusão de todos os indivíduos.

Nesse contexto, ocorreu o nascimento de escolas inclusivas com estruturas arquitetônicas adequadas e materiais didáticos adequados que atendessem a demanda social da população que clamava em defesa da igualdade de direitos, garantidos pela Constituição Federal de 1988, que com seus princípios éticos, busca a erradicação de qualquer tipo de discriminação, com o propósito de incluir todos e se livrar da segregação construída historicamente na educação inclusiva brasileira. (BRASIL, 1988).

Segundo Sassaki,

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes

As escolas devem estar preparadas para receberem todos os alunos proporcionando um ambiente inclusivo sem distinção de raça, gênero, religião ou deficiência. Perante essas concepções as escolas devem construir projetos pedagógicos inclusivos e democráticos, no qual todos se interliguem com base em currículos interdisciplinares.

A LDB incentiva e trabalha questões voltadas para a formação de professores para atuarem na educação inclusiva de forma responsável e igualitária. Nesse contexto, a educação inclusiva deixou de ser um fato esquecido, desumano e segregacionista e iniciou uma nova etapa buscando um perfil novo de profissional dentro da educação.

Dentre os documentos lançados que propunham mudanças no sistema de ensino e formação de professores numa proposta interdisciplinar inclusiva, surgiu a Declaração de Salamanca que destaca em seu arcabouço legalista a necessidade da inclusão educacional de todos os indivíduos. Esse documento contou com o apoio de vários países, com o objetivo de garantir não só o acesso a educação de qualidade nas escolas, mas também, à permanência de todos os indivíduos, principalmente aqueles que de alguma forma foram excluídos dos processos educativos.

Nesse viés, todas as instituições de ensino do Brasil e Países apoiadores da Declaração de Salamanca devem seguir os princípios da inclusão, integrando toda comunidade acadêmica e local, além de considerar as particularidades presente entre as pessoas independente de suas condições e limitações.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Com isso, uma escola que se denomina inclusiva, deve integrar-se as legislações vigentes e apresentar propostas e trabalhos inclusivos, que com uma pedagogia interdisciplinar consiga desenvolver condições inclusivas dentro dos processos de ensino-aprendizagem, valorizando os conhecimentos e habilidades obtidas por esse aluno no decorrer da aplicação das políticas educacionais inclusivas promovidas no país e no mundo, pois a inclusão é uma questão global.

4 | AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

As concepções distintivas das práticas e os mecanismos da interdisciplinaridade se fazem presentes no cotidiano acadêmico e apontam uma interligação entre várias áreas de conhecimento, com ramos alternativos voltadas à construção e aquisição

do saber, visando garantir a consolidação de um conhecimento global, que acaba rompendo com as fronteiras tradicionais das disciplinas.

A partir desse pressuposto, é possível desenvolver habilidades que nos auxiliam a pensar sobre o uso da interdisciplinaridade na educação infantil, no intuito de aprimorar o processo de construção de conhecimento de todas as crianças em escolas inclusivas que rompem com o ensino tradicionalmente construído, valorizando as particularidades de cada indivíduo.

Nesse contexto, o esforço de integração da interdisciplinaridade se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber. A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. (JAPIASSU, 1976, p.30).

Vale destacar, que a interdisciplinaridade é baseada em princípios e concepções, que trabalham embasados nas relações interpessoais dos indivíduos e seus processos históricos, culturais e sociais. Essas concepções e princípios norteadores nos fazem compreender que a palavra intitulada de interdisciplinaridade vai bem mais além do que uma simples integração de conteúdos curriculares, ou mesmo disciplinas e relações entre indivíduos. Assim, verifica-se que:

A interdisciplinaridade é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual. (VILELA E MENDES, 2003, p. 529).

De acordo com os PCN (1999), a distribuição curricular em áreas de conhecimento tem o propósito de ajudar no desenvolvimento e construção dos conteúdos programáticos de cada eixo, numa concepção de interdisciplinaridade contextualizada, que estabelece interligações de complementaridade, entre a vasta área dos conhecimentos. Nesse sentido, o currículo escolar deve conter conteúdos, metas e estratégias de aprendizagem que auxiliem o aluno na construção do conhecimento, visando à integração de todos no meio social.

Vale ressaltar que, o uso da interdisciplinaridade nos espaços que funcionam a educação infantil proporcionam a construção coletiva do saber de forma inclusiva e decisiva na formação histórica, social e cultural dos alunos que possuem vivências diversificadas dentro de uma realidade global, que se instaura nas vivências cotidianas entre docentes e discentes.

O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente. (FAZENDA, 1992, p.49).

A interdisciplinaridade visa integrar de maneira inovadora disciplinas que são trabalhadas de forma isolada no cotidiano acadêmico tradicional. O objetivo principal dessa integração é romper com essas fragmentações e segregações que dificultam a aprendizagem dos alunos, principalmente os que fazem parte da educação infantil, pois é nessa fase que se constroem as correlações entre os saberes individuais e coletivos. (MORIN, 2000).

Porém, mesmo com o diálogo e consenso de vários teóricos que trabalham a interdisciplinaridade e as propostas inclusivas a respeito de sua relevância para os educandos, ainda existem grandes obstáculos a serem vencidos nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista a falta de recursos financeiros, materiais didáticos e estruturas arquitetônicas deterioradas.

As fundamentações mencionadas sobre a interdisciplinaridade nos espaços escolares, nos transmitem formas e diversidades culturais distintas de se visualizar e sentir o mundo, percebendo e compreendendo como funcionam os fenômenos interdisciplinares nas instituições de ensino em suas dimensões e eixos norteadores dentro dos fatores políticos, sociais e culturais de cada criança.

5 | METODOLOGIA

A metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica tomando como referência a LDB, a Declaração de Salamanca e as ideias de alguns teóricos que serviram de fundamentação e nortearam este artigo, fornecendo uma visão mais ampla sobre os processos educacionais no Brasil e no Mundo, dentro da perspectiva interdisciplinar e inclusiva, e suas implicações para a reflexão da prática pedagógica no cotidiano escolar dentro da educação infantil.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa ocorreu por meios de análises e interpretações teóricas e reflexões sobre a motivação de uma forma geral. O foco da pesquisa foi mostrar os aspectos históricos da educação no Brasil e sua evolução histórica até a chegada de documentos legalistas que viéssem regulamentar a educação no País e propor por meio das concepções interdisciplinares ambientes inclusivos principalmente na educação infantil. Buscando levantar subsídios para elaboração deste trabalho, constatou-se que com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional as concepções e padrões de qualidade na educação sugiram, no lugar de uma educação tradicionalista, injusta, segregacionista e desumana que retirava dos alunos a possibilidade de se relacionarem de maneira prazerosa e motivada dentro das escolas, além de excluir os menos favorecidos. Sendo assim, o artigo apresenta

um bojo de concepções que norteiam a educação, a inclusão e a interdisciplinaridade, enfatizando os documentos legais que surgiram no percurso histórico da educação no Brasil e no mundo na busca de se construir novos caminhos para a inclusão de todos os indivíduos nas atividades desenvolvidas na sala de aula, proporcionando aos professores momentos lúdicos.

Vale salientar que, as publicações dos autores e documentos legalistas contribuíram para elaboração e desenvolvimento da sua fundamentação teórica do artigo, que teve como base a pesquisa em bibliografias que trabalhavam as concepções educacionais brasileiras a interdisciplinaridade e a inclusão na educação infantil. Cervo e Bervian (1983, p.55) definem a pesquisa bibliográfica como:

A que explica um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema, ou problema.

Por tanto, esse tipo de pesquisa constitui parte da pesquisa ideal e objetiva para se recolher informações e conhecimentos prévios acerca de um problema para o qual se procura resposta ou acerca de uma hipótese que se quer experimentar. Por ser de natureza teórica, a pesquisa bibliográfica é parte obrigatória da mesma forma como em outros tipos de pesquisa, haja vista que é por meio dela tomamos conhecimento sobre a produção científica existente.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura do material bibliográfico, pesquisas realizadas e discussões a respeito do artigo: Educação No Brasil: O Uso Das Concepções Inclusivas E As Propostas Interdisciplinares Dentro Da Educação Infantil, percebemos o quanto é essencial avaliar a legislação em todo o ensino brasileiro, principalmente, o ensino na modalidade da educação infantil que necessita de um olhar especial, pois é nessa fase que a criança se constitui como indivíduo.

No entanto, para se ter um ensino de qualidade no Brasil e no Mundo é preciso lutar para garantir que a legislação se efetive na vida escolar, tratando dos aspectos educacionais que venham auxiliar nas práticas escolares inclusivas nas escolas, principalmente as de educação infantil.

A relação estabelecida entre educação inclusiva e interdisciplinaridade vão além da imaginação, elas se fundamentam por meio de informações que instruem o estudante a sentir prazer em se relacionar no meio social, mesmo para as pessoas que estão passando por situações difíceis de acesso e permanência nas unidades de ensino.

Torna-se importante incrementar de forma sistêmica a inclusão nas instituições de ensino como ferramenta indispensável no processo de ensino aprendizagem, buscando refletir sobre os indicadores e desafios presente no sistema educacional brasileiro.

Para concluir, deixamos este trabalho que foi elaborado por meio de estudos e pesquisas realizadas na diversidade do mundo da inclusão e interdisciplinaridade concomitante com a educação infantil, na qual pesquisadores da área e estudantes possam desfrutar dos assuntos tratados na desenvoltura do artigo.

Portanto, está aqui uma proposta educacional elaborada com um olhar crítico e de maneira reflexiva, aprimorando e respeitando os processos de ensino na educação brasileira e a interdisciplinaridade como fator preponderante na construção do saber das crianças em todas as áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional (1996). **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB n 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição, 1988. Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus.** Lei número 5692, 11 de Agosto de 1971.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial (5), 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica: para uso de estudantes Universitários.** São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Flexibilidade e avaliação na LDB.** In Seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? Anais. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FAZENDA. Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum: introdução e tradução.** Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1952.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J.G. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 12, n. 1, 2006.

GONÇALVES, R. A. (Org.). **Luzes e Sombras sobre a Colônia – Educação e Casamento na São Paulo do século XVIII, nº 3.** São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP-Departamento de História, 1998.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **Ensino Médio.** Ministério da Educação. Brasília, 1999.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VILELA, E.M.; MENDES, I.J. M. **Interdisciplinaridade e Saúde: Estudo Bibliográfico.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, volume 11 nº 04. Ribeirão Preto. 2003.

EDUCACIÓN HOSPITALARIA, VOCES DESDE UNA EDUCACIÓN SENTIDA

Priscilla Cabrera Huichalaf

Programa de Magíster en Educación m/
Informática Educativa

Departamento de Educación, Facultad de
Ciencias Sociales, Universidad de Chile
priscillacabrerah@gmail.com

José Guillermo Reyes Rojas

Programa de Magíster en Educación m/
Informática Educativa

Departamento de Educación, Facultad de
Ciencias Sociales, Universidad de Chile
jose.reyes.r@ug.uchile.cl

Educación inclusiva. Educación emocional.

1 I INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para el Estado de Chile, la educación es concebida como derecho tanto desde su propia constitución política (Mineduc, 2003, p. 8) como también desde la suscripción a tratados internacionales, entre otros, la Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada por Chile el año 1990) donde se asegura que “los estados partes reconocen el derecho del niño a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades de ese derecho” (en Ibid.). Sin embargo, no es hasta el año 1998 mediante el Decreto Supremo de Educación N° 374/09/99 que la educación hospitalaria es reconocida por ley y, por añadidura, sujeta a los deberes que al Estado son exigidos para dar cumplimiento a la aplicación de la normativa (Mineduc, 2003). Actualmente en Chile funcionan más de 40 escuelas hospitalarias reconocidas oficialmente lo que ha permitido dar cobertura, en un contexto de reforma educativa, a niños y niñas que, de no ser por esta alternativa de formación, sanación y reinserción, estarían excluidos del derecho a un acceso igualitario a la educación.

El presente estudio se sitúa en el Colegio

RESUMEN: El presente artículo busca explorar y comprender el significado que dos profesionales de la educación le dan a su quehacer laboral en un contexto de educación hospitalaria. A través de sus relatos extraídos mediante entrevistas en profundidad, se procede a analizar y levantar teoría sobre el sentido de su cotidianidad en la interacción con alumnos en estado de hospitalización. Finalmente, el estudio pone en valor la complejidad y multidimensionalidad que involucra el trabajo en contextos hospitalarios. Asimismo, se destaca la importancia de generar conocimiento científico que emerja desde las voces de los actores que directamente intervienen y construyen espacios de inclusión, como lo es el caso del aula hospitalaria.

PALABRAS-CLAVE: Educación hospitalaria.

Hospitalario Con todo el Corazón reconocido por el Ministerio de Educación a partir del 10 de junio de 2009. Funciona dentro del Hospital Público Dr. Luis Calvo Mackenna y cuenta con un equipo de 13 personas compuesto por directivos, docentes y administrativos. En la actualidad posee una matrícula de 94 alumnos, número que varía levemente dependiendo de las altas médicas y las pérdidas de alumnos que han fallecido como consecuencia de su enfermedad.

Entendemos como “aula hospitalaria” al espacio que se le da a la enseñanza y a las múltiples dimensiones del acto educativo en un contexto de enfermedad que obliga a niños y niñas a marginarse del sistema educativo formal. Para Violant, Molina y Pastor (2009) la pedagogía hospitalaria es definida desde la acción de educar situada en un contexto condicionado por la enfermedad padecida. Así, esta modalidad es entendida como una “acción pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enfermedad, para dar respuesta a las necesidades biopsicosociales derivadas de dicha situación” (p. 63). Esta definición cobra mayor relevancia cuando destacamos la relación que se da entre la “acción pedagógica” y las “necesidades biopsicosociales”, sobre todo cuando la primera es dispuesta como una “respuesta” hacia la segunda. De este modo, se comprende que la acción educativa es portadora de un potencial que aporta al desarrollo psíquico de los individuos, que evoluciona de manera específica en contextos de enfermedad (Riquelme, 2006), al desarrollo social de la persona o a lo que Berger y Luckman (1967) denominan “socialización secundaria” dada por instituciones de ejercicio de la norma social como la escuela, e incluso lo pedagógico es dispuesto como una herramienta para sobrellevar las necesidades biológicas impuestas por el padecimiento.

Esta forma de comprender lo educativo en contextos hospitalarios es también revelador en cuanto a las cualidades hipotéticas que profesores y profesoras deberían tener al momento de enfrentar la tarea o “acción pedagógica”, características que de manera integral deberían orientarse hacia el apoyo de todas las dimensiones comprendidas en el concepto “biopsicosocial”. Para el Ministerio de Educación de Chile (2003) “el profesor o profesora del aula hospitalaria debe tener y poseer características personales y profesionales que le faciliten su labor y le permitan un pleno desenvolvimiento en este medio tan distinto al habitual de la docencia” (p. 17), estableciendo de modo muy general la versatilidad personal que debería tener el educador o educadora, pero sí dejando en claro que tales cualidades son requeridas al aparecer un escenario para la enseñanza “tan distinto al habitual”, extraordinario, quizás fuera del rango de la preparación o de la formación inicial docente regular. Este tipo de enseñanza demanda a los profesores una “doble función” en la cual, por una parte, debe poner sus esfuerzos en educar al niño o niña en hospitalización o tratamiento, y por otra, ponerse a disposición del personal de salud teniendo como prioridad la mejora del estado de salud del paciente (Mineduc, 2003, p. 17).

Como antecedentes en la generación de conocimiento sobre la pedagogía hospitalaria en Chile destacamos la notable revisión y definición de Violant, Molina

y Pastor (2009) que ha servido como sustento teórico y empírico para múltiples investigaciones en el área, así como las publicaciones de Riquelme (2006, 2007) que surgen como documentos de divulgación científica desde la práctica situada en escuelas hospitalarias a lo largo del país a través de la Fundación Educacional Carolina Labra Riquelme. También es relevante el trabajo del propio Ministerio de Educación que a partir del Decreto Ley del año 1998 y promulgado en 1999, ha realizado la tarea de sistematizar y enmarcar en su plan de reforma la nueva realidad que compone la educación hospitalaria (Mineduc, 2003; Arredondo, 2014). También destacan los trabajos enfocados en la manera en que profesores y profesoras configuran su propio ejercicio profesional desde el afecto y los vínculos, explorando los “sentidos” creados a partir del trabajo docente (Bustos & Cornejo, 2014), o aquellas tesis que se enfocan en la perspectiva y las necesidades de los estudiantes asistentes a estas escuelas promoviendo alternativas de acción pedagógica desde la creatividad y también desde los vínculos y afectos (Bastías, 2015). De todos modos, consideramos que el estudio de la educación y sus agentes en contextos hospitalarios carece aún de la abundancia y diversidad que un área estratégica para la inclusión como la abordada en el presente estudio, demanda en el escenario académico y la discusión pública actual. Es en este contexto de levantamiento de información sobre la realidad educativa hospitalaria a nivel nacional en donde situamos nuestra búsqueda.

Para el abordaje del presente estudio entenderemos al aula hospitalaria como un espacio particular de la acción pedagógica que por su naturaleza demanda y a la vez genera significados extraordinarios para los profesores y las profesoras que tienen oportunidad de llevar a cabo su labor en estos contextos, en comparación con espacios regulares de enseñanza. Esto, sin desmerecer las particularidades que cada espacio y comunidad educativa generan, busca destacar en específico aquellas características que hacen del aula hospitalaria un espacio ejemplar para la inclusión educativa y el ejercicio pleno de los derechos de la infancia.

2 | OBJETIVOS

Objetivo General:

Explorar y conocer las experiencias y significados de dos trabajadoras de la educación en el contexto hospitalario del colegio Con Todo el Corazón ubicado en Santiago de Chile.

Objetivos Específicos:

- Describir los significados de las docentes acerca de sus experiencias laborales.
- Indagar a través de sus relatos en las experiencias cotidianas y significativas a las cuales se enfrentan en su labor educativa.

3 I METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en el paradigma metodológico cualitativo, el que a partir de una perspectiva fenomenológica busca describir las experiencias y significados de las docentes acerca de su trabajo en el colegio hospitalario. Según Castro (1996), desde esta perspectiva se concibe a las personas como “actores interpretativos”, favoreciendo la comprensión del conocimiento producido y focalizándose en un análisis micro, que no es posible generalizar por medio de teorías. Posee un alcance exploratorio, producto de la escasa sistematización y visibilización de este tipo de contextos de trabajo. Las técnicas de recolección de datos son la entrevista en profundidad y la observación, las cuales nos permiten adentrarnos de manera compleja en la subjetividad de las hablantes, coherentemente con la finalidad de la fenomenología al “buscar entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor, S. & Bogdan R., 1992, p.16). El discurso que emana de las entrevistas será presentado de manera textual para hacer emergir directamente las “voces” de los participantes en el estudio, aplicando sobre estos relatos un contrapunto escrito que busque, por una parte, describir el “significado que la realidad tiene para los individuos y la manera en que estos significados se vinculan con sus conductas” (Castro, R., 1996, p. 64), y por otra, profundizar, destacar o comprender lo que los investigadores, desde su propio sesgo, consideren relevante para la difusión científica de la experiencia.

Caracterización de los sujetos

Este estudio se basa en las experiencias de dos docentes que se desempeñan laboralmente en el Colegio Hospitalario Con Todo el Corazón. Una de ellas (sujeto 1) docente de educación básica y psicopedagoga, ocupa el rol de directora del establecimiento, liderando a un equipo de 13 profesionales y desarrollando labores como asesor pedagógico. Es una de las fundadoras del proyecto, el cual fue reconocido por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) el año 2009.

La segunda participante, profesora de Educación Física (sujeto 2) posee una antigüedad de 4 años en la organización.

Resultados y discusión

De acuerdo a las palabras de ambas docentes y desde sus diferentes roles en el establecimiento, es posible identificar algunas experiencias que han sido significativas para ellas a lo largo de su experiencia en este contexto y emergen casi espontáneamente en ambos relatos:

1.-Cómo se relacionan con la muerte y los significados que le otorgan a estas experiencias:

S.1 “yo le perdí el susto a la muerte, cuando comprendí que ellos necesitan

partir” “un niño me dijo este cuerpo ya no me sirve”.

S1. “nosotros trabajamos las partidas de los niños, hay protocolos de duelo, donde nos cuidamos mutuamente” “celebramos la vida de los niños quienes han partido, hay que celebrar la vida todo el tiempo”.

S.1 “cada uno tiene que encontrar sus propios recursos y buscar una comprensión acerca de la muerte, yo creo que todos nuestros niños están aquí”.

S.2 “el primer caso que me tocó ver fue terrible, lo aplastó un bus. Lo voy a ver al hospital para establecer un vínculo y fue muy fuerte (...) fue muy duro”

S.2 “no hay apoyo psicológico (profesional) en el colegio, pero lo abordas de otra forma” “la directora es una muy buena líder, nos contiene mucho... es importante la contención el apoyo emocional”

4 | SIGNIFICADO DE EDUCACIÓN Y SU LABOR COMO DOCENTES:

S.1 “nosotros acompañamos a los niños en situación de enfermedad en todo lo que implica la educación” (...) “es un trabajo mucho más complejo”.

S1. “somos un equipo que trabajamos con una mirada de apoyo, de guía” “se trata de encontrarnos como seres humanos”.

S.1 “cuando tú conversas con un niño o adolescente acerca de cómo quiere vivir su vida (...) eso también es educación, es asistencia”.

S.1 “cuando yo planteo cómo le hemos ido dando una vuelta a la metodología y las prácticas que hacemos (...) los niños aprenden increíble, porque estamos de todo corazón” (...) “estamos conectados con los niños por whatsapp” (...) “estamos siempre conectados con ellos”.

S.2 “hay un currículum adaptado (...) los niños escogen su asignatura, nosotros todos tenemos que hacer fichas, esta es una metodología nueva (...) hay que hacer fichas pensando en todo el espectro de alumno que tenemos (...) hay que ir adaptando, sobre todo yo que mi asignatura es muy de mover el cuerpo”.

S.2 “hay muchas cosas que hay que abarcar para que las fichas sean idóneas para todos los niños” (...) yo no puedo llegar y pedir una pelota de plástico, tal vez hay niños que son alérgicos al látex”.

S.2 “lo que yo siento en mis niños, es que el colegio es como su cable a tierra (...) la amistad, ellos no se quieren ir del colegio”.

S.2 “hay papás que tienen mucho miedo, otros que por opción no los quieren sacar, porque dicen: en el colegio mi hija es feliz, ella aprende a su ritmo”.

En relación a los relatos de ambas entrevistadas se desprende como una de las experiencias significativas más relevantes emergentes en las entrevistas, una relación cotidiana con la posibilidad latente o explícita de que sus alumnos mueran a lo largo de su estancia en el colegio, lo cual es coherente con lo que plantea Violant, Molina y Pastor (2009) donde se define a la pedagogía hospitalaria como un contexto en el

cual uno de los roles fundamentales tiene relación con responder a las necesidades biopsicosociales de los alumnos, entendiendo su complejidad como sujetos. Es así como se desprende la necesidad de significar, a través de su rol como docentes, el duelo como una experiencia amorosa junto con la naturalización y resignificación del dolor como experiencias que forman parte de la vida, además un proceso comprensivo sobre la naturaleza humana que conlleva a disociar el cuerpo de un elemento espiritual, que es el que define a los sujetos. Los vínculos que se construyen en estos contextos pedagógicos se desarrollan como lo explica Bustos y Cornejo (2014) en un entramado de afectos producidos tanto por el docente como por el educando en situaciones complejas y límites, donde la producción de conocimiento trasciende el contenido curricular propiamente tal, permeando la significación de la vida y otorgándole un sentido espiritual a su experiencia de aprendizaje, la que se produce en similar intensidad tanto para el docente como para el alumno.

En relación a lo anterior, al hablar de Educación nos referimos a un proceso que cobra relevancia en cuanto a su poder sanador a través del vínculo emocional que se establece entre el alumno y sus profesores. Ellos acompañan a los niños y adolescentes en un proceso que los transforma mutuamente, donde el potencial de la acción educativa tiene su relevancia en el desarrollo psíquico de los individuos, el que evoluciona de manera específica en contextos de enfermedad (Riquelme, 2006). De acuerdo a las particularidades de cada alumno el trabajo adquiere características específicas según el contexto y las necesidades de cada cual. De esta forma, como lo menciona Bustos y Cornejo (2014), la labor del docente en un colegio hospitalario es distinta a la de los establecimientos en su gran mayoría, por lo que carecen de una retroalimentación constante, así como de un apoyo o lineamientos claros sobre la práctica pedagógica. De acuerdo al relato de ambas docentes, es crucial adaptar los contenidos curriculares y desarrollar metodologías innovadoras adecuadas a la particularidad de cada estudiante. Es en relación a estos aspectos que asume importancia la versatilidad del docente en la creación de estrategias didácticas y el vínculo emocional que cada profesional establece con sus alumnos, desprendiéndose a través de las entrevistas cómo la motivación del docente por otorgarle a los niños un espacio saludable o de sanación, es un elemento que los tensiona y los conduce hacia la elaboración de prácticas inclusivas que le permitan al alumno comprender su entorno así como su propia condición de enfermedad.

5 | CONCLUSIONES

En este estudio exploratorio pudimos ver emergir múltiples aspectos que sitúan el quehacer pedagógico mucho más allá de los contenidos o programas prescritos para los diferentes niveles de la educación. Desde las voces de las entrevistadas se construyó una idea de “lo educativo” que directamente involucraba los vínculos y afectos

establecidos con los educandos, sus propias definiciones emocionales, sus ideas sobre el trabajo y sobre la relación entre la educación y la enfermedad, entre otros aspectos. Podemos afirmar desde esta experiencia que la multidimensionalidad y versatilidad que es demandada a los docentes que realizan su labor en el aula hospitalaria, es una característica que a la vez se intensifica con el grado de involucramiento y empatía que éstos desarrollan con sus alumnos en un contexto de riesgo de la integridad biopsicosocial.

Cabe destacar la existencia de otros elementos significativos, los que si bien no son desarrollados con la misma amplitud en ambos relatos, sí nos sugieren ser profundizados en futuras investigaciones. Este caso en particular se refiere a las subvenciones y aportes económicos desde el Ministerio de Educación, que pueden ser identificados en expresiones relacionadas a las estrategias que miden los estándares de calidad, en relación a porcentajes de asistencia de los alumnos a sus clases y evaluaciones docentes, entendiendo que no existen indicadores diferenciados que permitan evaluar a los colegios hospitalarios en su contexto y complejidad.

Finalmente y a partir del estado del arte de la investigación y generación de conocimiento académico sobre la realidad de las escuelas hospitalarias, es posible afirmar que la activa indagación en este respecto es una necesidad en la senda del fortalecimiento de la educación inclusiva, cualquiera sea su versión o especificidad. Las voces de los actores que día a día edifican y sostienen esta realidad, dan valor al conocimiento científico en la medida en que este último se construye a partir de las vivencias, inquietudes, discursos o necesidades que surgen del mismo contexto estudiado. En este caso, las voces de trabajadoras de la educación que día a día se enfrentan a la tarea de educar en el contexto hospitalario, con la multiplicidad de demandas emergentes que implica su labor, dan validez a los propósitos del estudio al mismo tiempo que permiten la difusión de su realidad con un conocimiento situado y veraz cuyo valor radica en esa cotidianeidad que construye lazos amorosos y garantiza el derecho igualitario a la educación, aun cuando se enfrenta el dolor o la muerte.

6 | AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer al Colegio Hospitalario Con Todo el Corazón del Hospital Pediátrico Luis Calvo Mackenna de la ciudad de Santiago, por abrirnos sus puertas y permitirnos conocer *in situ* parte de la valiosa labor que realizan. En especial agradecemos a su directora y a la profesora de educación física, por su generosa disposición para relatar sus experiencias y abrir sus sentires en nuestro proceso de indagación.

Agradecemos también al programa de Magíster en Educación m/ Informática Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, por su constante apoyo en la difusión del conocimiento generado por sus estudiantes y

candidatos a magíster, en especial a la profesora Sandra Meza Fernández por su activa gestión en la promoción de la educación inclusiva y la educación emocional.

REFERÊNCIAS

- Arredondo, T. (2014). La pedagogía hospitalaria en Chile. Unidad de Educación Especial, Ministerio de Educación. Santiago.
- Bastías, O. (2015). Necesidades de apoyo educativas para el aprendizaje y la participación desde la perspectiva de estudiantes de un aula hospitalaria en la Región Metropolitana: Explorando significados mediante el uso de la palabra y de la fotografía. Universidad de Chile, Santiago.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Recuperado de http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/32166_2015825.pdf
- Bustos, C., & Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: Las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 186–197.
- Castro, R. 1996. En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones de análisis cualitativo. Editorial El Colegio de México. Ciudad de México.
- Medina, J. 2014. El proceso de comprensión de datos cualitativos en educación. Editorial Magis. Barcelona.
- Ministerio de Educación (2003). Escuelas y aulas hospitalarias: Programa de educación especial. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago.
- Palomares-Ruiz, A. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos:: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1507-1522.
- Riquelme, S. (2006). Aulas y Pedagogía Hospitalaria en Chile. Gafimpres. Santiago.
- Riquelme, S. (2007). La pedagogía Hospitalaria en Chile y la red Latinoamericana y el Caribe de Pedagogía Hospitalaria. Recuperado el 11 de agosto de 2018.
- Taylor, S.; Bogdan R. 1992. Introducción a los métodos cualitativos de investigación". Capítulo 1: "Ir hacia la gente. Editorial Paidós.
- Violant, V., Molina, M. & Pastor, C. (2009). Pedagogía Hospitalaria: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención (1^a. Ed.). Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de educación.

FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES SURDOS

Poliana Barboza

Faculdade Alpha

João Pessoa, Paraíba

Fernando Rodrigues Tavares

Faculdade Alpha

João Pessoa, Paraíba

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da formação docente para a prática do Atendimento Educacional Especializado com estudantes surdos. Esta pesquisa foi de natureza qualitativo-descritiva e utilizamos para coleta de dados à técnica da entrevista com uma docente do AEE. Os resultados revelaram que existem dificuldades enfrentadas no AEE para o ensino de estudantes surdos, em razão da professora não dominar a Libras, ensinando apenas a língua portuguesa para surdos. É preciso ainda haver a ressignificação da prática docente, sendo necessário pensar em estratégias e metodologias mais eficazes e significativas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Prática docente. Atendimento educacional especializado. Estudantes surdos.

ABSTRACT: The present work has as objective to analyze the contributions of the teacher

training for the practice of the Specialized Educational Assistance with deaf students. This research was qualitative-descriptive in nature and we used it to collect data on the interview technique with an AEE teacher. The results revealed that there are difficulties faced in the ESA for the teaching of deaf students, because the teacher does not dominate Libras, teaching only the Portuguese language for the deaf. It is also necessary to redefine the teaching practice, and it is necessary to think about strategies and methodologies that are more effective and meaningful in the teaching and learning process of deaf students.

KEYWORDS: Teacher training. Teaching practice. Specialized educational services. Deaf students.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda questões acerca da formação docente para a prática do Atendimento Educacional Especializado – AEE com estudantes surdos. Para iniciarmos esta conversa é necessário compreender que o Atendimento Educacional Especializado - AEE é um serviço da área da educação especial que tem o intuito de organizar recursos pedagógicos que facilitem e contribuam no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com

deficiência. O AEE, também visa identificar as barreiras que interferem no ensino e aprendizagem, obtendo meios que façam eliminá-las, para que os estudantes consigam sua autonomia e independência dentro e fora da escola.

As salas de recursos multifuncionais são ambientes que tem diversos equipamentos e materiais pedagógicos para o subsídio no atendimento educacional especializado e tem como foco prover através destes equipamentos, melhores condições de acesso e parcialmente a participação e aprendizagem no ensino regular das pessoas com deficiência.

Diante da publicação da lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que concretizou ações de forma fixa na área da educação especial, incentivou o direito das pessoas com deficiências no âmbito educacional, favorecendo o processo sistemático do ensino e aprendizagem dessas pessoas.

No que diz respeito à incumbência da matrícula, tanto dos adolescentes quanto das crianças surdas nas instituições educacionais, surgiu à lei nº 8.069/90, concernente do Estatuto da criança e do adolescente-ECA, que vem “estabelecer para os pais ou responsáveis a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

A referida lei fortalece os princípios da educação especial ao dizer que “toda a criança tem direito à educação”, independente de credo, raça, deficiência, e os pais junto com o estado são a ponte para cumprir com essa responsabilidade.

O AEE por meio da Constituição Federal-CF de 1988, no seu artigo 208 recebe uma sustentação legal para que aconteça, qual seja o Estado, a efetivação de uma educação de qualidade. Nesse entendimento, o Estado tem o dever de garantir uma educação de qualidade para todos, e a CF de 1988 apresenta o AEE para as pessoas com deficiência.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (9394/96), no seu artigo 58, relata sobre o ambiente da realização do AEE, que pode ser em escolas, classes entre outros. Destarte, corroboramos que existem leis que subsidiam os estudantes, que necessitam do atendimento educacional especializado.

Quando falamos em AEE, também frisamos o acompanhamento feito por professores especializados e capacitados nas escolas regulares de ensino ou até mesmo em um ambiente específico para os discentes com deficiência. Este atendimento com os referidos discentes deve ocorrer no turno oposto da aula do ensino regular que eles frequentam, podendo os mesmos ser atendidos de forma individual ou coletiva.

Referindo-nos ao AEE para as pessoas surdas, este precisa ser organizado em três momentos didático-pedagógicos: o AEE em Libras, em que é realizada a explicação dos conteúdos em Libras; o AEE para o ensino de Libras, em que o ensino da Libras é realizado por um professor ou professora de preferência surdo/a e o AEE para o ensino de língua portuguesa, que consiste no ensino desta como segunda língua para as pessoas surdas.

Pensando na formação docente para o AEE com alunos surdos, levantamos a

seguinte questão de pesquisa: como a formação docente contribui para a prática do atendimento educacional especializado com estudantes surdos?

Como objetivo, a pesquisa busca analisar as contribuições da formação docente para a prática do Atendimento Educacional Especializado com estudantes surdos.

Este estudo foi de natureza qualitativo-descritiva, tendo um contato mais próximo com os sujeitos e o lócus da pesquisa, com o objetivo de descrever o objeto de estudo, por meio dos fatos de uma realidade encontrada no lócus de pesquisa e através dos sujeitos.

Para atender ao objetivo da pesquisa realizamos a entrevista com uma professora que leciona na sala de recursos multifuncionais, realizando o Atendimento Educacional Especializado.

2 | O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

No ano de 2003 teve inicio o programa educação inclusiva, promovida pela Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação - MEC, dando ênfase à nomenclatura direito à diversidade. A política de educação inclusiva abrangeu os municípios brasileiros e promoveu formação continuada para efetivar o processo educacional de forma inclusiva, através de programas complementares e suplementares com o foco na área da inclusão. Este programa também formalizou a implantação de salas de recursos multifuncionais em consonância com a ampliação do Projeto Educar na Diversidade.

O Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (BRASIL, 2007, p.22).

Evidencia-se que o AEE proporciona estratégias para que os discentes com deficiência na rede regular de ensino tenham uma permanência exitosa no convívio social e na sua aprendizagem cognitiva. Legalmente, o AEE vem sendo uma forma implementada para atender os aspectos da inclusão, porém é cenário de vários questionamentos relacionados à acessibilidade pedagógica e vêm auxiliar os discentes com deficiência a permanecer de forma ativa, buscando meios para melhorar o ensino e aprendizagem dos mesmos.

A educação especial na perspectiva inclusiva tem sido um objeto de estudo das legislações e normativas inerentes, que vem dando subsídio na concepção das Políticas Públicas educacionais referentes ao atendimento educacional especializado-AEE.

Bukler (2010, p.52), propõe para o AEE uma junção de componentes necessários, desse modo “compõe o AEE o professor itinerante, o professor mediador, as Salas de Recursos, os quais têm como objetivo de auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais durante o seu processo de ensino-aprendizagem em classe comum”.

Nesse pressuposto, vemos que o AEE propõe um trabalho direcionado para a proposta pedagógica da sala regular, visando suplementar e complementar o atendimento de forma específica para os discentes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A formação docente não pode ser esquecida nesse contexto, esta precisa ser um processo contínuo e organizado para que a cada dia tenha uma nova descoberta e um aperfeiçoamento profissional. Ao longo da atividade profissional, os docentes vão adquirindo habilidades que podem ajudar o estudante em suas aprendizagens.

García (2005, p.138), diz que:

Em primeiro lugar, desenvolvimento pedagógico (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de autorealização de si próprio. A terceira dimensão do desenvolvimento profissional dos professores é o desenvolvimento cognitivo. A quarta dimensão é o desenvolvimento teórico, baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente.

É importante ressaltar que, o docente precisa buscar se aperfeiçoar com cursos de pós-graduações, adquirir experiências e conhecimentos novos acerca da área da inclusão. É preciso ainda, que se tenha um maior investimento em estruturas adequadas para se ter a garantia na inclusão escolar, através de profissionais capacitados e equipamentos apropriados para trabalhar nas inúmeras áreas que abrange a inclusão em sua plenitude.

Nesse sentido, os/as docentes devem buscar melhores formas para trabalhar em uma perspectiva que visem metodologias diferenciadas e propiciem a aprendizagem para cada discente. É importante frisar que o AEE precisa ter equipamentos adequados para trabalhar com os discentes com deficiência, além disso, o professor precisa também desenvolver materiais adaptados para acessibilidade, atendendo a necessidade de cada um.

Conforme documentos oficiais, o atendimento educacional especializado é relevante para o/a estudante, visto que:

O ensino desenvolvido no ambiente especializado diferencia-se dos desempenhados nas classes comuns, os quais não são substitutivos à escolarização. O mesmo procura complementar o desenvolvimento autônomo dos alunos com vista à autonomia dentro e fora da escola. (BRASIL. 2007, p. 10).

Então, nesse contexto, é imprescindível esse atendimento na sala de recursos

multifuncionais para suporte no desenvolvimento do estudante com deficiência, pois o mesmo é uma ponte, que pode ajudar o discente para desenvolver sua autonomia dentro e fora da escola.

Neste contexto, Mantoan, Prieto e Arantes (2006), destacam que, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 no artigo 58 e inciso III, enfatiza que, “os professores têm que ter especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

É notável que, o sistema de ensino deve ter um compromisso na formação continuada de docentes e que esta formação seja de qualidade, preparando-os a estarem aptos para implantar novas propostas e práticas de ensino que considere as diferenças.

Concomitantemente, desejamos um empenho maior do sistema de ensino, subsidiando os docentes para realizações de formações adequadas para inclusão de estudantes com deficiência, tanto na sala de AEE, quanto na sala regular, promovendo ao estudante um processo de aquisição de conhecimento para que ele possa ser um sujeito ativo na sociedade.

No AEE destacamos três momentos didáticos pedagógicos específicos: O atendimento educacional especializado para o ensino de Libras, em Libras e para o ensino da língua portuguesa.

O atendimento educacional especializado para o ensino de Libras é instituído como um dos momentos didático-pedagógicos existentes para os estudantes surdos participantes da sala regular. Este atendimento, segundo Damázio (2007), tem que acontecer frequentemente no contra turno das aulas da sala regular. A estruturação da didática é estabelecida através de atividades visuais para o ensino da Libras, e com muitas imagens, constituindo uma forma facilitadora para o estudante surdo compreender o que foi abordado.

O AEE em Libras consiste no momento em que os conteúdos são apresentados em Libras. Sobre isso, Damázio (2007, p.29) diz: “Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro [...]”.

O AEE para o ensino da língua portuguesa, por sua vez, tem como proposta o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o estudante surdo. Acontece em período oposto da sala regular com o objetivo de satisfazer as especificidades da língua portuguesa. (ALVES, DAMÁZIO, FERREIRA, 2010, p. 17).

Nesse sentido, para este momento didático-pedagógico, é preciso ter um profissional na sala de AEE que tenha preferencialmente sua formação em letras e obrigatoriamente domine os contextos teóricos e linguísticos da língua portuguesa e da língua de sinais.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi qualitativo-descritiva com a finalidade de ter um contato mais próximo com os sujeitos e o lócus da pesquisa, descrever, compreender e realizar interpretações.

Gonsalves (2011, p.70) ressalta, que: “a pesquisa qualitativa se preocupou com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”.

A pesquisa descritiva tem o objetivo de descrever o objeto de estudo, por meio dos fatos de uma realidade encontrada no lócus de pesquisa e através dos sujeitos. Para Gil (2008, p.28): “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A técnica utilizada para a coleta de dados foi à entrevista. Esta de acordo com Richardson (2015, p. 207) proporciona “o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”. Deste modo, a entrevista proporciona uma conversa com os participantes da pesquisa sobre o objeto de estudo escolhido, na busca de coletar dados acerca do mesmo.

A entrevista foi realizada com uma professora do AEE, chamada Paloma, de uma escola pública localizada no interior de Pernambuco. Organizamos um roteiro específico para a nossa conversa, atendendo ao objetivo de analisar as contribuições da formação docente para a prática do Atendimento Educacional Especializado com estudantes surdos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A participante, durante a pesquisa demonstrou um significativo entusiasmo em participar e se propôs a responder os questionamentos.

No quadro a seguir, apresentaremos os dados da docente, seguido das análises.

PROFESSORA	DEPOIMENTOS
Paloma	<p>Tenho magistério, fiz uma licenciatura em História, tenho 27 anos de rede estadual. Em 1998 eu fiz um curso de especialização em informática educativa. Este era voltado também para professores de séries de reabilitação que trabalhavam com aluno com deficiência.</p> <p>Procurei ver outros cursos que me colocasse neste universo, por que de certa forma eu estava mais no universo de história, no universo de outras matérias que não era para uma sala de AEE.</p> <p>Eu estou fazendo curso de AEE, estou fazendo um curso de pós-graduação em Psicopedagogia para poder melhor atender, principalmente esta questão de aprendizagem, por que eu apesar de quase trinta anos de trabalho, eu ainda estou me sentindo uma iniciante. Para mim, é um desafio o tempo de trabalho, não está valendo de nada para mim. Eu tenho que pesquisar, tenho que está por dentro de algumas formas e abrir novos horizontes, por que o contato que eu tive com os surdos, eu vi que o mundo está aí aberto, que não precisa eles ficar em casa presos, eles podem voar, e só quem sabem são eles os limites deles, não sou eu que vou limitá-los.</p>

Quadro 1: Dados da docente

Entrevista /2017

A explanação de Paloma evidencia as suas formações: curso livre de formação, graduação e pós-graduação, assim como as suas experiências como docente. Ela também relatou que ao ir para sala do AEE, teve o interesse em se qualificar para melhor atender os alunos com deficiência do município em que ela trabalha.

Neste contexto, Rivaroli e Albernaz (2018, pag.175) relatam que:

A formação, na maioria das vezes, segue modelos normativos para a sua realização, preocupando-se com os currículos, planos de ensino, metodologias diferentes e avaliações. Dessa forma, não consegue dar suporte às questões que urgem nos dias atuais sobre as relações entre os indivíduos e o mundo. Essa realidade nos faz repensar na formação atual dos professores.

Diante disso, vemos que a formação não deve ser apenas direcionada com o foco de obter resultados quantitativos, mas também granjear uma formação em que atente ao mundo e a realização social e cultural dos indivíduos. A docente relata que apesar de muitos anos e experiência no magistério, ainda se sente uma principiante em meio a este novo mundo, o da inclusão. Segundo Cury (2003, p.127) “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações”.

O autor enfatiza que quando há dúvida, a mesma, pode gerar um aspecto positivo ao fazer o/a docente refletir e buscar respostas. Como também provocar e estimular a inteligência. E, sobretudo desenvolver um papel no processo de ensino e aprendizagem, de gerenciador de conhecimento.

PROFESSORA	DEPOIMENTOS
Paloma	<p>Dificuldade, acho que meu grande desafio, é que eu não ensino Libras, ensino português para surdo. Então como eu ensino português, a minha questão é qual o estalo que faz um surdo querer ler em português como é? Pois, o português ele é muito sonoro, você precisa do som.</p> <p>Aí você vai lembrando o som e vai usando ele no devido local, mas o surdo é imagem isso eu sei. Então qual o estalo dele? Para mim é a grande descoberta que eu quero saber qual o estalo do surdo para aprender a ler? Eu já fiz algumas atividades que estão incentivando a leitura que eu achei bem interessante, mas eu não sei se realmente foi no ponto que eu queria.</p> <p>Eu trouxe por escrito uma história em português e depois fui com eles assistir o vídeo que é pequeno.</p> <p>A mesma história que estava ali escrita em português, estava em Libras no vídeo, então eles foram vendo aquela história. Antes eu pedi que eles identificassem as palavras que eles conheciam e fizesse um sinal para mim.</p> <p>Eu conheço um pouco de Libras. Fui vendo que eles estavam identificando às palavras pequenas e as palavras grandes não identificaram.</p> <p>Mas, é a grande dificuldade que eu encontro, é descobrir o estalo, de como é que a pessoa vai aprender.</p> <p>Não que esta atividade fez com que eles aprendessem, mas eu noto que eles estão querendo muito não faltam.</p>

Quadro 2: Dificuldades enfrentadas como professora do AEE

Entrevista /2017

Paloma discorre que tem um grande desafio, o de proporcionar o ensino da Língua Portuguesa para surdos, pois o português é muito sonoro, precisa do som. A docente relata sua preocupação em ensinar o português para surdos. Sua metodologia é focada na escrita e visual do surdo, trazendo histórias em texto e vídeos em libras. A metodologia de ensino quando interligada a um recurso didático e empregada de forma apropriada, se tornam um mecanismo indispensável para a aprendizagem do estudante (CRUZ; LIBARDI, 2017).

Referente às práticas pedagógicas, Damázio (2007, p.21) explana que:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez, torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los.

Para que o/a aluno/a surdo/a venha realmente ter êxito no processo de ensino e aprendizagem, é preciso que o/a docente trabalhe metodologias dinamizadas e diversificadas em que o surdo se sinta incluso na temática e participe do seu aprendizado, sendo um aluno/a ativo no seu desenvolvimento.

Percebe-se na fala da docente que ela não tem fluência em Libras, fator este que lhe ajudaria muito para o desenvolvimento do aluno surdo, mas o pouco que sabe de Libras tenta fazer o melhor para subsidiar no ensino e aprendizagem da língua

portuguesa para surdos.

Nas palavras de Rautenberg (2017, p.38) Os professores:

precisam ser capacitados para fazer um trabalho significativo com os alunos surdos e esse preparo deve ser estabelecido de forma mais precisa pela própria instituição de formação dos mesmos. Incluir disciplinas que oferecem conteúdos genéricos e que não apresentam discussões de conhecimentos específicos da área de atuação continuam permitindo que os graduandos iniciem suas jornadas fora do mundo acadêmico sem as competências necessárias, dificultando a inclusão dos alunos surdos no ambiente escolar.

Neste contexto, entendemos que existe a urgência na formação de professores e professoras para o ensino de Libras. Uma formação para professores e professoras de forma mais contundente pode ajudar a melhorar as práticas pedagógicas com alunos surdos no AEE.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber a preocupação da professora com as práticas pedagógicas realizadas no AEE, e esta preocupação pode ter se dado através da sua formação, pois ela mesmo com um tempo de serviço amplo buscou formações na área do AEE, da Libras e da inclusão.

Os resultados da pesquisa evidenciaram também que existem dificuldades no AEE para os estudantes surdos, em razão da professora não dominar a Libras, ensinando apenas a Língua Portuguesa para surdos. É preciso ainda haver a ressignificação das práticas pedagógicas da professora, sendo necessário pensar em estratégias e metodologias mais eficazes e significativas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. de 2018.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional – LDBEN. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sead/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 11 jun. de 2018.

_____. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CRUZ, Ingrid Aparecida da; LIBARDI, Helena. **Concepções de uma licenciada em física:** obstáculos para o ensino- aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva. 2017. XXII SNEF. Disponível em: <http://www1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xxii/sys/resumos/T0734-2.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com Surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – para uma mudança educativa.** Coleção ciência da educação XXI. Porto: Porto, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa. Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim. (Org). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAUTENBERG, Eliana. **As dificuldades no ensino de física para alunos surdos.** 2017. 72f. Trabalho de conclusão de curso. Centro de ciências físicas e matemáticas. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RIVAROLI, Ana Paula dos Santos. ALBERNAZ, Roselaine Machado. O cuidado de si e as três ecologias: problematizando uma formação. **Revista Internacional de Formação de Professores.** Itapetininga, v.3, n.1, jan/mar, 2018. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/1192>. Acesso em: 29 jul.2018.

ESTUDO DE CUNHO ETNOGRÁFICO DA EXPERIÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR: SIGNIFICADOS E EVIDÊNCIAS

Ana Cristina Silva Soares

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Curso Pedagogia

Sobral – Ceará

RESUMO: A inclusão de alunos com deficiência visual no ensino superior é um direito e, estudos têm demonstrado como as universidades precisam se organizar para lhes oferecer condições acessíveis, tanto no ingresso quanto na formação. O objetivo principal deste trabalho é analisar os significados e evidências das experiências de alunos referentes à história da deficiência visual e recursos didáticos e/ou pedagógicos utilizados no ensino superior. O aporte teórico compõe discussões sobre política educacional de inclusão de alunos com deficiência, educação inclusiva, práticas que eliminam barreiras de comunicação no ensino superior, conceito de deficiência visual, recursos didáticos disponíveis para pessoas cegas: Brasil, 2008; Booth; Ainscow, 2002; Siqueira; Santana, 2010; Castanho; Freitas, 2005; Rodrigues, 2004; Rocha; Miranda, 2009; Ferrari; Sekkel, 2007 entre outros. A metodologia consiste em uma pesquisa cunho etnográfico, sobretudo porque faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como observação participante, entrevista semiestruturada e análise de

documentos. Os resultados evidenciam que a partir da compreensão da educação inclusiva como o oferecimento de um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para TODOS, em equidade de condições e possibilidades educacionais no ensino superior. Concluímos que é preciso compreender que as singularidades e diversidades das histórias dos alunos com deficiência visual da UFC caracterizam as suas condições visuais e necessidades educacionais, os usos e/ou não usos de recursos especializados, nas suas experiências acadêmicas na UFC podem certamente determinar ações e condutas a serem adotadas pela instituição de forma a favorecer a inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Educação Inclusiva. Deficiência Visual. Etnografia.

ABSTRACT: The students' inclusion with visual deficiency in the higher education is a right and, studies have been demonstrating as the universities need to organize to offer them accessible conditions, in the entrance and in the formation. The main objective of this work is to analyze the meanings and evidences of the students' experiences regarding the history of the visual deficiency and resources didactic and/or pedagogic used in the higher education. The theoretical contribution

composes discussions on it politicizes education of students' inclusion with deficiency, inclusive education, practices that you/they eliminate communication barriers in the higher education, concept of visual deficiency, available didactic resources for blind people: Brazil, 2008; Booth; Ainscow, 2002; Siqueira; Santana, 2010; Brown; Freitas, 2005; Rodrigues, 2004; Rocha; Miranda, 2009; Ferrari; Sekkel, 2007 among others. The methodology consists of a research coin etnográfico, above all because he/she makes use of techniques that traditionally are associated to the ethnography, as participant observation, glimpsed semiestruturada and analysis of documents. The results evidence that starting from the understanding of the inclusive education as the offer of a regular system of teaching, a quality education for ALL, in justness of conditions and education possibilities in the higher education. We concluded that is necessary to understand that the singularities and diversities of the students' histories with visual deficiency of UFC characterize their visual conditions and education needs, the uses and/or no uses of specialized resources, in their academic experiences in UFC certainly can determine actions and conducts to be adopted by the form institution to favor the inclusion.

KEYWORDS: Higher Education. Inclusive education. Visual deficiency. Ethnography.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como elemento central a educação inclusiva no âmbito do ensino superior significada a partir dos significados e evidências da experiência de alunos com deficiência visual. Para isso, procedeu-se a um recorte da tese de doutoramento intitulada por “inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará (UFC): ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores” (SOARES, 2011). O objetivo principal deste trabalho é analisar experiências de alunos referentes à história da deficiência visual e recursos didáticos e/ou pedagógicos utilizados no ensino superior.

O aporte teórico compõe discussões sobre política educacional de inclusão de alunos com deficiência, educação inclusiva, práticas que eliminam barreiras de comunicação no ensino superior, conceito de deficiência visual, recursos didáticos disponíveis para pessoas cegas: Brasil, 2008; Booth; Ainscow, 2002; Siqueira; Santana, 2010; Castanho; Freitas, 2005; Rodrigues, 2004; Rocha; Miranda, 2009; Ferrari; Sekkel, 2007 entre outros. Para uma melhor compreensão a educação inclusiva é oferecer um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para TODOS, em equidade de condições e possibilidades educacionais. Assim, refletir que para além, de ser uma questão de direito, a inclusão é uma necessidade dos sistemas educacionais.

Em 2008, o Governo Federal assume um papel relevante com a divulgação da proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, defendendo a inclusão como uma ação política, social, pedagógica e cultural. Neste campo, surge a cobrança pela inclusão de alunos com deficiência em sistemas

de ensino e em todos os níveis de escolarização. Tal proposta determina a garantia do direito de todos os alunos compartilharem do mesmo sistema de ensino, sem nenhuma forma de discriminação, e assumindo “a concepção dos direitos humanos articulados à igualdade e à diferença como um valor indissociável” (BRASIL, 2008).

As determinações dessa Política orientam os sistemas de ensino no sentido de se garantir o acesso à escola comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de escolaridade. Trata da transversalidade da modalidade da educação especial desde a educação infantil até à educação superior. A política possui ações oferecidas pela Educação Especial, tais como: oferta e instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores e demais profissionais da educação para o AEE; estímulo à participação da família e da comunidade na escola; ações de acessibilidade arquitetônica; acesso a escola com apoio de programa de transporte, acessibilidade de mobiliários, comunicações e informação; além da articulação intersetorial para a implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Para operacionalização da política de inclusão na Educação Básica, o MEC regulamenta a forma de atendimento do AEE pelo Decreto de nº 6.571/2008 e a Resolução de nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o AEE na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), os quais visam assegurar as condições para a continuidade dos estudos em todos os níveis de ensino para os alunos com deficiência, assim garantindo a inclusão de todos.

No ensino superior, o aluno com deficiência visual tem uma demanda de disciplinas que são cursadas a cada semestre, e também vivencia atividades complementares: pesquisa bibliográfica, aula de campo, aula teórica, prática de laboratório, atividade de extensão, leituras, provas, trabalho em grupo e individual. Essas demandas sejam nas disciplinas ou nas atividades complementares devem ser propostas pelas IES, com o objetivo de se garantir ao aluno com deficiência visual um suporte que lhe assegure de fato sua permanência e minimize as desigualdades que possam existir no ensino superior.

Para Booth e Ainscow (2002) a educação inclusiva necessita de mudanças em três dimensões: cultural, política e prática. Para os autores, a dimensão cultural refere-se ao estabelecimento de uma cultura baseada em princípios e valores inclusivos, ou seja, uma cultura inclusiva. A dimensão política trata da escola para todos, organizando o apoio à diversidade – isso quer dizer que a inclusão precisa ser considerada em todos os planos da escola, bem como nas atividades, estratégias e outras formas de apoio com os princípios inclusivos. A dimensão prática tem foco na organização do processo de aprendizagem, através da mobilização de recursos pedagógicos e didáticos. Essa lógica também pode ser aplicada ao ensino superior.

No ensino superior, os trabalhos de Siqueira e Santana (2010), Castanho e Freitas (2005) e Rodrigues (2004) têm mostrado algumas práticas que auxiliam na eliminação de barreiras de comunicação e de informação, abordando as práticas educacionais tanto no ingresso e na permanência na universidade, quanto no trabalho

de formação dos professores em serviço; além disso, evidenciam também o foco para os aspectos que dizem respeito aos alunos e suas relações cotidianas no ambiente universitário. Outras pesquisas, como de Rocha e Miranda (2009) e Ferrari e Sekkel (2007) verificaram as condições das políticas de educação inclusiva implementadas em IES e das condições de ingresso e permanência no ensino superior.

Portanto, neste artigo contém procedimentos metodológicos, os quais consistem em pesquisa cunho etnográfico, que faz uso de técnicas como observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos.

2 | DEFICIÊNCIA VISUAL E OS RECURSOS DIDÁTICOS

Os recursos para as pessoas com deficiência visual são específicos no que se refere à baixa visão e cegos, razão pela qual iremos apresentá-los separadamente nas seções abaixo. A pessoa com baixa visão que tem problema de visão por causa de doença congênita, adquirida ou hereditária, muitas vezes conseguem enxergar muito menos que as outras pessoas, cuja visão não melhora com o uso de óculos comuns (MIN; SAMPAIO; HADDAD, 2001).

Bruno e Mota (2001) a pessoa com baixa visão apresenta condição de indicar projeção de luz até o grau, em que a redução da acuidade visual pode interferir ou limitar seu desempenho. Neste caso, o processo educacional se desenvolve, principalmente, por meios visuais, com a utilização de recursos específicos.

Nesse contexto descritivo dos recursos didáticos consideramos as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva. São duas áreas que auxiliam na promoção da vida independente e inclusão de alunos com deficiência em sistemas de ensino e no campo social. As ajudas técnicas envolvem produtos, instrumentos, equipamento ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total e assistida (BERSCH; PELOSI, 2007; BRASIL, 2004). A tecnologia assistiva é uma forma recurso ou procedimento utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência (BERSCH; PELOSI, 2007).

Os recursos didáticos para pessoas cegas servem de mediadores no processo de aprendizagem e para as pessoas com baixa visão esses recursos ajudam a melhorar o seu desempenho visual. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2001), a deficiência visual inclui a cegueira e a baixa visão ou visão subnormal. A cegueira é definida como a acuidade visual menor do que 3/60, com a melhor correção ótica possível, ou campo visual menor que 10 graus, no melhor olho. A baixa visão corresponde à acuidade visual que se apresenta em um intervalo menor que 6/18 e igual ou maior do que 3/60, ou campo visual menor que 20 graus, no melhor olho e com a melhor correção.

O International Council of Ophthalmology, realizado em Sidney, Austrália, em 2002, considerou que não há clareza sobre o uso adequado da deficiência visual, e por isso tem causado uma série de confusões nos relatórios da área oftalmológica. Recomendou o uso das seguintes algumas terminologias:

Cegueira - para ser usado apenas para a perda da visão total e para as condições em que os indivíduos têm que confiar predominantemente nas habilidades de substituição da visão.

Baixa Visão - a ser utilizado para graus menores de perda de visão, aonde as pessoas podem ser ajudadas de forma significativa pela auxiliares de melhoria da visão e dispositivos.

Deficiência Visual - para ser usado quando a condição de perda de visão é caracterizada por uma perda de visual e das funções, como acuidade visual, campo visual, etc, e ao nível do órgão. Muitas dessas funções podem ser medidas quantitativamente.

Visão funcional - para ser usada para descrever uma pessoa a capacidade de usar a visão em Atividades da Vida Diária (AVD). Atualmente, muitas dessas atividades podem ser descritas apenas qualitativamente.

Perda de visão - para ser usado como um termo geral, incluindo tanto a perda total (Cegueira) e perda parcial (Baixa Visão), caracterizadas com base na deficiência visual ou por uma perda de visão funcional (INTERNATIONAL COUNCIL OF OPHTHALMOLOGY, 2002, tradução nossa).

Observa-se que a definição do Conselho Internacional de Oftalmologia para a cegueira enfatiza o uso dos demais sentidos pela pessoa, como fazem Ochaita e Espinosa (2004) que observam que a ausência, total ou parcial, do sentido da visão faz com que as pessoas com deficiência visual utilizem os demais sistemas sensoriais para lidar com o mundo a sua volta. Para a pessoa cega, por exemplo, o tato e a audição são importantes substitutos da visão.

Bruno e Mota (2001) enfatizam as características e o processo de educativo de pessoas com baixa visão e cegas. Segundo essas autoras, as pessoas com baixa visão apresentam condições de indicar projeção de luz até o grau máximo, em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho. O processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, com a utilização de recursos específicos. Para as pessoas cegas, que apresentam ausência total de visão até a perda da projeção de luz, destacam que o processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita (BRUNO; MOTA, 2001).

Os recursos disponíveis para pessoas com deficiência visual envolvem equipamentos, instrumentos, sistemas de leitura e escrita e tecnologias assistivas com características táteis e auditivas; e recursos para adequação do ambiente. Geralmente esses recursos facilitam o acesso à informação, sendo indispensáveis para pessoas com baixa visão e cegas, e podem ser utilizados tanto na educação básica quanto no ensino superior. No ensino superior é muito importante que uma IES possa disponibilizar tais recursos, por isso, também no nosso estudo temos como propósito descrever o

que a UFC dispõe de recursos didáticos para os alunos com deficiência visual.

O Sistema Braille – é um sistema de escrita e leitura, em relevo, constituído por 63 (sessenta e três) símbolos, formados por pontos e duas colunas, ou seja, uma matriz de 3 X 2. Possibilita a combinação de símbolos diferentes empregados em: textos, matemática, música, símbolos científicos, números, pontuação, acentuação e na informática (BRUNO; MOTA, 2001; SILVA, 2008). Esse sistema é adaptado para todas as línguas. O braile pode ser escrito por meio de uma reglete e um punção, ou de máquina de datilografia adequada para esse tipo de escrita. A reglete é uma placa de metal dobrável, encaixada em uma tábua de madeira de aproximadamente de 30 X 20 cm, onde é preso o papel. O punção é um instrumento que pode ter cabo anatômico ou de madeira com uma ponta de metal.

Para se entender melhor sobre a utilização dos recursos citados acima, Bruno e Mota (2001, p. 42), fornecem o seguinte exemplo: o aparelho de escrita usado por Louis Braille consistia de uma prancha, uma régua com duas linhas, com janelas correspondentes às celas Braille, que se encaixam pelas extremidades laterais na prancha e o punção. O papel era introduzido entre a prancha e a régua, o que permitia à pessoa cega, pressionando o papel com o punção, escrever os pontos em relevo. Hoje as regletes, uma variação desse aparelho de escrita de Louis Braille, são ainda muito usadas pelas pessoas cegas. Todas as regletes modernas quer sejam modelos de mesa ou de bolso, consistem essencialmente de duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel.

Os leitores cegos costumam ler, preferencialmente, com a ponta do dedo indicador de uma das mãos, mas algumas pessoas utilizam o dedo médio ou anular, ao invés do indicador. Segundo Sonza (2004) os leitores mais experientes utilizam o dedo indicador da mão direita, com uma leve pressão sobre os dedos em relevo, o que lhes permite uma ótima percepção, identificação e discriminação dos símbolos braile.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa cunho etnográfico, sobretudo porque faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, como observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos. Para tanto, os discursos de alunos com deficiência visual da UFC foram organizados, descritos, analisados e interpretados a partir de temas selecionados, observados nos discursos desses sujeitos.

A etnografia na educação é identificada em duas características importantes: a primeira, com ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais; e a segunda, preocupa-se com o significado, com a maneira própria com que os sujeitos veem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que os cercam (ANDRÉ, 1995).

Para o procedimento de análise dos dados, seguimos a proposta de Laurence Bardin (2009), a análise de conteúdo, em que trabalha os dados, através da interpretação dos discursos dos sujeitos e da possibilidade da busca do sentido, seja explícito ou latente. Esta técnica permite que tiremos partido do tratamento das mensagens contidos nos discursos e da manipulação do teor da mensagem para deduzir de maneira lógica sobre o conhecimento emitido na mensagem ou sobre o seu meio.

A escolha deste procedimento de análise aliou-se à abordagem qualitativa, revelando as representações sociais a partir de um exame de seus elementos constitutivos, além de apreender o significado contido na mensagem emitida pelo sujeito da pesquisa, chegando ao conteúdo latente (BARDIN, 2009). A coleta de dados envolveu três técnicas: entrevistas semiestruturadas, observação participante com anotações em diário de campo e análise de documentos. Esses dados foram analisados a partir de categorias que emergiram no decorrer da análise.

Deste modo, a análise se constituiu a partir de desmembramentos dos textos das transcrições, de anotações descritas nas observações e os documentos oficiais funcionaram como “suporte”. Para a nossa análise dos dados percorremos quatro etapas: (1) organização de todos os dados coletados; (2) identificação dos temas referente aos relatos; (3) criação das categorias de análise e (4) interpretação dos dados empíricos. Portanto, neste trabalho foram constituídas as seguintes temáticas: histórias sobre a deficiência visual e história na Universidade e os recursos didáticos ou pedagógicos utilizados que possam favorecer a educação inclusiva.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados evidenciam que a partir da compreensão da educação inclusiva como o oferecimento de um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para TODOS, em equidade de condições e possibilidades educacionais no ensino superior. Para além, de ser uma questão de direito, a inclusão é uma necessidade dos sistemas educacionais. Assim, considera-se a etnografia na educação, como em qualquer outro campo de pesquisa, não é uma simples descrição do ambiente em seu cotidiano, pois é uma descrição que se articula com um trabalho teórico (ANDRÉ, 1995; ROCKWELL, 1986; ZIBETTI, 2005). Desse modo, as questões elaboradas nesta pesquisa promoveram discussões teóricas na perspectiva do entendimento de alunos com deficiência visual na UFC e experiências vividas em cursos de Psicologia, Pedagogia, Letras-Espanhol e Farmácia, respectivamente, cujas temáticas são: histórias sobre a deficiência visual e história na Universidade e os recursos didáticos ou pedagógicos utilizados que possam favorecer a educação inclusiva.

Evidenciando a deficiência visual

(ALICE, PSICOLOGIA) Nasceu com problemas de visão. Com poucos meses de

vida teve o primeiro diagnóstico oftalmológico: catarata congênita. Na adolescência, o segundo: glaucoma. Foi operada seis vezes, sendo três cirurgias de catarata e três de glaucoma. A primeira cirurgia foi realizada antes de um ano de idade e com menos de dois anos já usava óculos. Aos doze anos recebeu mais uma indicação médica de cirurgia de catarata, problema que lhe causou uma perda visual mais acentuada. Durante a sua trajetória na UFC viveu uma grande perda de visão, a qual representou a transição da baixa visão para a cegueira. Começou a usar a bengala, o Dosvox e o braile. Nas aulas observadas fazia uso do braile como treino para se aprofundar na técnica nos semestres seguintes.

(ARTUR, PEDAGOGIA) Aos quatro anos de idade, a mãe percebeu que Artur era uma “criança com deficiência visual” e o levou ao oftalmologista. Passou doze anos de sua vida fazendo tratamento oftalmológico, na cidade de Sobral que, segundo o aluno, tinha melhor estrutura que a de Reriutaba, sendo a mais próxima da sua residência.

Não faz uso de bengala, não aprendeu braile, embora tenha tentado aprendê-lo, no entanto não buscou conhecimento de orientação e mobilidade para pessoas cegas. Artur fez a opção pelo uso dos recursos das tecnologias digitais como o sistema Dosvox e leitores de tela como NVDA e Orca para as atividades de leitura e escrita.

(LORENA, LETRAS) Aos três meses após seu nascimento foi confirmado o diagnóstico de retinoblastoma, primeiro em um olho, e depois, quando fez um ano, no outro olho. O tratamento exigiu duas cirurgias para retirada dos dois globos oculares e colocação de próteses.

Ainda bebê, iniciou o processo de estimulação precoce no Instituto Hélio Góes. Frequentou o ensino fundamental I em escola especial, Instituto dos Cegos. Teve acesso à leitura e escrita pelo sistema Braille, apoio de professor itinerante e fez curso de técnicas de orientação e mobilidade, para aprender a se deslocar dentro e fora de casa e AVD. Aos 12 anos, teve acesso ao computador do Instituto, aprendendo a usar o sistema Dosvox. O ensino fundamental II e o ensino médio foram realizados em escola particular de ensino regular.

(JOAQUIM, FARMÁCIA) Seus pais concluíram o ensino superior. Seu pai é advogado e atua na área jurídica, sua mãe é pedagoga na rede municipal de ensino de Fortaleza. Dois de seus irmãos são médicos. De quatro filhos, é o mais novo, sendo solteiro.

Compreendem-se nos dados acima que a pessoa cega possui características específicas, das quais são próprias da cegueira, e conforme Amaral (1998) não se pode pensar somente na diferença como uma patologia, mas sim como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, porém, a deficiência existe. As considerações acima, extraídas a partir das histórias dos alunos cegos, são de extrema relevância para a análise da inclusão desses alunos na UFC.

Evidenciando a universidade e os recursos didáticos e/ou pedagógicos

(ALICE, PSICOLOGIA) Seu ingresso na UFC foi através do concurso vestibular.

Sua aprovação foi para 2005.1, mas iniciou o curso somente no semestre seguinte, porque precisou de tempo para se organizar e providenciar sua mudança do interior para capital. Essa foi sua primeira experiência longe de casa. Para se deslocar pela UFC, contava com a ajuda de uma acompanhante e de colegas, e eventualmente, fazia uso da bengala. Na sala de aula, fazia anotações sobre os conteúdos letivos no caderno, às vezes gravando-os. Alice foi monitora da disciplina Psicologia Ambiental, em 2007, participando de pesquisa através do Locus. Para realizar suas atividades de monitoria e pesquisa instalou o sistema Dosvox em uma das máquinas do laboratório. Digitaliza os textos solicitados em sala de aula em casa ou nos Projetos de extensão que a universidade oferece.

(LORENA, LETRAS) Faz uso da bengala, mas explica que na universidade, não é possível usá-la porque as calçadas são desiguais. Para ler e escrever faz uso do braile, e com a mesma finalidade, utiliza os recursos digitais através do sistema Dosvox, do leitor de tela do software Jaws (Job Access With Speech). Antes de ser aluna da UFC, cursava Recursos Humanos em uma instituição particular de ensino superior de Fortaleza. Gostaria de ter cursado Direito, mas achou o processo seletivo muito difícil.

(ARTUR, PEDAGOGIA) Na sala de aula não faz anotações e nem gravações das aulas. Conta com ajuda dos colegas de turma para lhe enviar qualquer informação acerca da aula. Foi instrutor de Dosvox e bolsista de extensão no Projeto Acessibilidade, que é vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação, na Faculdade de Educação da UFC. Em casa faz uso dos leitores de tela, bem como a pesquisa na internet. Digitaliza os textos solicitados em sala de aula em casa ou nos Projetos de extensão e de pesquisa, que participa na universidade.

(JOAQUIM, FARMÁCIA) Seu ingresso na UFC foi através do concurso vestibular, que tentou por duas vezes para o curso de Farmácia. Sabia que queria fazer algum curso na área de saúde, principalmente, medicina. Tem conhecimento da importância da bengala para uma pessoa cega, porém, não a utiliza por poder ainda se locomover sem ajuda. Nunca teve contato com qualquer outro tipo de recurso tático ou informatizado para pessoa cega, como os sistemas Braille e Dosvox. Em relação às pessoas com deficiência, disse que nunca fizera contato com alguém que tenha, ou mesmo, visitou uma instituição especializada. Em sala de aula, eventualmente, faz anotações. As aulas são acompanhadas através de leituras realizadas em casa.

Essas evidências empíricas observadas nas descrições acima caracterizam que quando se tem pessoas cegas e/ou com baixa visão em sala de aula, no ensino superior, no processo educacional delas é necessário que se considere os aspectos relacionados à sua história de vida à função visual e às necessidades específicas decorrentes da baixa visão ou cegueira e suas diferenças. Tais aspectos são: o período em que o aluno perdeu a visão; a causa; as implicações decorrentes da deficiência visual; as características; o funcionamento dos próprios sentidos de cada sentido; e os recursos didáticos utilizados.

Segundo Ochaíta e Espinosa (2004), os profissionais que trabalham com alunos com deficiência visual precisam conhecer suas características mais importantes, relacionadas ao desenvolvimento e ao processo de aprendizagem. Isto porque, conforme cita as autoras, “quando o educador está diante de uma criança com deficiência visual, tem que adaptar seus conhecimentos e sua ação educacional às características particulares desta pessoa” (OCHAITA; ESPINOSA, 2004, p.162).

5 | CONCLUSÕES

Diante do exposto, pode-se constar que este estudo alcançou objetivo principal propôs que foi analisar experiências de alunos referentes à história da deficiência visual, recursos didáticos e/ou pedagógicos no ensino superior. Trazer a discussão sobre a interação entre aluno com deficiência visual e recursos didático-pedagógicos no ensino superior, assim observamos a participação, responsabilidade e compromisso desse aluno com a universidade.

É preciso deixar claro que as singularidades e diversidades das histórias dos alunos com deficiência visual da UFC caracterizam as suas condições visuais e necessidades educacionais, os usos e/ou não usos de recursos especializados, nas suas experiências acadêmicas na UFC podem certamente determinar ações e condutas a serem adotadas pela instituição de forma a favorecer a inclusão.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index on inclusive**: developing learning and participation in schools. Bristol: Center For Studies on Inclusive (CSIE), 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2009.
- BRITO. P.R.; VEITZMAN. S. **Causas de cegueira e baixa visão em crianças**. Arquivos Brasileiros de Oftalmologia, São Paulo, v. 63, n. 1, p. 49-54, fev. 2000.
- BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação, 2001. 2 v.
- CASTANHO, D.M.; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2007.
- FERRARI, M.A.L.D.; SEKKEL, M.C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.
- FORTES FILHO. J.B. Retinopatia da prematuridade. **Arq. Bras. Oftalmol.**, São Paulo, n. 64, p.246-258, 2006.

GASPARETTO. M.E.R.F. **Visão subnormal em escolas públicas**: conhecimento, opinião e conduta dos professores e diretores do ensino funcional. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
GIL, M. **Deficiência visual**. Brasília: MEC, 2001.

MARTIN; R.; GASPAR, J.M.; GONZÁLEZ, J.P.S. O material na didática do deficiente visual. In:

MARTIN, M. B.; BUENO, S.T. **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003. p. 205-215.

MAZZONI, A. A. **Deficiência x participação**: um desafio para as universidades. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em:<<http://teses.eps.ufsc.br>>. Acesso em: maio 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OCHAITA, E.; ESPINOSA, M.A. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.

OLIVEIRA, S.L.; SEIXAS, J.M.; ANJOS, A.C. A inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais na Educação Superior com apoio das novas tecnologias. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS, 2004, Belo Horizonte. **Anais do...** Belo Horizonte: ABIPTI, 2004. p.11.

ROCHA, T.B.; MIRANDA, T.G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 5 set. 2010.

ROCKWELL, Etnografia e toeira na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p.9-30.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial UFSM**, Santa Maria, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp>>. Acesso em: 5 set. 2010.

SIQUEIRA, I.M.; SANTANA, C.S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n.1, p.127-136, jan./abr. 2010.

SOARES, A.C.S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SONZA, A.P. **Acessibilidade** de deficientes visuais aos ambientes digitais/virtuais. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ZIBETTI, M.L.T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Amanda Drzewinski de Miranda

Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR

Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciência e Tecnologia-PPGECT
Ponta Grossa – Paraná

Eliza Ribas Gracino

Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG
Programa de Pós-Graduação em Educação-
PPGE
Ponta Grossa- Paraná

Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro

Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciência e Tecnologia-PPGECT
Ponta Grossa – Paraná

Sani de Carvalho Rutz da Silva

Universidade Tecnológica Federal do Paraná -
UTFPR
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciência e Tecnologia-PPGECT
Ponta Grossa – Paraná

é responsabilidade de toda equipe escolar, professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Assim, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa, realizada no ano de 2016, em um contexto de formação continuada-Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa no Estado do Paraná, tendo como participantes os coordenadores locais dos municípios envolvidos na formação. O objetivo foi verificar, quais são as ações desenvolvidas e as dificuldades encontradas pela gestão escolar para implementação de uma escola inclusiva. Para o levantamento de dados, optou-se utilizar um questionário com duas questões abertas, com análise de dados tratada por meio de categorias. Estes coordenadores indicaram ações para que a escola remodele-se, salientando os acertos e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Observou-se, durante a formação, a busca dos participantes pela construção de um novo modo de ensino, alicerçados nos princípios inclusivos, o qual valoriza a qualidade e a equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Gestão Escolar. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

ABSTRACT: Educational inclusion has as a fundamental role to provide learning conditions for all students regardless of their educational

RESUMO: A inclusão educacional tem como papel fundamental propiciar condições de aprendizagem a todos os estudantes independentemente de sua necessidade educacional. Ter um ensino de qualidade, o qual priorize a equidade de oportunidades

need. Having a quality education, which prioritizes the equity of opportunities, is the responsibility of all school staff, teachers, pedagogical coordinators and directors. Thus, this paper presents the results of a research carried out in 2016, in a context of continuing education, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, under the responsibility of the Universidade Estadual de Ponta Grossa no Estado do Paraná, coordinators of the municipalities involved in the training. The objective was to verify, what are the actions developed and the difficulties encountered by the school management to implement an inclusive school. For the data collection, we chose to use a questionnaire with two open questions, with data analysis treated by means of categories. These coordinators indicated actions for the school to remodel itself, highlighting the correctness and difficulties experienced in the school routine. It was observed during the training, the search of the participants for the construction of a new way of teaching, based on the inclusive principles, which values quality and equity.

KEYWORDS: Inclusive Education. School Management. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

1 | INTRODUÇÃO

A universalização do ensino e as leis e políticas educacionais no Brasil, emergiram sob influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que defende o reconhecimento da dignidade humana, como garantia da liberdade, de posição social e econômica do ser humano. Impulsionados por esses princípios a Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação da Cultura e do Desporto, artigo 205, declara que a educação é direito de todos os indivíduos.

Assim, a promoção de movimentos internacionais, como a Convenção de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), nas quais definiram-se e discutiram-se estratégias específicas para satisfazer as prioridades básicas de aprendizagem, bem como os princípios de uma proposta de ensino com viés inclusivo, inspiraram a elaboração das políticas educacionais brasileiras (MIRANDA, 2014). Diante desse quadro, a Educação Especial no Brasil é oferecida como modalidade de educação escolar, a qual pretende promover o planejamento de metas e compromissos, para os indivíduos com deficiência e necessidades educativas especiais.

Contudo, Glat e Fernandes (2005) salientam em seus trabalhos que a pessoa com deficiência é rotulada como incapaz de aprender, portanto excluída da escola. Logo, é necessário repensar o que se considera como normal, nos modelos historicamente construídos pela sociedade, com a meta de superar o preconceito. Para isso, deve-se propiciar o desenvolvimento de propostas educacionais estruturadas nas potencialidades da pessoa com deficiência, por mais limitadas que estas sejam.

Assim, falar em necessidade educativa implica em discutir as propostas, que atendam integralmente e adequadamente às necessidades educativas tanto

permanentes quanto temporárias. Em face dessa perspectiva, a escola é considerada um espaço onde a aprendizagem é possível, um ambiente propulsor para oportunizar o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos estudantes.

Entende-se, por sua vez, que a educação, da pessoa com deficiência desenvolverá seu potencial pela aquisição de conteúdos científicos. Pautado nesse viés é necessário assegurar momentos pedagógicos que explorem a participação ativa do aluno com deficiência, de modo que o ensino não dê ênfase na deficiência, mas, com o objetivo de superá-las. Em vista disso, Miranda (2014, p. 13) aponta,

[...] a educação é considerada como um bem de investimento e, desse modo, cabe à escola e aos seus professores oferecerem apoios adequados, os quais atendam a diversidade e individualidade da pessoa. Em decorrência disso, a aprendizagem deve ser voltada à formação do ser, isto é, considerá-lo como uma pessoa com direitos e deveres e que necessita de conhecimento como um dos instrumentos para a emancipação. Portanto, a educação escolar consiste na apropriação dos bens culturais traduzidos na forma de conhecimentos, os quais contribuem para formação do homem como um ser histórico.

Trata-se de priorizar a aprendizagem de todas as áreas motora, cognitiva e afetivo-emocional modificando o enfoque, rompendo a ênfase nas dificuldades, a fim de proporcionar o desenvolvimento na perspectiva de Freire (1999), quando se refere ao contexto educacional. Ou seja, como sendo um meio de liberdade, e conscientização, que possibilita a inserção do educando no processo histórico, como sujeito.

Por essa razão, a escola tem a função de possibilitar, aos estudantes com deficiência, a ocuparem seus espaços e exercerem a sua cidadania. Neste contexto, a equipe de gestão da escola, tem papel fundamental, pois a responsabilidade para que ocorra a inclusão efetivamente não é somente do docente. Para isso, a equipe gestora deve propor ações que visem aceitar, respeitar e valorizar o estudante com todas suas diferenças.

Portanto, com a demanda escolar diversificada, torna-se necessário refletir sobre a dinâmica do trabalho da gestão frente aos princípios inclusivos, e por sua vez, propiciar aos gestores momentos para repensar sobre a sua atuação no ambiente escolar, de modo que possam contribuir para a construção de saberes e competências dos professores.

Com vistas a essa perspectiva, o Governo Federal em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios assumem o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, essa proposta intitulada como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para alcançar tal propósito, as Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Estadual de Ponta Grossa, em parceria com o Ministério da Educação, implementaram as ações previstas para ocorrerem no PNAIC.

A formação continuada pautou-se no pressuposto que “garantia do direito de aprender, de cada criança, não é responsabilidade apenas do professor alfabetizador:

o apoio de toda a comunidade escolar, numa gestão plenamente democrática, é que será a garantia do sucesso do PNAIC". (BRASIL, 2015, p.13).

Assim, neste contexto, a formação proposta para o ano de 2016, abordada no plano de formação elaborado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, para efetivar as ações do PNAIC, pauta-se na formação continuada para professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e técnicos de secretarias, orientadores de estudos, coordenadores locais e regionais centra-se em curso presencial e em serviço, com carga horária de 100 horas, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, tendo como eixo a gestão e alfabetização.

Neste sentido, as ações enfatizadas no PNAIC, visa propiciar ao alfabetizador "acesso possível a conhecimentos que lhes permitam construir, em seus municípios e escolas, as melhores condições para que possam atender aos seus alunos em suas diversas necessidades educacionais", (BRASIL, 2015, p.14), tendo como suporte a gestão participativa e democrática.

Desse modo, propõe-se nessa pesquisa um aprofundamento teórico por meio do questionamento: Quais são as ações desenvolvidas e as dificuldades encontradas pela gestão escolar para implementação de uma escola inclusiva?

2 | A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora as discussões que versam a implementação dos princípios inclusivos ganharam evidência no Brasil, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948), somente em meados da década de 90, século XX, seus pressupostos foram amplamente difundidos.

Sendo assim, a Declaração de Salamanca (1994, p.3) aborda os Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, a qual aborda as Necessidades Educativas Especiais, bem como as orientações para a viabilização da educação inclusiva.

No Brasil, elaboraram-se legislações, como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96); as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as quais tiveram como meta o fortalecimento dos princípios da equidade de oportunidade e participação. Segundo Miranda (2014, p. 20).

Diante da disseminação e da compreensão de que a educação é concebida como direito de todos os indivíduos, demanda a emergência de processos que viabilizem a construção de uma cultura social capaz de aceitar a pluralidade e respeitá-la. No âmago dessa perspectiva, as pessoas com deficiência procuram um lugar na sociedade, que não seja excludente, mas que agregue suas capacidades, de modo a favorecer seu desenvolvimento.

Assim, é necessário reconhecer e aceitar a diversidade existente na escola e

por sua vez garantir o ingresso de todas as pessoas, independente das limitações peculiares de cada um. Neste sentido, no documento oficial Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, institui-se propostas, as quais contemplam as necessidades individuais dos estudantes, ou seja “Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional”. (BRASIL, 2007, p.14)

Paralelamente a essa abordagem, Mantoan (1997, p. 145) defende que as escolas inclusivas são as quais,

[...] propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os discentes e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os educandos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Sob essa óptica, os encaminhamentos “implica numa reorganização estrutural do contexto escolar, além de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal” (C. MARQUES e L. MARQUES, 2003, p. 235). Quanto a isso, Mantoan *et al* (2006) identifica que os preceitos da edificação de uma educação inclusiva sendo como um desafio lançado à escola, a qual precisa respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem.

Logo, o corpo docente e de gestão da escola deverão planejar situações de aprendizagem, o qual tenha como enfoque um ensino compromissado com a qualidade a todos os estudantes, com propósito principal, a equidade. Diante desse propósito no documento Ensaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas (BRASIL, 2005, p. 13) destaca-se.

Tem que dar apoio a todos os alunos, valorizá-los e ter altas expectativas a respeito de sua aprendizagem, já que muitas vezes, os professores têm preconceitos que condicionam os resultados dos alunos. Os professores têm que ter claro, que todas as crianças podem aprender e utilizar todos os meios ao alcance de todos que tenham êxito.

Quanto a isso, a implementação de uma escola inclusiva requer o entendimento de que os discentes possuem limitações e potencialidades, e que, portanto, deve-se educar valorizando a diversidade humana.

3 | O PAPEL DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que se avance com sucesso a uma proposta inclusiva a equipe de gestão deve buscar a participação de toda a comunidade, por meio de ações democráticas as

quais Cavalcanti (2014, p. 1014) versa.

O gestor tem grande importância na escola sendo necessário que ele busque sua atuação baseada na diversidade. Em consequência da liderança que exerce, todos que compõem este ambiente estarão se espelhando em suas ações, neste sentido deve ser o primeiro a ter consciência da importância da escola inclusiva implementando práticas que favoreçam este princípio, dando a escola unidade, e não atribuir dois espaços: um de ensino regular e um de educação especial. Concebendo-o como um todo e não compartmentado. Neste cenário, a escola torna-se responsável por todos educandos, e não apenas por alunos regulares ou os ditos “especiais”, integrando-os ao trabalho com especialistas e toda a equipe.

Portanto, é nesta perspectiva que a atitude do gestor precisa pautar-se, pois cabe a ele proporcionar uma estrutura necessária para desenvolvimento pleno do processo. Portanto, sejam atendidas efetivamente as expectativas de aprendizagem dos discentes com deficiência, é preciso um gestor comprometido com os princípios da inclusão. Para isso, é preciso viabilizar ações no âmbito escolar, as quais possibilitem o atendimento educacional adequado, ou seja alicerçado na diversidade. Assim, para exercer um trabalho competente embasado à luz da inclusão é pertinente “refletir o que é ser ou estar incluído” (BRASIL, 2014, p.7). Para que a proposta de educação se efetive com aporte na inclusão de acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p.9-10) é necessário seguir alguns parâmetros.

Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

O gestor ao propor a execução de um plano de trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva contribui para a efetivação e a aceitação da diversidade dentro e fora da escola, elegendo como principal pressuposto a singularidade dos estudantes. Priorizando, contudo, a participação da comunidade para uma prática reflexiva e coletiva, princípios os quais devem ser a base das ações pedagógicas.

Nesse sentido, Sage (2017) pontua sobre a necessidade de se modificar as escolas, reunindo esforços pela gestão democrática, para que por meio do empoderamento dos professores e funcionários, diante das decisões relativas ao âmbito escolar, estes percebam a importância do trabalho cooperativo. A cooperação entre a comunidade escolar auxiliará a formação e a consolidação de equipes de

trabalho.

O envolvimento dos professores por meio da participação irá possibilitar o engajamento necessário para o processo de “processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2002, p. 87).

Indubitavelmente, uma gestão que trabalhe de maneira integrada, em que a comunidade escolar tenha acesso a participar das discussões a respeito do cotidiano escolar, de maneira efetiva, demonstrará respeito às diferenças. (LUCKE, 2001),

Para Rodrigues (2006, p. 306) o exercício da gestão, no viés da inclusão é um desafio permanente, visto que,

[...] a profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e também uma formação profissional.

Percebe-se que, para implementação da educação inclusiva, se faz necessário articular a participação dos professores, família, alunos e comunidade. Trata-se do compromisso em promover a acessibilidade à aprendizagem visando a melhoria da qualidade de ensino. Logo, faz necessário, a reflexão das dificuldades encontradas, a elaboração e execução de um planejamento, a definição das propostas para o plano político pedagógico da escola, tudo articulado com o plano de trabalho docente, para assim concretizar a viabilização da proposta inclusiva.

4 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

No ano de 2012, por meio da portaria 867, promulgada no dia 04 de julho, o Ministério da Educação brasileiro institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Dentre os objetivos traçados na portaria, esta estabelece a construção de “propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.” (PORTARIA nº 867, Art. 5º, 2012). Sendo responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal a efetivação de suas propostas, bem como o desenvolvimento de metodologias e estratégias para que a alfabetização se efetive (BRASIL, s.d., p.20).

Por considerar o professor parte imprescindível para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que este é o responsável pela organização das condições para que a aprendizagem aconteça, o programa tem como estratégias principal a formação docente continuada dos professores alfabetizadores da rede pública (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), que ocorre por meio de formações, ou seja, encontros que priorizam estudos teóricos, aliados a atividades práticas. Embora também aborde a perspectiva da interdisciplinaridade, o programa enfatiza a

alfabetização matemática e na língua portuguesa (BRASIL, 2012).

Estruturalmente, os professores alfabetizadores dos municípios que aderiram ao programa recebem o suporte dos orientadores de estudos, que são apoiados por coordenadores locais, sendo que tanto os orientadores quanto os coordenadores têm seus estudos direcionados pelos formadores, selecionados por universidades públicas inseridas na Rede Nacional de formação do MEC (BRASIL, 2012).

De acordo com o documento Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p.11-12), para cumprir o dever do Estado na fixação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, foi preciso elaborar orientações curriculares, uma vez que no ano de 2012 as principais dificuldades impostas destacam-se:

1. a LDB no 93.94/1996 sofreu significativas alterações;
2. a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos;
3. a Portaria Normativa no 10, de 24 de abril de 2007, que institui a “Provinha Brasil”, explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
4. o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) no 4, de 10 de junho de 2008, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento;
5. o CNE/CEB elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGB);
6. o CNE/CEB elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF);
7. o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que atenda as especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização;
8. o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 está em processo de votação no Congresso Nacional;
9. os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiaram a formação do professor alfabetizador, levando em conta conceções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letra as crianças do Ciclo de Alfabetização.

Em face as dificuldades elencadas acima, foram elaborados cadernos para nortear os estudos. No ano de 2013 trabalharam-se temas referentes a alfabetização, sendo estes distribuídos em 08 cadernos, para cada ano (1º, 2º e 3º anos), cujos temas abordados foram: Currículo Na Alfabetização: Concepções e princípios; Planejamento escolar: Alfabetização e ensino e a língua portuguesa; A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; Ludicidade na sala de aula; Os diferentes textos em salas de alfabetização; Planejando a alfabetização; Integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas; Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais; Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

A Educação no Campo foi distribuída em 08 Cadernos, que discorreram sob os

temas: *Curriculum no ciclo de alfabetização: Perspectivas para uma educação do campo*; *Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade; Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo*; *Brincando na escola; O lúdico nas escolas do campo; O trabalho com gêneros textuais em turmas multisserieadas; Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: A alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar; Alfabetização para o campo: Respeito aos diferentes percursos de vida; Organizando a ação didática em escolas do campo*.

A Educação Especial foi contemplada em um caderno, que sob o tema “*A Alfabetização de crianças com deficiência: Uma proposta inclusiva*”, que discutia a alfabetização da pessoa com deficiência motora e intelectual, da pessoa cega e com baixa visão, da pessoa surda e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Os trabalhos realizados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelas formadoras responsáveis pelo PNAIC, contemplaram palestras e oficinas abordando a temática, relacionadas com o ensino de matemática e língua portuguesa.

A proposta do caderno acima mencionado é a de sequência didática, relatos de experiência e incentivando o uso de jogos voltados para a alfabetização inclusiva e sugerindo leituras referentes ao tema.

O período de 2014, os cadernos contemplaram a Alfabetização Matemática, tendo como temas: *Organização do trabalho pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do sistema de numeração decimal; Operações na resolução de problemas; Geometria; Grandezas e medidas; Educação estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber; Educação matemática no campo; Educação matemática inclusiva; Jogos na alfabetização matemática; Encarte dos jogos na alfabetização matemática*. O caderno sobre educação matemática inclusiva abordou as questões da inclusão e exclusão, do currículo e dos direitos e a aprendizagem, discutindo também diversidade, acessibilidade, participação e aprendizagem, trazendo informações sobre os acervos complementares na Educação Inclusiva, distribuídos às escolas públicas, bem com sugestões de leituras, vídeos e sites sobre o tema.

Os cadernos do ano de 2015 abordaram: *Curriculum na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização; A arte no Ciclo de Alfabetização; Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; Integrando saberes*.

Em 2016 os temas referiam-se ao reforço dos temas anteriores, articulados a Avaliação e aos Direitos de Aprendizagem. Para que a inclusão se efetive, faz-se necessário que todos os envolvidos na escola compreendam “as diferenças pessoais

e os diversos interesses que configuram os momentos de formação” (BRASIL, 2014, p.28). Logo, a equipe de formadores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, responsáveis pelo PNAIC, retomaram a abordagem inclusiva realizando o direcionamento para a equipe gestora da escola. Abordou-se o tema inclusão e diversidade, por meio de palestra, mesa redonda e teatro. Oportunizou-se os participantes da formação a discutir as propostas da educação inclusiva.

Observa-se que, durante quatro anos, os assuntos pertinentes as inclusões foram abordadas, para que o Decreto Nº 6.094, que estabelece o Plano de Metas, cuja intenção é assegurar a todos os esudantes o direito a Educação Básica de qualidade, tendo toda as crianças plenamente alfabetizada até os 8 anos, até o ano de 2022 obtenha êxito (BRASIL, 2012, p.28).

Recentemente foi divulgada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que de acordo com o documento não diferem das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Diretrizes Curriculares Nacionais, uma vez que propõe “[...] um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, p. 12).

O documento pauta-se nos princípios pedagógicos do desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral, tendo como componentes curriculares para os anos iniciais as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. No que diz respeito ao ensino para as crianças deficientes, o documento apregoa o princípio da equidade, reafirmando “[...] seu compromisso com os alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146/2015). Na formação continuada, proposta no PNAIC, sob a responsabilidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, articulou-se a educação inclusiva com todos os cadernos propostos.

5 | METODOLOGIA

Compreende-se a necessidade em aprofundar estudos a respeito dos princípios inclusivos e de como aplicá-los no contexto escolar, no sentido que levar em conta as peculiaridades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como, perceber a influencia que o gestor escolar pode exercer no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, neste estudo, pautou-se na abordagem metodológica qualitativa de cunho interpretativo. Conforme, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa pautou-se em investigar quais são as ações desenvolvidas pela gestão escolar e as dificuldades encontradas para

implementação de uma escola inclusiva. Sendo assim, elaborou-se um questionário com duas questões discursivas. As perguntas aplicadas foram:

1. Na sua opinião, quais ações pedagógicas, administrativas que o gestor escolar pode efetivar para que ocorra a inclusão do aluno com deficiência?

2. Quais dificuldades em que você acredita que são vivenciadas pelo gestor escolar acerca a escola inclusiva?

As questões foram aplicadas em um dos encontros presenciais realizado no ano de 2016, com a participação de 40 coordenadores locais dos municípios envolvidos na formação, em que a Universidade Estadual de Ponta Grossa no Estado do Paraná é responsável pelo PNAIC. Optou-se pela escolha dos coordenadores locais, para responderem as questões, visto que, uma de suas atribuições no PNAIC é realizar a formação com os gestores escolares.

Logo, por meio das respostas obtidas elencou-se a ideia principal de cada uma das respostas, a fim elaborar categorias com assuntos que se repetiam para dar continuidade a análise dos dado.

6 | AVANÇOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nessa pesquisa, buscou-se investigar as ações dos gestores escolares, quanto a escola inclusiva. A escola inclusiva possui alguns princípios, que de acordo Forest e Pearpoint (1997, p. 138).

Inclusão NÃO trata apenas de colocar uma criança deficiente em uma sala de aula ou em uma escola. Esta é apenas a menor peça do quebra-cabeça. Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com as diferenças, como lidamos (ou como evitamos lidar) com a nossa moralidade. (...) inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais. Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior a nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. (...) Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global.

Diante dessa afirmativa, a escola inclusiva é um ambiente acessível a todos, a qual deve respeitar a heterogeneidade humana. Para isso, o gestor tem um papel importante nesse contexto, incentivando a dialogicidade, a partir do reconhecimento da identidade de sua escola, ou seja, de suas características e de seus sujeitos, e do seu clima e rede de relações (TEZANI, 2004, p. 177).

Assim, sobre as quais ações pedagógicas, administrativas que o gestor escolar pode efetivar para que ocorra a inclusão do aluno com deficiência. As coordenadoras indicaram algumas ações que julgam suficientes e importantes, tais como:

- adequação do ambiente, propiciando a acessibilidade;

- incentivo junto os estudantes com deficiência a frequentar a sala de recursos;

- incentivo aos professores para participar de formações continuadas;
- propiciar condições ao professor para que realize adaptação de material didático e utilize metodologia adequada;
- orientar os familiares;
- o professor e a equipe pedagógica, acompanharem o rendimento do aluno, elaborando estratégias pedagógicas que contribuam para o seu aprendizado.

Nota-se, o reconhecimento da necessidade de alteração do sistema de ensino, e principalmente nas escolas para que a educação inclusiva realmente se efetive.

Neste contexto, o gestor precisa fomentar e desenvolver os processos pedagógicos e administrativos em uma abordagem flexível, tais como: uso adequado dos recursos, mobilização dos estudantes, docentes, família e da comunidade. Além disso, incentivar as intervenções pedagógicas apropriadas, portanto propiciar o ensino com equidade.

Nesta perspectiva, a escola só será inclusiva quando o gestor desenvolver ações atreladas as esferas política, administrativa e pedagógica, criando condições para concretizar uma administração democrática e participativa.

Com isso, escola se transformará em um ambiente significativo o qual propicia a aprendizagem que valoriza o desenvolvimento afetivo, emocional, intelectual e social. Assim sendo, oferecendo oportunidades para que todos os educandos construam o seu conhecimento. Contudo, os professores, têm como desafio identificar os obstáculos que podem limitar a construção da autonomia da pessoa deficiente. Diante disso, compete ao gestor apresentar posicionamentos inovadores que, por sua vez requer formação contínua dos professores, métodos pedagógicos inovadores. (BRASIL, 2014).

Ao questionar sobre as dificuldades encontradas ao propor uma escola inclusiva, o item indicado por todas as coordenadoras é a formação deficitária do docente. Indicaram nas respostas que muitos dos professores não tiveram na formação inicial embasamento para o trabalho com alunos com deficiência. No PNAIC, oportunizou-se a formação continuada sobre o tema inclusão, no entanto somente docentes do 1º ,2º e 3º anos participaram.

Nota-se pelos apontamentos indicados que, existem dificuldades para atuar com os estudantes especiais em decorrência da falta de formação continuada dos docentes. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p.10).

Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

Pensar nas questões referentes os princípios inclusivos, implica em refletir sobre a dinâmica da sala de aula. Para isso, é preciso propiciar ao professor espaço para

que realize estudos e discussões com seus pares que permitam a reelaboração de sua prática pedagógica. (BRASIL,2104).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante a realidade do contexto educacional brasileiro acerca da implementação de uma escola com proposta inclusiva, percebeu-se que é necessário reformular o currículo, além oferecer formação continuada para os docentes e também para os gestores, como forma de desenvolver as competências pedagógicas para trabalhar com o estudante deficiente, bem como com a diversidade humana.

Observa-se que para termos uma escola inclusiva, precisa ir além dos termos e instalações modernas e recursos didáticos atualizados.

Para isso, o gestor tem o papel de mobilizar professores, funcionários, pais e alunos, como forma de promover um ambiente educacional prazeroso embasado na inclusão. Assim, cabe a ele sugerir ações que viabilizem a efetivação do processo, através de momentos de reflexão do trabalho pedagógico, da definição de objetivos, bem como um plano de ação, que propicie a quebra de barreiras que estejam dificultando o aprendizado do aluno deficiente.

Assim, é indispensável que o gestor incentive professores, família e a comunidade escolar a adoção de práticas que favorecem o princípio da inclusão, de forma a possibilitar em ensino democrático e participativo.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem contribuído no sentido de estimular os docentes e a equipe gestora a oportunizar aos educandos metodologias e ações desafiadoras, oportunizando assim o sucesso na alfabetização das crianças até os oito anos de idade, bem como a efetivação da aprendizagem, por meio da aquisição do conhecimento sistematizado, responsabilidade da educação escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**:Livro 1 / MEC / SEESP, Brasília, DF, 1994.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Brasília: MEC/SEESP, Brasília, DF, 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de out. 2017.
- _____. MEC – Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo na alfabetização**: concepções e princípios. Brasília: 2012.
- _____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as

ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em 20 de out. 2017.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: SEESP, 2001. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em : 04 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto. Editora. 1994, p. 15-80.

CAVALCANTI, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, vol. 11, n. Especial, Jul–Dez, 2014, p. 1014-1021,v11.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

FOREST, Marsha, PEARPOINT, Jack. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. É. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997. p. 137-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 27ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

GLAT, R; FERNANDES E M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, n. 1, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 2002.

LÜCK, H. [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão:** explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos, 1ed., São Paulo: Summus, 2006. (1ª. Parte).

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro:DP&A, 2003. p. 223-239.

MIRANDA, Amanda Drzewinski de. **Contextualizando a matemática por meio de projetos de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar: foco na deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra, Suíça, 1948.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In:RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: dozes olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017. p.129-141

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. Disponível em //<http://www.scielo.br/>//. Acesso em 01 ago. 2006.

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: MÚLTIPLOS OLHARES

Walkiria de Fátima Tavares de Almeida

walkiriafatima@outlook.com

Daniel González González

danielg@ugr.es

perspectives of educators regarding inclusion in diversity.

KEYWORDS: Diversity. Education. Inclusion

1 | INTRODUÇÃO

No século XXI um dos grandes desafios da escola é resignificar seus saberes e refletir a forma de poder atender aos que anteriormente não estavam inseridos no seu contexto. Nas múltiplas áreas do conhecimento está ocorrendo grandes transformações educacionais, alterações na legislação quanto à acessibilidade, modificações na obrigatoriedade do ensino, e principalmente as transições necessárias nos parâmetros curriculares nacionais. Garantindo assim, o princípio da educação inclusiva onde declara uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 1988), segmentando sua discussão na busca de possibilidades para atender a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, (RODRIGUES, 2006).

O paradigma referente à inclusão de pessoas com deficiência no panorama educacional brasileiro, de acordo com Martins (2010), vem revolucionando as tendências mais abrangentes a respeito dos avanços sociais conquistados nas últimas décadas. Ratificando desse modo, a divulgação das normas oficiais

RESUMO: Este artigo busca realizar uma reflexão teórica sobre a inclusão, no contexto da educação escolar e da legislação vigente e sua contextualização histórica. Tendo como embasamento para a discursão os referenciais teóricos que abordam a questão da educação, inclusão e diversidade. O pressuposto metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, pautada na concepção teórico conceitual. É relevante ressaltar a reflexão concernente aos múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Educação. Inclusão.

ABSTRACT: This article seeks to carry out a theoretical reflection on inclusion, in the context of school education and the current legislation and its historical contextualization. Based on the discourse the theoretical references that address the issue of education, inclusion and diversity. The methodological assumption used was the bibliographical research, based on the conceptual conception. It is important to highlight the reflection regarding the multiple

sobre as metas e os fundamentos educacionais que se almeja para o alcance de padrões mínimos quanto à qualidade da educação inclusiva. Este movimento busca confrontar-se com a expectativa de questionar diretrizes, argumentos, formas de avaliação, e propor outros, originais, atuais e inusitados até o momento (GOMES, 2011).

Esta conduta tem contribuindo de sobremaneira, com este ideal para a comunhão com a diversidade, pelo respeito aos princípios da igualdade, da equidade e pelo reconhecimento das diferenças, as quais devem ser devidamente avaliadas em virtude das especificidades que as caracterizam, , (CARVALHO,2006). E assim, marcando por meio de intensos debates que resulta na construção de atitudes e posteriormente em políticas públicas que garanta o acesso irrestrito de todo cidadão aos bens sociais, educacional, culturais e econômicos disponíveis pela sociedade.

A relevância deste artigo encontra-se fundamentado na reflexão acerca da ampliação de leis que garantam a educação inclusiva e desenvolvam políticas públicas que capacite os docentes para atender de forma eficaz os alunos com características educativas diferenciadas. O itinerário histórico da inclusão teve seu marco inicial na década de noventa, com o inicio das ações internacionais que asseguram aos países instauração de leis que amparem tais princípios. No que diz respeito a legislação brasileira temos a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2007) que passaram a garantir direito e democratização do ensino para todos, independentemente das diferenças particulares e/ou individuais dos alunos (PADILHA,2004).

Mesmo que mecanismos e instrumentos legais sejam capazes de estimular e assegurar o desenvolvimento da sociedade aberta à diversidade e garantir a educação para todos, na prática, o modelo da inclusão, ainda está longe de se concretizar nas palavras de Sacristán (2012). Para ele, se por um lado, as atuais políticas que versam sobre a inclusão evidenciam esforços para assegurar o acolhimento das diferenças na esfera social, por outro salientam a complexidade do processo de constituição dessa sociedade aberta à diversidade e da sistematização da inclusão que envolve uma parcela significativa da população, marginalmente excluída do processo de emancipação social e de desenvolvimento humano,(Leite, 2012)

Diante do exposto, segundo Mantoan (2003) tendo como intenção a reflexão acerca da inclusão, na busca da superação das desigualdades marcadas pelo movimento histórico-social da educação que, por longas décadas, deixaram de considerar as demandas especiais dos que, diferentemente da maioria, poderiam alcançá-las em ritmos, modos e tempos distintos. Pensar no outro, no diferente, na diversidade, é pensar na possibilidade de reduzir e eliminar as barreiras do preconceito, da discriminação e da desigualdade. Sendo assim, Dussel (2001) citado por Oliveira (2006) diz que:

"Aceitar o argumento do outro se supõe o aceitar o outro como igual, e esta

aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade, mas, também uma aceitação da pessoa do outro" (p.70).

Tendo como norte o complexo processo de inclusão escolar comprehende-se que o foco deve ser os princípios como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Conforme dados da pesquisa divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2002), mostra um quadro no qual 10% da população mundial possui algum tipo de deficiência e onde um percentual de apenas 3% é atendida, sendo assim, pode-se perceber que grande parte desses cidadão estão desprovidos de seus direitos sociais básicos tais como: lazer, cultura, emprego e educação (VIEIRA, 2005).

2 | REVISÃO DE LITERATURA

A educação inclusiva permite lançar o olhar para múltiplas direções e provoca uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja reavaliada, e tenha uma nova significação. Com relação a isso, Maturana (1997, p. 37) revela o seguinte "[...] cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria estrutura". Sendo assim, buscam em espaços diversos múltiplas realidades, estabelecendo as relações humanas que acontecem no acolhimento mútuo, identificando num a legitimidade do outro.

Nessa perspectiva, demanda novas abordagens específicas para um público único, que se encontra em situação com diferentes olhares sobre a Inclusão de desvantagens de toda natureza, desde as sociais, de saúde, de educação, de etnias, de deficiências (BIANCHETTI, 2002). Tendo como fio condutor, este comportamento empático, necessitando de um formato de escola cuja cultura seja significativa; que propicie a aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento integrado que permeia a ideia de uma aprendizagem mais cooperativa; que possa gerar e potencializar a autoaprendizagem; e que incorpore práticas participativas (HEREDERO, 2009).

Nesse contexto, comprehende-se que o saber docente é condição cinequanon para a urgência de um novo padrão essencial, o profissionalismo docente, traduzido pela competência, como produto de sua formação,(MIRANDA, 2004).

Portanto, é desejável a existência de uma atualização na formação inicial, com novos direcionamentos na prática e na profissionalização docente, a partir desses novos enfoques, possibilitando mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. Nessa formação, bem como na prática docente, há que

se enfatizar o respeito à diversidade visando ver e olhar o outro com base em sua singularidade, potencializando-se esse esforço em um trabalho realmente eficaz, produtivo e, principalmente, inclusivo (DENARI, 2011).

Diante dessa abordagem, o olhar diferenciado da prática pedagógica que enxergue o outro nas suas semelhanças e diferenças, não é condizente com as usuais práticas discriminatórias e muito menos com a padronização da aprendizagem, do ritmo, do comportamento de forma homogênea e igualitária. Esta atitude está longe da qualidade da educação que os profissionais da área educacional defendem, conforme Ferreira (2013).

Para Junkes (2006) compreender que o professor tem um papel essencial no processo de construção do conhecimento do indivíduo, significa avançar no desenvolvimento de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo, significa de outra forma romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa dessa forma entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano.

Consequentemente, é o que fala Dayrell (1996) no qual compactua com a ideia de que essas novas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas na sua riqueza, no seu potencial de instituição sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Expõe assim, a necessidade do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, na forma de educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites.

Nessa concepção, a maior dificuldade da escola que observa o outro, o estranho, o diferente e que respeita a diversidade é garantir a educação para todas as pessoas historicamente excluídas, marginalizadas e oprimidas. Para Caiado (2003), é manter-se como um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos e que sejam tratados com igualdade. Podendo promover o processo de inclusão, garantido não só o acesso, como também a permanência, rompendo barreiras, quebrando obstáculos e vencendo limites.

Em contrapartida, Larrosa e Skliar (2002) propõem uma pedagogia do diálogo, da harmonia, da empatia, que não chegue ao ponto acabar com as diferenças, porém, que mantenha a inquietação entre as duas, compreendendo que é da tensão que surge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que acontece o caos. No âmbito educacional não concerne caracterizar o que é a diversidade e quem a compõe, senão conceber melhor como as diferenças nos constituem enquanto indivíduos.

No decorrer destas reflexões sobre as questões inclusivas, sociais e educacionais que solicitam um novo olhar, que sejam olhares múltiplos para romper com a influencia epistêmica dos amplos saberes que prima por uma visão hegemônica de educação,

na qual todas as crianças aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo é uma utopia, que não pode ser confirmada por nenhuma ideologia e muito menos pela legislação. A multiplicidade representa o convite para a coragem de espiar por frestas inusitadas e conseguir ver outras dimensões da realidade nesse movimento de olhar para a educação sob novos ângulos (SKLIAR, 2003).

3 I ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO

No que se refere a historicidade da inclusão a mesma percorreu uma longa trajetória por inúmeros períodos, países e culturas. Houve um período de grande exclusão social, que aconteceu na Grécia na Idade Antiga, onde as crianças que nasciam com qualquer tipo de deficiência eram abandonadas ou mortas logo no após o parto, para que não fossem descobertos e colocasse a família em desgraça, (CORREIA,1999).

Conhecida como Idade das Trevas por ser um período de grandes conflitos principalmente o religioso, a Idade Média ficou conhecida pela perseguição e morte aos deficientes de qualquer tipo, por serem relacionados a questões sobrenaturais.

Os registros históricos de acordo com Jannuzzi (2004) apontam para o Brasil do século XVIII, as instituições religiosas como as Santas Casas abrigavam e também distribuíam alimentos aos desvalidos, como eram chamados todos que tivessem qualquer tipo de deficiência Bueno (1993).

Os primeiros movimentos que visavam o atendimento e o acolhimento às pessoas com deficiência surgiram na Europa. Esta mudança de atitude e tendo como inspiração experiências exitosas europeias, um pequeno grupo de brasileiros iniciaram serviços de atendimento para cegos, surdos e pessoas com deficiência mental e física, isso no inicio do século XIX. Os quais foram caracterizados como iniciativa particular e oficial isolado, demonstrando o interesse de algumas pessoas especialmente educador, pelo atendimento educacional aos deficientes. Contribuindo de sobremaneira para a inclusão da Educação Especial na política educacional do Brasil, que só aconteceu nos anos 50, Mazotta (2005).

D. Pedro II foi um grande incentivador da inclusão, tendo em 1854, criado o Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro através do Decreto Imperial N° 1.428, atual conhecido como Instituto Benjamim Constant (IBC), reconhecido internacionalmente por suas pesquisas. Ele também criou na mesma cidade, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei de N° 839 o então Imperial Instituto dos Cegos-mudos (MAZOTTA,2005)

Em 1883, tendo como eixo norteador a Educação Especial na formação de professores e no currículo, aconteceu o 1º Congresso de Instrução Pública, evento de grande relevância.

Mendes (2006), acrescenta que no século XIX, no Brasil surgiram algumas

iniciativas não oficiais precursoras de cunho educacional para pessoas com necessidades educacionais especiais. Na cidade do Rio de Janeiro em 1947, aconteceu o primeiro Curso de Especialização de professores na Didática de Cegos, promovido pelo Instituto Benjamim Constant em parceria com a Fundação Getúlio Vargas. Somente na década de 1970 teve inicio a institucionalização da Educação Especial com a efetivação do poder publico, Ferreira (2013).

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), em 1994 estabelece que a escola inclusiva contemple as várias necessidades educacionais e sociais especiais, tendo como princípios básicos os diferentes olhares sobre inclusão (SANTOS, 2000).

Tendo em vista a relevância do referido documento, percebe-se a sua influência no processo de criação de políticas públicas internacionais como exemplo a construção de nossa LDB/96, em seu capítulo V – no qual reza em seu parágrafo único que:

“O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.” (BRASIL, 1996).

Entretanto salienta-se que o Estado assume como seu, o dever de prover condições de ampliação de acesso escolar especializado às pessoas com deficiência, Leite (2012).Já as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), define que as adaptações curriculares podem ser interpretadas como flexibilização, uma vez que pressupõe a existência de alterações no processo educacional, sinalizando assim o caminho para atender as particularidades de todos os estudantes, na atual LDB, há sensível evolução, muito embora a educação especial esteja conceituada como modalidade de educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais, (Pietro , 2002).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre tudo o que se discutiu, entende-se que o processo de desenvolvimento dos seres humanos passa sim pela aprendizagem, porém vai além dela, tem haver com a interação social, esse é ponto fundamental nesse processo de desenvolvimento.

A inclusão não pode ser definida de modo algum estanque, a priori, fechada em si mesma. Ela compõe o currículo e não pode ser dissociada do projeto educativo em sua totalidade, incluindo as políticas públicas, os projetos escolares, as propostas implícitas e a diversidade sócio educacional.

É notório, um avanço no que diz respeito às discussões teórico-legais da inclusão da pessoa com deficiência no sistema público regular de ensino, possibilitando o fomento de leis e políticas públicas que conduzam as necessidades legais. Em num cenário inclusivo para uma sociedade cada vez mais injusta, globalizada e fragmentada

por valores individuais e desiguais.

Na perspectiva interacionista sempre há necessidade da busca pela educação inclusiva, como uma possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas, sabendo que trata-se de um processo complexo, que exige formação, exercício da tolerância e, conhecimento, que provoca dessa forma mudança atitudinal na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. In: DENARI, F. E.; MANZINI, E. J. (Ed.). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília/São Carlos: UNESP/ABPEE, v. 8, n. 1, 2002.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Declaração universal dos direitos humanos, 1948-1978. Brasília, DF, 1998a.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Portaria CENESP/MEC nº. 69, de 28 de agosto de 1986. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1994.
- _____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Boletim da UNESCO sobre educação inclusiva. Brasília, DF, 2001b.
- BUENO JGS. Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.
- CAIADO Kátia Regina Moreno. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos, 1º edição, Campinas SP, ed. Autores Associados: PUC, 2003.
- CARVALHO, Rosita Édler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 4ª ed. Porto Alegre, ed. Mediação, 2006.
- CORREIA, L. de M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto, Portugal: Porto, 1999.
- DAYRELL, Juarez (Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- DENARI, E. F. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão. *Revista Ambiente @ Educação*. v. 4, n. 1, jan./jun. 2011. p. 37-43.
- DUSSEL, Enrique. *Para uma ética da libertação latino-americana: III – erótica e pedagógica*. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 2001.

FERREIRA M. FERREIRA J. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 4^a ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GOMES, A. Políticas públicas discurso e educação. In: GOMES, Alfredo (Org.) *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

HEREDERO, E. S. Relación entre los espacios escolares y la convivencia en los centros educativos.

In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. (Coord.). *Formación del ciudadano en un mundo global*: una mirada desde los contextos español y brasileño. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2009.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JUNKES, A. *Formação de professores e condição de atuação em educação especial*. São Paulo: Editora Insular, 2006.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: política e poética da diferença. Belo Horizonte: Atlântica, 2002.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Universitária, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2003.

MARTINS, P. O financiamento da educação básica como política pública. RBPAE – v26,n.3, pp. 497-514, set/dez. 2010.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dólmen, 1997.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

MIRANDA, D. S. *Ética e cultura: um convite à reflexão e à prática*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A problemática da ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et. al. [orgs.]. Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis: ed. Vozes, 2006.

PADILHA, L. M. A. Possibilidades de histórias ao contrário, ou desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2004.

PRIETO, R.G. Políticas Públicas de Inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. São Paulo, 2002.

RODRIGUES, David. Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: ed. Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDÍA, R. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SANTOS. M. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro. Revista Integração - ano 10, nº. 22, pp. 34-40 – 2000.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIEIRA, José Carlos. Democracia e Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO CAMINHO PARA DIMINUIR O RACISMO NA ESCOLA

Maria Leonilde da Silva

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba-Campina Grande-PB

Allan Kardec Alves da Mota

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba-Campina Grande-PB

Karla Janaina Barbalho Maciel

Prefeitura Municipal de Juripiranga -PB

Cátia Silene da Silva Araújo Pereira

Prefeitura Municipal de Juripiranga -PB

mas especialmente para a formação de sujeitos empáticos, que lutam para diminuir ou evitar atitudes preconceituosas e discriminatórias dentro e fora da escola.

PALAVRAS CHAVE: Identidade, educação, cultura, relações étnico-raciais, preconceito.

ABSTRACT: The Brazilian population is basically formed by the miscegenation between three human groups: indigenous, European (Portuguese) and African. Therefore, our political-social history, our culture and traditions have the mark and influence of these three peoples. This mixture is present in all aspects and spaces that permeate our society, in school is no different. However, the perception of this miscegenation does not prevent us from experiencing many situations and attitudes of prejudice and racial discrimination towards these peoples, both at school and abroad. Thus, we believe that the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture will contribute not only to the subject's recognition of the importance of these peoples in the construction of our socio-historical identity, but especially to the formation of empathic subjects, who strive to reduce or avoid discriminatory and prejudicial attitudes both within and outside of school.

KEYWORDS: Identity, education, culture, ethnic-racial relations, prejudice.

RESUMO: A população brasileira é formada basicamente pelas miscigenações entre três grupos humanos: indígenas, europeus (portugueses) e africanos. Portanto, nossa história político-social, nossa cultura e tradições têm a marca e a influência desses três povos. Essa mistura está presente em todos os aspectos e espaços que permeiam nossa sociedade, na escola não é diferente. Contudo, a percepção dessa miscigenação não nos impede de vivenciarmos muitas situações e atitudes de preconceito e discriminação racial para com esses povos, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Desse modo, acreditamos que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira venha a contribuir não apenas para o reconhecimento do sujeito sobre a importância desses povos na construção de nossa identidade sócio- histórica,

1 | INTRODUÇÃO

A instituição da Lei 10.639/03 modificou a lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996 e tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos educacionais públicos e privados do país, no ensino fundamental e médio e em todas as disciplinas, mas especialmente nas disciplinas de arte, história e literatura brasileira. A lei foi um grande passo na tentativa de diminuir os preconceitos ocorridos na escola. Entretanto, passados 15 anos, percebemos que a referida lei está muito distante de ser cumprida, haja vista as muitas situações de racismo e discriminação racial que ainda permeiam as relações sociais entre os sujeitos escolares.

Sendo a escola um espaço que congrega diversos sujeitos e diferentes saberes, ofertar o ensino da história e cultura dos afro-brasileiros contribui não apenas para o reconhecimento sobre a importância destes povos na construção da história do nosso país, mas acreditamos que possa contribuir especialmente para a formação de sujeitos mais empáticos, que ajudem a diminuir atitudes de preconceito e discriminação, que valorizem seu legado histórico e de seus antepassados, que venham a pensar e lutar por uma sociedade mais justa e humana.

Desta feita, pretendemos discutir a importância da escola na efetivação dos conteúdos sobre esses povos, e sua contribuição para oportunizar mudanças de mentalidades e de comportamentos, no que concerne ao ensino para as relações étnico-raciais, bem como a importância da formação docente no sentido de engajar o professor na luta contra o preconceito e a discriminação racial.

Desse modo, entendemos a relevância desses conteúdos não apenas como cumprimento de uma política pública de reparação aos afro-brasileiros por tantos anos de injustiça, marginalização e desrespeito a que foram submetidos, mas por compreendermos ser imprescindível a inserção desses povos e sua história no contexto político, social e educacional brasileiro. “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 499).

Partindo dessa perspectiva, pensamos que o acesso dos educandos a essa temática permitirá a compreensão dos processos que constituem a nossa sociedade, porque estes se perceberão como sujeitos pertencentes a ela e darão suas contribuições para diminuir ou evitar preconceito e discriminação nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Assim, a construção de uma identidade coletiva do sujeito perpassa antes de tudo, pela construção de sua identidade individual, isso só será possível a partir do momento em que os educandos conhecerem sua história, para que assim possam valorizá-la e respeitá-la, compreendendo-a como parte de si mesmo, daquilo que fazem e do que são.

2 | METODOLOGIA

Para que este trabalho pudesse ser realizado nos debruçamos em vasto material bibliográfico, na intenção de obter o suporte teórico que possa referenciá-lo. Entendemos assim, que esta é uma pesquisa bibliográfica, o que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) se apresenta como:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Desta feita, a pesquisa bibliográfica contribui para a elaboração de novos conceitos e o aprimoramento dos conhecimentos já acumulados, oportunizando a partir das leituras realizadas, a construção e aquisição de novos conhecimentos.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Assim, vimos na pesquisa bibliográfica o ponto de partida para responder a nossas indagações e elaborar novos pensamentos e reflexões acerca do trabalho aqui apresentado. Ressignificando o nosso aprendizado e o uso que fazemos dele.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A importância da escola no combate ao preconceito

A educação, de acordo com o 2º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo LIBANEO (2018, p. 29):

[...] comprehende-se a educação escolar como uma prática social de formação humana cujos objetivos convergem para a democracia e a justiça e que ela só se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo das crianças e jovens, principalmente pertencentes aos segmentos empobrecidos.

Partindo desse pressuposto, percebemos que as funções da escola são muitas. Entretanto, educar para a prática da democracia e o exercício da cidadania são imprescindíveis se quisermos construir uma sociedade mais justa e igualitária, porque

envolve a luta não só pelos direitos individuais de cada um, mas também pelos direitos do outro.

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico de país colonizado – quanto à discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (PCNs, 2000, p. 21).

Assim, compreendemos a implementação da Lei 10.639/2003 nos espaços escolares como um importante chamado para reparar as injustiças e marginalizações que acompanham o povo negro e seus descendentes desde sua chegada ao nosso território. Bem como acreditamos que o conhecimento acerca de quem são e do que fizeram, contribua para que estes povos sintam-se pertencentes à sociedade brasileira, tanto como indivíduos quanto grupo social responsável pela formação do povo brasileiro em todos os seus aspectos e nuances.

A referida lei se configura como uma política afirmativa, fruto da luta do movimento negro na tentativa de inserir esses sujeitos em seus lugares de direito e de fala, haja vista as tantas vezes e momentos em que foram silenciados, esquecidos e renegados.

O movimento negro vem resgatando a sabedoria do conhecimento, da cultura africana no Brasil, sua crítica implícita à sociedade de consumo e ultrapassagem das divisões sexuais, como a polifonia erótica dos orixás e tendo a expressão musical e corporal mais que superestrutura, e sim linguagem de comunicação que ressalta o valor do lúdico (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 35).

E ainda:

[...] se entendemos que conhecer a nossa história e herança faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e cultural referente à África e a cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja pela força da lei (GOMES, 2010, p.71).

Diante de um contexto social onde as relações humanas reproduzem atitudes racistas, de desrespeito e discriminação, - propagadas ao longo de nossa história-, dentro e fora do âmbito escolar, faz-se necessário discutir temáticas que venham a contribuir para o conhecimento do educando acerca de sua história social, cultural e política, ou seja, o conhecimento sobre si mesmo, passando a partir daí a valorizar-se e a valorizar o outro. E assim essas relações possam ser (re) construídas com base no respeito ao outro e sua subjetividade.

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar porque é o espaço em que se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras

do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta a criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, ...] e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno das questões sociais (PCNs, 2000, p. 23-24).

Desta feita, é preciso que se construa na escola junto ao estudante uma mentalidade que valorize o coletivo, que respeite a diversidade de sujeitos que compõem aquele espaço e que o leve a pensar em conviver em um ambiente fraterno, inclusivo e justo. Pensando que esse comportamento pode se expandir para além das paredes da escola, pois cada indivíduo é um ser social, histórico e participa do meio (a escola, a família, a comunidade) em que vive de diferentes maneiras e em diversos momentos.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2013, p. 501).

Assim, destacamos a importância da escola e dos professores na divulgação desses conhecimentos e na tentativa de oportunizar a formação de pessoas que conhecem, valorizam e respeitam suas raízes históricas, tentando combater os preconceitos raciais que estão presentes em suas relações humanas nos diferentes contextos sociais.

Por sabermos da importância da escola e dos saberes por ela transmitidos para promover mudanças significativas no âmbito individual e também social, acreditamos que o ensino da história e cultura africana e dos afrodescendentes oportunizará a formação dos estudantes enquanto cidadãos e sujeitos sociais, capazes de respeitar e conviver com a pluralidade de sujeitos, de crença e de cultura que os rodeia.

A esse respeito os PCNs destacam:

Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional há que tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano (2000, p.22- 23).

Considerando a mestiçagem presente no ambiente escolar, assim como na sociedade brasileira como um todo, faz-se necessário pensar como os conteúdos que versam sobre a história e a cultura africana e de seus descendentes aqui no Brasil, estão sendo trabalhados na escola e se estão contribuindo para uma aprendizagem significativa no sentido de oportunizar o respeito e a valorização as diferenças que permeiam o espaço escolar.

A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-

brasileira e africana, deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma prática democrática (HAMZE, 2015).

Reconhecer e respeitar o outro em toda a sua diversidade, bem como lutar pela inserção de toda pessoa no conjunto social ao qual ela pertence e perceber cada ser humano como um sujeito de direitos é um passo muito importante para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Esse reconhecimento perpassa pela escola, haja vista esse ser um espaço que congrega diversos indivíduos, tanto física, emocional quanto cognitivamente.

[...] as identidades sociais tem caráter fragmentado, instável, histórico e plural. Serão as diferenças e semelhanças individuais dos alunos, seus conflitos de valores, necessidades de reconhecimento reciproco com seus pares e julgamentos de imagem de si e dos outros que balizarão a constituição dos diversos grupos no espaço escolar e, simultaneamente, a de suas próprias identidades (CARVALHO, 2012, p. 216).

A esse respeito Garcia (2010) pontua:

Os padrões de uma identidade coletiva passam pela construção de uma identidade pessoal e cognitiva definida em termos preponderantemente psicológicos: “aprender a aprender”, para desenvolver “competências” necessárias a provisoriade de um mundo em constante transformação (GARCIA, 2010, p. 451).

Desta feita, é imprescindível que a escola procure através de seu currículo e material didático oportunizar aos educandos os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para a construção de sua identidade individual e coletiva, para o (re)conhecimento a respeito de sua história ancestral e sua cultura. A partir daí, acreditamos que esses educandos possam se aceitar e aceitar os diferentes sujeitos que estão ao seu redor e com quem convive não apenas na escola, mas nos diversos contextos sociais em que se insere.

É tarefa da escola fazer com que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos. É necessário romper o silêncio a que foram relegados negros e índios na historiografia brasileira, para que possam construir uma imagem positiva de si mesmos (SANTOS, 2001, p. 107).

Como podemos perceber, a escola tem um importante e urgente papel a cumprir no sentido de contribuir para uma educação que receba e perceba todos os envolvidos no processo educacional, de modo que aqueles que a fazem não podem se isentar da responsabilidade de lutar por uma educação que seja além de inclusiva, transformadora de mentalidades e comportamentos.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos

pedagógicos (BRASIL, 2013, p. 501).

Considerando a importância da escola e da educação formal como caminhos para uma transformação social que inclua todos os indivíduos, esta é uma luta mais do que necessária e imprescindível para ressignificar a nossa história e oportunizar a construção de uma sociedade mais igualitária.

A formação docente para o ensino das relações étnico-raciais

Para que o ensino da história e cultura afro-brasileira contribua para a formação de sujeitos convededores de sua herança histórica e que lutam juntos por igualdade de direitos e justiça social, se faz necessário investir na formação docente. Pois devemos pensar que apenas a boa vontade da escola e de seus/suas professores/as não dará conta de ofertar esses conteúdos e assim propiciar o ensino referente aos africanos e seus descendentes, tampouco garantir as mudanças pretendidas no sentido de evitar o preconceito e a discriminação racial no espaço escolar.

Segundo Gomes (2008, p. 74-75 apud Coelho et al., 2015, p.119):

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções -, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo de pesquisa acadêmica reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão.

A temática da formação docente traz vários questionamentos, pois muitos acreditam que o/a professor/a é capaz de lidar com as diferentes demandas que lhe são apresentadas, no entanto, este profissional não sabe de tudo, e são muitas as questões com as quais precisa lidar cotidianamente, muitas vezes sem dispor de suporte material, teórico ou prático para solucioná-las.

Considerando seus próprios saberes, suas vivências e as experiências de vida acumuladas ao longo do tempo somadas a todo o artefato que contribuiu para a sua formação, tudo isso pode ajudar ou não na realização de seu trabalho cotidiano. Haja vista o docente ser um sujeito histórico e social com sua própria história de vida e suas subjetividades, que de certa maneira influenciam em sua atividade docente.

Segundo Oliveira (2014, p. 451);

A sociedade contemporânea demanda que os estabelecimentos e seus docentes estejam em condições de levar em conta eficazmente seus alunos, vindos de meios sociais e linguísticos diferentes, de lutar realmente contra o fracasso escolar, de se mostrar sensíveis às questões culturais, de igualdade de sexo, de estimular a tolerância e a coesão social, entre outras demandas. Para responder às exigências da sociedade e da economia do saber, os docentes devem também estar em condições de desenvolver a autonomia dos alunos e o seu interesse em seguir aprendendo ao longo da vida.

Como podemos perceber não é tão simples para o/a professor/a lidar com tantas questões referentes não somente ao processo ensino-aprendizagem, mas praticamente

a tudo que envolve o seu alunado. De modo que a formação deve lhe dar o suporte teórico necessário para a efetivação de seu trabalho, haja vista a importância de se aliar teoria e prática, unindo a ação docente a reflexão acerca do trabalho realizado e suas implicações.

Desta feita, deve-se pensar numa formação inicial e continuada que de fato venha a oportunizar a significância do/a professor/a dentro da escola, que garanta sua valorização pessoal e profissional, e lhe ofereça condições dignas de trabalho. Pensamos que isso vai refletir na atuação desse profissional e na aprendizagem e rendimento dos alunos.

Para Oliveira (2014, p.450), “[...] esses profissionais vivem processos de desqualificação e desvalorização em consequência de políticas públicas que têm expandido a cobertura escolar, sem garantir as necessárias condições para o bom desempenho das atividades profissionais nas escolas”. Muitas vezes o/a professor/a é responsabilizado/a pelo chamado fracasso escolar, mas nem sempre lhe são dadas oportunidades e condições de ser um agente de transformação.

É praticamente impossível para o/a professor/a lidar sozinho ou sem formação com questões tão subjetivas. Ainda mais se levarmos em conta a descontinuidade das políticas educacionais brasileiras, ou seja, ao menor sinal de erro ou insucesso, uma política é abolida ou substituída por outra sem que se pense e veja de fato seu avanço ou retrocesso. Acerca disso Saviani (2008, p.11) afirma que “[...] a outra característica estrutural da política educacional brasileira [...] é a descontinuidade”.

Sendo assim, a fragmentação dessas políticas públicas, aliada as condições de trabalho e salarial, a realidade sociocultural de muitas escolas e comunidades, acabam por provocar uma desqualificação e uma desvalorização profissional que refletem diretamente no desempenho do/a professor/a e consequentemente do/a aluno/a, e mais ainda, na forma como o/a professor/a se percebe dentro do contexto social e educacional brasileiro.

A política de formação docente deve ser pensada no sentido de ajudar o/a professor/a a conduzir o seu trabalho de modo a garantir tanto a aprendizagem do educando, quanto o reconhecimento de sua importância ao longo desse processo, oferecendo os subsídios e suportes necessários a realização de sua prática. Candau (2015, p.34) defende que as políticas educativas:

[...] sejam inspiradas em valores humanos fundamentais; que enfatizem a dimensão ética, a necessidade de destinar recursos e esforços que favoreçam a qualidade da educação para todos e todas, especialmente os grupos excluídos e discriminados nas nossas sociedades; que reconheçam a diversidade cultural e recuperem uma visão das múltiplas dimensões e setores inerentes aos problemas educativos.

Uma busca nos cursos oferecidos em algumas universidades brasileiras no tocante ao ensino da História e cultura e afro-brasileira nos mostra que pouquíssimas universidades oferecem curso específico nessa área. Em nível de especialização

foram encontrados apenas na Universidade Estadual da Paraíba (Especialização em Educação Étnico-racial na Educação Infantil); Universidade Federal do Pampa (Especialização em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e indígena). Cursos com a mesma temática ou semelhantes são oferecidos por portais educacionais ou fundações a exemplo do Mundial Educação e a Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, o primeiro como especialização e o segundo extensão. Nesses dois últimos casos os cursos são pagos, nem sempre o professor pode fazer esse investimento.

Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelo/as educadores/as e formadores/as de políticas educacionais (GOMES, 2001, p.84).

É preciso pensar na importância do docente para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, vendo-o como alguém que precisa e deve estar sempre aprendendo, - pois a aprendizagem é constante em nossas vidas -, e assim oferecer as condições e oportunidades necessárias para a efetivação desse aprendizado.

E mais, o docente não é um mero transmissor de conhecimentos e saberes, ele tem um papel imprescindível na construção de uma sociedade melhor, pois como cidadão e sujeito de direitos precisa situar-se dentro de um contexto que busque a transformação individual e coletiva condizentes com o trabalho que realiza. Para Candau (2008, p. 83),

Um ponto de partida que consideramos fundamental é não se conceber o papel dos educadores como meros técnicos, instrutores, responsáveis unicamente pelo ensino de diferentes conteúdos e por funções de normalização e disciplinamento. Devem ser vistos como profissionais e cidadãos e cidadãs, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social.

Considerando o papel do/a professor/a da educação básica nesse contexto de mudanças e necessidades atuais, faz-se necessário pensar de que forma esse/a professor/a está sendo formado inicialmente, pois essa formação deve coadunar esforços no sentido de fazer com que o docente sinta-se valorizado e ao mesmo tempo capaz de exercer seu trabalho em sala de aula.

Nessa conjuntura, faz-se necessário pensar na formação docente como base para a atuação do/a professor/a em sala de aula, bem como possibilidade de construção de sua identidade profissional, oportunizando a sua valorização e qualificação social e pessoal. Uma formação que contribua de forma efetiva para mudanças de mentalidade individual e coletiva, que venha a promover a ressignificação da escola e do trabalho que é chamada a realizar frente às constantes transformações culturais, sociais e políticas do nosso tempo. Segundo

GOMES (2001, p.93):

Não se pode pensar em uma educação que contele a cidadania se partimos do pressuposto de que as questões colocadas pela população negra, pelas mulheres, pelos portadores de necessidades especiais devem ser tratadas pela escola simplesmente para atender à reivindicação desses sujeitos. Mais do que isso, é preciso garantir a equidade social. Discutir direitos civis.

Assim, deve-se pensar para além da sala de aula, que cidadãos estamos ajudando a formar, de que maneira estes influenciarão ou contribuirão para as transformações do mundo a sua volta e de sua própria realidade como ser social. Portanto, devemos considerar a importância dos conteúdos previstos na lei 10.639/03, não apenas como um cumprimento desta, mas, sobretudo como caminho para ressignificar a nossa história e do nosso povo. Isso se faz necessário se quisermos empreender a mudança que pretendemos em nossa sociedade por meio da educação, pois de acordo com Mészáros (2008, p. 76), “a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”.

4 | CONCLUSÕES

Considerando os inúmeros desafios e percalços que enfrentamos no tocante as questões raciais tanto na escola quanto fora dela, faz- se necessário pensarmos de que modo à escola e os professores podem atuar de modo a diminuir ou superar esses desafios, especialmente para aqueles que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação racial. Acreditamos que uma das formas de reparar as injustiças contra esses povos é trabalhar os conteúdos referentes à temática aqui apresentada a partir dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a maturidade e desenvolvimento educacional do estudante.

Desta feita, estará a educação contribuindo não apenas para a inserção desses povos na história brasileira, mas, sobretudo oportunizando a valorização e o reconhecimento destes como sujeitos sociais, como formadores do nosso povo e dos elementos que nos identificam como nação brasileira. Aproximando os estudantes da história de seus antepassados, fazendo- os se reconhecer e se identificar com o que estão vendo e conhecendo, construindo a partir daí a sua própria história pessoal e social.

A escola e a educação como um todo, não podem fugir a sua responsabilidade no que concerne a contribuição que devem dar a fim de transformar realidades e provocar mudanças que venham de fato a garantir que todos se sintam incluídos e aceitos na escola, utilizando- se desse espaço e dos diversos momentos de aprendizagem para desenvolver relações de respeito, afeto, empatia e reconhecimento do outro.

Acreditamos que o ensino da história e cultura dos povos africanos e seus descendentes irá oportunizar a divulgação dos feitos do nosso povo e a ampliação do conhecimento que temos sobre quem somos, em que bases fomos construídos como nação e como sociedade brasileira. Esse é um importante passo na construção de

uma identidade coletiva e uma sociedade mais justa para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; Mary G. **Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade.** Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf> Acesso em 15 maio 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação.** Revista de Educação, n.22. pp. 35-46. Jan/Fev/Mar/Abril, 2003.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL (1996), LDB – Lei 9.394/96. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 02 maio 2018.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2013.*
- CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. In: **Educação: temas em debate**/organização Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In: WERNECK, Hamilton, 1942 – **Educação em direitos humanos**/ Suzana Sacavino e Vera Maria Candau. – Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008.
- CARVALHO, Leandro. **Lei 10.639/03 e o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm> Acesso em: 12 maio 2018.
- CARVALHO, Mauro. **A construção das identidades no espaço escolar.** Revista reflexão e Ação, n.20, nl, p. 209-227, jan./jun.2012.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. In: **Educação, história e relações raciais:** debates em perspectiva. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- GARCIA, Maria Manuel Alves. **Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos.** Revista brasileira de educação, v.15. n.45. pp. 445-455. Set/Dez. 2010.
- HAMZE, Amélia. **História e cultura afro-brasileira.** Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/politica-educacional/historia-e-cultura-afro-brasileira.htm> Acesso em: 05 maio 2018.
- FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** [Tradução Isa Tavares]. – 2. ed.- São Paulo:

Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, João. **Ações afirmativas e políticas públicas de inclusão social**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/sociologia/acoes-affirmativas-politicas-publicas-inclusao-social.htm> Acesso em: 15 maio 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização a de profissionalização. **Retratos da escola**- Dossiê: PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira, Brasília, v.8, n.15, julho a dezembro de 2014, p.447.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, MEC, vol. 10, 2000.

O LEDOR DIANTE DOS ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA

Antônio Ferreira de Melo Júnior

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte –
Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas
Faculdade Educacional da Lapa – Departamento
de História
Natal – Rio Grande do Norte

reafirmação do influxo das Humanidades para a compreensão das pessoas com deficiência em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos Sobre a Deficiência. Ledor. Educação Inclusiva.

ABSTRACT: This paper aims discuss the Disability Studies toward problematizing the Readder's job in the politics and in the inclusive practices in Brazilian universities. Distinguishing between Readder (*Ledor*) and Reader (*Leitor*), the paper is based in the deconstruction of Jacques Derrida like theoretical referential and discusses the fundamental traces of the Disability Studies (especially the texts of Tom Shakespeare), the intellectuals and principal ideas to apply them to the Readder's job, in the Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brazil. From this experience of inclusion in Education appear as results the need for the Readder to be also a researcher attentive to social issues, a proposer of ideas of pedagogical intervention. In the final considerations, the redefinition of the professional attributions of the Readder, the search for the regulation of the profession and the reaffirmation of the influence of the Humanities for the understanding of people with disabilities in society are pointed out.

KEYWORDS: Disability Studies. Readder.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir os Estudos Sobre a Deficiência (*Disability Studies*), doravante ESD, para problematizar o ofício profissional do leitor no sentido de concretizar políticas e práticas inclusivas nas universidades brasileiras. Para tanto, partimos das nossas leituras pessoais e da nossa propedêutica atuação na Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Natal (DAIN/UERN/CAN).

Enquanto profissão não regulamentada, a de leitor é respaldada pela Lei de Contratação Temporária de Interesse Público (BRASIL. Lei 8.745/1993, artigo 2º, XII) que impele as universidades à contratação de profissionais de acordo com as demandas e necessidades específicas. Nesse sentido, é sobremaneira justificável uma problematização desse ofício à luz dos ESD, que se constituem enquanto uma consolidada área do conhecimento no campo das humanidades, cujos textos em sua diversidade de perspectivas são publicados pelas principais editoras europeias, a partir do vínculo com os movimentos sociais. É preciso dizer também que eles têm alcançado comprovada mudança nas percepções e nas práticas pedagógicas dos professores (COSIER; MCKEE; GOMEZ, 2016) e que influenciaram decisivamente a transformação da legislação acerca da pessoa com deficiência, a exemplo da Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde, produzida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2001 (DINIZ, 2007, p. 17; 37; 41-57).

2 | METODOLOGIA

O nosso trabalho se insere na fronteira entre a História da Deficiência (BROGNA, 2009, p. 157-187; LONGMORE & UMANSKY, 2001; STIKER, 2000) e os Estudos Sobre a Deficiência na Educação (NUERNBERG, 2015, p. 555-558). Situar-se nas fronteiras, como mostrou a renomada pesquisadora, significa “buscar intervenções e mudanças e ressignificação dia a dia das práticas educativas” (AGUIAR, 2017, p. 13).

Remetendo a deficiência à História e à Pedagogia, entendemos que os juízos pelos quais as pessoas com deficiência são percebidas na sociedade integram os juízos estéticos analisados por Kant, ou seja, se referem ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer, não ao objeto em si (KANT, 2006). Em que pese exceção kantiana feita ao belo, Derrida (1978) mostrou que a rosa kantiana é produto da escritura do pensador iluminista.

Assim, empregamos a desconstrução derridiana (DERRIDA, 1973) como referência metodológica, tencionando uma movimentação que saia dos textos canônicos e repense a constituição do próprio cânon e que procure traçar as relações

onde elas estão perceptíveis no vocabulário. Isso implica em falar dos “fantasmas” que não estão presentes, que nos incomodam; e em nos posicionarmos contra qualquer espécie de totalitarismo (DERRIDA, 1994).

3 | DESCONSTRUINDO A DISCUSSÃO: OS TRAÇOS FUNDAMENTAIS DOS ESD

Se os ESD podem ser considerados a junção de diversas escrituras, a crítica a eles não deve ser raciocinada como uma exterioridade, mas sim como uma mutação na história da escritura; é uma escritura entre tantas outras. Nessa perspectiva, convém analisar os textos de Sir Thomas William Shakespeare, doravante Tom Shakespeare, o barão inglês, membro do tradicional grupo cristão Sociedade Religiosa dos Amigos, mais conhecido como Quakers, e professor da Universidade de East Anglia, aquele que se tornou uma das principais intelectuais sobre inclusão na contemporaneidade.

Sociólogo e apresentando deficiência associada à acondroplasia, Tom Shakespeare já concluía, em 2006, que “A medicalização da deficiência é inapropriada e um obstáculo à análise e política efetiva. Mas o modelo social é só uma das opções avaliáveis para teorizar a deficiência” (SHAKESPEARE, 2006, p. 203), o que de alguma forma indicava para a audiência anglófila a superação dos ESD. Tal indício surgia momentos após ele publicar a obra que almejava repensar o cânone dos textos sobre a deficiência, ‘Disability: Rights and Wrongs’ (SHAKESPEARE, 2002).

Conciliando pressupostos biológicos e sociais e trazendo à luz cenas de escritura dos países como a Suécia, Shakespeare (2002) traz duas teses complementares: a primeira é que a distinção dicotômica entre lesão e deficiência não se sustenta, porque as lesões podem causar desconfortos psicológicos que interferem na experiência de vida dentro de determinado contexto social, porquanto muitas lesões têm causas sociais (fome, pobreza), de modo que não existe lesão sem deficiência, nem deficiência sem lesão; e lesão não constitui uma essência, ela nasce em um solo cultural e social específico. Antes de oposição, existiria interpenetração entre lesão e deficiência. Nesse sentido, seria importante o debruçamento dos intelectuais sobre as implicações psicológicas, biológicas e sociais das lesões pelos seguintes fatores: as próprias pessoas com deficiência dão importância à lesão; as respostas médicas às lesões, inclusive as prevenções, continuam a ter sua relevância na melhoria da qualidade de vida; e as barreiras sociais (exclusão, desigualdade social) causam e exacerbam as lesões (SHAKESPEARE, 2002, p. 29-53).

A segunda tese é que o conceito de deficiência deveria ser redefinido. Por “deficiência” dever-se-ia entender uma complexa interação entre elementos intrínsecos ao indivíduo e elementos ambientais e estruturais, não como uma forma de opressão social ou uma identidade política fixa, admitindo-se como premissa a pluralidade ideológica, de deficiência e de visões de mundo entre as pessoas deficientes (SHAKESPEARE, 2002, p. 53-67). Deficiência é uma realidade multifatorial

e biopsicossocial.

Não obstante as implicações teóricas do interacionismo, a leitura da obra de Nancy Fraser e o pouco espaço dado na análise à realidade sul-americana, a perspectiva do sociólogo inglês é retomada hoje, sendo direcionada, inclusive, ao público não universitário (SHAKESPEARE, 2018, p. 1-23), e pressupõe crítica constante aos ESD. Em respeito ao programa da desconstrução, então, é necessário discutir os traços fundamentais dos ESD, de modo a repensarmos o interacionismo.

Trazendo na memória as lutas imperiais, as duas guerras mundiais e o retorno dos mutilados da Guerra do Vietnã, a população de países outrora colonizados ou ainda em colonização, sobretudo os intelectuais formados nas antigas nações imperialistas, passou a tecer laços de solidariedade, promovendo revoluções, ideias anticoloniais e movimentos de libertação nacional. A Revolta contra o Ocidente, como veio a ser chamada, aproveitou-se da saída nacionalista dada na passagem do século XIX para o XX na intenção de amenizar os conflitos entre os grupos sociais e conseguir formar elites locais contra as potências ocidentais. Tendo em vista a Queda do Liberalismo, a piora na condição humana das pessoas, o desastre do nazismo e do fascismo, tais elites nutriram-se de uma linguagem, símbolos políticos e econômicos marcados pela luta contra o imperialismo. Considerando a Grande Guerra como marco de nascimento político, econômico e cultural do Ocidente no século XX (HOBSBAWM, 1991), é razoável entender a Revolta contra o Ocidente como “uma reação contra o imperialismo que atingira seu auge no último quartel do século XIX” (BARRACLOUGH, 1996, p. 101). Esse é o fundamento sobre o qual foi criada a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS) em 1976 na Inglaterra, com o objetivo de “redefinir a definição em termos de exclusão social”, como “uma forma particular de opressão social” (DINIZ, 2007, p. 16), raciocinando o imperialismo não somente na perspectiva das dinâmicas dos Estados, mas principalmente nas dinâmicas internas aos Estados, nas tensões de cada sociedade, tal como característico das produções inspiradas em movimentos como Maio de 1968. Era assim que a UPIAS distinguia entre lesão e deficiência e procurava os insumos da História, da Sociologia e da Geografia para embasar os seus estudos.

Na esteira da UPIAS, surgem os ESD, dos quais podemos identificar três traços fundamentais, que perpassam todos os seus teóricos e todos os seus escritos, a saber: o modelo social de deficiência, que questiona o saber médico ao distinguir lesão de deficiência; a ideia de que a inclusão das pessoas com deficiência deve ser feita à luz e com participação de pessoas com deficiência; e a busca por uma redefinição epistemológica a partir da defesa da diferença e dos oprimidos socialmente.

O modelo social de deficiência pode ser entendido como uma visada sobre a questão da inclusão centrada nas ciências humanas, especialmente na Sociologia e da História. À luz desse modelo, a deficiência é entendida como uma relação de poder, imersa em lutas de classe e de representações, fruto das relações sociais, como um signo sempre em movimento, não como um dado natural e inquestionável. A

deficiência é uma produção social e discursiva feita a partir de determinados lugares sociais, de interesses, de estratégias, de rationalidades e de sujeitos e Estados que moldam e gerem o espaço nacional. Exemplo disso encontramos no clássico ‘The politics of disablement’, de Michael Oliver (1990).

Identificando-se como um “sociólogo deficiente” e enquanto um dos fundadores da UPIAS, Oliver (1990) objetiva em seu livro aplicar as perspectivas sociológicas ao tema da deficiência, tendo como referencial teórico o materialismo histórico gramsciano aliado às contribuições positivistas de Auguste Comte e ao estruturalismo de Michel Foucault. Nessa intenção, o autor concebe a deficiência como uma construção social referente à ascensão do capitalismo, notadamente às fases e às mudanças do seu modo de produção, bem como à racionalização da sociedade, uma vez que as pessoas com deficiência foram, ao longo da história, excluídas da produção e marginalizadas por um saber que se pretendia racional (OLIVER, 1990, p. 25-42). Assim, ele lança a tese de que “deficiência” é uma construção ideológica ocidental do chamado “Imperialismo médico”. A teoria da medicalização consistiria numa política dentro da sociedade capitalista, pois significaria a forma de afirmar a superioridade do saber médico frente aos demais saberes e de legitimar o domínio do médico sobre a burocracia do estado nacional, inclusive no sentido de esconder as causas sociais da deficiência e de se remeter à culpa individual da pessoa pela sua deficiência por meio da dicotomia normal/anormal. O saber médico seria o instrumento ideológico precípua para a produção de deficiência na contemporaneidade (OLIVER, 1990, p. 43-69).

Na crítica aguda ao saber médico, Oliver (1990) procura enfatizar a importância da linguagem e entende que a própria definição do que vem a ser deficiência deve se referir exclusivamente à sociedade. Para tanto, o seu grande pressuposto é a não aceitação das definições “oficiais”, isto é, as promovidas por instituições ligadas aos Estados, como a da Organização Mundial da Saúde (OMS), pois ele almeja dar voz às pessoas com deficiência e busca evidenciar a diversidade de contextos locais, nacionais e internacionais da questão (OLIVER, 1990, p. 4-6). Nesses termos, a definição dele dá centralidade à UPIAS:

[...] Deficiência [é] a desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que leva pouco ou em nenhuma consideração o relato de pessoas que têm lesões físicas e assim as exclui das atividades sociais cotidianas (UPIAS *apud* OLIVER, 1990, p. 11).

As ideias de Oliver (1990) revelaram-se sobremaneira influentes: trabalhos sobre a relação entre o Estado de bem-estar social e as pessoas com deficiência (KELLY, 2001, p. 412-429), as atitudes dos profissionais de saúde para com as pessoas com deficiência (BARNARTT; SCHRINER; SCOTCH, 2001, p. 450-467) e a análise das implicações espaciais provenientes das hierarquias dos higienistas (SNYDER & MITCHELL, 2006) têm como referência a escrita do intelectual inglês.

Sem se dissociar do traço anterior, outro traço fundamental dos ESD é o lugar

político ocupado pela pessoa com deficiência. Na medida em que as leis são apreciadas por meio de suas ligações com as instituições, o raro vínculo dados às práticas e à compreensão do mundo das pessoas com deficiência é diretamente associado à lei, que, portanto, não representa o grupo ao qual procura se referir. Não pode o subalterno/deficiente falar por meio das leis. No máximo, seria possível um conjunto de retóricas visuais (maravilhoso, sentimental, exótico e realista) que almejariam falar sobre as pessoas com deficiência, nos termos colocados por uma autora foucaultiana (THOMSON, 2001, p. 335-374). Outrossim, dada a apreciação em relevo do aparato legal, a consequência imediata é que uma lei não pode ser ponto de partida, senão de chegada, em consonância com as lutas sociais que ensejam a produção das leis. De todo modo, entre um e outro movimento, não permitir que outrem fale globalmente pelas pessoas com deficiência sem participação e voz delas alude a um ato político, porque isso intenciona uma mudança na forma como as relações de poder e de saber são tecidas não só na relação entre sujeitos e o Estado, mas também entre os próprios sujeitos.

Essa perspectiva encontra exemplaridade no clássico ‘Nothing about Us without Us: Disability Oppression and Empowerment’, de James Charlton (2000). Partindo da própria experiência de pessoa e ativista com deficiência nos EUA, da observação da vida cotidiana de diversas pessoas com deficiência e chamando a atenção para países como a África do Sul, o autor objetiva dar melhor suporte e compreensão à emergência do movimento de direitos internacionais da pessoa com deficiência por meio de uma discussão epistemológica da deficiência (CHARLTON, 2002, p. 5). Nessa intenção, ele retoma a ideia de deficiência como uma construção social e busca empoderamento a pessoa com deficiência nas esferas política, econômica e social e cultural contra todo tipo de opressão. Por opressão, ele entende uma forma na qual os indivíduos são subjugados em todas as esferas da vida social e degradados por ideologias de superioridade e inferioridade.

Tentando superar essas ideologias por meio do vínculo entre o movimento de direitos das pessoas com deficiência e os movimentos de libertação nacional, o Charlton (2002) entende que existem três formas de opressão: crenças culturais, internalização psicológica e sistema político-econômico. Nesse sentido, a superação da opressão e a construção do empoderamento teria seu âmago na compreensão do Sistema Mundo, uma vez que não é coincidência que a maioria da população global de pessoas com deficiência esteja em condição de pobreza e de degradação social tendo em mente, inclusive, que a política de contenção da Organização das Nações Unidas (ONU) admite a pobreza em determinados níveis. Tendo Karl Marx como uma referência importante, o autor aponta que a emergência do capitalismo excluiu as pessoas com deficiência da produção, distribuindo-as em diferentes zonas do globo e fomentando respostas pró-sistema de cunho cultural e psicológico que apresentassem uma marginalidade e uma interiorização da inferioridade por parte dessas pessoas. Nesse quadro, o seu estudo defende a tese de que é necessária a

rejeição institucionalizada dessa diferença, bem como a promoção do diálogo entre as zonas por meio de um saber alicerçado nos oprimidos pelo sistema, e a síntese desse processo seria o slogan político “Nada sobre nós sem nós”. A formulação de uma identidade política global das pessoas com deficiência seria a forma de resistir ao sistema (CHARLTON, 2002, p. 21-36). Devemos notar o alinhamento dessas ideias à defesa do modelo social feita até hoje por Colin Barnes (BARNES; BARTON & OLIVER, 2002; BARNES, 2012, p. 12-29).

Essa perspectiva de uma identidade política geral começou a ser questionada com a ideia de uma redefinição dos estudos acerca da deficiência a partir da valorização da diferença, que constitui o terceiro traço fundamental dos ESD. Problematizando o que se chamou de pós-modernismo, podemos apresentar como exemplos dois textos de Lennard Davis. Sociólogo vinculado à Universidade de Chicago, Davis objetivou em ‘Identity Politics, Disability, and Culture’ (2001) questionar a inserção da deficiência nas categorias de classe, raça e gênero, partindo do pressuposto de que as identidades políticas advêm de movimentos políticos. Por isso, sua análise foca na compreensão do elemento cultural constituído pelo romance (*novel*).

A tese defendida pelo autor é que por meio do romance é possível constatar que o grande problema para as pessoas com deficiência na contemporaneidade não é a construção de uma identidade política, até porque a maioria das percepções são não políticas, mas sim que elas são percebidas como vilãs, vítimas inocentes, pessoas bondosas ou assexuadas (DAVIS, 2001, p. 536). Nesse sentido, o papel dos Estudos sobre a Deficiência seria reinterpretar os textos canônicos, demonstrando ser o realismo uma construção discursiva e a identidade política, uma impossibilidade diante da diversidade de deficiências, as quais incluiriam AIDS, obesidade, transtornos psicológicos nas grandes narrativas românticas. Desse modo, o âmago de reflexão seria o combate à dicotomia normal/anormal, porque pessoas com deficiência podem ser, por exemplo, escoceses católicos, brasileiros reformados e outras identidades que questionam uma identidade rígida e abrangente das metanarrativas. A vantagem do estudo sobre a deficiência seria, então, interrogar e ajudar a transformar a questão da identidade das pessoas com deficiência (DAVIS, 2001, p. 535-545).

A discussão em torno da identidade foi retomada pelo autor no texto ‘The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism’ (2006), onde ele tece críticas ao saber médico e ao modelo social nos seguintes termos: há instabilidade e limites de representação dos grupos identitários frente à população crescente de pessoas com deficiência; não deveria existir pretensão de exclusividade por parte de determinada concepção teórica; a tendência do contexto atual é o cosmopolitismo e um novo universalismo; é preciso construir uma nova ética e sua relação com as novas tecnologias; as lesões não são neutras; e finalmente refletir sobre o corpo e a relação com a tecnologia nas pessoas com deficiência (DAVIS, 2006, p. 237-240). Ao Exportar essas críticas, Davis lança a tese do dismodernismo, concebida como uma categoria operatória que considera tanto o pós-modernismo quanto o humanismo e que “pretende

criar uma nova categoria sobre o sujeito parcial, incompleto, cuja concretização não é a autonomia e a independência, mas sim a dependência e interdependência” (DAVIS, 2006, p. 241). É essa noção que, mesmo quando não citada, embasa todo o vocabulário de Shakespeare (2018).

4 | RESULTADOS

Neste tópico, queremos apontar aplicações das discussões os ESD à atuação da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Como o próprio nome sugere, a DAIN recepciona a intervenção política para a compreensão e transformação do papel da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, o que ocorre por meio do respaldo dado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015). Dado que esta Lei concebe a deficiência considerando os ESD (ver Artigo 2º, § 1º), acreditamos na aplicabilidade dessa analítica.

O que um leitor da DAIN poderia fazer enquanto agente de inclusão da pessoa com deficiência? Inicialmente, ele poderia ser um pesquisador sobre o tema para se apropriar dos termos em que a discussão é colocada, dos estudos de caso de realidades sociais similares, produzir trabalhos acadêmicos e se posicionar nos debates e dilemas envolvidos, tencionando uma intervenção pedagógica centrada na possibilidade de dar vez e voz aos discentes acompanhados. Como a DAIN é uma unidade que perpassa todos os departamentos acadêmicos (até porque os discentes integram diversos cursos universitários), tal intervenção pedagógica implicaria na busca pelo fortalecimento dos vínculos com cada departamento e na busca pela institucionalização dos contatos entre eles.

Foi à luz disso que desde quando começamos a trabalhar na UERN, em março de 2018, planejamos dois movimentos: primeiro, reunião e/ou troca mensagens com os coordenadores dos cursos na tentativa de viabilizar projetos de ensino e de monitoria que viessem a auxiliar os discentes em suas dificuldades, de acordo com os relatos deles nos atendimentos da DAIN; segundo, busca pela participação nas reuniões mensais de cada departamento e na reunião semestral do *Campus Avançado de Natal* na intenção de apresentar o papel da DAIN, as suas funções, os seus profissionais, ouvir os professores, propor ideias, de modo a ratificar o lugar da unidade dentro da instituição universitária e garantir que a inclusão seja uma política geral e tecida na prática, não somente pelo estabelecimento de cotas para entrada na Universidade.

Como adensamento desses movimentos, procuramos refletir sobre o ofício de leitor a partir das peculiaridades encontradas no trabalho cotidiano. Na UERN, temos professores com deficiência visual, em nível de cegueira total, e alunos com baixa visão em nível de pós-graduação e outros que, a partir do contato conosco, se tornaram bolsistas de extensão. O que está em questão aí é o empoderamento das pessoas

com deficiência e o respaldo desse empoderamento do ponto de vista institucional. Foi em respeito a essa legitimidade que procuramos investigar a possibilidade de abertura de projetos e da acessibilidade a eles na instituição, pois muitos estudantes com deficiência demonstravam interesse em participar de projetos de extensão e de pesquisa, porquanto os professores solicitaram maior número de inscritos em seus projetos, de modo que o ledor funcionou como um elo institucional para a efetivação da inclusão na universidade.

Esses apontamentos significam a ampliação da esfera de atuação do ledor, pois as suas ações o levam para além das atribuições técnicas, tais como a identificação de negritos, parênteses, maiúsculas, parágrafos, elementos estes que os próprios estudantes assistidos pela DAIN moldaram ou consideraram obsoletos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, discutimos a importância dos Estudos Sobre a Deficiência, as suas principais ideias e os seus principais teóricos; mostramos a diversidade constituinte dessa frutífera vertente teórica em termos epistemológicos, políticos e identitários; e tentamos aplicar sucintamente algumas ideias da perspectiva teórica em relevo ao nosso ofício de ledor da DAIN/UERN/CAN.

Toda a discussão promovida traz alguns apontamentos que merecem ser sublinhados e aprofundados em estudos posteriores. Primeiro: a crítica desenvolvida por Tom Shakespeare ao Modelo Social, especialmente aos textos de Michael Oliver, está ainda inserida nos ESD, pois a linguagem assim o indica, nos termos da escritura derridiana, ficando, assim, reafirmado o traço das humanidades sobre a deficiência. Segundo: analisando o ofício de ledor dentro do escopo do nosso trabalho, percebemos que aponta para uma mudança significativa nas atribuições profissionais no sentido de requerer um preparo teórico e conceitual, uma compreensão das dinâmicas geopolíticas nas quais as pessoas com deficiência se encontram, não se restringindo, portanto, às aptidões técnicas. Tal mudança poderá se efetivar em futuros editais, fortalecendo a formação na área de Humanas como elemento importante na formação do novo perfil profissional. Terceiro: os ESD apontam significativamente para um caminho de regulamentação profissional do ledor, pois este ofício ainda não tem regulamentação formal e se insere ainda nas funções técnicas de nível superior. Quarto e último: há notória carência de trabalhos sob essa perspectiva teórica no Brasil, de modo que precisamos de mais produções científicas na área, sendo urgente a tradução dos seus principais textos para a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Prefácio. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (Orgs.). **Educação e contemporaneidade:** debates

e dilemas. Curitiba: CRV, 2017. p. 13-16.

BARNARTT, Sharon; SCHRINER, Kay; SCOTCH, Richard. Health Care Professionals and Their Attitudes toward Decisions Affecting Disabled People. In: ALBRECHT, Gary; SEELMAN, Katherine; BURY, Michael (Editors). **Handbook of Disability Studies**. London: Sage Publications, 2001, chapter 18. p. 450-468.

BARNES, Colin. Understanding the social model of disability: past, present and future. In: WATSON, Nick; ROULSTONE, Alan; THOMAS, Carol (Editors). **Routledge Handbook of Disability Studies**. London and New York: Routledge, 2012, chapter 2. p. 12-30.

BARNES, Colin; OLIVER, Mike; BARTON, Len (Editors). **Disability Studies Today**. Cambridge: Blackwell Publishers, 2002.

BARRACLOUGH, Geoffrey. **Introdução à História Contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1996.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI Nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8745cons.htm>>. Acesso em: 02 de junho de 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>>. Acesso em: 02 de junho de 2018.

BROGNA, Patrícia. Las representaciones de la Discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. In: _____. **Visiones y revisiones de la Discapacidad**. México: Fondo de Cultura Económica, 2009. p. 157-187.

CHARLTON, James. **Nothing about Us without Us**: Disability Oppression and Empowerment. California: University of California Press, 2002.

COSIER, Meghan; MCKEE, Aja; GOMEZ, Audri. A Study of the Impact of Disability Studies on the Perceptions of Education Professionals. **Review of Disability Studies: An International Journal**. Volume 12, issue 4, 2016. Disponível em: << <http://www.rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/528>>>.

DAVIS, Lennard. Identity Politics, Disability, and Culture. In: ALBRECHT, Gary; SEELMAN, Katherine; BURY, Michael (Editors). **Handbook of Disability Studies**. London: Sage Publications, 2001, chapter 22. p. 535-544.

_____. The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: on Disability as an Unstable Category. In: _____. (Editor). **The Disability Studies Reader**. New York; London: Routledge, 2006, chapter 19. p. 231-242.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: o Estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

_____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **La Vérité en Peinture**. Paris: Édition Flammarion, 1978.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324).

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (de 1914 a 1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

KANT, Immanuel. **Kritik der Urteilskraft**. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 2006. (Philosophische

Bibliothek, Band 507).

KELLY, Michael. Welfare States and Disabled People. In: ALBRECHT, Gary; SEELMAN, Katherine; BURY, Michael (Editors). **Handbook of Disability Studies**. London: Sage Publications, 2001, chapter 16. p. 412-430.

LONGMORE, Paul; UMANSKY, Lauri. Introduction: Disability History: From the Margins to the Mainstream. In: _____. (Editors). **The New Disability History: American Perspectives**. New York and London: New York University Press, 2001. p. 1-29.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Os estudos sobre deficiência na educação. **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 36, n. 131, abr./jun. de 2015. p. 555-558.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. New York: PALGRAVE MACMILLAN, 1990.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability: Rights and Wrongs**. London and New York: Routledge, 2006.
_____. **Disability: the basics**. London and New York: Routledge, 2018.

_____. The Social Model of Disability. In: DAVIS, Lennard (Editor). **The Disability Studies Reader**. New York and London: Routledge, 2006, chapter 16. p. 197-204.

SNYDER, Sharom; MITCHELL, David. **Cultural Locations of Disability**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

STIKER, Henri-Jacques. **A History of Disability**. Michigan: University Michigan Press, 1999.

THOMSON, Rosemarie Garland. Seeing the Disabled: Visual Rhetorics of Disability in Popular Photography. In: LONGMORE, Paul; UMANSKY, Lauri (Editors). **The New Disability History: American Perspectives**. New York and London: New York University Press, 2001, chapter 13. p. 335-374.

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE CAMPINA GRANDE - PB

Débora Aragão Bezerra

Universidade Federal de Campina Grande

d.a.b25@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado I - Gestão Escolar, desenvolvi uma pesquisa na qual busquei investigar o papel da gestão escolar na efetivação do atendimento educacional especializado. Para coleta de dados da pesquisa foi escolhida uma escola pública do município de Campina Grande (Paraíba) que atende ao público dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa teve como objetivo geral investigar o papel da gestão no tocante a garantia do atendimento educacional especializado, tendo como referência a garantia do desenvolvimento pleno das crianças com necessidades específicas bem como o direito à educação, assegurado por leis nacionais. Os objetivos específicos da pesquisa foram o de conhecer os direitos da criança com deficiência no país e, mais especificamente o direito à educação escolar; estudar a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; conhecer a atuação da gestão de uma escola municipal campinense

dos anos iniciais do ensino fundamental no que se refere à relação com os professores, os estudantes, pais e instituições de Atendimento Educacional Especializado, visando a garantia do atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas; discutir acerca das dificuldades e contribuições do trabalho da gestão da escola no atendimento desses alunos.

Para entender os deveres e direitos que uma equipe gestora poderia se apoiar para garantir um atendimento adequado aos alunos com necessidades específicas estudei leis e documentos oficiais que abordavam a temática em questão. Começando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Art. IV, Inciso III) que garante o dever do Estado para com o atendimento educacional especializado aos alunos que necessitarem de tal atendimento e que o mesmo seja realizado na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (Capítulo IV, Art. 5, Inciso III) que reforça a garantia ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O Decreto nº 7.661, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e garante legalmente a implementação do mesmo,

exigindo não apenas a sua presença na vida do aluno com necessidades específicas, mas exigindo também uma adequação da estrutura física da escola, do ensino regular e pedagógico no contexto do atendimento suplementar que é oferecido por esse programa, se necessário (dependendo da deficiência do aluno) a implementação de uma Sala de Recursos Multifuncionais.

METODOLOGIA

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em uma escola municipal dos anos iniciais do ensino fundamental, situada na cidade de Campina grande-PB. Com a colaboração da gestora da instituição realizei com a mesma uma entrevista semi-estruturada. Analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP) e também os documentos referentes às matrículas, se possuíam alunos com necessidades específicas matriculados e se estes estavam presentes nas salas regulares e se encontravam amparados pelo Atendimento Educacional Especializado.

Com base em Cruz Neto (2015), a entrevista é o procedimento mais utilizado no trabalho de campo e é através desse instrumento que o investigador obtém informações, em maior quantidade, contido na fala dos sujeitos da pesquisa. Para Ludke e André (1986), a entrevista é um instrumento eficaz para a obtenção das informações desejadas, tendo o entrevistador (pesquisador) cuidado para garantir um clima de confiança, para que o entrevistado se sinta à vontade para se expressar livremente.

Também realizei uma análise do PPP, para investigar se este documento contemplava a educação especial ou inclusiva. O PPP é tido como um registro de significados a serem outorgado ao processo de ensino e aprendizagem, que demanda tomada de decisões e acompanhamento de ações consequentes (TIBOLA, 2014).

Infelizmente a observação participante, que planejei no ato do projeto de pesquisa, com base em Cruz Neto (1994) e Fernandes (2015), não foi concretizada. Pois tal observação seria realizada nos momentos de atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado, e ao chegar na instituição para qual fui direcionada, pela professora do Estágio Supervisionado I, descobri que lá não era oferecido para os alunos com necessidades específicas presentes na escola o atendimento educacional especializado. Como pesquisadora, encontrei essa dificuldade, porém não vi nela impedimento para dar continuidade a pesquisa. Assim conclui-a com os recursos que me foram apresentados.

RESULTADOS

Constatei que o PPP da escola, concluído no início do ano de 2015, aborda de forma muito rápida a questão da educação especial. Fez-se menção sobre esse contexto em apenas um momento, afirmando que é um dos objetivos daquela instituição

escolar oportunizar uma prática educativa com vistas à uma escola viva e inclusiva. “Todas as intenções da escola, reunidas no Projeto Político Pedagógico, conferem-lhe o caráter POLÍTICO, porque ele representa a escolha de prioridades de cidadania em função das demandas sociais” (ROPOLI, 2010). Na fala da diretora, em entrevista, ela explica que o PPP da escola está desatualizado, que quando ele foi concluído ainda não tinha na escola alunos com necessidades específicas e que faltava abordar tal questão, bem como faltava atualizar a mudança do sistema de ciclo para o de série.

Ao solicitar as matrículas dos alunos com necessidades específicas, me foram entregues três matrículas. O aluno A, encontrava-se matriculado na escola desde 2011, possuía laudo médico no qual constava que o mesmo tinha autismo, como também em sua ficha de matrícula constava uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) para que o aluno pudesse ser acompanhado por um cuidador, tal solicitação já havia sido atendida e a criança encontrava-se acompanhado por uma cuidadora. A aluna B estava matriculada na escola desde 2015, em sua ficha de matrícula constava diversos exames, como tomografias e ressonâncias, e por fim um laudo médico apontando uma deficiência intelectual, também estava presente uma solicitação à SEDUC para o acompanhamento de um cuidador, tal solicitação foi atendida e a criança também se encontrava acompanhado de uma cuidadora. A aluna C teve matrícula efetuada na escola em 2017, ao investigar sua ficha de matrícula não encontrei indícios de que a aluna tivesse alguma necessidade específica, porém em entrevista com a gestora da instituição, ela explicou que essa aluna estava sob observação da professora, como também da própria gestora, pois haviam suspeitas de que tal criança poderia possuir alguma deficiência, pois a mesma apresentava comportamento muito agitado e exigia atenção demasiada da professora, os pais da criança já haviam sido informados sobre tal suspeita e foram orientados a procurarem médicos e psicólogos.

Após a realização das análises das matrículas e do PPP, voltei à escola para a realização da entrevista com a gestora da instituição. A gestora que estava em seu quarto mandato foi bastante receptiva e a entrevista foi realizada com sucesso. As perguntas abordaram questões sobre o processo para o atendimento adequado dos alunos com necessidades específicas, sobre a estrutura física da escola em relação à acessibilidade e a relação da equipe gestora com os pais. A gestora relatou que a escola não possuía sala de AEE e que não eram assistidos pelos profissionais desse atendimento, que contavam com o apoio do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi) e de uma outra escola municipal de um bairro vizinho que possuía profissionais e sala do AEE. Com relação aos pais dos alunos com necessidades educacionais específicas foi relatado pela gestora em entrevista, que a relação desses pais com a mesma era muito bom, disse não existir pontos negativos nesse convívio, que eles a escutavam bastante e que nas circunstâncias em que estivesse acontecendo algum problema o diálogo da mesma com os pais era o suficiente para contornar a situação em que houvesse algum conflito. Por fim, a gestora declarou

que seu principal papel na efetivação do atendimento aos alunos com necessidades específicas era de garantir que eles se sentissem bem e acolhidos no ambiente da escola e que se preocupava em não excluí-los buscando integrar essas crianças com as tantas outras, que era através desse cuidado e dessa atenção que as crianças iriam se sentindo parte daquele meio escolar.

DISCUSSÃO

A princípio o foco da pesquisa estava voltado especificamente para o papel do gestor na efetivação do Atendimento Educacional Especializado, mas ao chegar na escola, a qual construí e coletei os dados e as amostras, me deparei com outra realidade: a de crianças com necessidades específicas sendo atendidas dentro de outro contexto, que embora seja inclusivo, não era o ideal exigido por lei e que é de direito desses alunos, pois esses só estavam amparados com o apoio específico de uma cuidadora, cada criança, e a instituição não possuía sala de AEE e nem professores com formação no atendimento educacional especializado.

Diante dos estudos por mim realizado acerca do assunto, percebi que a objetivação de uma escola inclusiva, segundo Ropoli (2010) não deve ser resumida apenas na presença de alunos com necessidades específicas na escola, mas que aconteça toda uma mudança nas práticas pedagógicas, da estrutura física do prédio da instituição, e de formação dos professores e gestores em prol do desenvolvimento integral desses alunos.

Quando o assunto é educação especial, educação inclusiva e suas implicações a muito a se estudar, a se descobrir, a se pesquisar. É algo amplo e suas efetivações envolvem diversos contextos além das práticas pedagógicas e educacionais, envolve o atendimento psicológico, social e por vezes até fisioterápico, em que muitas vezes apenas o gestor escolar não terá meios de viabilizar todos esses recursos através do âmbito escolar e educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 195. 130p (Série Prática Pedagógica)
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRASIL. **Decreto nº 7.661, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, Maria Cecília

de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, F. M. B. **Considerações Metodológicas sobre a técnica da observação participante**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 1.ed.– Porto Alegre.

TIBOLA, Carina L. K. **Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: dos aspectos legais à implementação do atendimento educacional especializado – AEE'**. 134 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão**. -- São Carlos : UFSCar, 2004. 207 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLHARES E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Géssika Cecília Carvalho da Silva

Instituto Federal de Alagoas

Murici - Alagoas

Márcia Rafaella Graciliano dos Santos

Viana

Instituto Federal de Alagoas

Murici - Alagoas

Elidiane Lemos do Nascimento

Instituto Federal de Alagoas

Murici - Alagoas

Michele Santana de Oliveira

Instituto Federal de Alagoas

Murici - Alagoas

Elisnando Correia Ferreira

Instituto Federal de Alagoas

Murici – Alagoas

Considerando que a função do professor é essencial para o sucesso da educação inclusiva, conhecer as suas percepções e inquietações demonstra a pertinência desse estudo. Assim, esse estudo objetivou conhecer as concepções dos professores do Instituto Federal de Alagoas - Campus Murici - a respeito dos conceitos e impressões sobre inclusão e escola inclusiva; acreditando que esse dessa forma poderia contribuir com o desenvolvimento de estratégias que possam fomentar o processo de inclusão nesse campus. O caminho a percorrer certamente é muito longo, pois a inclusão implica pensar numa escola onde todos fazem parte de tudo, onde os alunos devem receber as mesmas oportunidades de aprendizagem e que essas sejam adequadas às necessidades de cada aluno, respeitando suas habilidades e principalmente o ritmo de cada um, incluindo-se a remoção de barreiras físicas e principalmente atitudinais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Professores, Educação inclusiva.

ABSTRACT: The inclusion of students with disabilities in regular schools is a great challenge in our country, especially for teachers. Every time references are made to Inclusive Education, the most varied feelings are raised: from uncertainties and anxieties to enthusiasms and passions. According to Souza (2005), these

RESUMO: A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um grande desafio no nosso país, principalmente para os professores. Todas as vezes que são feitas referências à Educação Inclusiva são suscitados os mais variados sentimentos: desde incertezas e angústias até entusiasmos e paixões. Esses sentimentos antagônicos, segundo Souza (2005), são perfeitamente compreensíveis, tanto por estarmos inseridos em uma sociedade que mantém cristalizadas concepções tradicionais e preconceituosas, quanto pela “novidade desafiadora” proposta pela Educação Inclusiva.

antagonistic feelings are perfectly understandable, both because we are embedded in a society that maintains traditional and prejudiced conceptions as well as the “challenging novelty” proposed by Inclusive Education. Considering that the role of teachers is essential for the success of inclusive education, knowing their perceptions and concerns demonstrates the pertinence of this study. Thus, this study aimed to know the conceptions of the teachers of the Instituto Federal de Alagoas - Campus Murici - regarding concepts and impressions about inclusion and inclusive school; believing that this way could contribute to the development of strategies that can foster the inclusion process in this campus. The way to go certainly is very long, since inclusion implies thinking about a school where everyone is part of everything, where students should receive the same learning opportunities and that these are appropriate to the needs of each student, respecting their abilities and especially the pace of each, including the removal of physical barriers and especially attitudinal barriers.

KEYWORDS: Inclusion, Teachers, Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

Todas as vezes que são feitas referências à Educação Inclusiva são suscitados os mais variados sentimentos: desde incertezas e angústias até entusiasmos e paixões. Esses sentimentos antagônicos, segundo Souza (2005), são perfeitamente compreensíveis, tanto por estarmos inseridos em uma sociedade que mantém cristalizadas concepções tradicionais e preconceituosas, quanto pela “novidade desafiadora” proposta pela Educação Inclusiva. Complementando, Silva e Aranha (2005) afirmam que:

[...] a mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana do ensino (SILVA; ARANHA, 2005, p. 374).

Segundo Ferreira (2007), a história das tentativas de mudanças Pedagógicas:

[...] tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola (FERREIRA, 2007, p.545).

Ainda que inicialmente as pessoas mudem seu discurso na direção do politicamente esperado e considerado correto, Silva e Aranha (2005) observam que, não raro, as mesmas continuam mantendo um padrão de comportamento tradicional e conservador, que destoa da proposta inovadora da educação inclusiva.

Inúmeras críticas são feitas à proposta de Educação Inclusiva no Brasil. São comuns os questionamentos referentes à escola regular, sua infraestrutura física e o despreparo de recursos humanos (TESSARO *et al.*, 2005). A política educacional, não respondendo às demandas históricas (condições de trabalho dos professores, questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, além do número excessivo de alunos por sala de aula, da desmotivação docente e do pouco apoio dos gestores educacionais), faz crer “que basta a ‘boa vontade’ dos professores para que os problemas educacionais se resolvam” (MICHELS, 2006, p.414).

O grande desafio proposto pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares em nosso país, segundo Beyer (2006), dependerá de um esforço coletivo que envolva os próprios alunos, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e os gestores do projeto político-pedagógico. As mudanças operacionais necessárias para que as escolas se tornem inclusivas de fato só acontecerão:

[...] quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de atuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros (SOUZA, 2005, p. 98).

Observa-se, a partir dessas ponderações, que é longa a distância que separa a educação praticada hoje daquela proposta pelos defensores da inclusão. Silva e Aranha (2005) entendem que, embora seja evidente o aumento no número de matrículas de alunos com deficiência em classes regulares do ensino comum, a mera inserção desses alunos não configura, por si só, uma prática inclusiva de ensino. Na mesma linha, Santos (2001 *apud* TESSARO *et al.*, 2005) aponta que ainda hoje, erroneamente, muitos entendem a inclusão como a simples prática de colocar pessoas com deficiência estudando com outras que não possuem qualquer deficiência.

Entretanto, embora não se possa ainda afirmar que todas as iniciativas de inclusão no país sejam exatamente processos de inclusão vitoriosos, também não se pode negar que, “[...] a educação inclusiva é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito” (TESSARO *et al.*, 2005, p. 107).

A Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948, Artigo XXVI) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988, Artigo 205) reconhecem a educação como direito de todos indistintamente. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, asseguram atendimento educacional a todas as pessoas, inclusive àquelas com necessidades educacionais especiais.

A Educação Inclusiva, segundo Glat (2007):

[...] é hoje política educacional garantida pela legislação em nível federal, estadual

e municipal. Cabe aos órgãos governamentais e às instituições públicas e privadas implementá-la de forma satisfatória, considerando o contexto e as peculiaridades locais (GLAT, 2007, p.188).

É fundamental, portanto, que se promova efetivamente a construção de um sistema educacional brasileiro em consonância com as propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Silva e Aranha (2005) acreditam que, ao se favorecer a formação de cidadãos críticos e responsáveis, possibilitando o acesso ao saber científico e à sua utilização crítica e funcional rotineira, estaremos construindo uma sociedade mais igualitária e humana.

Após a Declaração de Salamanca começaram as discussões referentes à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. A partir daí a inclusão dessas pessoas no sistema de ensino regular tem sido objeto de pesquisas e de eventos científicos que abordam desde os pressupostos teóricos, políticos e filosóficos até as formas de implementação das diretrizes estabelecidas pelo referido documento (SANT'ANA, 2005). Isso porque, apesar de assegurada legalmente, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, embora venha ocorrendo de forma gradual e contínua, ainda provoca constantemente questionamentos, incertezas e frustrações das pessoas envolvidas com esse alunado hoje presente em nossas escolas (GLAT, 2007).

A sociedade brasileira, segundo SOUZA (2005), ainda se encontra presa a concepções tradicionais e preconceituosas que sobreviveram e se fortaleceram com o passar dos anos. Por ser a Educação Inclusiva uma proposta recente, um processo em construção, exige planejamento e execução além de avaliações constantes. Sabe-se que a implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples e que para se oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive aos que têm alguma deficiência ou problema de aprendizagem, “[...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade” (FRANÇA; GLAT; BLANCO, 2007, p. 30).

A inclusão não significa apenas transferir o aluno da escola ou da classe especial para a classe comum. Por isso, antes de se planejar e implementar qualquer processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares é importante saber quais as concepções que a comunidade escolar tem a respeito da inclusão desses alunos, os recursos e os déficits que apresentam para a proposição de uma educação inclusiva de qualidade para todos. Conhecer as concepções que os vários segmentos que compõem a comunidade escolar têm sobre a Educação Inclusiva configura-se, portanto, como prioridade. Esse é o ponto de partida para se saber quais os caminhos a serem trilhados e planejados para uma futura intervenção responsável no contexto escolar.

É imprescindível aprofundar o conhecimento sobre os vários aspectos da inclusão.

Não basta apenas pesquisar o que a comunidade escolar sabe sobre a acessibilidade (Lei 10.098), mas, principalmente, conhecer suas expectativas em relação ao processo de inclusão, o que pensa acerca das dificuldades envolvidas nesse processo. É preciso saber as angústias e as necessidades apontadas pela comunidade escolar assim como o potencial por ela apresentado. A avaliação criteriosa permitirá ao pesquisador ter acesso ao repertório de alunos, professores e funcionários possibilitando, então, a construção de bases sólidas que poderão garantir que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular aconteça efetivamente, eliminando-se barreiras para a aprendizagem propiciando assim a participação de todos.

Considerando que é de extrema importância que a comunidade escolar conheça sua realidade, o presente estudo teve como objetivo conhecer as concepções dos professores do Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici, a respeito dos conceitos e impressões sobre inclusão e escola inclusiva; acreditando que esse dessa forma poderia contribuir com o desenvolvimento de estratégias que possam fomentar o processo de inclusão nesse campus.

2 | METODOLOGIA

Tratou-se de um estudo de enfoque qualitativo. A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici. Participaram do estudo 21 professores, os quais, após o esclarecimento dos objetivos do estudo, se dispuseram a fazer parte do mesmo.

É importante salientar que esse estudo faz parte de um estudo maior que está sendo desenvolvido com o apoio do NAPNE - Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas, e que tem a participação de quatro (4) alunas bolsistas do Programa de Iniciação Científica - PIBIC.

Foi utilizado um questionário na coleta de dados, que teve como finalidade o levantamento das concepções, conhecimentos, dúvidas e opiniões dos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência no IFAL.

Foram respeitados os preceitos éticos de acordo com as prerrogativas da Resolução 466/12, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Portanto, todos os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, informando-os das questões éticas pertinentes e dos objetivos da pesquisa.

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 135), esse tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Para sua aplicação, foi realizada a leitura dos materiais recolhidos, a fim de identificar as temáticas essenciais e relacionadas ao estudo. Além disso, foi realizada uma exploração dos conteúdos

obtidos, levando em consideração critérios temáticos, que favoreceram a elaboração das categorias temáticas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontramos, exercendo a docência no Instituto Federal, professores com formações distintas: há aqueles com formação obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e outros, ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu* (MOROSINI, 2001).

Durante sua formação, os professores deveriam receber informações básicas que os permitissem compreender melhor a diversidade humana. Isso propiciaria a quebra de barreiras atitudinais e facilitaria o desenvolvimento de estratégias metodológicas que valorizassem as diferenças. No entanto, o que presenciamos é a falta de preparo e informação dos docentes (ANDRADE et al., 2006). Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37) discorrem: “a profissão professor enfrenta cada vez mais exigências. O professor possui uma formação específica para exercer a docência e, há um certo consenso de que a docência não requer formação no campo de ensinar”. Há uma cultura de que para exercer a docência é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, em geral vindos da pesquisa ou da experiência profissional dos sujeitos. Entretanto, as autoras alertam para o fato de que o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos, entretanto complementam que para a maioria dos docentes, se estes aprendem ou não, não é problema do professor. É preciso superar o modelo que considera o professor apenas como transmissor de conhecimento, que se preocupa só com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subornoção nos alunos, que trate os alunos como meros assimiladores de conteúdos.

3.1 . Ponto de vista dos servidores (docentes)

Considerando que a função do professor é essencial para o sucesso de uma educação inclusiva, conhecer as suas visões e inquietações sobre a temática torna-se relevante. Acreditamos que registrar o ponto de vista dos professores é necessário para a compreensão das problemáticas que envolvem a escola. Nesse sentido, foi feito um questionamento aos professores pesquisados, para conhecer seus olhares em relação à inclusão escolar.

A respeito da opinião dos docentes sobre a educação inclusiva, 85% relataram que a educação inclusiva é aquela que respeita as diversidades dos alunos, promove o ensino com as mesmas oportunidades para o aprendizado e dá assistência de acordo com a necessidade de cada um, 7% relataram que a educação inclusiva é colocar os alunos com deficiência nas escolas regulares, 4% relataram que a educação inclusiva

é uma educação para todos e 4% não souberam responder.

PONTO DE VISTA DOS DOCENTES		Porcentagem (%)
O que é Educação Inclusiva?	É a educação que respeita as diversidades e promove o ensino com as mesmas oportunidades	85%
	É os alunos com deficiência frequentando escolas regulares	7%
	É uma educação para todos	4%
	Não sabem	4%
Educação Inclusiva no IFAL	A instituição ainda não promove uma educação inclusiva	21%
	A instituição apresenta a educação inclusiva	14%
	A instituição apresenta parcialmente a educação inclusiva	61%
	Não sabem	4%
O que é deficiência?	É algo que limita ou dificulta que as pessoas realizem algumas atividades	65%
	É algo que requer atenção especial	27%
	Não sabem	8%
Importância de PCD no IFAL	É importante	93%
	Não é importante	7%
Recebeu formação sobre PCD e Inclusão na escola	Não	80%
	Sim	20%
Conhece pessoas com deficiências na escola	Não	87%
	Sim	13%
Acesso e permanência de pessoas com deficiência no IFAL	Existem dificuldades no acesso e permanência	41%
	Não existem dificuldades no acesso e permanência	59%
Ações/mudanças necessárias na escola	Capacitação dos alunos, professores e servidores integrantes da instituição	63%
	Realização de mudanças no espaço físico	34%
	Inserção de pessoas com deficiência no convívio escolar	3%

Quadro 1 - Ponto de vista dos docentes

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Em relação à existência de uma educação inclusiva no IFAL Campus Murici, 21% dos docentes afirmaram que a instituição ainda não promove uma educação inclusiva. Foram apresentados variados motivos evidenciando a inexistência da educação inclusiva, dentre estes se podem citar: falta da adaptação do prédio e a falta da preparação dos servidores docentes. Além disso, 61% dos participantes alegaram que o campus possui parcialmente a educação inclusiva, e outros 14% afirmaram que existe sim, a presença da educação inclusiva, entre os motivos citados em relação a esta afirmação: a presença da assistência social e o espaço físico que supre suas necessidades. Por fim, 4% não souberam responder.

A falta de conhecimento quanto à deficiência gera esse sentimento que, na medida em que o trabalho for acontecendo, vai diminuindo com certeza. No entanto, não podemos atribuir apenas aos professores a responsabilidade do fazer a inclusão acontecer, isso deve ser uma postura geral, pois os benefícios serão para todos.

Quando se procuram em relatos de professores os processos de produção de sentidos sobre a expectativa da inclusão, deve-se levar em conta que tal contexto inclui o fazer/pensar concreto dos professores em seus vários ambientes de atuação. Isso leva a uma análise bastante significativa do processo inclusivo e não simplesmente comparar o que deveria ser a inclusão, com o que está sendo desenvolvido nas escolas.

Considerando que a função do professor é essencial para o sucesso da educação inclusiva, conhecer as suas percepções e inquietações demonstra a pertinência desse estudo. Lupinacci (2015) relata que o olhar está enraizado em algo prévio e inconsciente. Nós olhamos com base em uma posição anteriormente construída ao longo da vida, de onde algo se destaca, constituindo um processo de dentro para fora e vice-versa. A construção da nossa visão de mundo, da forma como o percebemos e nos relacionamos com seus conflitos e desafios, reflete a influência daqueles que observamos em nossa trajetória de vida. Há uma fusão entre observador e observado.

Sobre a concepção do que é deficiência, 65% dos docentes explicaram que é algo que limita ou dificulta as pessoas realizem algumas atividades, 27% falaram que é algo que requer atenção especial e 8% não sabem. Foram citadas como deficiência: física (10), mental (10), visual (9), auditiva (8) e autismo (3). Apesar de não serem deficiências, também foram citadas timidez (2) e ansiedade (1).

Pensar a deficiência como um problema, uma limitação, ou como algo anormal está relacionado com a época, a cultura e a vivência de cada indivíduo. O que não é comum a cada um de nós pode, a princípio, causar rejeição. O limite entre o normal e o anormal é construído com base nas crenças, valores e tradições vigentes em uma determinada época e espaço. Aquilo que no presente se apresenta como normal poderia ser considerado patológico em outra época (ELÓI, 2016).

Há dois modelos que podem ser identificados como forma de basear as práticas e os tratamentos dados a pessoas com deficiência ao longo do tempo. Essas duas tendências distintas podem ser classificadas como: abordagem centrada na pessoa com deficiência e abordagem centrada no meio. Na primeira, considera-se que os fatores orgânicos, como lesões e más formações, congênitas ou adquiridas, constituem-se em causas primárias da deficiência. Na segunda, os fatores ambientais, os tratamentos inadequados e outras condições desfavoráveis para o desenvolvimento normal, são tratados como sendo causas primárias das deficiências. Sobre isso, Carvalho (2008, p. 27) diz que: quando se tratam de modelos para classificar sujeitos, tornando-os referência à normalidade, temos convivido com a dialética entre o modelo médico e o modelo social. Ambos tentam explicar e categorizar a incapacidade e deficiência: aquele conferindo maior ênfase à patologia, aos agentes mórbidos que atingiram os sujeitos e

deixaram suas marcas; este, o modelo social, explicitando que a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim o resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências.

A respeito da importância do Campus receber pessoas com deficiência, observou-se que 93% dos docentes acreditam na importância de receber pessoas com deficiência na instituição; os outros 7% relataram que não era importante enquanto campus não apresentar o suporte adequado.

No que diz respeito à preparação dos docentes nas suas universidades, 87% relataram que não tiveram nenhum curso ou nenhuma matéria em sua formação para lidar com pessoas com deficiência e apenas 13% relataram que tiveram a disciplina de libras enquanto universitários. Quanto a sentir-se capacitado para desenvolver uma educação inclusiva para pessoas com deficiência em sua disciplina, 92% relataram que não são capazes, justificando a falta de conhecimento sobre o assunto e apenas 8% responderam que sim, pois já tiveram alguma experiência.

A respeito do IFAL Campus Murici ter promovido alguma instrução para os docentes, 80% relataram que não receberam nenhuma formação e apenas 20% dos docentes relataram que receberam formação. A respeito dos que não receberam uma instrução, suas opiniões sobre a importância dessa capacitação foram: 83% acreditam que é importante esse tipo de formação e 17% abordaram que não é de grande relevância receber essa formação.

A respeito do conhecimento de pessoas com deficiência, 87% dos docentes relataram que não conhece ninguém com deficiência no campus e 13% relataram que conhecem pessoas com algum tipo de deficiência na escola.

Sobre a dificuldade no acesso e permanência de pessoas com deficiência no IFAL, 41% alegaram que existem dificuldades no acesso e permanência de pessoas com deficiência, e 59% relataram que não tem dificuldades. Foram citados exemplos como: falta de rampas, banheiros inapropriados, falta de elevador, falta de piso tátil e falta de preparação dos professores.

Ao se tratar das necessárias mudanças na realidade que se apresenta no IFAL para que as pessoas com deficiências possam ser incluídas verdadeiramente, 63% relataram que seria a capacitação de todos (alunos, professores e servidores) que fazem parte do IFAL, 34% afirmaram que tem que se fazer mudanças no espaço físico e 3% afirmaram que é necessário inserir pessoas com deficiência no convívio escolar.

Por fim, questionados a respeito de o IFAL auxiliar no processo de inclusão de pessoas com deficiência, todos docentes responderam sim e citaram exemplos como a realização de projetos de extensão e pesquisas, promover treinamento de todos e também a adaptação do espaço físico existente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ambiente educacional precisa de maneira urgente colocar-se frente à nova realidade. Entendemos que o processo de inclusão acontecerá de forma gradativa e lentamente, porém o mais importante é ir sentindo aos poucos essa mudança. Atualmente, percebe-se nos Institutos Federais uma movimentação a favor da inclusão das pessoas com necessidades específicas. Com o surgimento dos NAPNEs, legalizados pela Resolução 45 CS - 2104, tem sido feito um trabalho diferenciado nos Campus dos Institutos Federais de ensino. Os alunos têm sido recebidos e acompanhados em sua permanência na escola, e tentativas que atendam e garantam o processo de aprendizagem do aluno têm sido pensadas constantemente.

O caminho a percorrer certamente é muito longo, pois a inclusão implica pensar numa escola onde todos fazem parte de tudo, onde os alunos devem receber as mesmas oportunidades de aprendizagem e que essas sejam adequadas às necessidades de cada aluno, respeitando suas habilidades e principalmente o ritmo de cada um, incluindo-se a remoção de barreiras físicas e principalmente atitudinais. Os professores devem entender seu papel nesse processo e aceitar capacitar-se para tal. Pois é certo que muitos que atuam hoje no Instituto, na sua grande maioria, não receberam das universidades quando em curso de graduação os conhecimentos necessários para esse atendimento, uma vez que não fazia parte das disciplinas ministradas, assim como os professores da área técnica, que na grande maioria não possuem licenciatura.

Por esse motivo, é comum observar que, em muitos casos, o aluno ao ingressar nas salas de aula, no primeiro momento, apenas é integrado ao ambiente não fazendo parte do mesmo, pois não interage com os professores e nem com seus colegas de turma. Nesse caso, ele está na escola, mas o processo de inclusão ainda não ocorreu. Esse deve ser o desafio e compromisso de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE et al. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Revista Digital de Pesquisa Conquer da Faculdade São Francisco de Barreiras**, v. 1, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 dez. 96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2006.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ELÓI, J. **Normal ou Anormal, eis a questão!** Disponível em: <http://www.psicologiafree.com>. Acesso em: 15 jul. 2016.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, p. 543-560, 2007.

FRANÇA, J.; GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. 210 p.

LUPINACCI, L. G. R. **O olhar do professor para a inclusão escolar – Possíveis aproximações entre a Educação e a psicanálise**. 2015.141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, dez. 2006, p. 406-423.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php. Acesso em: 05 jan. 2008.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09> Acesso em: 27 maio 2008.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, set.-dez. 2005, v. 11, n. 3, p. 373 -394.

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular**. 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TESSARO, N. S. et al. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005, v. 9, n. 1, p. 105-115.

SABERES DA EXPERIÊNCIA DE MULHERES LABIRINTEIRAS DA COMUNIDADE DE REDONDA/CE

Eliane Cota Florio

Programa de Pós-Graduação em Educação
(POSEDUC/UERN), Mossoró/RN

Stenio de Brito Fernandes

Programa de Pós-Graduação em Educação
(POSEDUC/UERN), Mossoró/RN

Geraldo Mendes Florio

Programa de Pós-Graduação (UNP), Mossoró/RN

Magnólia Maria Oliveira Costa

Programa de Pós-Graduação em Educação
(POSEDUC/UERN), Mossoró/RN

Ana Lúcia Oliveira Aguiar

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
(UERN), Mossoró/RN

como os saberes da experiência de mulheres labirinteiras tem contribuído para formação e (auto)formação do cotidiano da Comunidade de Redonda/CE. A pesquisa tem caráter qualitativo e faz uso do método (auto)biográfico, a partir das narrativas de mulheres labirinteiras de Redonda/CE. Os resultados apontam que os saberes da experiência dessas mulheres estão sendo repassados e compartilhados com os outros que vivem no lugar. Dessa forma, pode-se admitir que tais saberes estão contribuindo para a (auto)formação do cotidiano dos moradores da Comunidade de Redonda/CE. Por consequência, essas mulheres se afirmam como sujeitos de pertença desta comunidade, na (auto)formação de si e na relação com o outro. É necessário ressaltar que as narrativas (auto)biográficas são caminhos que possibilitam a reflexão da prática cotidiana e que é através da prática que se confirmam, modificam e ampliam os diferentes saberes com os quais o sujeito reconstrói o passado, na conciliação da memória individual com a memória coletiva.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes da experiência. Narrativas. História de vida. Mulheres labirinteiras.

ABSTRACT: This article is the result of a field class held in the community of Redonda, belonging to the municipality of Icapuí, in the state of Ceará. The experience counted as an

RESUMO: Este artigo é resultado de uma aula de campo realizada na Comunidade de Redonda, pertencente ao município de Icapuí, no estado do Ceará. A experiência contou como atividade requerida pela disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto)Biográfica, oferecida pelo Mestrado do Programa de Pós - Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O problema investigado faz referência à seguinte questão: como os saberes da experiência de mulheres labirinteiras têm contribuído para a formação do cotidiano da Comunidade de Redonda/CE? Assim posto, o estudo tem como objetivo, compreender por meio das narrativas (auto)biográficas

activity required by the discipline “Memory, Training and Research (Auto) Biográfica”, offered by the Postgraduate Program in Education (POSEDUC) of the State University of Rio Grande do Norte (UERN). The problem investigated makes reference to the following question: how the knowledge of the experience of labyrinthine women has contributed to the daily formation of the Community of Round / EC? Thus, the objective of the study is to understand, through the (autobiographical) biographical narratives, how the knowledge of the experience of labyrinthine women has contributed to the formation and (self) formation of the daily life of the Community of Redonda / CE. The research has a qualitative character and makes use of the (auto) biographical method, based on the labyrinthine women narratives of Redonda / CE. The results indicate that the knowledge of the experience of these women is being passed on and shared with others who live in the place. Thus, it can be admitted that such knowledge is contributing to the (self) formation of the daily life of the inhabitants of the Community of Round / EC. Consequently, these women affirm themselves as subjects of belonging of this community, in the (self) formation of oneself and in the relation with the other. It is necessary to emphasize that (autobiographical) biographical narratives are ways that allow the reflection of daily practice and that it is through practice that the different knowledges with which the subject reconstructs the past are reconfirmed, modified and expanded, in the reconciliation of individual memory with the collective memory.

KEYWORDS: Knowledge of experience. Narratives. Life's history. Women labyrinth.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma aula de campo realizada na Comunidade de Redonda, pertencente ao município de Icapuí, no estado do Ceará. A experiência contou como atividade requerida pela disciplina Memória, Formação e Pesquisa (Auto) Biográfica, oferecida pelo Mestrado do Programa de Pós - Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).e cursada por nós no semestre de 2015.2, na condição de alunos especiais. A disciplina foi ministrada por duas professoras vinculadas ao POSEDUC/UERN.

Durante a aula, a professora orientadora trouxe discussões teóricas e práticas que serviram de alicerce para o presente artigo, que segue o viés da pesquisa (auto) biografia, com a abordagem de conceitos como Memórias, Histórias de vida, Saberes e Experiências de Formação. A pesquisa ora apresentada traz os saberes da experiência de mulheres labirinteiras da Comunidade de Redonda/CE, que têm nas mãos e na alma a arte de ensinar o que aprenderam com o outro, na convivência em coletividade.

A partir das suas narrativas e dos saberes da experiência, vivenciadas e compartilhadas na comunidade, temos como problema à seguinte questão: como os saberes da experiência de mulheres labirinteiras têm contribuído para a formação do cotidiano da Comunidade de Redonda/CE? Assim posto, traçamos como objetivo, compreender por meio das narrativas (auto)biográficas como os saberes da experiências

de mulheres labirinteiras tem contribuído para formação e (auto)formação do cotidiano da Comunidade de Redonda/CE.

Para acessarmos a Comunidade de Redonda/CE, a professora orientadora e onze alunos da disciplina especial do POSEDUC/UERN, saímos de Mossoró/RN, no dia 19 de dezembro de 2015, com destino ao litoral leste do Ceará, em direção ao município de Icapuí, com população estimada em 19.385 habitantes, no ano de 2009. O município conta com 30 comunidades, entre elas a Comunidade de Redonda, que se encontra a 16 km da Sede Municipal de Icapuí/CE. (MARINHO, 2010).

Dentre as atividades praticadas pela comunidade, essenciais à garantia de condições de vida, se destacam a pesca, quase que essencialmente de lagosta, e o artesanato. Segundo uma moradora Dona Dona Flor¹, antiga da comunidade, a origem do nome Redonda surgiu quando, conversando em cima da ponte do vigário, seu pai e outra pessoa observaram que o lugar era redondo. Mais tarde, um padre batizou o lugar de Santa Luzia, porém o nome não foi usado, continuando como Redonda.

O local se destaca pelas belezas naturais e pela política, além de já ter uma estrutura comunitária consolidada com a presença de uma Associação de Moradores, desde 2002, e do Sindicato de Pescadores Artesanais, desde 2009. (MARINHO, 2010).

A Comunidade de Redonda/CE tem o segundo maior contingente populacional do município de Icapuí, cerca de 3.000 habitantes, com um total de, aproximadamente, 610 famílias. Tem também o segundo número de embarcações à vela (213 unidades), destinadas à pesca de lagosta (MARINHO, 2010). A comunidade ainda revela um forte sentimento de pertencimento ao local. À época de sua emancipação em relação ao município de Icapuí, no ano de 1985, houve um contingente muito grande de pessoas externas à Comunidade querendo adquirir moradias de pescadores para a construção de casas de veraneio, entretanto, a comunidade reagiu impondo certos critérios, tanto para quem vendia como para quem comprava as residências (MARINHO, 2010).

2 | METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa apoiada em Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores a investigação qualitativa é descritiva, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Os investigadores qualitativos levam em consideração que numa pesquisa qualitativa as respostas não são objetivas e que o propósito não é contabilizar quantidades como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo. Nesse tipo de pesquisa, os entrevistados estão livres para descrever e apontar seus pontos de vista.

Como instrumento investigativo usamos a pesquisa (auto)biográfica, a partir

¹ O nome Dona Flor é fictício e foi escolhido para identificar a moradora labirinteira da Comunidade de Redonda/CE. Optamos por esse método, a fim de garantir sua privacidade, como também a confiança depositada no pesquisador, a fidelidade e a ética exigidas pela pesquisa.

do método (auto)biográfico apoiados teoricamente em Josso (2010) e Souza (2006). Segundo Souza (2006), a pesquisa (auto)biográfica é entendida como um processo formativo e (auto) formativo, através das experiências dos atores em formação. Para o auto essa abordagem biográfica pode ser denominada de história de vida, com diferentes variações face ao contexto e campo de utilização. Conforme afirma Josso (2010), a pesquisa (auto)biográfica são relatos de vida escritas, centradas na perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades, em evolução, bem como de nossas ideias e crenças, mais ou menos estabilizadas, e de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio humano e natural, com a particularidade de serem territórios, por vezes, tangíveis e invisíveis.

No tocante aos saberes da experiência, Tardif (2012) destaca que os saberes experienciais são produzidos por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço e em contato com o outro, ou seja, na experiência individual e coletiva. Esses saberes compõem um conjunto de quatro tipos diferentes de saberes identificados pelo autor ao tratar especificamente da atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais. Devemos salientar que os saberes da experiência são resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos ao longo da vida familiar e social, no decorrer da trajetória vivida, no seu próprio lugar de convívio, na comunidade, por meio das relações estabelecidas entre si e com o outro (TARDIF, 2012).

Falar em pesquisa (auto)biográfica ou narrativa (auto)biográfica nos impõe refletir a respeito da memória, uma vez que os fatos relatados nela estão armazenados. Pollak (1992) e Halbwachs (1990) advertem para a existência de dois tipos de memória, a individual e a coletiva. O primeiro admite ainda que a memória pode ser seletiva, pois nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado. Nesse caso, a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa.

A partir das lições de Pollak (1992) e das entrevistas realizadas com as mulheres labirinteiras, percebemos que a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Essa visão, entretanto, contrasta com a que obtivemos por meio dos relatos de moradores de Redonda/CE, elaborados tanto pela memória individual como pela memória coletiva. Essa perspectiva se adequa à conceção de Halbwachs (1990), que admite a memória como um fenômeno coletivo e social, ou seja, construída coletivamente e submetida a flutuações, transformações e mudanças constantes em uma sociedade, tanto no plano da memória individual como coletiva. O autor ainda afirma que a memória individual é um ponto de vista da memória coletiva.

Construímos no primeiro momento, uma sessão de narrativas, a partir de uma roda de conversa no restaurante *O Pescador*, os participantes foram: a professora orientadora, onze alunos da disciplina especial e duas moradoras da comunidade Dona Flor e Dona Rosa, são irmãs, e adoram a arte do labirinto. Na roda de conversa,

tivemos a oportunidade de ouvir e gravar os relatos de vida e das experiências do cotidiano da comunidade. No caminhar da pesquisa, construímos o segundo momento, à tarde a professora orientadora dividiu vários grupos para fazermos visitas nas casas dos moradores na intenção de registrar todas as conversas com a permissão deles, fomos na casa de Dona Flor (labirinteira) e do senhor José (pescador), lá conversamos também com Dona Rosa (labirinteira). A pesquisa (auto)biográfica por meio do método (auto)biográfico, permitiu a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social dos sujeitos no processo de formação. Ao realizarmos as sessões de narrativas, utilizamos perguntas semiestruturas dos três sujeitos da pesquisa, buscamos reflexões para os nossos objetivos. A partir dos seus relatos de vida, procuramos compreender se os saberes da experiência dessas mulheres estão sendo compartilhados entre os moradores da comunidade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A visita à Comunidade de Redonda/CE, realizada em 2015, nos trouxe muito aprendizado. Percebemos que, além da pesca, existem outras atividades econômicas importantes para a garantia de condições de vida na Comunidade de Redonda/CE, como o artesanato. Para Lima (2006), essa atividade nas comunidades pesqueiras marítimas é uma referência cultural importante que se concretiza como opção de trabalho, e é uma forma de garantir uma poupança para as horas de necessidade.

Em conversa com mulheres labirinteiras da comunidade — as quais têm nas mãos a arte de bordar peças belíssimas, tanto de cambraia e estopa como de linho —, buscamos descobrir como a arte do labirinto chegou à Comunidade de Redonda e qual a importância dessa atividade para a formação social e econômica no local. A respeito dessa arte, Lima (2006) explica que aqui e acolá se identificam antigas labirinteiras com suas grades, as quais, para vender seus trabalhos, em muitos casos, dependem do atravessador.

Durante a investigação, tomamos conhecimento da existência de um polo de renda labirinto em Icapuí, formado por mulheres que moram em comunidades vizinhas. Segundo Lima (2006), não se sabe a data de origem dessa atividade artesanal na comunidade de Redonda. No entanto, a memória dos antepassados revela que esse saber vem sendo transmitido por várias gerações, até os dias de hoje. Com base nessas memórias, reveladas nas narrativas (auto)biográficas, trazemos neste tópico as experiências de vida de homens pescadores e mulheres labirinteiras de Redonda/CE.

Nosso contato inicial com os moradores da comunidade se deu no momento do café da tarde do dia 19 de dezembro de 2015, no restaurante *O Pescador*, onde conhecemos Dona Flor. Nesse encontro, conversamos em grupo e tivemos a oportunidade de ouvir seus relatos de vida e saberes da experiência do seu cotidiano.

Era impossível não ficarmos com os ouvidos atentos a tantas histórias de vida, saberes e fazeres que nos enriqueciam.

Pela fala de Dona Flor, descobrimos que foi labirinteira, filha e esposa de pescador, mas nunca pescou. Casou-se com o senhor José, homem bom, muito especial. O que mais gostava nele era como tratava as fêmeas (moças); era delicado e gentil. Ela conta que quando viu o seu jeito falou: “É com ele que eu vou namorar”. Quando começou um relacionamento com José, Dona Flor tinha dezesseis anos. Além de primos, eram também muito amigos. Talvez, por isso ainda estão casados. Tiveram cinco filhos, três meninas e dois meninos. Hoje, Dona Flor não faz mais labirinto. Comenta que não dá mais dinheiro como antes, porém, cuida do seu amor com muito zelo e dos netos. Quando perguntamos à Dona Flor sobre as suas memórias na Comunidade de Redonda/RN, relata:

Agradeço tudo o que sei ao padre Diomedes, que nasceu em Pereiros, no Ceará, filho de paulistas. A comunidade tinha até outro padre, mas ele só celebrava a missa. Quando o padre Diomedes fez a mudança foi com muito amor, sabedoria e perseverança. Quando ele chegou, todos sentavam no chão. Os porcos eram soltos e os moradores não andavam calçados, não comiam verduras nem legumes, não tinham mesas nem banheiros. As necessidades eram feitas em baixo do cajueiro e só comiam pirão. O padre passou a reparar e corrigir com amor, mas teve que fazer uma viagem. Ficou nove meses na Alemanha, mas não desistiu da Comunidade de Redonda. Chegando, ficou treze anos só ensinando. Passava, às vezes, três dias por semana. Trouxe de Limoeiro doze banheiros e doze filtros de água. Falou sobre a importância de beber água filtrada, de sentar à mesa, de usar chinelo. Trouxe um rapaz que só comia verduras e legumes para nos ensinar a importância da alimentação através das verduras e legumes. Formou dois enfermeiros para ficar em uma farmácia que, agora, não faltava curativos para ninguém. Trouxe duas meninas para ensinar lavar os banheiros que trouxe e os que construíram, e também para ensinar a passar as roupas íntimas e falar da importância de lavar as mãos. Construiu a primeira escola com pedras das falésias. Ele foi o primeiro a pegar a primeira pedra. Construiu a estrada (Narrativas de Dona Flor, labirinteira da Comunidade de Redonda, Icapuí/CE, 19/12/2015).

Conforme observamos no trecho descrito acima, os ensinamentos do padre Diomedes foram essenciais para a modificação dos hábitos dos moradores de Redonda, de modo que não eram mais chamados de índios. Entretanto, essa mudança não foi algo fácil, havia um pouco de resistência por parte de alguns, mas nada como uma boa conversa de comadres no alpendre para convencer os contrários. Quanto aos porcos e as conversas no alpendre, Dona Flor comentou que:

Mataram os porcos e uma das senhoras não queria matar os porcos dela e nem se desfazer deles. No alpendre, todas se reuniam para conversar sobre tudo o que o padre ensinava; discutiam como era bom aprender e como ele estava certo. Começaram a inventar várias coisas para a mulher se desfazer dos porcos, e conseguiram, de tantos rumores. No final, dona Flor termina agradecendo ao padre Diomedes entre tudo, porque trouxe conhecimento e organização para comunidade (Narrativas de Dona Flor, labirinteira da Comunidade de Redonda, Icapuí/CE, 19/12/2015).

No caminhar da pesquisa de campo, à tarde, do mesmo dia, nossa professora dividiu a turma em vários grupos para fazemos visitas às casas dos moradores. A intenção era registrar todas as conversas, com a permissão dos entrevistados. Fomos à casa de Dona Flor, onde tivemos a oportunidade de conhecer o seu grande amor, o senhor José. Na oportunidade, conversamos com ele sobre sua vida no mar e os saberes e as experiências de vida adquiridos na praia de Redonda. Queríamos entender, por meio de suas recordações, os elementos simbólicos e compreendê-los como elementos constitutivos da sua formação (JOSSO, 2010). ela relatou:

O senhor José relatou que seus pais, avós e irmãos, todos nasceram na Redonda. Quanto às lembranças da infância, o pescador contou que gostava de brincar de correr no mar, tomar banho, rolar na areia e voltar a tomar banho. Comer era difícil, não tinha praticamente nada. À noite, ele e as demais crianças corriam nos pés de manjirobas e brincavam de esconder. Comentou, também, que seu tio começou a levá-lo para pescar com apenas oito anos, por isso frequentava pouco a escola. Ele recorda que o nome da professora era Mestre (*in memoriam*), a primeira do local. Na conversa com o senhor José, observamos, então, a memória seletiva apontada por Pollak (1992) e comentada por nós no tópico anterior.

Finalizado nosso momento com o senhor José, voltamos a conversar mais um pouco com a Dona Flor. Descobrimos por ela que sua irmã fazia a arte do labirinto e que tinha algumas peças para vender. No mesmo momento, mandou chamar a sua irmã, Dona Rosa², que tem sessenta e nove anos de idade. Uma linda e adorável mulher que permaneceu solteira por todos esses anos. Teve algumas paqueras, mas não casou, por isso tem apenas uma filha de criação e dois netos lindos; sua alegria.

Quando perguntamos às irmãs sobre quais lembranças da infância marcaram suas vidas, Dona Rosa comentou a respeito das bagunças que fizeram juntas, dando boas risadas. Dona flor, por sua vez, falou que a irmã era muito levada. Esta logo se defendeu e disse: “Eu não! Tinha um senhor que sempre me observava e dizia que eu era a mais comportada de todas”. No momento da conversa, ambas falaram sobre as aventuras daquela época. Dona Rosa lembrou que quando a mãe ia dormir tentavam sair escondidas para o baile, mas, quando a mãe as pegava, era uma surra nas duas. Dona Flor, entretanto, registrou como marcas em sua memória os piolhos e bichos de pé. Esses fatos nos permitem compreender melhor a afirmação de Joso (2010) sobre os contos e as histórias da nossa infância como os primeiros elementos de uma aprendizagem sinalizada para o ser humano e, também, para a nossa compreensão das coisas da vida.

Sobre a arte do labirinto, Dona Rosa comentou que iniciou aos cinco anos de idade, somente observando os mais velhos. Se orgulha em ter criado sua filha às custas dessa profissão. Sua fala nos remete às observações de Tardif (2012)

2 O nome Dona Rosa é fictício. Lhe demos esse nome para garantir sua privacidade, bem como para manter a confiança no pesquisador, a fidelidade e a ética exigidas pela pesquisa.

relacionadas ao fato de os sujeitos, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolverem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Entendemos, portanto, que foi através das experiências vivenciadas com os avós, pais, tios, que os moradores da comunidade conseguiram construir relações significativas para sua vida na coletividade.

Nossa colaboradora também admitiu que nunca foi à pesca, apesar de ser filha de pescador, e que só estudou até a 4^a série, sendo apenas alfabetizada. Relatou ainda que a mãe era analfabeta, mas que era liberal deixava as filhas brincarem. Conta que suas brincadeiras de infância eram sempre na praia. Perguntamos, então, à Dona Rosa qual a importância, hoje, do labirinto para sua vida, ao que ela respondeu:

A profissão está acabando, não há interesse nas jovens de aprender, as peças são caras e demora muito para fazer uma toalha de prato, leva de cinco a dez dias, o valor não compensa. Nem a filha, nem a neta querem aprender a profissão, se preocupa por que a tradição está acabando. Explica como faz: coloca o pano na grade e faz o desenho ponto por ponto. Uma toalha de prato custa em média trinta reais e uma colcha pequena em média setecentos reais. Atualmente só faz por encomenda. Lembra que antes ela e dona Flor vendiam quando colocava na grade. Falam que nunca passaram necessidades, pois seu pai era comerciante e pescador (Narrativas de Dona Rosa labirinteira da Comunidade de Redonda, Icapuí/CE, 19/12/2015).

Atualmente, Dona Rosa só faz as peças por encomenda, mas lembra que, antes, ela e Dona Flor vendiam seu material quando eram colocados na grade. Segundo elas, nunca passaram necessidades, pois seu pai era comerciante e pescador. Por meio das narrativas de Dona Rosa, percebemos o quanto a profissão de labirinteira está, aos poucos, sendo extinta. Segundo seu relato, o tecido é caro e o ganho é pouco. Na verdade, quem ganha mais são os comerciantes de fora, pois compram e vendem bem mais caro. Para Dona Rosa, as jovens não se interessam por aprender esse tipo de artesanato que já foi uma arte de bons resultados e oportunidades. Lima (2006), em sua pesquisa, aponta exatamente isso e complementa afirmando que, hoje, nem as mães insistem em repassar o seu conhecimento da arte. Para Lima (2006), essa arte pode perder a sua importância cultural e/ou econômica em determinadas comunidades e, em outras, talvez, aconteça o contrário.

Ainda na entrevista à Dona Rosa, indagamos se, hoje, mesmo com a desvalorização e escassez do trabalho com o labirinto, as coisas estão melhores. Ela respondeu que sim, mas acrescenta que, se não fossem as drogas e a falta de respeito, Redonda poderia ser um Paraíso.

Nos dias atuais, é comum encontrar na comunidade pessoas (homens, mulheres e crianças de ambos os性os) envolvidas na confecção artesanal, mas de artefatos de pesca (redes, manzuás, fateixas), principalmente no final do período de defeso. Enquanto isso, uma parcela significativa de homens envolve-se nos constantes reparos das embarcações e outro pequeno número de homens na fabricação de meios de

transporte para o trabalho (botes, jangadas e barcos) (LIMA, 2006).

Os relatos por nós ouvidos e aqui transcritos nos permitiram perceber o sentimento de coletividade na Comunidade de Redonda/CE, o que nos leva a concordar que a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes (HALBWACHS, 1990).

Nossos sujeitos relataram com convicção os fatos que viveram, cada momento, cada minuto de suas experiências. Compreendemos, pois, que suas memórias coletivas estão vivas dentro de si; é como se, no momento da narrativa, voltassem ao passado. No relatar dessas experiências, percebermos ainda uma variação de expressões em seus olhares, ora de alegria, ora de tristeza, o que corrobora a ideia de Halbwachs (1992), quando explica que as histórias podem ser diferentes, com contos e olhares diferentes.

Com efeito, trazemos aqui mais que histórias de pescador, trazemos as narrativas dos saberes da experiência de mulheres labirinteiras da Comunidade de Redonda/CE, que para Tardif (2012), resultam do próprio exercício das atividades profissionais dos sujeitos no meio em que vivem, as quais possibilitam a (re)construção e reconstrução das memórias, saberes e fazeres para a formação e (auto) formação do cotidiano em coletividade.

4 | CONSIDERAÇÕES

A partir desta pesquisa, as narrativas (auto)biográficas podem ser compreendidas como um processo de transformação do sujeito, no pensar em si, falar de si e escrever sobre si. Elas surgem em um contexto intelectual dinamizado pela invenção de si próprio e pela valorização da subjetividade e das experiências privadas.

Diante das narrativas de mulheres labirinteiras da Comunidade de Redonda/CE, observamos que há um grande desafio quanto à continuação do trabalho do labirinto pelas futuras gerações. Os resultados apontam que os saberes da experiência dessas mulheres estão sendo repassados e compartilhados com os outros que vivem no lugar. Dessa forma, pode-se admitir que tais saberes estão contribuindo para a (auto)formação do cotidiano dos moradores da Comunidade de Redonda/CE. Por consequência, essas mulheres se afirmam como sujeitos de pertença desta comunidade, na (auto)formação de si e na relação com o outro.

Por meio da memória, os sujeitos da pesquisa relembram o início da formação da comunidade, as dificuldades de permanecerem no lugar, os ensinamentos das tradições e os saberes da experiência compartilhada com o outro, em coletividade. Apontamos que as narrativas (auto)biográficas são caminhos que possibilitam a reflexão da prática cotidiana e que é através dessa prática que se confirmam, modificam e ampliam os diferentes saberes por meio dos quais o sujeito reconstrói o passado, na conciliação

REFERÊNCIAS

- BOGDAN. Roberto C. e BIKLEN. Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Presses Universitaires de France, 1990. Disponível em: [lelivros.website/book](#). Acesso em: 29 de outubro de 2017.
- JOSSO. Marie-Christine. **Experiência de vida e formação.** 2. ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.
- LIMA, Maria do Céu de. Pescadoras e pescadores artesanais do CEARÁ: modo de vida, confrontos e horizontes. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 05, n. 10, 2006. Disponível em: <[www.repositorio.ufc.br](#)>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- MARINHO, Reynaldo Amorim. **Co-gestão como ferramenta de ordenamento para a pesca de pequena escala do litoral leste do Ceará-Brasil**, 2010. Disponível em:< [www.repositorio.ufc.br](#)>. Acesso em: 2 nov. 2017.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <[www.slideshare.net](#)>. Acesso em: 27 out. 2017.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br>>, 2006. Acesso em: 15 set. 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sabrina Araujo de Almeida

IFRJ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – campus Nilo Peçanha/ UNESA
Universidade Estácio de Sá
sabrina.almeida@ifrj.edu.br

Judith Perez Ferreira

UNESA – Universidade Estácio de Sá/SEEDUC
Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
jsp.sme@ig.com.br

Pedro Humberto Faria Campos

UNESA – Universidade Estácio de Sá
pedrohumbertosbp@terra.com.br

participação de professores do município de Caxias/RJ; o segundo sobre a escola inclusiva e as tarefas que fazem parte das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, nos municípios de João Pessoa/PB, Juiz de Fora/MG, Barra do Piraí/RJ e Piraí/RJ. Os resultados apontam certa disfunção entre o ideal profissional e o papel institucional, de acordo com as forças de tensão que compõem o exercício diário entre o que se quer fazer e o que se espera deste profissional; além de sugerirem que as práticas estejam “engessadas em acordos” que permeiam a atividade docente e que reforçam processos de exclusão, pois o professor não se sente livre para a construção novas práticas, mas reconhece a importância desta ação.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais, Trabalho Docente, Papel Social, Educação Inclusiva, Práticas educativas.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho docente assumiu, em especial, nas últimas décadas, grande relevância no campo da Educação, tendo sido objeto de muitos estudos em diferentes países e inclusive no Brasil. Para Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente tornou-se relevante para as sociedades modernas avançadas¹, constituindo-se em

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo investigar as representações sociais de professores de escolas públicas sobre o trabalho docente, o papel e suas relações com os processos de exclusão, a partir do estudo das práticas educativas, considerando que o estudo dos papéis permeia a relação entre RS e práticas, particularmente nos estudos cujos objetos de representação são profissões ou práticas profissionais. Tal premissa está alicerçada na realização da pesquisa baseada em dois estudos: o primeiro trata das representações sociais de professores sobre as práticas associadas à representação social do trabalho docente e o que a organização escolar de fato espera dele e valoriza como “práticas” escolares, contando com a

¹ Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 17), a expressão “sociedades modernas avançadas” indica que ainda estamos na fase da modernidade e não na pós-modernidade.

uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da organização do trabalho, apontando novas formas de organização da produção, do trabalho, da vida econômica e, consequentemente, levantando expectativas em relação à Escola e ao trabalho daqueles que nela atuam, em especial, o professor. Nesse contexto, o papel do professor tem sido foco de teorizações e preocupações, geralmente associadas aos processos de intensificação de seu trabalho, resultante das reformas educacionais iniciadas na década passada, que introduziram profundas mudanças nos objetivos, funções e organização do sistema escolar, bem como nos currículos das escolas e na formação de seus profissionais, gerando um impacto sobre o trabalho docente.

Além disso, as transformações econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais, características das sociedades contemporâneas, exigem que o professor aprenda a lidar com questões como a falta de estrutura familiar, a violência dos centros urbanos, a crise da ética, os conflitos de ordem religiosa, de gênero e culturais, entre outros, o que não está previsto nos documentos. Tais fatores, entre outros, têm sido apontados como desencadeadores de um sentimento de desprofissionalização e de fragilidade da identidade profissional, apontando indícios de uma identificação pouco clara do papel docente, que ora remete a uma dimensão relacional, ligada ao afeto, ora associada a elementos ligados à dimensão instrucional, gerando um impasse acerca dos elementos que constituem as representações sociais da profissão.

Assim, no que diz respeito ao conceito de Educação Inclusiva, necessariamente abordamos o conceito de exclusão e sua relação com a prática docente, pois a exclusão é evidente no processo de aceitação do outro, principalmente no que tange a inclusão na escola comum de alunos considerados diferentes, além de recorrer ao trabalho do professor e ao papel deste no presente processo.

Um estudo preliminar sobre pesquisas realizadas com o foco nas representações sociais da Educação Inclusiva deu início ao presente trabalho, pois, após análise, constatou-se que, segundo os resultados descritos nos trabalhos, o discurso dos professores sobre a educação inclusiva permanece centrado em torno das questões afetivas como: caridade e amor. Tais resultados passam a justificar a criação de práticas diferenciadas para o atendimento da pessoa com deficiência na escola comum, mostrando que ainda não conseguimos superar o modelo médico centrado na “doença” e que ainda existem questões a serem analisadas que impedem a utilização de um modelo pedagógico, centrado nas “possibilidades”, no processo de escolarização de pessoas com deficiência.

Assim, trazemos neste estudo a contribuição da abordagem estrutural das representações sociais, desenvolvida por Abric (1976) - um desdobramento da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1961/1976) - para a análise dos mecanismos que interferem nas práticas docentes, visando a relação entre práticas e representações, no contexto da Educação Inclusiva, uma vez que o modelo considera a representação social como um conjunto organizado (estruturado) de crenças, que tem como condições de existência um grupo homogêneo em relação ao objeto social

representado, ou seja, a natureza entre o grupo e o objeto e a realização das práticas sociais comuns, diretamente aferentes a este objeto. A hipótese levantada no presente estudo gira em torno das representações sociais sobre a prática docente e suas relações com as práticas de exclusão que permeiam o contexto escolar.

Na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, em muitas situações sociais os grupos realizam práticas que são definidas e controladas pelas instituições. No mundo real e dinâmico, as representações da profissão (ou do papel) e o papel institucional podem convergir ou divergir. Caso as práticas desenvolvidas pelos grupos sociais sejam contraditórias às representações sociais, podem produzir efeitos de transformação ou de defesa – do núcleo central – no interior da estrutura das representações sociais. (CAMPOS, 2003).

Por outro lado, procurou-se também constatar a possibilidade de encontrar no imaginário social de professores as percepções sobre o aluno com deficiência revelando através do desafio verbalizado o medo, o desconhecimento e o despreparo.

Outra questão importante a ser considerada é o levantamento de questões referentes às práticas desenvolvidas na escola comum e a hipótese de que estas ainda estejam carregadas de atitudes que revelam processos de exclusão presentes na inclusão educacional, tendo como base as representações sociais que o professor tem sobre as práticas exercidas no ambiente escolar e o seu papel na construção destas. Temos que registrar que tais questões partem da premissa de que não produzimos representações sociais de qualquer fenômeno, somente aqueles que nos incomodam, nos forçam a um posicionamento e nos remetem a partilhar saberes. Neste sentido, é imprescindível que os estudos de representações sociais investiguem as raízes da exclusão a partir das práticas cotidianas, como objeto que caracteriza a diferença, pautados em conceitos que tomam conta do universo escolar como a diversidade, educação inclusiva e inclusão educacional.

2 | METODOLOGIA

Estudo I – Estudo das Práticas Escolares: Na primeira etapa, foi realizado um grupo focal com 10 professores, sob o tema “Trabalho Docente”. Um dos eixos explorados foi “o que o professor faz (ações/práticas) na escola”, já que tínhamos por intuito distinguir as práticas frequentes das valorizadas. Foi feito um levantamento das ações (práticas) realizadas, de onde se obteve um inventário de 64 atividades realizadas pelos professores. Na segunda etapa, a lista com as 64 “atividades” foi submetida a uma análise pela técnica de juízes (8 professores especialistas participaram desta etapa) com o objetivo de se fazer uma filtragem para se chegar a uma lista menor. Chegou-se a uma lista com 38 ações (práticas) realizadas pelos professores. Na terceira etapa foi apresentada a lista de 38 práticas a 65 professores, em que foi solicitado aos sujeitos que selecionassem as 10 (dez) práticas consideradas mais importantes por

seus colegas professores para ser um “bom professor” e as 10 (dez) práticas que a sua escola de atuação considerasse mais importantes. Foram selecionadas as 30 práticas mais frequentes na condição auto-julgamento (professor) e as 30 práticas mais frequentes na condição julgamento pela escola. Compondo a quarta etapa do Estudo I e com o intuito de se chegar a uma lista final, foram selecionadas as práticas (ações) julgadas como mais importantes (numa escala da 1^a a 15^a posição).

Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva: O objetivo deste estudo foi investigar se existem novas práticas sendo forjadas no contexto escolar e se estas podem ser reconhecidas como práticas inclusivas ou se ainda têm como base a noção de exclusão.

A princípio foi realizado um estudo experimental, a partir da construção de um grupo focal, realizado no município de Piraí/RJ, mais especificamente no Jardim de Infância Maia Vinagre, localizado no Distrito de Santanésia. O grupo focal contou com a participação de seis professores da Educação Infantil, divididos em cinco participantes do sexo feminino e um do sexo masculino, todos profissionais da Educação Infantil do município, da rede pública, com idades entre 37 e 50 anos, com formação em diferentes níveis de ensino: ensino médio (curso normal), graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Segundo os resultados, a partir da realização do grupo focal, os professores admitiram a presença de práticas diferenciadas e específicas quando nos referimos aos alunos com deficiência na escola comum, colocando certa diferença entre o trabalho do professor e do professor especialista. Posteriormente, os dados obtidos no grupo focal foram analisados e serviram como base para a confecção de um inventário de práticas, aplicado posteriormente para todos os participantes da pesquisa. Assim, as práticas foram divididas de acordo com demandas pedagógicas e de cuidado, relatando a “agressividade dos alunos” e a “falta de conhecimento” as deficiências como fatores que impedem o desenvolvimento de ações inclusivas no ambiente escolar. Por outro lado, os professores citaram práticas cotidianas consideradas comuns em todas as escolas, mas que sinalizam a construção de adaptações para os alunos com deficiência, além de admitirem que não estão “preparados” para a realização destas.

Neste sentido, o professor admitiu a falta de preparo para o trabalho mais específico e, que de acordo com as práticas diferenciadas exercidas na escola, sofre com o julgamento de colegas a partir de comentários como “o professor está perdendo as rédeas da situação”, por conta da falta de informação dos mesmos.

Quando questionados sobre a permanência na escola, e se deveria ser estipulado um horário diferenciado para alunos considerados diferentes, os professores responderam que não, mas que o quantitativo de alunos deveria ser revisto. Neste contexto percebe-se que, quando o professor admite não existir a necessidade de um horário diferenciado, mas sim uma mudança nas “regras da escola” quanto ao número de alunos, sentimos uma util transferência da responsabilidade sobre o “insucesso” do processo de inclusão para a instituição escola e suas normas pré-

estabelecidas. O professor tem receio de que, ao admitir condutas diferenciadas, pode estar corroborando com práticas de “exclusão”.

Com relação às características do aluno com deficiência na escola comum, os comentários giraram em torno de um “controle” do aluno de acordo com rotinas e atividades específicas, refletindo a ideia de que se o “aluno fica quietinho e não perturba” as atividades acontecem de forma satisfatória, reconhecendo que, por vezes, atrapalha ter um aluno de inclusão em sala.

Neste ínterim, quando questionados sobre um perfil diferenciado de professor para o trabalho com alunos com deficiência, todos afirmaram não existir esse profissional, mas que em contrapartida, para que sua prática docente seja satisfatória, necessita ser “capacitado”, muito responsável e dedicado. Isso mostra novamente o quanto o professor se preocupa em não expressar a exclusão em seu discurso e como ele se policia para demonstrar o que realmente pensa com receio de julgamentos.

Na questão de número seis, com relação ao “dar conta do aluno com deficiência”, o grupo afirma que não é possível dar conta de práticas específicas no contexto escolar, sem formação diferenciada e apoio técnico. Em seguida, falam sobre o suporte técnico necessário para o atendimento desta clientela, colocando algumas características específicas vivenciadas na escola.

Neste estudo exploratório os professores foram questionados quanto às práticas exercidas em sala de aula com alunos considerados diferentes, ou seja, esperava-se que o discurso colhido mostrasse quais eram as angústias e até que ponto os professores reconheciam suas práticas como inclusivas, além colher dados para a composição de uma nova etapa da pesquisa.

Na segunda fase do estudo, a partir da aplicação e análise do grupo focal, foi realizado um levantamento sobre as práticas citadas no momento da atividade e, em seguida, a seleção destas com o objetivo de elencar as mais comuns encontradas no contexto escolar.

Logo após a avaliação das práticas levantadas no grupo focal, foi construído o inventário com 40 práticas. Quanto à aplicação do inventário foram sugeridas 40 práticas, para que os professores escolhessem dentre estas as 10 julgadas mais relevantes para o trabalho com alunos com deficiência na escola comum e desenvolvidas pelo professor da escola comum, além da escolha de outras 10 práticas julgadas relevantes para o trabalho do “professor especialista” no mesmo espaço. O professor especialista sugerido no instrumento pode ser considerado como o profissional de educação especial, que desenvolve ações de intervenção e acompanhamento na escola comum através do AEE, Coensino ou na figura de cuidadores, mediadores e bidocentes.

Quanto à aplicação do instrumento, participaram desta fase de estudo 155 sujeitos, distribuídos da seguinte forma: 44 em Barra do Piraí, 49 em Juiz de Fora, 24 em João Pessoa e 38 em Piraí, com idades entre 20 e 60 anos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudo I – Estudo das Práticas Escolares: Vale destacar que os resultados foram analisados pela sua frequência bruta/simples. Na condição auto-julgamento, resultaram-se 9 práticas, as práticas mais importantes na condição julgamento pela escola também foram 9 e as práticas comuns foram 3, totalizando 21 práticas. (Figura 1)

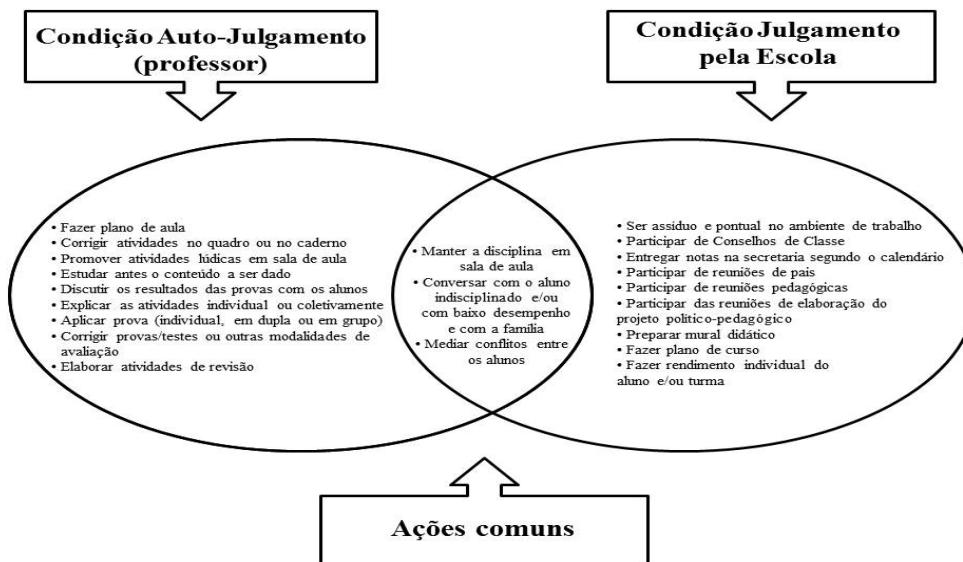


Figura 1-Práticas valorizadas pelo professor, práticas valorizadas pela escola e práticas comuns.

Observa-se que na condição auto-julgamento, o professor valoriza as práticas relacionadas à atividade de ensino, associadas às etapas que envolvem o processo ensino-aprendizagem: planejamento (Fazer plano de aula, estudar antes o conteúdo a ser dado), execução (promover atividades lúdicas, explicar as atividades individual ou coletivamente, elaborar atividades de revisão) e avaliação (aplicar prova, discutir os resultados das provas com os alunos, corrigir atividades no quadro, corrigir provas/testes ou outras modalidades de avaliação), ou seja, são valorizadas as práticas que correspondem à operacionalização das aulas.

As práticas que o professor considera valorizadas pela escola estão relacionadas às normas e regras (assiduidade e pontualidade; entrega de notas, preenchimento de relatórios e diários de classe, preparação de mural didático), associadas à organização escolar, ou seja, ao bom funcionamento da escola. Também são valorizadas as práticas presentes nos documentos: nos regimentos internos, nos parâmetros curriculares, bem como a participação em reuniões pedagógicas, Conselhos de Classe, elaboração de projetos político-pedagógicos e reuniões de pais.

As práticas em comum estão relacionadas ao aluno, porém direcionadas às práticas disciplinares, ao cumprimento de normas e regras comportamentais, já que o ato indisciplinado também pode ser entendido como aquele que não está em

correspondência com as leis e normas estabelecidas e por esta razão imprime uma “desordem”. A indisciplina, portanto, seria uma espécie de incapacidade do aluno em se ajustar às normas e comportamentos esperados. A disciplina seria, simultaneamente, um pré-requisito para o bom andamento da escola e para um efetivo trabalho pedagógico. Enfim, os resultados do estudo exploratório apontam uma disfunção entre o ideal profissional e o papel institucional, uma vez que ao falar de sua prática, o professor parece negar o papel que a escola define para ele, já que realiza as práticas julgadas pela escola como mais importantes para ser um “bom professor”, mas não as valoriza. Por outro lado, a escola parece não valorizar a qualidade da aula que é ministrada pelo professor, apegando-se aos aspectos organizacionais, considerados inerentes ao bom andamento da escola.

Estudo II – Estudo das Práticas Escolares e a Educação Inclusiva: Os dados colhidos com a aplicação do inventário foram divididos em sete categorias, conforme a descrição abaixo:

Na categoria um (relacionada ao conhecimento e a formação docente) os professores reconhecem que este conjunto de práticas deve ser desenvolvido por ambos os professores, tanto o especialista quanto o da sala regular, além de considerarem a inclusão dos alunos com deficiência um desafio que necessita ser conhecido independente da função exercida pelo professor; enquanto na categoria dois (práticas comuns da sala de aula regular, relacionadas às questões que marcam a institucionalização do serviço educacional) os professores, em sua maioria, reconheceram as práticas cotidianas como de responsabilidade do professor da escola comum, sem envolver o professor especialista, enquanto a participação em reuniões de pais eles admitiram ser função de ambos.

Já na categoria três (práticas relacionadas aos componentes afetivos) os professores reconheceram estas como práticas que devem ser exercidas por ambos os professores, reforçando o pensamento de que o aluno deve ser “abraçado” por todos os atores envolvidos no processo de inclusão; entretanto na categoria quatro (práticas cotidianas relacionadas ao aproveitamento escolar) os professores admitiram essa função comum aos profissionais da escola comum e especialista.

Assim, a categoria cinco (práticas específicas do trabalho com aluno com deficiência na escola comum) foi marcada pelas atribuições reconhecidas pelos professores como de responsabilidade somente ao professor da sala regular; enquanto a categoria seis (práticas relacionadas ao cuidado e segurança dos alunos com deficiência) mostra que não foram práticas escolhidas de forma expressiva pelos professores para caracterizar o trabalho com estes alunos.

Por fim, a categoria sete (práticas consideradas de atendimento específico) foram sugeridas pelos professores como características do trabalho do professor especialista.

A partir da análise das categorias acima, podemos inferir que o professor da escola comum reconhece a necessidade em construir práticas diferenciadas além de

admitir o seu papel em desenvolver estas práticas, assim admite a função do professor especialista e sua importância no desenvolvimento de questões específicas que podem ser perfeitamente desenvolvidas em parceria no contexto escolar.

Outra questão que chama atenção nos resultados da pesquisa é o início de uma mudança de pensamento do professor sobre a inclusão, pois as impressões que ele possui sobre o aluno especial é organizada a partir do reconhecimento deste pela sociedade e seu percurso formador até então pautado na segregação. Sinaliza que, por mais que este aluno não fizesse parte do ambiente no qual o professor exerce suas práticas, atualmente existe um movimento alicerçado em políticas públicas, movimentos sociais e questões ideológicas, que inclui este aluno com suas dificuldades, mesmo reconhecendo a escola como um espaço construído com base em práticas antigas de reprodução e segregação, constatando suas dificuldades na construção de novas práticas.

4 | CONCLUSÕES

Os resultados obtidos em nosso estudo confirmam o caráter normativo das RS do trabalho docente, no sentido do que se deve “fazer”, no interior de um dado coletivo social, que traduz a obediência às injunções (sentido prescritivo), neste caso, institucionais (escola/sistema escolar), acrescido da ideia de que essa obediência seja socialmente desejável, ou seja, que realize um valor social, relacionado com a prescrição do funcionamento social. Essa representação normativa, que mostra o professor como um personagem “institucionalizado”, parece se caracterizar como um discurso “oficial” da categoria de professores, que vai muito além de um discurso “politicamente correto”.

As ambivalências da RS do trabalho docente, que ora apresentam aspectos valorativos, ora são ligados à prática, seriam resultado de um processo de resistência a uma desvalorização que tem atingido essa categoria nas últimas décadas. Deste modo, o professor reage a este ataque, como forma de superar tal desvalorização por meio de um discurso compensatório, na tentativa de manter viva a autoimagem de bom professor, comprometido e dedicado, como se estivesse dizendo: “Nós (professores) somos mal vistos, no entanto, sou dedicado, tenho compromisso, sou importante.”

Dada a inespecificidade da função docente, fica difícil compreender o que o professor julga ser característico de seu ofício, especialmente quais são seus saberes próprios. Esta indefinição da função docente, denominada por Perrenoud (1993) de “dispersão do trabalho docente”, confere um caráter ainda menos profissional aos professores que atuam nos anos iniciais, já que são chamados de “generalistas” por não trabalharem com uma disciplina específica, parecendo não ter uma função especializada.

Nosso estudo mostra indícios de que trabalhar na escola é uma coisa e ser

professor é outra, evidenciando um distanciamento entre a escola e o professor, uma vez que as práticas valorizadas pelo professor são diferentes daquelas que este considera valorizadas pela escola, sendo a única permeabilidade entre elas as práticas disciplinares, possuindo um forte contexto normativo.

Essa discussão nos serve de impulso para pensar o hiato na relação entre o professor e a escola. O debate em torno do aspecto organizacional da escola, acerca do modo de como esta instituição funciona se faz necessário. Nota-se ainda, que a indefinição do papel do professor é um dos reflexos das mudanças na função social da escola. O fato é que o debate sobre a função social da escola torna-se necessário, uma vez que é neste ambiente complexo que a educação se consolida e onde o professor vê a realização de seu trabalho.

Em contrapartida, foi necessário analisar também, a partir do segundo estudo, diferentes aspectos relacionados aos processos de inclusão/exclusão vivenciados no contexto escolar. O primeiro aspecto tem suas origens na modalidade de Educação Especial, presente nas propostas de inclusão tendo como base as práticas diferenciadas com alunos considerados “deficientes”, pautada em políticas públicas que garantam a eficácia dos processos, confundida como uma pseudo-educação inclusiva. Segundo a análise da referida modalidade foi possível perceber que esta ainda transita entre o modelo médico de atendimento e o atendimento pedagógico, onde as questões referentes ao laudo e ao atendimento de um especialista são fatores significativos e que permeiam o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante é o estudo sobre as representações sociais das práticas docentes exercidas no ambiente escolar no que tange os processos de inclusão/exclusão, pois estudos sobre as representações sociais da inclusão e educação inclusiva ainda mostram uma visão romantizada presente no discurso dos professores, onde os elementos com maior frequência são baseados em componentes afetivos como amor, carinho, dedicação e compromisso; assim como os resultados encontrados em trabalhos sobre as representações sociais de professores dos anos iniciais sobre o trabalho docente.

Desta forma, partindo desta observação, quando questionados sobre as práticas exercidas com alunos com deficiência, os professores admitem existir um outro trabalho, diferente do que os professores costumam exercer, que exige afeto, atenção constante, que demanda maior esforço, por isso ser um desafio contínuo. Isso não quer dizer que o professor nos mostra práticas contraditórias, mas sim práticas consideradas de valor ambivalente, pois ele acredita na inclusão, mesmo assumindo que a função de fazer o aluno aprender pode ser da escola ou de outro colega especializado, mas não dele.

Portanto, para os professores da escola comum, a inclusão de alunos com deficiência é algo novo, desconhecido, por isso trabalhar com este aluno não faz parte das experiências cotidianas do mesmo, por existir, por muito tempo, um lugar específico para esta clientela. Enfim, admitir a diferença pautada na ineficiência ou não-aprendizagem é diferente de estar no mesmo espaço que pessoas marcadas

pela “ineficiência”. Segundo Ferreira e Ferreira (2013, p. 34): “Parece prevalecer no conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar da pessoa com deficiência é fora da escola regular.”

O ambiente escolar, reconhecido como o que Moscovici (2011, p.17) chama de “contexto homogêneo”, por ser um “ambiente único e semelhante” a todos os envolvidos no processo de escolarização, estabelece normas e “critérios de juízo” comuns, responsáveis pelo controle social. Quando algo foge do considerado “normal” e aceitável pelo grupo, são gerados comportamentos que refletem os processos de exclusão, porque ao admitirem a existência das diferenças, estas são consideradas como obstáculos para os membros do grupo, ou seja, tendem a eliminar as diferenças e estabelecer fronteiras dividindo o grupo, por consequência excluem os indivíduos que recusam aceitar essa mudança.

Ao analisarmos o ambiente escolar e suas relações com o exercício da docência percebemos que as trajetórias de vida de muitos professores e alunos se misturam, são muitas histórias que se repetem culminando na falta de escolha pela profissão, por isso ser professor; questões de cunho afetivo de acordo com expressões como “levar a escola pra casa”, “pensar o que vai ser daquela criança”, ou simplesmente “agir como mãe”; ou ainda as relações de força e resistência vividas com as famílias que por vezes são desinteressadas, tratam a escola como um “depósito”, desmerecendo o trabalho do professor, o que colabora para a desvalorização da profissão, pois se antes era a falta de reconhecimento financeiro, agora estes não têm ao menos o respeito da família.

Tais estratégias propostas para a construção de ações inclusivas no ambiente escolar provocam, por vezes, a exacerbação da diferença, chamando mais atenção para a incapacidade, ou então fazem com que o professor não compreenda o seu papel no processo e construa a ideia de um apoio vindo de alguém também especial, capaz de suprir a sua incapacidade individual e que consiga fazer o aluno considerado diferente aprender, tornando os discursos sobre inclusão produtor e reproduutor de novas práticas de sentido inclusivo, mas que acabam gerando também exclusões (KLEIN, 2010, p.16).

As práticas exercidas na escola reproduzem a exclusão a partir de suas metodologias de ensino e avaliação, na organização do sistema escolar, na divisão em série e segmentos, como também na organização do espaço escolar; sem levar em conta as mudanças que vivemos atualmente, mas admitindo que o aluno mudou e que o mesmo chega cada vez mais com demandas que não deveriam ser tratadas no contexto escolar, como os mesmos dizem *“trazem uma mochila de casa”* recheada com questões sociais que também pertencem à escola, pelo fato desta ser reconhecida pelos próprios professores como um espaço de socialização.

Sabemos que há muito a ser explorado acerca deste campo, no entanto, acreditamos que nosso estudo tenha contribuído para o avanço das pesquisas que relacionam as representações sociais e o trabalho docente. Embora as RS dos

professores ainda revelem um ideal da profissão, percebemos que ao explorarmos a Teoria das Representações Sociais utilizando o rico instrumental teórico-metodológico que ela tem a oferecer, por meio de técnicas de análise mais refinadas que vão além da busca do núcleo central da representação, relacionando o trabalho docente às práticas, conseguimos que venham à tona nódulos de significado não discutidos em trabalhos anteriores, que dão especificidade ao fazer docente. Esperamos que nosso estudo venha colaborar com pesquisas da mesma natureza e que de alguma forma possa contribuir com o ensino, com a compreensão do papel e do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. L'organization interne des representations sociales système central système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1994, pp. 73-84.
- ABRIC, J. C. **Prácticas sociales y representaciones**. Traducción José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacan, 2001.
- CAMPOS, P. H. F. A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e representações Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.) **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003, pp. 21-36.
- CAMPOS, P. H. F. O estudo do trabalho docente: sistemas de representações sociais, papel profissional e práticas. In: CASTRO, Monica. (org.) **Atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013. p. 43-68
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 20^a ed., 2014.
- GUIMELLI, C. La función de enfermeira: prácticas y representaciones sociales. In: ABRIC, J. C. (org) Traducción: CHEVREL, J. D ; PALACIOS, F. F. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyoacan, 1^a ed., 2001, p.75-96.
- GUIMELLI, C; ROUQUETTE, M. L. Contributions du modèle associative des schémas cognitifs de base à l'analyse structural des représentations sociales, **Bulletin de Psychologie**, XLV, 405, 1992.
- KLEIN, Rejane Ramos. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: KLEIN, Rejane Ramos; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar: implicações para o currículo**. São Paulo: Paulinas, 2010 (p. 11-25).
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.
- NÓVOA, A. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, M. (Org.) **O Ofício de Professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O **trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas, Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Glaucia Wesselovicz - Bacharel em Administração (UNIÃO), Especialista em Logística Empresarial (SANTANA) e Especialista em Gestão de Projetos (POSITIVO), Conselheira do COMAD – Conselho Municipal de Políticas Públicas sobre Drogas, Representante do PROPCD – Programa de Inclusão da Pessoas com Deficiência, Representante no Grupo de Gestores do Meio Ambiente dos Campos Gerais, Articuladora de Projetos Estratégicos do SESI para o Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial, Junior Achievement, ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável atuando a 6 anos com ações de desenvolvimento local.

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Praticioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema FIEP, Conselheira do CPCE – Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

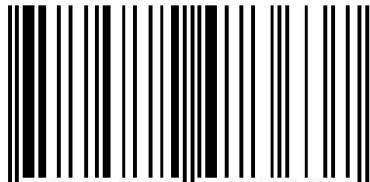
SOBRE AS ORGANIZADORAS

Glaucia Wesselovicz - Bacharel em Administração (UNIÃO), Especialista em Logística Empresarial (SANTANA) e Especialista em Gestão de Projetos (POSITIVO), Conselheira do COMAD – Conselho Municipal de Políticas Públicas sobre Drogas, Representante do PROPCD – Programa de Inclusão da Pessoas com Deficiência, Representante no Grupo de Gestores do Meio Ambiente dos Campos Gerais, Articuladora de Projetos Estratégicos do SESI para o Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial, Junior Achievement, ODS – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável atuando a 6 anos com ações de desenvolvimento local.

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Praticioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema FIEP, Conselheira do CPCE – Conselho Paranaense de Cidadania Empresarial. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-363-7



9 788572 473637