

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTEXTO SOCIAL: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas

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: Lorena Prestes
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 Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido 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 Girlene 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. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação inclusiva e contexto social [recurso eletrônico] : questões contemporâneas / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação Inclusiva e Contexto Social. Questões Contemporâneas; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-431-3 DOI 10.22533/at.ed.313192506 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO VOL. 1

O livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas” foi dividido nos Volumes 1 e 2, totalizando 56 artigos de pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Brasil. O objetivo de organizar esta coleção foi o de divulgar relatos e pesquisas que apresentassem e discutissem caminhos para uma educação inclusiva permeando contextos sociais distintos.

Neste Volume 1 “A educação inclusiva e os contextos escolares”, foram reunidos 26 artigos que apresentam discussões partindo da formação de professores à aplicação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, não somente da inclusão dos sujeitos com algum grau de deficiência física ou mental, mas também, a partir da inclusão, por exemplo, por meio da pedagogia hospitalar, do jovem e adulto e dos “superdotados”.

No Volume 2, os artigos foram agrupados em torno de três temáticas principais. São elas: “Deficiência intelectual e inclusão educacional”, “Cegos, surdos e vivências no ambiente escolar” e “Diversidade da educação inclusiva”. Esta coleção é um convite à leitura, pesquisa e a troca de experiências.

Entregamos ao leitor o Volume 1 do livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas”, com a intenção de divulgar o conhecimento científico e cooperar com o diálogo acadêmico na direção de uma educação cada vez mais inclusiva.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA	
Paulo Roberto Silva Sheila Venancia da Silva Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.3131925061	
CAPÍTULO 2	11
A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E A EDUCAÇÃO: ANÁLISE INSTITUCIONAL A PARTIR DA ARQUITETURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA	
Paulo Emílio Gomes Nobre Adriano de Souza Alves	
DOI 10.22533/at.ed.3131925062	
CAPÍTULO 3	15
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANDRADINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
Izabel de Lourdes Gimenez Souza	
DOI 10.22533/at.ed.3131925063	
CAPÍTULO 4	28
ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LDB	
Ângela Martins de Castro Daniel de Oliveira Perdigão Mariana Lima Vecchio	
DOI 10.22533/at.ed.3131925064	
CAPÍTULO 5	34
APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DE SITUAÇÕES PROBLEMA: UM ESTUDO DE CASO	
Janete Aparecida Guidi Viviane Gislaine Caetano Auada Elsa Midori Shimazaki Rozana Salvaterra Izidio	
DOI 10.22533/at.ed.3131925065	
CAPÍTULO 6	48
CAPACITAÇÕES DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO DE CRIANÇAS ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Grazielle Carolina de Almeida Marcolin Luana Taik Cardozo Tavares Alan Rodrigues de Souza Kíssia Kene Salatiel Meiry Aparecida Oliveira Vieira Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis Érica Gonçalves Campos Débora Paula Ferreira Jéssica Aparecida Rodrigues Santos Rozangela Pinto da Rocha Camila Neiva de Moura	

DOI 10.22533/at.ed.3131925066

CAPÍTULO 7 54

CONHECIMENTO PRÉVIO COMO MATÉRIA PRIMA PARA O APRENDIZADO: TEORIA DE DAVID AUSUBEL SOB O OLHAR DE MARCO ANTÔNIO MOREIRA

[André Luiz Borges da Silva](#)

[Thaís Ayres da Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.3131925067

CAPÍTULO 8 61

CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

[Aline Soares Guimarães](#)

[Angélica Marinna Cardoso Mota](#)

[Camila Alves Lima Gomes](#)

[Sinara Pollom Zardo](#)

DOI 10.22533/at.ed.3131925068

CAPÍTULO 9 76

CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE SAÚDE: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

[Caroline Thaís Both](#)

[Andressa da Silveira](#)

[Cristina Numer](#)

[Neila Santini de Souza](#)

DOI 10.22533/at.ed.3131925069

CAPÍTULO 10 88

DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ADOLESCENTES COM CÂNCER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

[Cristina Bressaglia Lucon](#)

DOI 10.22533/at.ed.31319250610

CAPÍTULO 11 99

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

[Taiana Furtado dos Anjos](#)

[Allan Rocha Damasceno](#)

[Pedro Clei Sanches Macedo](#)

DOI 10.22533/at.ed.31319250611

CAPÍTULO 12 111

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DOS SUJEITOS APRENDENTES

[Gleiciane Álice Oliveira de Carvalho](#)

[Andrezza Belota Lopes Machado](#)

DOI 10.22533/at.ed.31319250612

CAPÍTULO 13 124

JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS: QUESTÕES DA VIDA ADULTA

[Thais da Silva Oliveira](#)

[Gabriela Brutti Lehnhart](#)

Sabrina Fernandes de Castro
DOI 10.22533/at.ed.31319250613

CAPÍTULO 14 136

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM GRUPO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Solange Regina Alves André
DOI 10.22533/at.ed.31319250614

CAPÍTULO 15 146

O CONTEXTO DAS DIFERENÇAS: CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cheila Dionísio de Mello
DOI 10.22533/at.ed.31319250615

CAPÍTULO 16 157

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ÓTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Marcus Edson Carilo de Mello Vieira
Tâmara Gabriella de Souza Cardoso
Joslei Viana de Souza
DOI 10.22533/at.ed.31319250616

CAPÍTULO 17 164

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiana Neves Bertolin
Edí Marise Barni
DOI 10.22533/at.ed.31319250617

CAPÍTULO 18 175

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane
Isabel Matos Nunes
DOI 10.22533/at.ed.31319250618

CAPÍTULO 19 189

OS PARQUES INFANTIS: ANÁLISE LEXICAL DE TEXTOS SOBRE ESSES ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Aline de Novaes Conceição
DOI 10.22533/at.ed.31319250619

CAPÍTULO 20 199

PEDAGOGIA HOSPITALAR E INCLUSÃO: UM DIREITO À EDUCAÇÃO

Maria Elaine Gonçalves de Menezes Pinheiro
Maria Roseane Gonçalves de Menezes
Jocilene Maria da Conceição Silva
DOI 10.22533/at.ed.31319250620

CAPÍTULO 21 208

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE ATITUDES SOCIAIS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO INTRODUTÓRIO

Felipe Rodrigues Martins

Sandra Regina Barbosa
Edicléa Mascarenhas Fernandes
DOI 10.22533/at.ed.31319250621

CAPÍTULO 22 215

PISTOLA: UMA HISTÓRIA INTERDISCIPLINAR, CAMINHOS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Giovana Toscani Gindri
Nathalia Neresi Pavanelo
Raquel Brondísia Panizzi Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.31319250622

CAPÍTULO 23 227

O PROEJA : POR UMA POLÍTICA PÚBLICA CONTÍNUA

Maria Luzenira Braz
Divina Elecir de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.31319250623

CAPÍTULO 24 237

PROTAGONISMO DO CORPO DISCENTE COMO PRÁTICA INOVADORA E INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FTESM

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves
Viviane da Costa Bastos

DOI 10.22533/at.ed.31319250624

CAPÍTULO 25 249

TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTO E RECONTO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

Débora Deliberato
Fernanda Delai Lucas Adurens

DOI 10.22533/at.ed.31319250625

CAPÍTULO 26 260

MODOS DE SER AMOROSO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO SURDO NA SUA RELAÇÃO COM UM OUVINTE: O CASO DA PELÍCULA JAPONESA “HIDAMARI GA KIKOERU” (2017)

DE DAISUKE KAMIJÔ

Rute Léia Augusta da Silva
Hiran Pinel
Vitor Gomes

DOI 10.22533/at.ed.31319250626

SOBRE O ORGANIZADOR..... 275

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Paulo Roberto Silva

Licenciado em História e Especialista em Educação Especial pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC)
E-mail: prosil88@gmail.com

Sheila Venancia da Silva Vieira

Mestre em Ensino pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). Professora do Curso de Especialização em Educação Especial da Fundação Educacional Unificada Campo Grandense (FEUC). E-mail: sheilavenancia@gmail.com

Indicação de Eixo temático: Acessibilidade e tecnologia assistiva

Indicação de categoria: comunicação oral

RESUMO: Diante de tantos desafios que se impõe à construção da escola inclusiva, a tecnologia assistiva (TA) vem sendo apresentada como um caminho e um recurso de apoio à prática pedagógica assertiva e responsiva à expansão de habilidades funcionais de pessoas com deficiência e como forma de construção de vida independente e autonomia. Para este texto, buscamos delinear, ainda que parcialmente, a realidade do atendimento direcionado aos alunos com deficiência atendidos em turmas da educação infantil em interface com os recursos de TA. Para este fim, elegemos a abordagem qualitativa por meio do levantamento

bibliográfico que identificasse a produção acadêmica nacional relacionada à temática tecnologia assistiva aplicada a Educação Infantil, ressaltando os pressupostos teóricos defendidos por Bersch (2005) e Galvão Filho (2009). Como resultados foi possível constatar que as informações disponíveis na literatura especializada valorizam as ações docentes de contextualização e produção de oportunidades de construção do modo de agir e experiência particular como colaboradoras na aquisição de autonomia e independência discente. No entanto, as ações pedagógicas demandam criterioso e intencional planejamento que privilegiem o investimento, a experimentação e estimulação enquanto princípios éticos, políticos e estéticos estabelecendo aprendizagem e desenvolvimento enquanto direito e mote dos processos escolares.

PALAVRAS – CHAVE: Tecnologia assistiva; Educação inclusiva; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A lei 13.146/2015, conhecida como lei brasileira de inclusão (LBI) ou estatuto da pessoa com deficiência, publicada no mês de julho de 2015, e em vigor a partir de janeiro do ano seguinte trouxe não apenas um novo ordenamento jurídico ao nosso país, mas, uma diretriz legal que, dentre outros aspectos,

elevou alguns decretos em vigência no cenário nacional à categoria de lei. No presente estudo, nosso foco busca fazer menção as implicações provenientes da conjunção aparato legal e ações práticas da educação infantil, por meio da compreensão, proposições e tratamentos dado ao conceito central da tecnologia assistiva como princípio fundamental de promoção de autonomia e independência, como descrito pela referida lei exposta no artigo 3º, inciso III, que define a,

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica [como] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015)

No contexto da educação inclusiva, a opção uso pelo uso da tecnologia assistiva pode significar a construção efetiva e a promoção de inclusão em ampla escala, ou seja, de todos os alunos nos ambientes escolares que demandam destes recursos, serviços ou estratégias. A estimulação ofertada às crianças em primeiros anos de vida, comprovadamente é uma etapa favorável a ampliação de conexões nervosas, que oportunizam em maior desenvolvimento do cérebro.

Há anos abordagens estratégicas tradicionais de ensino vêm predominando nas escolas brasileiras, junto com elas, a urgência em atualizar o espaço escolar. Com o avanço tecnológico, as pessoas com deficiência puderam acessar algumas possibilidades outrora tão distante, conquistando desta forma e a cada dia mais espaço, convivência e consciência de suas potencialidades quer sejam em contextos escolares, quer seja em contextos sociais.

A falta de escolarização e desenvolvimento de conceitos básicos necessários para viver uma vida autônoma impedem muitos alunos com deficiências de ingressarem no mercado de trabalho ou terem uma vida adulta mais significativa existencialmente. De fato, a escola, seja regular ou especializada, em nosso país, de modo geral, não tem preparado esses alunos nas habilidades sociais básicas as quais são pré-requisitos para acesso ao mundo do trabalho, mesmo informal. (GLAT e PLETSCHE, 2010).

As questões que perpassam o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, atravessam uma concordância ampla em torno da crença do quanto a Educação Infantil se configura como terreno fértil e profícuo de desenvolvimento de crianças com deficiência. Contudo, as informações oficiais ainda apresentam se incipientes e pouco responsiva tanto em número de matrículas regulares, quanto em práticas elementares que possam estimular a construção de independência e autonomia para essa faixa etária.

DESENVOLVIMENTO

A compreensão sobre a deficiência é um constructo em evolução originada pelo choque entre o sujeito e as barreiras impeditivas de natureza física, de comunicação ou atitudinal, encontradas na interação com o ambiente. Há verdadeiros campos de

experiências, que conservam relações com esta área de conhecimento que, além de servirem à organização necessária de etapas futuras em processos de escolarização, fornecem subsídios à elaboração de metas de aprendizagem e desenvolvimento específicas para algumas faixas etárias.

Abrangentes documentações internacionais, a literatura jurídica, os debates acerca dos direitos e a comprovação psicopedagógica respaldam e orientam diretrizes inclusivas baseadas na superação de limitações, estendendo e beneficiando a todos, à despeito das condições particulares de convivência, seja ela na mesma escola, em espaços comuns, ambientes de aprendizagem, no mesmo currículo, entre outras coisas.

Em nosso país, já é possível amparar o trabalho pedagógico em determinações políticas que incentivam o desenvolvimento das crianças com deficiência por meio dos recursos e estratégias que ampliem processos de aprendizagem e construção de habilidades funcionais aplicação ao contexto escolar. Isso está posto por meio de documentos nacionais e internacionais, tais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009)¹, de obrigatório cumprimento por sua condição de emenda constitucional.

Discussões desenvolvidas neste campo de conhecimento já debatem as possíveis intervenções que o público demandante da TA precisa incorporar em suas rotinas para superar questões elementares de acessibilidade e construção de habilidades educacionais. Pautando nos em orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), à saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, compreendemos a educação infantil, como campo fértil para proposições e tentativas constitutivas de itinerários formativos. Os estudos da área apontam esse caminho, principalmente o quanto é favorável o uso adequado dos recursos e estratégias da tecnologia assistiva.

Para referenciar esta discussão, citamos as orientações contidas na publicação do Ministério da Saúde, denominado “*Ação do Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia*” (BRASIL, 2015), que apontam objetivos e indicadores auxiliares aos profissionais da Atenção à Saúde no trabalho de estimulação precoce às crianças de zero a três anos de idade com microcefalia e, portanto, com alterações ou potenciais alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, e em seus efeitos relacionais e sociais.

Diante da diversidade de modelos e padrões educacionais, precisamos realizar a abordagem também pensando nos professores e profissionais de educação. As

¹ Para delimitar a compreensão que temos acerca deste documento norteador, nos valem da ideia que a convenção das pessoas com deficiência, é um reconhecimento da identidade singular destes sujeitos enquanto coletivo, com contexto peculiar, o que requer proteção específica para acesso ao pleno exercício dos direitos, o que não é provido pela descrição genérica dos direitos contidos nos demais tratados existentes. Para maiores informações ver LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU, seu protocolo facultativo e a acessibilidade.

opções metodológicas terão que considerar a utilização intencional dos recursos de TA em seus planejamentos. Brinquedos e brincadeiras, objetos com respostas sensoriais e perceptivas, atividades lúdicas e utilizando o próprio corpo, além do corpo do outro, realizam a tarefa de evolução de repertório. E são indicados ainda por que,

No brincar a criança inicia o seu processo de autoconhecimento, toma contato com a realidade externa e, a partir das relações vinculares, passa a interagir com o mundo. O brinquedo torna-se instrumento de exploração e desenvolvimento das capacidades da criança. Brincando, ela tem a oportunidade de exercitar funções, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural e espontânea, expressando seus sentimentos e facilitando o desenvolvimento das relações com as outras pessoas. (BRASIL, 2016)

A tecnologia assistiva tem um papel essencial nesta luta, ela fornecerá o auxílio necessário para crianças com deficiência e veículo de visibilidade e descobertas da comunidade acerca das potencialidades e capacidades à serem estimuladas ao desenvolvimento. Enquanto ferramentas de inclusão sócio educacional há que se ter envolvimento e suporte adequado, no sentido de romper com barreira do preconceito imposto pela sociedade. Equipes de gestão e coordenação também possuem seu papel, vez que a unidade escolar precisa atender à critérios para além das questões arquitetônicas.

Embora haja um crescente interesse na temática e pesquisas sobre acessibilidades, os resultados apontam grandes fragilidades, apesar do meio educacional e dos profissionais que atuam na área da educação inclusiva e especial demonstrarem os benefícios trazidos por intermédio da mediação. Em seu entendimento Galvão Filho (2001), nos aponta o quanto é imprescindível, para o facilitar o conhecimento sobre o aluno, sua história, seu meio social, sua forma e estilo de interagir e construir o conhecimento” (GALVÃO FILHO, 2001)

É importante ressaltar que as decisões, sobre recursos de acessibilidade que farão parte da intervenção com os alunos precisam partir de um planejamento específico e individual, ou seja, personalizado para cada aluno. Deve comunicar com uma análise detalhada e escuta, aprofundada de sucesso, necessidades, para, a partir daí obtendo pelos recursos que melhor respondam. Em alguns casos é necessário também a escuta de deferente profissionais, como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas ou outros(...) (GALVÃO FIHO, 2009a).

OBJETIVOS

Este estudo apresenta como objetivo geral identificar a produção acadêmica nacional relacionada à temática tecnologia assistiva aplicada a Educação Infantil. Não obstante, cabe ressaltar que o mesmo se configura como um recorte temático proveniente de uma pesquisa maior. Estudo este, que teve como objetivo geral a demonstração da tecnologia assistiva enquanto campo teórico e prática favorável a inclusão dos alunos com deficiência na educação infantil. Optamos ainda, por

discriminar os objetivos específicos abaixo, enquanto favoráveis as hipóteses por nós investigadas, no sentido de:

- Entender e compreender a tecnologia assistiva por meio da explicitação e delimitação das informações implícitas na sua conceituação;
- Discutir a acessibilidade por meio da implementação da tecnologia assistir aplicada às crianças na faixa etária de zero à seis anos.

METODOLOGIA

Este relato de pesquisa, desenvolvido como pré-requisito para a obtenção do título de especialização do autor fundamentou-se a partir dos pressupostos da pesquisa bibliográfica de materiais publicadas em livros, artigos, dissertações e teses disponíveis nas principais bases de dados públicos, à saber Scielo, Redalyc, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal Periódicos Capes².

Entende-se pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23).

Segundo Cerro, Bervian e da Silva (2007, p.61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema. Segundo Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática.

A importância assumida pela tecnologia assistiva no âmbito da educação especial, cabe destaque enquanto campo de pesquisa e auxílio educacional com infinitas perspectivas e progressões, principalmente quando nos voltamos a faixa etária compreendida por sujeitos da educação infantil e pré-escola. O acolhimento e

² As bases de dados consultadas nesta investigação foram escolhidas obedecendo à confiabilidade das fontes utilizadas pelo sítio, capacidade de indexação de diversos periódicos e bancos de dados, bem como, oferecer acesso livre e gratuito, sendo também considerada a notabilidade e presença dos termos pesquisados. O acervo eletrônico Scielo (Scientific Electronic Library Online/Biblioteca Científica Eletrônica em Linha - publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na Internet, desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e na América Latina e Caribe). O repositório Redalyc (plataforma para serviços científicos de informação de acesso aberto a nível internacional, que visa atender as necessidades de informação especializados de estudantes, pesquisadores no desenvolvimento científico e tecnológico através da recuperação e consulta de conteúdo especializado e geração de indicadores quantitativa e qualitativamente para saber como a ciência está sendo feita na América Latina). O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que disponibiliza referências e resumos de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo país. O Portal Periódicos Capes, uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional.

o cuidado a essas crianças e a suas famílias são essenciais para que se conquiste o maior ganho funcional possível nos primeiros anos de vida, fase em que a formação de habilidades primordiais e a plasticidade neuronal estão fortemente presentes, proporcionando amplitude e flexibilidade para progressão do desenvolvimento nas áreas motoras, cognitiva e de linguagem (MARIA-MENGEL; LINHARES, 2007).

Concordamos, então, com as impressões de Torres e Tapia (2016, s.p.) que sugerem que para a real experiência de “uma proposta inclusiva que atenda às necessidades dos alunos, é preciso acima de tudo vontade política, estrutura física adequada, qualificação dos educadores, além da educação permanente e, principalmente, a compreensão da inclusão para todos. ”

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A oferta da educação especial é assumida, em perspectiva transversal, como dever constitucional do Estado, tendo início a partir da faixa etária de zero a seis anos, ou seja, durante a educação infantil.

Vygotski (1997) defendia que qualquer deficiência, física ou mental, transforma a relação do sujeito com o mundo e modifica as relações com os outros sujeitos com os quais convive, ou seja, a restrição orgânica se mostra como uma “anormalidade social da conduta”. Não obstante, não é a diferença biológica o principal fator que implica em desenvolvimento limitado ou na defasagem do desenvolvimento da pessoa com deficiência, afinal esta é apresentada sob diversos modos em conformidade com as exigências, culturas e especificidades de construída de forma coletiva.

Pessoas sem fala ou escrita funcional ou ainda em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever indicam o intenso uso de tecnologia no dia a dia para tornar a vida mais simples e fácil (BERSCH, 2008) sem esta, permanecem desconsideradas nas mais diversas situações cotidianas, inclusive sendo vistas como pessoas que não pensam (REILY, 2004, p 67).

Partindo do referencial de infância como grupo na estrutura social, apoiando-nos em Qvortrup (2010, p. 637), também acreditamos que:

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010).

Considerando o vértice das ações docentes de contextualização e produção de oportunidades de construção do modo de agir e experiência particular, Manzini (1999), cita que o elemento central norteador da atuação do professor é o planejamento de atividades a partir de um determinado objetivo, que pode não ser alcançado dependendo dos recursos utilizados na atividade. Rocha et al (2015), ao compreender a percepção

dos aspectos operacionais prescritos por Manzini e Santos (2002), reforçam a contribuição das etapas necessárias à implementação e prescrição de recursos de tecnologia assistiva no ambiente escolar, por meio do esquema representado pela figura 1:



Fig 1: Fluxograma para desenvolvimento de tecnologia assistiva na escola

Fonte: MANZINI; SANTOS; 2002

Inúmeras soluções tecnológicas, cada vez mais, demonstram-se aliadas indispensáveis à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Melhorias nas condições de acessibilidade, incentivos a participação e efetivação dos processos de ensino e aprendizagem são fatores decisivos para atingirmos a essência presente nas discussões fundamentais acerca dos grandes obstáculos e desafios da educação dos nossos tempos. Condições estas que trazem em sua esteira os fundamentos e concepções que permeiam a educação especial sob a perspectiva inclusiva.

CONCLUSÃO

Sem pretensões de esgotar a análise e abordagem presente na literatura específica, compreendemos que as tensões políticas presentes nas práticas desenvolvidas na primeira infância apoiadas pela educação especial, estendendo-se para além do atendimento educacional especializado, por trazer à tona, a urgência de ampliação e entendimento sobre processos e procedimentos aplicados à inclusão escolar.

O trabalho pedagógico com alunos com deficiência demanda ações intencionais,

planejadas e com a utilização criteriosa de métodos, técnicas e ferramentas que permitam não apenas compensar³ e atender necessidades, como também ir além do que se espera ou projeta. Em função das relações entre a pessoa e tudo o que a cerca, ou seja, o entorno em que se dá o processo de aprendizagem que é próprio do humano.

A relação da escola com as tecnologias, tem demonstrado certa desconsideração das instituições, pela crença em uma proposição que atrela a utilização destes recursos a presença de uma pessoa/profissional qualificado. Portanto, ainda que presentes no espaço escolar, vários suportes educacionais podem ser negligenciados nas salas de aula. Entretanto o diálogo e a adesão ao uso da tecnologia assistiva imersa no espaço escolar ainda pode ser associada às impressões e expectativas direcionados às pessoas com deficiência. A inserção da TA não significa apenas a utilização de instrumentos, mas, implica mudança e modificação no/do contexto de modo a que este se configure favorável e facilitador da história de vida desta criança.

Depois da análise dos vários materiais publicados sobre tecnologia assistiva, é possível a compreensão acerca do advento e surgimento dos recursos tecnológicos provenientes dos movimentos da globalização. A ampliação em larga escala dos recursos tecnológicos direcionados às pessoas com deficiência, tem proporcionado oportunidades de desenvolvimento e autonomia, assim como, chance de inserção no mercado de trabalho e produção de independência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acessado em 31/07/2018

_____.2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. 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 30/07/2018

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Diretrizes de estimulação precoce:

3 Resultado do estudo das obras Fundamentos de Defectologia (1989) e Transformação Socialista do Homem (2004) de L. S. Vigotski, a compensação refere-se ao processo substitutivo que garante o desenvolvimento, ou seja, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras que estejam íntegras. Isto lhe permite estar no mundo e com ele se relacionar. Acontece, no entanto, que em alguns casos o indivíduo não apenas compensa o que lhe falta, mas vai além. Ele pode supercompensar, isto é apresentar um grau de adaptação na área em que tinha limites biológicos a um nível acima da média esperada para a sociedade na qual está inserido e na qual se humaniza. COELHO, BARROCO e SIERRA (2011).

crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 123 p. Disponível em <http://portal.arquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2016/janeiro/13/Diretrizes-de-Estimulacao-Precoce.pdf>. Acessado em 31/07/2018

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. IN.: BRASIL.Ministério da Educação. Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1 ed. Brasília:MEC, SEESP, 2005.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GALVÃO FILHO, T. A. Educação especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. Revista Integração, Brasília: SEESP/MEC, v. 1, n. 23, ano 13, p. 24-28, 2001

_____. GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acessado em 31/07/2018.

LIMA, Telma CS; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acessado em 09/05/2017

MANZINI, E. Jose. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. Mensagem da APAE, v. 36, n. 84, p. 17-21, 1999.

_____. SANTOS, M. C. F. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência – recursos pedagógicos adaptados. 1. ed. Brasília: MEC, v. 1, 2002, 56 p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf. Acessado em 14/08/2018

MARIA-MENGEL, M. R. S.; LINHARES, M. B. M. Fatores de risco para problemas de desenvolvimento infantil. Revista Latino-Americana de Enfermagem, [S.l.], v. 15, p. 837-842, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15nspe/pt_18.pdf. Acessado em 31/07/2018

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada para favorecer a inclusão escolar. Artigo aceito para publicação na Revista Espaço do INES, Rio de Janeiro, 2010. Para favorecer a inclusão escolar. Artigo aceito para publicação na Revista Espaço do INES, Rio de Janeiro, 2010.

QVORTRUP, lens. A infância enquanto categorial estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>. Acessado em 14/08/2018

REILY, L. H. Escola inclusiva: linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2008

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Procedimentos para a prescrição dos recursos de tecnologia assistiva para alunos da educação infantil com paralisia cerebral. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 691-708, set. 2015. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14398>>. Acesso em: 14 ago. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14398>.

TORRES, Veridiana; TAPIA, Letícia. Escola Inclusiva: o aluno com microcefalia, o que a Escola pode fazer? Disponível em https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/download/1702/816. Acessado em 31/07/2018

VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed.
Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKI, Lev. S. El defecto y la compensacion. In: Obras escogidas: Fundamentos de defectologia.
Madrid: Visor, 1924/1997.

A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO E A EDUCAÇÃO: ANÁLISE INSTITUCIONAL A PARTIR DA ARQUITETURA DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Paulo Emílio Gomes Nobre

Faculdade de Ciências e Tecnologia de
Viçosa – UNIVIÇOSA, Graduando em Psicologia
Viçosa – Minas Gerais

Adriano de Souza Alves

Faculdade de Ciências e Tecnologia
de Viçosa – UNIVIÇOSA, Docente do curso de
Psicologia
Viçosa – Minas Gerais

falta de planejamento, espaço, privacidade, convivência, dificuldade na comunicação e articulação, reforço de posições hierárquicas e de autoridade e desconsideração com o corpo discente.

PALAVRAS-CHAVE: alienação, ensino, estrutura, ideologia, instituição

**SPACE'S CONSTITUTION AND EDUCATION:
INSTITUTIONAL ANALYSIS FROM A PUBLIC
SCHOOL'S ARCHITECTURE**

RESUMO: Percebe-se que a organização escola, através do processo “ensino- aprendizagem” conduz os agentes a uma alienação do “não-saber”, de não conhecer quais são as condições reais em que se está ensinando. Trata-se do que se costuma chamar de alienação através da ideologia. Há um doutrinamento que acontece por parte da classe dominante que transmite uma definição de mundo, uma noção do processo de aprendizagem, de objetivos de vida, dos valores e do sentido da existência destes agentes. Existem muitas formas de doutrinação e este trabalho tem como objetivo mostrar como a arquitetura de uma organização tem uma grande influência no processo de institucionalização dos agentes que ali operam, de manutenção e imposição de uma ideologia dominante. Na organização em questão as questões que ficaram mais evidentes a partir da sua estrutura física são relacionados à

ABSTRACT: It is noticeable that the school organization, through the “teaching-learning” process, leads its agents to an alienation of “non-knowing”, becoming them unaware of what reality is being taught. This is what is commonly called alienation through ideology. There is an indoctrination that occurs on part of the ruling class that conveys a definition of the environment, a notion of the learning process, life goals, values and sense of existence of these agents. There are many forms of indoctrination. This work aims to show how the architecture of an organization has a great influence in the process of institutionalization of the agents that operate there, of maintenance and imposition of a dominant ideology. In the organization in question the issues that became more evident from their physical structure's analysis are related to lack of planning, space, privacy,

coexistence, difficulty in communication and articulation, reinforcement of hierarchical positions and authority and disregard of the student body.

KEYWORDS: alienation, ideology, institution, structure, teaching

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é mostrar como a arquitetura de uma organização exerce influência no processo de institucionalização dos agentes que ali operam. A estrutura vai impondo de maneira sutil, porém não menos eficiente e atroz, as limitações e as orientações colocadas pelo poder instituído. Juntamente com o discurso, é através dos planos, arestas, conformações e disposições, que a ideologia se faz presente e se coloca frente aos instituintes, gerando conflitos, não só a nível do saber, mas (principalmente) ao nível do não-saber, que são velados e geram os sintomas na instituição. Esse trabalho se justifica, pois, através dele é possível notar como a estrutura física de uma organização diz por ela mesma qual é o “espírito da casa”.

MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma análise institucional a partir das observações de campo feitas no estágio em uma escola da rede pública de ensino no município de Viçosa/MG. Os dados coletados foram então tratados sob a luz do movimento institucionalista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Baremlitt (2002), análise institucional não é um saber que tenta dar conta de todos os desconhecimentos, desvendando assim os laços do tecido social, mas se trata, de fato, de uma investigação permanente, sempre lacunar e circunscrita de como o não-saber e a negatividade operam em cada cultura.

Trazendo essa maneira de pensar para a realidade da instituição educação, percebe-se que a organização escola, através do processo “ensino-aprendizagem” conduz os agentes uma alienação do “não-saber”, de não conhecer quais são as condições reais em que está ensinando. Trata-se do que, no materialismo Marxista, costuma-se chamar de alienação através da ideologia. Há um doutrinamento que acontece por parte da classe dominante que transmitem uma definição de mundo, uma noção do processo de aprendizagem, de objetivos de vida, dos valores e do sentido da existência destes agentes, em que os dominados, na posição de não saber, devem aceitar passivamente tudo que é oferecido.

Segundo Barus-Michel (2004), numa análise institucional, a unidade, abstrata e consensual, deve ser exposta. A formulação de questionamentos e hipóteses só se dão após se ter situado a instituição em pauta. A arquitetura revela o estabelecimento do poder e da ideologia. Há uma distribuição e atribuição de lugares a funções e

pessoas que revelam hierarquia de valores.

Pois bem, a organização em questão é uma escola municipal. Está sediada em um bairro residencial já nos limites urbanos do município, apesar de não se tratar de uma zona periférica, na acepção socioeconômico da palavra. A sede é composta de dois edifícios: uma casa e uma segunda estrutura anexada. O edifício principal é composto de três níveis, construída recostada em um aclave, de maneira que o acesso se dá pelo andar superior (situado ao nível da rua). O andar inferior, o anexo e o pátio (atrás do anexo) estão abaixo.

A fachada é gradeada e a porta permanece trancada durante maior parte do tempo. No andar superior do edifício principal estão três salas: a secretaria, a sala de informática e a sala de café/diretoria. Interessante notar que esta última exerce duas funções, no mínimo, conflitantes, sendo que a mesa de café, reunião e socialização de professores e funcionários e a área de trabalho das diretoras é “dividido” por um armário. A sala de informática é equipada com aproximadamente 20 computadores e é usada principalmente para palestras e reuniões, apesar de não haver estrutura para tais práticas. Descendo a rampa ao nível imediatamente inferior, encontram-se três salas de aula. Mais abaixo, após descer um lance de escadas estão uma sala de aula, banheiros e cozinha. Entre esses espaços encontra-se uma mesa em que os alunos fazem as refeições. Anexo ao edifício principal, no nível inferior, encontra-se outra edificação que possui duas salas e um espaço para armazenamento de materiais. Ao fundo desta estrutura há um pátio cimentado frequentado em horário de recreio e educação física. As salas são equipadas com carteiras e cadeiras ergonômicas e em bom estado de conservação.

A estrutura revela alguns pontos interessantes da organização. O primeiro, e mais evidente, é de que não se trata de um edifício planejado e dimensionado para a prática escolar. Não fosse pela placa anunciativa instalada na fachada, um cidadão desavisado passaria sem perceber que estava ali uma escola. É possível que a semelhança da escola com uma casa faça com que a comunidade escolar como um todo (principalmente os alunos) apresente dificuldades em discriminar contingências aplicáveis a comportamentos em casa e na escola. Deriva também deste fato a observação de que não há muitos espaços que permitam momentos de privacidade no ambiente. Principalmente na sala do café/diretoria. É na sala do café que professores e funcionários socializam, discutem, articulam e refletem questões acerca do ambiente escolar, muitas vezes em relação à própria administração, mas no caso em questão essa atividade é restringida, pois o ambiente é contíguo à diretoria. A mesma lógica se aplica inversamente, pois assuntos de cunho administrativo são tratados de maneira que todos que estão na sala do café possam presenciar. Não há uma sala específica para reuniões, o que influencia na falta de comunicação e articulação na organização. A mesa de refeições dos alunos não é grande o suficiente para comportar todos eles no momento do recreio. Muitos comem enquanto andam ou comem sentados em bancos espalhados na área. A escada de acesso ao nível inferior é estreita para o fluxo

de pessoas verificado. Enfim, falta espaço para socializar, reunir, discutir e até para comer. A alocação da diretoria/sala do café e secretaria no topo da estrutura física diz muito da hierarquia e acessibilidade da organização.

Convenciona-se chamar de pátio a área ao fundo da escola, mas trata-se de uma área recentemente (e meramente) cimentada. Não possui brinquedos, demarcações (pinturas de quadras), cobertura e nem delimitação com terreno baldio ao fundo da escola. A desconsideração com o corpo discente é escancarada. As carteiras ficam dispostas à maneira clássica: enfileiradas e direcionadas para a posição do professor, deixando claro quem é a autoridade e a fonte de saber dentro da organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de verificar o esforço demonstrado pelos agentes da organização em implementar um processo de ensino louvável ao corpo discente, ocorre que muitas vezes essas práticas esbarram em questões estruturais. Estas impõem um contexto de carência (de espaço, liberdade e consideração), autoridade e vigilância. Muitas das manifestações dos agentes podem ser compreendidas como sintomas do conflito: agitação, fadiga etc. Uma intervenção institucional no sentido de desatar esses “nós” estruturais se configura como uma alternativa para benefício dos agentes e melhor funcionamento da organização.

REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5.ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari (Biblioteca Instituto Félix Guattari; 2), 2002.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. **O Sujeito Social**. (Eunice D. Galery e Virgínia M. Machado, Trad.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas. 2004

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANDRADINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Izabel de Lourdes Gimenez Souza

Secretaria Municipal de Educação de
Andradina-S.M.E

izabel.gi.souza@gmail.com

Secretaria Municipal de
Educação de Andradina-S.M.E
marciafmpugliese@hotmail.com

RESUMOS: O artigo, representado pelo eixo “Formação de Professores em Educação Especial” apresenta o resultado parcial da experiência de inclusão escolar de alunos com deficiência (s), da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Andradina-SP, que apesar dos desafios, vem dando certo. Tem como objetivo discutir saberes, pelo viés de relatos, que retratam a formação contínua dos professores do AEE (Atendimento Educacional especializado) e experiências vivenciadas nos espaços escolares e fora deles. A metodologia apresenta uma abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando para a coleta de dados vários instrumentos; desde a pesquisa teórica, por meio de um arcabouço teórico renomado, à título de Mantoan, M. T (2003), ROPOLI, Edilene Aparecida (2010) e outros à intervenção em salas de Atendimento Educacional Especializado e em outros espaços escolares. Os resultados, incipientes, apontam para desafios a serem superados,

porém, para experiências de sucesso a partir de mudanças significativas. Faz-se necessário, oferecer por meio da formação contínua, novas práticas mediadas pela legislação e teorias sócio-educacionais inclusivas, e da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que garantam discussões, aqui trazidas.

PALAVRAS-CHAVE: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Formação de professores do AEE e Atendimento Educacional Especializado

THE FORMATION OF THE PROFESSOR OF THE AEE IN THE MUNICIPAL NET OF ANDRADINA EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: The article, represented for the axle “Formation of Professors in Special Education” presents the partial result of the experience of pertaining to school inclusion of pupils with deficiency (s), of the Municipal Net of Education of the City of Andradina-SP, that although the challenges, come giving certain. It has as objective to argue to know, for the bias of stories, that portray the continuous formation of the professors of the AEE (specialized Educational Attendance) and experiences lived deeply in the pertaining to school spaces and are of them. The methodology presents a qualitative

boarding, through the bibliographical research and of field, using for the collection of data some instruments; since the theoretical research, by means of one arcabouço famous theoretician, for a reason or purpose Mantoan, M. T (2003), ROPOLI, Edilene Aparecida (2010) and others to the intervention in rooms of Specialized Educational Attendance and other pertaining to school spaces. The results, incipient, point challenges to be surpassed, however, with respect to experiences of success from significant changes. One becomes necessary, to offer by means of the continuous formation, new practical mediated by the legislation and inclusive partner-educational theories, and of National politics of the Special Education in the Perspective of the Inclusive Education (2008), that they guarantee quarrels, here brought

KEYWORD: National politics of the Special Education in the Perspective of the Inclusive Education (2008), Formation of professors of the AEE and Specialized Educational Attendance

1 | INTRODUÇÃO

A Educação acompanha a história da humanidade e vem passando a cada período por grandes mudanças que requerem um novo perfil de homem e de profissional. Entende-se que um professor quando bem formado, tanto a nível inicial ou contínuo, seja, cada vez mais, capaz de atender satisfatoriamente a demanda social contemporânea.

Um grande marco internacional ocorreu para a educação na década de 90: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtien – Tailândia. “[...] todas as pessoas, crianças, jovens e adultos devem se beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem” (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Conforme, Souza (2007), a Declaração de Salamanca (1994), como um dos resultados da referida Conferência, enfatizou que era preciso repensar as Políticas Públicas de formação do professor para atender a todos os alunos, inclusive os com deficiência, declarados como alunos com necessidades educacionais especiais, tendo em vista combater atitudes discriminatórias, garantindo que todas as escolas comuns oferecessem o ingresso e a melhor qualidade de ensino para todos os alunos, independente e incondicionalmente, atendendo, mediante possibilidades únicas de aprendizagem (SOUZA,2007)

Analisando alguns percursos históricos referentes à formação de professores, no Brasil, é possível contar com as contribuições de Pimenta (2002), que explica que, as lutas e buscas pela inovação dos cursos de Formação Inicial e Continuada / Contínua de Professores começaram nos anos de 1960.

Perante marcos, acima, é possível compreender outro tempo marcado e delimitado para a Educação Inclusiva em especial para a Inclusão escolar, ou seja,

uma escola para “todos”. No Brasil, a Inclusão Escolar, vem sendo repensada à luz da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) que traz em seu bojo marcos legais e normativos e contempla um aporte teórico, elucidado pelos pensamentos e idéias de estudiosos que têm se debruçado sobre os temas que se possam sustentar as argumentações aqui trazidas, a título de Mantoan, Figueiredo, Manzini e outros.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2007), a luta pela legalidade da Inclusão Escolar já se arrasta por mais de um século:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SEESP, 2007).

A Declaração dos Direitos Humanos, proclamada pelas Nações Unidas, em 1948, já declarava que a educação é um direito básico de todas as pessoas. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 3º, inciso IV, a educação deve ocorrer sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação. Os artigos 205, 206, inciso I e 208, inciso V, declaram que “igualdade de condições de acesso e permanência na escola de acordo com a capacidade de cada um”. O artigo 208, também enfatiza que “as pessoas com deficiência, devem preferencialmente estudar na rede regular de ensino”. Outro marco legal é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal nº 1089/90) que, em seu Art. 54, inciso II, declara que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o AEE às pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino e o Art. 58 da Lei nº 9394/96 alterada pela Lei nº 12.796/13, denota que se entende educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Outros documentos também merecem atenção especial: LDBEN, Lei nº 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796/13, Parecer CNE/CEB nº 13/2009; DECRETO No – 7.611/11 e DECRETO 7612/11 , Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009, Lei nº 13005/2014 , Todos tratam de questões pertinentes à inclusão escolar e ao AEE.

Para que sejam promovidas respostas às necessidades a contento, o é preciso garantir , inclusive, o AEE (Atendimento Educacional especializado), em especial, a formação de todos os professores para o mesmo Atendimento e demais profissionais e agentes da educação para a inclusão escolar.

2 | OBJETIVOS

Tendo como norte todo patamar acima, esta pesquisa apresenta como objetivos:

- Investigar, por meio da legislação e literatura disponível, quais os processos para formar o professor na modalidade de formação contínua para atender aos objetivos e princípios de uma Educação Inclusiva, no viés do Atendimento Educacional Especializado;
- Discutir e Partilhar saberes que permeiam práticas de formação contínua para os professores do AEE e experiências vivenciadas nas salas de aulas do Atendimento educacional Especializado, bem como fora dela em espaços educacionais, em especial na escola, para alunos com deficiência, tendo como base a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Contribuir para a reflexão a cerca de práticas de formação para os professores do Atendimento Educacional especializado (AEE) envolvendo deficiência intelectual-em vários estágios, inclusive alunos com autismo, Transtornos Globais de Desenvolvimento; visual (baixa visão), auditiva, física, múltiplas -hidrocefálicos e outros , procurando por meio da formação contínua em serviço ou não dos professores do AEE, promover processos inclusivos de maior qualidade.

Para que os objetivos acima sejam alcançados com eficácia, é necessário que a escola, enquanto instituição sócia e educativa esteja preparada para incluir, todos os alunos, indistintamente, não apenas lhes permitindo o acesso, a fim de aumentar as estatísticas de alunos incluídos, mas também reconhecendo as suas diferenças, limitações e necessidades, procurando se adequar eficiente e eficazmente a elas para melhor atendê-las.

Faz-se necessário e urgente que todos direta e indiretamente envolvidos sejam responsáveis pela educação biopsicossocial de todos os alunos , contribuindo com um trabalho intersetorial permeado pela multiprofissionalidade , para que todos os objetivos propostos neste estudo sejam plenamente alcançados.

Nas últimas décadas, as demandas sociais exigem um professor que saiba lidar com as diferenças, valorizar as mesmas e que trabalhe num contexto inclusivo.

Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), é necessário:

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 (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SEESP,2007).

Faz-se necessário, ainda, esclarecer quem são os alunos que têm direito ao AEE, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP,2007);

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às

necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SEESP, 2007).

O AEE, segundo a referida Política deve ser oferecido preferencialmente na rede regular; não substitui o ensino comum e nem se confunde com projetos escolares voltados para as tarefas e reforço escolares ou correlatos. Ele deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular, permeado pelos recursos e serviços e apoio de acessibilidade às especificidades de cada deficiência.

Complementando, é importante ressaltar que a função do AEE é:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, MEC/SEESP, 2007).

Há, portanto, que se concordar com a autora:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003).

Saber trabalhar com as diferenças, respeitando ritmos, faixas etárias e possibilidades individuais, faz a diferença:

Em minha escola (x), recebo todo apoio necessário para um bom desenvolvimento aos (18), dezoito alunos que compõem a sala do A.E.E., onde atendo alunos de 2 escolas-X e Y. Venho realizando um trabalho diversificado já que atendo várias faixas etárias e dificuldades e deficiências diversas, como por exemplo, alunos com autismo (SUJEITO D)

Há que se condizer com Mantoan e com o sujeito D, uma vez que o respeito à individualidade, às diferenças, aos ritmos de aprendizagem, é fundamental.

Ferreira (2003), também contribui para a compreensão da escola para todos.

“A educação de qualidade para TODOS” é um novo paradigma, de pensamento e de ação, no sentido de ter como “ideal” uma sociedade na qual a diversidade seja mais norma do que exceção. O desafio é estender essa proposta a um número cada vez maior de crianças, escolas e comunidades, com o principal propósito de facilitar e contribuir para a aprendizagem de TODOS. Quando as escolas não excluírem mais ninguém, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, econômicas e outras, a diversidade será respeitada e promovida como um valor na sociedade, com resultados visíveis de solidariedade e de cooperação [...]. (FERREIRA, 2003, p. 44- 45).

Para que a escola deixe de excluir os alunos e grupos que não se encaixam nos padrões normativos dela, é preciso que a mesma seja refletida sob o enfoque

de mudanças internas e externas, que recai também numa reflexão sobre como o professor está sendo formado.

Nós já tínhamos alunos matriculados com déficit cognitivo (DI) tendo a sala de Atendimento Educacional Especializado como apoio. Recebemos alunos com deficiências múltiplas, Mariazinha, com Transtorno Global do Desenvolvimento-deficiências múltiplas e Joãozinho com autismo na Educação Infantil, entre outros. Quando recebemos o nosso primeiro aluno com autismo com 14 anos, pensávamos que ele deveria ser matriculado no 2º ano, mas a supervisora Rosinha nos explicou que como ele nunca havia freqüentado o ensino regular ele deveria ser matriculado no 1º ano. Meu Deus, que susto, pois os alunos do primeiro ano quase na sua maioria tinham seis anos. Como seria isso? Como colocar tudo em pratica? Eu só conhecia a teoria. Inicialmente tanto o Joãozinho quanto os colegas, estavam estranhando a situação. O Joãozinho balbuciou o tempo todo, cheirava a cabeça das crianças (o Paulinho se assustou chegando a ficar debaixo da cadeira) batia os braços enquanto os alunos percebiam tudo e não entediavam nada. A professora com muito carinho começou a ler para os alunos historias sobre as diferenças das pessoas, sobre o respeito a essas diferenças e conversar da importância deles aceitarem o diferente. Hoje crescemos muito em conhecimento e aprendizagem, não nos assusta mais receber qualquer aluno com deficiência. A Mariazinha com tantos tropeço e barreiras é hoje outra criança e já cursa o 3º ano e realiza muitas atividades com a ajuda de uma estagiária-cuidadora. Penso que grande parte desse crescimento se deve a formação contínua em serviço (HFCS) do nosso professor do AEE e Coordenadores junto a Supervisora responsável pela pasta da Educação especial e de demais especialistas e agentes da inclusão. (SUJEITO H)

Mediante relato do Sujeito H, pode-se perceber que a escola está evoluindo consideravelmente e compreende que mesmo meio a muitos obstáculos e desafios, é necessário matricular todos os alunos, independentemente de sua condição ou estado e cabe, a ela adequar-se atendendo a legislação vigente.

Ao professor do AEE, conforme, legislação e teorias vigentes, é esperado, entre outras tarefas, a de garantir a acessibilidade para os alunos com deficiência (s), por meio de serviços, apoio e recursos para que estes possam desenvolver competência, habilidades, posturas e atitudes que revelem sua autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar. Não parece tarefa muito simples formar professores para atender satisfatoriamente tais demandas, porém não é impossível. A Rede Municipal de Andradina tem perseguido determinadamente alcançar a formação para atender a todos os alunos.

sinto em constante aprendizagem, pois acolhemos várias deficiências. O trabalho é voltado na ludicidade e diversificado proporcionando meios e serviços para que o aluno possa desenvolver habilidades e utilizar instrumentos de apoio que facilitem o aprendizado na aula regular. Contamos, também, com os estagiários que muito nos auxiliam para trabalhar com alguns alunos com deficiência(s) (SUJEITO A)

Faz-se relevante acatar o relato do Sujeito A e compreender que querer aprender para atender como se pede, significa reunir os mais variados recursos, serviços e instrumentos didáticos- pedagógicos de acessibilidade para todos em todos os espaços escolares.

Pode-se contar com Santos (2010), para melhor compreender, nesta pesquisa, a necessidade das mudanças na escola;

Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico - PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (SANTOS apud RAPOLI, p.11 e 14, 2010)

Continua a pesquisadora: “o salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão” (SANTOS apud RAPOLI, p.11 e 14, 2010).

Fonseca (1995) ressalta que “o ser humano pode modificar-se por efeitos da educação e, ao mudar sua estrutura de informação, formação e transformação, pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades” (FONSECA apud FERREIRA, 2003, p. 43). Nesse sentido, é imprescindível fazer valer esses direitos para todas as pessoas.

Tenho 10 alunos com D.I, trabalho com horários estipulados durante a semana. Com cada criança, tenho uma atividade diversificada, todos gostam da sala do A.E.E. Procuo deixar a sala com ambiente alegre e bem decorada. Estou sempre procurando aprender cada vez mais sobre a inclusão e sempre conto com ajuda dos professores da minha escola, onde não me sinto sozinha nesse trabalho. A cada dia que passa, eles adquiriram uma grande confiança em mim, desabafando sobre suas vidas e relatando assuntos surpreendentes. (SUJEITO C)

Pelo relato do Sujeito (C), percebe-se, que o determinismo e a decisão, bem como a busca contínua estão sempre presentes. Estes tributos, também são princípios da Inclusão Escolar, em especial do AEE .

A mudança requer outra formação docente, aquela em que valoriza todas as pessoas, considerando possibilidades únicas. Precisa mudar a cultura que se vive na escola, as formas e os processos de conhecer, aprender, ensinar, avaliar, investigar e de formar.

A aluna Laurinha , quando ingressou aqui na escola apresentou muita resistência e dificuldades de adaptação escolar devido a sua deficiência visual pois era vidente, tendo visão normal, com a perda da visão um novo mundo não visual se descortinou e Laurinha e ela foi pouco a pouco reaprendendo ler , escrever e encontrar a melhor forma de aprender e de ver sem contemplar o mundo das formas e das cores , mas ver com o coração, acessibilidade, o pensamento a audição e o tato. Uma grande surpresa agradável tomou conta de todos , quando a encaminhamos para um especialista da cidade de São Paulo e foi descoberto que ela não estava cega e que enxergava um pouco. Percebemos o quanto, hoje, a Laurinha aprendeu e continua aprendendo. Não desisto de nenhum aluno e jamais dela. Estou sempre pesquisando, além de toda formação que tenho pela Secretaria Municipal de Educação. (SUJEITO G)

Nota-se pelo relato acima, que quando o professor é sensível e tem alma de pesquisador, a inclusão é possível, até mesmo quando o aluno não se aceita com a deficiência e é resistente em aceitar a escola.

É fundamental que se entenda com Ferreira (2003) que “para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa” (FERREIRA, 2003, p. 118).

Para o Sujeito (E):

A inclusão é o caminho, a oportunidade para que todos nós aprendamos a conviver e a respeitar as diferenças do outro. As dúvidas iniciais foram : será que vou conseguir como ajudá-lo, intrigá-lo, conviver com os colegas ,escola .Está sendo desafiante,uma experiência muito rica ,quando você vê que seu trabalho está dando certo ,uma sementinha que você vai regando a cada dia é maravilhoso. Incluir é mais que inserir, é interagir é contribuir

Merece destaque especial a frase acima “Incluir é mais que inserir, é interagir é contribuir”.Suponha -se que este sujeito já tenha uma concepção mais clara do que seja incluir.

Segundo Santos (2010), para atuar no AEE, a formação de professores do AEE consiste em um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico-PPP.

os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (SANTOS pud RAPOLI, p.11 e 14, 2010).

Pode-se entender pelo relato do Sujeito (F), que se faz necessário ter a consciência de que a inclusão escolar não irá ocorrer de uma hora para a outra e que com passos muitos lentos, com muitos erros que poderão servir de ponte para o sucesso do aluno, a médio e longo tempo; é preciso aprender sempre.

temos que ter em mente que é um caminhar de formiguinhas muito lento,mesmo com as dificuldades de cada um, ainda iremos errar muito com essas crianças,mas é errando que iremos aprender muito e assim um dia poder assistir de longe o sucesso de nossos alunos lá fora.Eu como professora do A.E.E ,vejo a escola como espaço de todos,no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades,expressam suas idéias livremente e se desenvolvem como cidadãos,nas suas diferenças. Como tudo é novo para todos, me vejo em um contínuo aprendizado (SUJEITO F)

À gestão escolar compete implantar e implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode acontecer por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento, inclusive pela formação contínua em serviço (HFCS), como já está sendo feito pela Secretaria Municipal de Educação de Andradina e por meio da especialização para os professores que atuam ou atuarão no AEE, como prevê a Política Nacional da Educação Especial (2008).

É necessário ressaltar, ainda, que o professor do AEE deve ser formado para trabalhar sempre em equipe com o professor da sala regular, família, comunidade e demais pessoas envolvidas na educação, inclusive os especialistas do campo da saúde e de demais campos. Desta forma, os Sujeitos (B) e (H), contribuem para melhor compreender a importância desse trabalho em equipe e parceria:

O meu trabalho no A.E.E. é gratificante, pois vejo o envolvimento das crianças nas atividades. O intercâmbio com os outros professores faz com que eu esteja sempre adaptando atividades necessárias. As professoras da sala regular estão sempre

questionando sobre atividades, pois existe progressos de seus alunos”.(SUJEITO B)

Uma aluna como a Mariazinha, que se exige cuidados específicos, deverá ter um especialista dentro da Unidade Escolar para atendê-la, quando fosse necessário, mesmo que ela esteja evoluindo bem. Talvez isso demore a acontecer, mas algo que precisa ser pensado (e concretizado) já que a inclusão é uma realidade que agora faz parte do universo escolar (SUJEITO H)

Continuando o Sujeito (H) , enaltece esse trabalho, quando coopera :

No início, chamava-me atenção o Joãozinho participar da rotina escolar, querer fazer as atividades. Essa experiência até o dia de hoje, nos ensinou muita coisa, mas um dos maiores constatações é que a inclusão é uma realidade e hoje estamos tendo novas e ótimas experiências com os novos alunos...Difícil, mas uma realidade possível. O trabalho de equipe que acontece em nossa escola faz toda a diferença (SUJEITO H)

Buscando, portanto, atender a toda legislação vigente, necessidades e reivindicações dos sujeitos da pesquisa e dos demais atores da escola, é que a Secretaria da Educação Municipal de Andradina tem planejado suas ações no que tange a formação continua em serviço (HFCS) ou em outros horários para os professores do AEE e equipe gestora.Pensa-se , também, em aplicar algumas medidas pautadas pelo trabalho colaborativo, conforme nos propõe estudos e pesquisas mais recentes.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Secretaria Municipal de Educação de Andradina é composta de sete Polos de ensino, no total de aproximadamente 4200 alunos, distribuídos nos níveis da Educação Infantil- CEI's, EMEI's, EMEF's e na modalidades EJA. Possui uma Escola de Tempo integral e uma voltada para o Programa Mais educação com previsão para mais uma no próximo ano (2015. Atende uma demanda de aproximadamente 100 alunos com deficiência (s), sendo 18 da Educação Infantil, a maioria com laudos de deficiência intelectual, onde 50 destes freqüentam regularmente o AEE na escola regular e 30 na APAE, conforme deficiência (s) apresentada (s). Conta com seis salas do AEE, que funcionam nas escolas sede, somente uma escola-polo ainda não possui a sala do AEE, devido falta de espaço físico, mas com sala prevista para o ano de 2015. Os quatro professores do AEE foram submetidos a um processo seletivo para ingressar na rede, conforme edital do ano de 2013. As salas se encontram em processo de adequação e manutenção contínua e são equipadas com muitos materiais condizentes para o aluno com deficiência (s) , bem como, com algumas tecnologias assistivas, disponíveis. Os alunos que possuem deficiência(s) que necessitam de apoio , serviços e outros , contam, também com um estagiário auxiliar de vários Cursos de graduação (Pedagogia, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e outros) e são colocados conforme as necessidades dos alunos com deficiência. O estagiário auxiliar é contratado pela Prefeitura Municipal/ Secretaria da Educação.A Educação Municipal. A Secretaria

Municipal de Ensino , conta, ainda, com o CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado –, 2 psicólogas e uma fonoaudióloga que atende prioritariamente os alunos com deficiência (s). Tem-se pleiteado a contratação de 1 terapeuta ocupacional e 2 psicopedagogas para os próximos meses. Todos os alunos com deficiência contam com o estagiário auxiliar, quando houver precisão. Quando necessário, os alunos com deficiência são atendidos pela Secretaria da Saúde com os diversos especialistas- psiquiatra, neurologista e outros. Os professores do AEE sempre que possível entram em contato com os professores das classes comuns e com as famílias ou responsáveis dos alunos com deficiências para que o trabalho no AEE seja de eficiência e eficácia para todos.

3.1 Sobre a Pesquisa

O estudo que aqui se apresenta, identifica-se com os princípios da pesquisa qualitativa, pelo viés das pesquisas bibliográficas e de campo, que prima pela qualidade e fidedignidade dos resultados. Segundo Chizzotti, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1995, p.79).

Tem como sujeitos os professores do AEE de seis Pólos de Ensino da Rede Municipal de Andradina e quatro professoras Coordenadoras dos Polos que apresentam os casos mais profundos de alunos com deficiência(s). Os sujeitos da pesquisa foram selecionados de forma proposital, uma vez que são eles que necessitam ser formados para o AEE, a priori; porém os demais coordenadores e agentes da educação, também, recebem formação.

A formação dos professores e dos coordenadores acontece pela observação e intervenção durante os encontros de formação contínua em serviço (HFCS) na maioria das vezes, proporcionados pelo Supervisor de Ensino responsável pela pasta da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ambiente presencial, e também, nas visitas sistemáticas realizadas pelo mesmo supervisor “*in loco*” para supervisão e acompanhamento do AEE, segundo a Resolução da SME nº 85/2010.

Utiliza para a coleta de dados, diversos instrumentos: pesquisa bibliográfica, roda de conversas, relatos de experiências, palestras, oficinas, estudos de caso (s), amostragem de materiais como por exemplo os portfólios, cadernos de registros dos professores e de outros, sugestões propostas pelo grupo, conversas com as crianças, professores da sala regular, professores do AEE, equipe gestora, funcionários, professores de apoio, pais e comunidade escolar em geral e intervenções quando se fizerem necessárias.

3.2 Análises dos Dados

Este trabalho, em especial, conta com alguns relatos escritos pelos sujeitos que atuam com a inclusão escolar, no AEE. Os Sujeitos têm, aqui, os seus nomes resguardados e são representados pelas nomenclaturas: SUJEITO A, SUJEITO B, SUJEITO C, SUJEITO D, SUJEITO E, SUJEITO F, SUJEITO G E SUJEITO H. Os nomes das Escolas e dos alunos, também são fictícios.

Optou-se pela realização de relatos por escrito. Contou-se com a participação e contribuição dos Sujeitos (A,B,C,D,E,F,G e H) que foram questionados a partir da questão: “O que significa para vocês o trabalho com a inclusão escolar, em especial com o AEE”? O questionamento fora feito aos sujeitos em uma das últimas visitas, pelo Supervisor de Ensino responsável pela pasta da Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na S.M.E , nas escolas, quando também fora solicitado que a resposta fosse em forma de relato por escrito. Após uma semana, todos os relatos, já se encontravam com o pesquisador, para análise categorial. Os relatos foram transcritos na íntegra e apresentados de forma articulada com as discussões resultantes da pesquisa teórica, de acordo com as categorias de sentido que mais se aproximavam do conteúdo apresentado.

É notório pelos relatos, que não há como deveria ter uma parceria mais efetiva e contínua com os professores das salas comuns e com os familiares e responsáveis pelos alunos com deficiência. Pensa-se para os próximos meses outros meios e projetos para fortalecer estas parcerias.

4 | RESULTADOS

Mesmo que parciais e incipientes, apontam para desafios a serem superados por meio de problemas de várias ordens oriundas do espaço escolar e de fora dele, porém, apontam muito mais para experiências de sucesso que se voltam para mudanças significativas, mesmo que gradativas, no processo de inclusão escolar. Os mesmos, em parte, confirmam a relevância de se pensar a formação do professor sob a égide da legislação e das teorias aqui trazidas. Conforme relatos acima e de demais resultados obtidos pela coleta dos instrumentos supracitados, alguns avanços já se tem alcançado, por meio da formação contínua, no que diz respeito à inclusão escolar e mais especificamente ao AEE.

5 | CONCLUSÕES

Mesmo com resultados bastante otimistas e significativos, fica claro, que a busca pelo conhecimento teórico/prático, deve ser uma constante na formação contínua dos

professores e gestores para a atuação no AEE. O que se propunha é a continuidade da formação dos professores do AEE, mas que esta seja, também, estendida aos demais profissionais da educação, por meio dos instrumentos aqui trazidos e de outros, para que todos possam abraçar com propriedade a causa pela Inclusão Escolar.

É importante ressaltar que o trabalho do professor do AEE deverá contar, sempre, com a parceria de todos os envolvidos direta ou indiretamente na educação do aluno, viabilizada, inclusive pela intersectorialidade de um trabalho em equipe que resguarda a especificidade de cada setor e segmento. Sem dúvida o apoio técnico, financeiro do governo em todas as esferas – Federal Estadual e Municipal - é imprescindível.

São muitas as barreiras a serem superadas para que a Inclusão Escolar aconteça no cotidiano das salas de aula e também fora dela. Porém, é preciso ousar e acreditar para poder superá-las a partir da formação contínua do professor. Os desafios estão postos, cabe a todos, superá-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, São Paulo: Editora Saraiva 1988.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA. Lei nº 8069/90, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** , Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Alterada pela Lei nº 12.796/ 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Projeto de Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: O que é, Por que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção: Cotidiano Escolar).

MEC/SEESP Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto No 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 13 de Outubro de 2011.

PIMENTA. S. G.; GHEDIN. E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar** : a escola comum inclusiva /Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de EducaçãoEspecial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

PARECER **CNE/CEB nº 13/2009**, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de setembro de 2009.

RESOLUÇÃO SME nº. 85/2010. Dispõe sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais e institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica da rede pública municipal de Andradina, na modalidade Educação Especial.

SOUZA, I.L.G. **A Formação do professor numa Prespectiva Lúdico-inclusiva**: Uma Realidade Possível? DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de são Paulo- UNESP- Presidente Prudente-S.P - -2007

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. disponível em www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/htm. Acesso em 14 Outubro de 2011.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LDB

Ângela Martins de Castro

Ângela Martins de Castro. Licenciada em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Mestranda em Ciências da Educação pela UNIGRENDAL. Atua como professora de educação física na rede pública e como diretora pedagógica na rede particular de ensino.

<angelamartinscastro@hotmail.com>

Daniel de Oliveira Perdigão

Daniel de Oliveira Perdigão. Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. (UVA). Graduando em Direito pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE). Especialista em Administração Pública pelo Centro Universitário Ateneu (UNIATENEU). Mestrando em Ciências da educação pela UNIGRENDAL. É Assessor Parlamentar e Articulação Política e Institucional na Câmara Municipal de Fortaleza (CMFORT).

<falecomdanielperdigao@gmail.com>

Mariana Lima Vecchio

Mariana Lima Vecchio. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Vinculada à Prefeitura Municipal de Caucaia, atuando como docente na Escola Guararu.

<nanavecchio@gmail.com>

de inclusão na educação infantil, ocorridas a partir da Declaração de Salamanca e da LDB, procurando entender seus marcos regulatórios, os avanços nesta área e as mudanças que ainda precisam acontecer. Percebe-se que a Educação Inclusiva, como direito das pessoas com deficiência, tem ganhado espaços de discussão no âmbito da educação, assegurada a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino e com apoio das salas de SRM (Salas de Recursos Multifuncionais) existentes apenas em algumas das escolas públicas brasileiras. Dessa forma, entendendo que a educação vai além da ideia de consolidar conhecimento técnico ou específico, ela tem o poder de mudar a cultura da sociedade e, conseqüentemente, de melhorar a tolerância, percebe-se que as políticas de inclusão embora asseguradas por lei, ainda apresentam fragilidades como direito assegurado. A metodologia é de cunho bibliográfica, baseada em estudiosos como Orlandi (2009), e Jannuzzi (2006), dentre outros. Dialogaremos com a LDB e a Declaração de Salamanca e concluiremos que as políticas públicas para a educação infantil ainda necessitam de avanços. O que nos leva a indagar: como construir uma educação inclusiva em meio a uma sociedade excludente?

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas de Inclusão. Educação Inclusiva. Educação Infantil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar e levantar discussões sobre as políticas públicas

INTRODUÇÃO

Ao olharmos a história da humanidade, esta não aponta para um bom posicionamento no que se refere a educação inclusiva, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, ficavam à margem da sociedade, marginalizadas e excluídas.

Alguns marcos podem ser citados: a partir do Século XX, quando surgem maiores interesses por conhecimento médico e técnico sobre pessoas com deficiência. Evidenciam-se, aqui, os primeiros sinais de responsabilidade social. Em 1994, a Declaração de Salamanca firma os direitos quanto à educação e a sociedade passa a reconhecer cada vez mais a importância de ambientes inclusivos. Na LDB (BRASIL, 1996) encontra-se especificada a finalidade da Educação Infantil e, no Artigo 30, a oferta de duas modalidades de atendimento: uma destinada à faixa etária de 0 a 3 anos e outra à faixa etária de 4 a 6 anos.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 21).

No item que trata da Educação especial, Cap. V, do Art. 58, parágrafo 3º, a LDB/96 anuncia: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 21).

Ainda no mesmo capítulo e artigo, expõe os serviços e atendimento aos alunos da educação especial:

§1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996, p. 21).

Apesar do avanço nas leis, no cotidiano escolar notamos que existem muitos desafios para que essa inclusão aconteça, sobretudo em escolas de educação infantil, onde há uma demanda de alunos, entre estes os que apresentam alguma necessidade especial, e que muitas vezes não encontram na escola um local inclusivo que garanta uma educação de qualidade que respeite as diferenças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um Breve Histórico Sobre a Educação Especial no Brasil

Sabemos que a educação especial no Brasil passou por muitas transformações ao longo dos anos e era oferecida separadamente do ensino oferecido àqueles que não apresentavam deficiência. De acordo com Kassir (2011, p. 02), “esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o

atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos”.

Na República Velha, a educação especial apresenta seus primeiros sinais, a partir de diagnósticos médicos, porém, as pessoas não tinham acesso à educação por serem consideradas incapazes. Assim apregoava a legislação vigente.

Em 1960 a Conferência da UNESCO torna-se um parâmetro ao indicar que:

A discriminação no campo do ensino constitui violação dos direitos enunciados nesta Declaração. Considerando que nos termos de sua constituição, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, se propõe a instituir a colaboração entre as nações para assegurar a todos o respeito universal dos direitos dos homens e oportunidades iguais de educação. (UNESCO, 1960. p. 91).

Na Constituição de 1988, a Educação Especial aparece e, em seu artigo 208, inciso III, afirma: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na Declaração de Salamanca em 1994 o direito à educação para as pessoas com necessidade especial ganha solidez, garantindo que “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 01).

Em 1994, com a homologação da LDB 9394/96, foi desencadeado amplo processo de mudanças no sistema educacional, uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, modificando a sistemática adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas. Com a aprovação da LDB foi consolidada a proposta de educação inclusiva que estabelece que as pessoas com necessidades especiais devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola passa a ser, portanto, para todos.

Tanto a LDB quanto a Declaração de Salamanca, apontam para a necessidade de a escola e os profissionais de educação, prepararem-se para receber e educar as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial. Para tanto, são necessárias e imprescindíveis políticas públicas que contemplem tudo o que demanda a partir daí. Para Mantoan (2006, p. 35), “é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teóricos-metodológicos em que ela se sustenta”.

RESULTADOS

A contextualização do problema se dá em analisar os avanços na área da educação inclusiva em face das políticas públicas voltadas para a educação infantil. A educação inclusiva em se tratando da educação infantil, está relacionada à escola, o que pressupõe uma reestruturação do sistema de ensino, da formação de professores

e de uma política que compreenda a distinção entre educação inclusiva e inclusão escolar. Para Bueno (2008), a educação inclusiva “está relacionada a um objetivo político a ser alcançado” e inclusão escolar a “uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluído da escola”. Nos vem a pergunta: como incluir em uma sociedade excludente?

É bem verdade que muito já se tem caminhado. Mas é também verdadeira a compreensão de que currículo, acessibilidade, construção de mais creches e pré-escolas, formação de professores e descentralização dos recursos, ainda carecem de políticas mais efetivas a fim de que a escola promova suas adaptações e melhorias internas e todo um olhar mais aguçado das políticas públicas em termos de investimentos. De acordo com Carvalho (1999) é na esfera municipal que se alcançará a plena democracia, a justiça e a equidade social, a ênfase na ação local. Isso pressupõe uma política pública de mais investimentos na criação de creches e pré-escolas nos municípios.

Outro ponto a ser considerado e que precisa está cada vez mais na pauta das políticas públicas para a educação inclusiva na educação infantil, é a formação de professores, uma vez que estes lidam diretamente no fazer e que precisam cada vez mais alargar compreensões de uma educação que lida não apenas com a diversidade, mas com o que é diferente. Além disso,

A inclusão requer modificações atitudinais e estruturais dos centros de educação infantil: flexibilidade, tolerância, compreensão do comportamento e das necessidades emocionais, provisão de currículo adaptado às necessidades específicas; mobiliário adaptado para execução de atividades e todo um material pedagógico e recurso tecnológico que favoreçam a interação e a aprendizagem.

É inquestionável que muito já se avançou, ao longo da história, na área da educação infantil nas políticas de inclusão. Mas muito ainda temos que percorrer. Precisamos vencer o que nos alerta Leher (2009): a escola pública está sendo proposta como espaço de grupos vulneráveis, ficando desprovida, portanto, de conhecimento. É preciso que entendamos o quanto já caminhamos e o muito que precisamos avançar no fazer educacional, sobretudo nas políticas para a educação infantil em seu caráter inclusivo, visto serem as instituições de educação infantil: creches e pré-escolas, uma das possibilidades de humanização, ou seja, o único meio de acesso à cultura, ao conhecimento e a superação de suas deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos analisados, vale enfatizar que os discursos presentes nas políticas públicas educacionais inclusivas são válidos e que, desde a Declaração de Salamanca, passando pela LDB até os dias atuais, houve avanços com o elevado número de matrículas na rede de educação infantil de ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais, o que entendemos ser significativo. Porém, analisando os dados qualitativos, sabemos que urgente se faz a busca constante

pela qualidade da educação. Isso passa por políticas públicas que contemplem o quantitativo e o qualitativo, nesse último, está contido o respeito ao ser humano em suas diferenças, ou seja, uma política pública que considere par além de incluir, abrir vaga, tornar o acesso viável, mas de cumprir o seu papel na busca pela efetiva qualidade. E isso passa por compreender inclusão e exclusão não como palavras opostas entre si ou complementares, mas de processos que correm juntos. Conforme diz Martins (1997), não há exclusão, e sim, sujeitos vítimas de processos sociais, econômicos e políticos excludentes, o que resulta numa inclusão precária, em que o não reconhecimento do outro produz uma não inserção social. Portanto, é preciso considerar que a educação infantil, como sendo a porta de entrada para a vida social, de busca do conhecimento, das primeiras vivências de superações, precisa ter em suas políticas de inclusão a pertinência da ação de que educação inclusiva se refere a um objetivo político a ser alcançado. Dessa forma e somente assim, poderemos nos aproximar de uma construção sólida de resposta à pergunta que fizemos no início desse trabalho: como incluir em uma sociedade excludente?

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e Municipalização**. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial: Temas Atuais**. Marília UNESP, Marília Publicações, 2000

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em: 01 mai. 2014.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. Resolução CNE/CEB, n.2, 11 set., 2001.

CABRAL, Eloísa Helena de Souza. **Terceiro Setor: Gestão e controle social**. São Paulo. 1.ed. Editora Saraiva, 2007.

Cartilha do Censo (2010). **Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/cartilha-do-censo-2010-pessoascom-deficiencia>. Acesso em: 20 out. 2013

Censo Escolar da Educação Básica (2012). **Resumo Técnico**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>. Acesso em: 20 out. 2013

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CARVALHO, M. Carmo Brant de. Gestão Social: alguns apontamentos para o debate, In: RICO, Elizabeth de M.; RAICHELIS, RAQUEL (Org). **Gestão Social: uma questão em debate**. São Paulo: EDUC/IEE, 1999.p. 19-29.

FERREIRA, J.R. **Políticas educacionais e educação especial**. São Paulo: UNIMEP, (2002).

_____. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. Cadernos CEDES, Campinas,v.19, n.46,set.1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300002&script>. Acesso em 26 de nov. 2018.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Século XXI**. 2.ed.Campinas, SP: Autores associados, 2006.

KASSAR, M. de C. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações**. Cadernos CEDES, Campinas, v.19, n.46, set. 1998.

LEHER, R. **Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional?** In: MENDONÇA, S.G.de L.; SILVA, V.P. da; MILLER, S. (org) Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações. Araraquara., SP: Junqueira & Marin, 2009.

MANTOAN, Maria T. Egler e colaboradores. **A Interação de Pessoas com deficiências**. São Paulo: Menmon Editora. 1997.

Martins, L.M.; ARCE, **A Educação infantil e o ensino fundamental de nove anos**. In: ARCE, A.;MARTINS, L.M.(org.). Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão Marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara:Junqueira e Marin, 2010.

ORGANIZAÇÃO DS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa da Pessoa com Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília,1994.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

RIBEIRO, Dimas dos Reis; Heredero, Eladio Sebastian; Leonello, João Carlos. (Orgs.). **A Escola Inclusiva em Perspectiva**. Alterosa, MG: CEPP – Centro Especializado em Políticas Públicas, 2011.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NO CONTEXTO ESCOLAR A PARTIR DE SITUAÇÕES PROBLEMA: UM ESTUDO DE CASO

Janete Aparecida Guidi

Universidade Estadual de Maringá
Maringá - PR

Viviane Gislaine Caetano Auada

Universidade Estadual de Maringá
Maringá - PR

Elsa Midori Shimazaki

Universidade Estadual de Maringá
Maringá - PR

Rozana Salvaterra Izidio

Universidade Estadual de Maringá
Maringá - PR

RESUMO: O artigo objetiva discutir o processo de apropriação dos conceitos científicos na criança em prática de letramento matemático com situações problemas. Participou da pesquisa um aluno do 6º ano identificado com deficiência intelectual e Transtorno de Oposição Desafiante. A pesquisa constitui-se como uma pesquisa-ação e seus resultados foram discutidos qualitativamente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Os quais evidenciaram: a) a importância da instituição escolar para a potencialização dos conceitos espontâneos, bem como a mediação dos conceitos científicos. b) as situações problemas como um mobilizador de ações mentais para a apropriação dos conceitos científicos no sujeito participante.

PALAVRAS-CHAVE: conceitos científicos; ensino-aprendizagem; educação.

ABSTRACT: The article aims to discuss the process of appropriation of scientific concepts in children in mathematical literacy with practice problems. Participated in the research a sixth-grade student identified with intellectual disabilities, and Oppositional Defiant Disorder. The research is a research-action and its results were discussed qualitatively from the Cultural-historical Psychology. Which showed: a) the importance of school institution for the potentiation of the spontaneous concepts, as well as the mediation of scientific concepts. b) situations problems as a mobilizer of mental actions for the appropriation of scientific concepts in the subject end.

KEYWORDS: scientific concepts; teaching and learning; education.

INTRODUÇÃO

Discutir estratégias metodológicas para apropriação dos conceitos científicos em crianças que possuem deficiência intelectual é fundamental para o contexto em que vivemos, pois os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2016) mostram que 8,6% da população brasileira são analfabetas, ou seja, não conseguem fazer a correspondência

grafema/fonema de maneira integral e, ainda 20,3% são consideradas analfabetas funcionais.

Esses dados retratam que a instituição escolar não tem dado conta de desenvolver, em seus alunos, a habilidade de interpretar textos e fazer contas simples. Este fato têm preocupando professores e pesquisadores, pois “não conseguem sistematizar as habilidades mencionadas de forma que os auxiliem em sua sobrevivência social” (SHIMAZAKI, AUADA E MENEGASSI, 2016).

O retrato apresentado anteriormente se agrava ainda mais quando nos referimos a alunos que possuem deficiência intelectual, pois a falta de ação da escola e do professor, em relação a esses alunos, muitas vezes estão amparadas em diagnósticos clínicos, ou ainda, quando o professor alega não se sentir preparado para o ensino de alunos com deficiência.

É neste contexto que, cede-se espaço para o diagnóstico médico, relacionado ao aspecto clínico, ao invés de re/pensar em possibilidades pedagógicas diferenciadas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com diferentes especificidades.

Vygotsky (1987), apud Shimazaki, Auada e Menegassi (2016), criticou a preocupação dos psicólogos e professores de sua época em somente tabular e contar as deficiências e a fraqueza das pessoas, numa pura descrição. Para tanto, argumenta que se devem avaliar as possibilidades de mecanismos compensatórios existentes que variam de uma pessoa para outra e, por fim, intervir no processo de desenvolvimento natural do educando.

Assim, o artigo tem o objetivo de discutir o processo de apropriação dos conceitos científicos, a partir de uma prática de letramento matemático, com situações problemas, desenvolvida com um aluno do 6º ano da educação básica, diagnosticado com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno de Oposição desafiante (TOD). A pesquisa constitui-se como pesquisa-ação, a qual foi desenvolvida na sala de recursos multifuncional de uma escola estadual no noroeste paranaense. Os resultados foram discutidos qualitativamente a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

PERSPECTIVA TEÓRICA PARA O TRABALHO COM ALUNOS INCLUSOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Atualmente a terminologia “inclusão” está presente nas escolas, introduzida por meio de documentos como a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básicas de 2001, bem como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LBDEN (BRASIL, 1996) norteadores da Educação Inclusiva.

No entanto, a ratificação desses documentos em práticas verdadeiramente inclusivas ainda não se materializam de forma significativa e consubstancial, visto que ainda ecoam vozes de educadores que alegam despreparo ou ainda afirmam que essas crianças não são capazes de aprender como as demais ditas “normais”, corroborando

assim para exclusão do aluno incluso nos processos de ensino e aprendizagem.

Leontiev (2005, p. 59) é enfático ao afirmar que “ao colocar estas crianças em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem superar o seu próprio atraso”. Para o autor (2005, p. 59) essas crianças “são postas à margem e seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias que podem ser mudadas ou eliminadas para lhes permitir desenvolvimento”.

Para Vygotsky (1993) a apropriação dos conceitos científicos é essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que significa dizer que sem o pensamento formado por conceitos é impossível essa consciência. É a apropriação dos conceitos espontâneos e, sobretudo, dos conceitos científicos que permite ao sujeito ter acesso à realidade e participar do seu processo de transformação.

O uso de situações problema para formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual, também está contemplado nas discussões de Leontiev (2005, p. 73), quando o autor descreve:

O ensino de aritmética não deve começar, portanto, com a generalização, mas com a formação ativa na criança de ações com objetos externos e, paralelamente com o movimento e o inventário destes. Posteriormente, estas ações externas transformam-se em linguagem (“contar em voz alta”), abreviam-se e adquirem por fim o caráter de ações internas (“contar mentalmente”), que se automatizam na forma de simples atos associativos. Todavia, por detrás destes, ocultam-se agora as ações completas sobre objetos, ações anteriormente organizadas por nós. Por isso estas ações podem sempre de novo ser manifestadas exteriormente.

Leontiev (p. 74) alega que a criança para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, deve formar ações mentais adequadas, orientadas inicialmente por um parceiro mais experiente, e só depois se transformam em ações mentais internas, transferindo-se para o plano da linguagem.

Dessa forma, os estudos de Leontiev (2005) contribuem para que os professores tenham clareza dos processos de formação das operações mentais nas crianças com deficiência para que, de forma consciente e planejada, possam proporcionar, durante o ato pedagógico experiências ricas de apropriação conceitual.

Sforni (2016) em seu trabalho sobre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, baseia-se na teoria da atividade de Leontiev (1978) alegando que:

Não basta o sujeito frequentar a escola e ter acesso a conceitos científicos para que se aproprie do nível de pensamento presente na produção científica e cultural da qual o conceito faz parte e, conseqüentemente, tenha seus processos internos de desenvolvimento acionados. Há que se ter acesso a uma situação de ensino adequadamente organizada, conforme destaca Vygotsky (2001), para que a criança realize a atividade adequada de aprendizagem como reforça Leontiev (1978).

Nessa perspectiva, concordamos com Shimazaki, Auada e Menegassi (2016) “que se uma pessoa com deficiência, tiver uma proposta educacional apropriada com intervenção pedagógica sistematizada, permite a aprendizagem e o desenvolvimento

de conceitos científicos nesses alunos”.

MÉTODO

A pesquisa foi desenvolvida na sala de recursos multifuncional tipo 1 no período vespertino, de um colégio estadual periférico, situado no norte paranaense.

O método utilizado constituiu-se em uma pesquisa-ação, pois permitiu o aprimoramento da prática pedagógica e, em decorrência, o aprendizado do aluno, que acordo com Thiollent (1997, p. 18):

Consiste em acoplar pesquisa e ação em um único processo, no qual os atores implicados participam, junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real.

O sujeito de pesquisa está matriculado no 6º ano do ensino fundamental, tem 13 anos de idade, é sexo masculino e tem o diagnóstico de Deficiência Intelectual e Transtorno de Oposição desafiante (TOD)¹. A professora participante da pesquisa atua na sala de recursos multifuncional e possui 26 anos de profissão docente.

COLETA DE DADOS

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, observamos o sujeito de pesquisa, bem como aplicamos a avaliação do professor regente. Nesta etapa, tivemos 2 encontros semanais com duração de 2 horas cada.

Na segunda etapa, os encontros foram realizados duas vezes por semana, com duração de 2h/a, durante 3 semanas, em atendimentos individualizados², os quais ocorreram na sala de recursos multifuncional do Estabelecimento de Ensino que o aluno frequenta. Toda a pesquisa foi desenvolvida no mês maio de 2018. O quadro a seguir apresenta a síntese do percurso da pesquisa.

1 O Transtorno de Oposição Desafiante (DSM-V), ou Desafiador de Oposição (CID 10), é um dos transtornos mais comuns em crianças e adolescentes. O TOD faz parte do grupo de transtornos chamados disruptivos. Esses transtornos são assim chamados porque as criança que os apresentam tendem a causar perturbações para aqueles ao seu redor, se colocando em conflito com normas sociais ou figuras de autoridade. Disponível em < <https://www.psicoedu.com.br/2017/01/transtorno-oposicao-desafiante.html>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

2 o aluno é acompanhado por um cuidador, ordenado pelo psiquiatra e pelo Núcleo de Educação.

Etapas	Encaminhamentos	Duração da sessão	Duração total
1ª etapa	Observação na sala regular de ensino; Aplicação da avaliação do professor regente da sala regular.	2h	4h
2ª etapa	Intervenção junto ao sujeito de pesquisa.	2h	12h

Quadro 1: Percurso da pesquisa

Fonte: As pesquisadoras

Inicialmente, identificamos os conceitos que o sujeito já possuía, posteriormente, planejamos as intervenções; seguidas de seu desenvolvimento junto ao educando e, por fim, avaliamos se houve apropriação dos conceitos matemáticos mediados durante a intervenção.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A professora da sala de recursos multifuncional recebeu uma avaliação de matemática, para que pudesse aplicá-la ao sujeito de pesquisa. Essa avaliação fora encaminhada pela professora regente da sala regular, porque o aluno havia se recusado a fazê-la, rasgando-a.

De forma, essa avaliação se constituiu na avaliação inicial de nossa pesquisa. Para que pudéssemos aferir os conceitos/conteúdos que o sujeito de pesquisa já havia se apropriado, como apresentados na figura 1.

1) Usando o sistema romano de numeração, você deve escrever os seguintes números:

- a) 24 XXIIII b) 108 _____ c) 830 _____
d) 88 _____ e) 507 _____

2) Escreva como se lê os seguintes números

- a) 456: quatrocentos e cinquenta e seis
b) 5688: cinco mil, seiscentos e oitenta e oito
c) 345670: trezentos e quarenta e cinco mil, seiscentos e setenta

3) Coloque (V) para verdadeiro e (F) para falso nas questões abaixo.

- a. () 21 é sucessor de 20.
b. () 80 é antecessor de 79.
d. () 32, 33, 34, 35 são números naturais consecutivos.
e. () Todo número natural com exceção do zero, tem um antecessor.
f. () 1, 3, 5, 7, 9, 11 é uma sequência dos números naturais pares.

4) Responda:

- a) Coloque em ordem crescente os números: 35, 67, 21, 13, 98, 32.

13, 21, 32, 35, 67, 98

- b) Coloque em ordem decrescente os números: 345, 231, 789, 453, 908.

908, 789, 453, 345, 231.

5) Decomponha cada número abaixo:

- a) 43 $40 + 3 = 43$

- b) 523 $500 + 20 + 3 = 523$

- c) 1362 $1000 + 300 + 60 + 2 = 1362$

6) Efetue as subtrações utilizando a decomposição:

a) $2345 - 211 =$

b) $3643 - 1211 =$

c) $974 - 413 =$

7) Resolva as seguintes divisões e multiplicações :

a) $7 \times 0 = 0$

b) $23 \times 1 = 23$

c) $4 + 0 = 0$

d) $0 + 31 = 31$

8) Um funcionário foi admitido numa empresa aos 14 anos e aposentou-se após 43 anos de trabalho. Qual a idade desse funcionário ao se aposentar?

$$\begin{array}{r} 43 \\ + 14 \\ \hline 57 \end{array}$$

9) Ao receber o meu salário paguei R\$ 437,12 de aluguel, R\$ 68,14 de impostos. R\$ 1.089,67 de gastos com alimentação e ainda me sobraram R\$ 749,18. Quanto recebi de salário?

$$\begin{array}{r} 437,12 \\ + 68,14 \\ + 1089,67 \\ \hline 1594,93 \\ - 749,18 \\ \hline 845,75 \end{array}$$

10) Uma editora distribuiu igualmente 80 livros entre 20 escolas. Cada escola redistribuiu os livros recebidos por 4 professores. Quantos livros cada professor recebeu?

11)

a) Em qual mês foram vendidos mais carros?

b) Qual a diferença de carros vendidos entre os meses de maio e fevereiro?

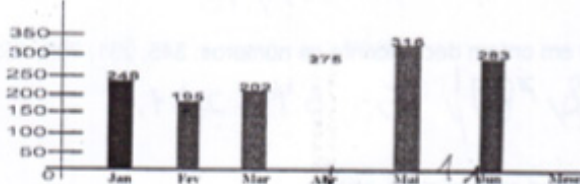
c) Quantos carros foram vendidos no semestre?

d) No mês de Janeiro, quantos carros foram vendidos a mais que no mês de Março?

A loja ABC Veículos organizou os números que representam a quantidade de carros vendidos no 1º semestre em um gráfico:

Carros vendidos pela ABC veículos

Quantidade



A partir dos dados do gráfico, responda:

$$\begin{array}{r} 200 \\ + 209 \\ + 200 \\ + 200 \\ \hline 809 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 208 \\ + 16 \\ + 395 \\ \hline 619 \end{array}$$

Figura 1: Atividades inicial do sujeito

Fonte: Acervo das pesquisadoras

Ao analisarmos as produções do sujeito pesquisado, verificamos que, na produção inicial ele apresenta compreensão sobre fatos, ideias e ferramentas matemáticas para resolver as atividades e problemas da avaliação, mas ainda apresenta algumas lacunas conceituais.

O aluno tenta fazer o primeiro exercício, mas somente a inicia e desiste, ele não compreende que o sistema de numeração romano usa letras maiúsculas, as quais são

atribuídos valores.

No segundo exercício, o aluno escreve corretamente a leitura dos números 456 e 5.688, observando um cartaz de leitura e representação de números, mas não consegue escrever 345.670.

No terceiro exercício, o aluno mostra-se inquieto e não aceita a orientação da professora para a realização da atividade, preenchendo colocando (V) e (F) de forma aleatória.

Nos exercícios 4 (ordem crescente e decrescente) e 5 (decompor o número), o aluno os realiza com facilidade, que segundo ele, fazia muito no 5º ano.

Nas atividades 6 (subtrações) e 7 (divisões e multiplicações), o aluno fez somente alguns exercícios. Questionado, alegou não saber resolver as operações. Observamos que também não resolveu a situação problema 10 que envolve a divisão.

Nas situações problemas 8, 9 e 11, o aluno conseguiu resolver as operações de adição, mas quando precisou subtrair apresentou dificuldade na abstração. Também observamos que o aluno resolveu alguns exercícios mecanicamente, o que ao nosso ver demonstra um insucesso com a matemática, corroborando para as dificuldades que atrapalham seu desenvolvimento e seu interesse pela disciplina. Dessa forma, a matemática ensinada apenas por meio da reprodução de conhecimento não desenvolve o pensar matemático, pois distancia o conhecimento transmitido na escola das situações vivenciadas pelo aluno no seu dia a dia.


Para Vygotsky (1988, p. 70):

É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora” ; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar”.

De posse das análises da atividade inicial, organizamos, juntamente com a professora da SRMF, um conjunto de atividades para que o aluno refletisse e se apropriasse do conceito científico de adição, subtração, multiplicação e divisão, e, por conseguinte, desenvolvesse as funções psicológicas superiores. Desenvolvemos então situações problemas que pudessem ser resolvidos a partir do uso de palitos de sorvete e de balas, para que o aluno pudesse, ao manuseá-las, resolver-as situações problema propostas. Como expresso na figura apresentada a seguir.

1. Qual figura geométrica você escolheu para fazer a atividade com os palitos de sorvete? Desenhe

quadrado



2. Um pacote de balas contendo 100 unidades, custou 6 reais. Quanto custou cada bala? Em seu porta trecos colocamos 10 balas, quanto gastamos?

CADA BALA CUSTA 0,06 custamos de 60 centavos ao colocarmos 10 balas

3. Um pacote de bis contendo 20 unidades, custou 4 reais. Quanto custou cada bis?

20 centavos

4. Cada aluno recebeu 40 palitos de sorvete para confeccionar seu porta trecos. Nossa turma tem 22 alunos, quantos palitos gastamos com os alunos?

os alunos usaram mais de 80

5. Um pacote de palitos de sorvete contendo 100 unidades, custou 7 reais, Quanto custou cada palito? Quantos reais gastamos com cada aluno em palitos de sorvete?

CADA PALITO CUSTA 0,07 cada aluno usaram 7 reais

6. Quantos palitos você utilizou para fazer o seu porta trecos? Sabendo o valor de cada palito de sorvete, quanto você gastou em palito de sorvete?

71 palitos gastou 4,90

7. Agora some quanto ficou a sua lembrancinha para a sua cuidadora preferida.

5,20

8. Complete o texto:

Esta semana fizemos um trabalho em comemoração dia das mães

Utilizamos para fazer o nosso porta trecos café de moqueleira palitos de sorvete
cada quente balas chocolate e o amarelo

Gastamos na lembrança para nossa cuidadora preferida 5,70

Encerramos o texto deixando uma mensagem para a pessoa mais importante de nossas vidas: em homenagem

Figura 2: Atividade de intervenção

Fonte: Acervo das pesquisadoras

Nas atividades 1 a 8, percebe-se a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o ensino efetivo é o que encaminha o desenvolvimento, no sentido de formação das funções mentais. Sobre isso Vygotsky (1988, p.173) escreveu que “é muito mais importante ensinar a criança a pensar que comunicar a ela determinados conhecimentos”. Cabe ao professor organizar sistematicamente o ensino de modo a desenvolver no aluno o pensamento conceitual, no qual a formação dos conceitos está estreitamente relacionada à qualidade das interações que são possibilitadas ao aluno.

Os estudos apresentados por Onuchic e Allevato demonstram resultados positivos com essa estratégia de ensino. Nesta estratégia de ensino, o trabalho em

sala se desenvolve da seguinte forma:

O ponto de partida das atividades matemáticas não é a definição mas o problema; que o problema não é um exercício no qual o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou uma determinada técnica operatória; que aproximações sucessivas ao conceito criado são constituídas para resolver um certo tipo de problemas e que, num outro momento, o aluno utiliza o que já aprendeu para resolver outros problemas; que o aluno não constrói um conceito em resposta a um problema, mas constrói um caminho de conceitos que tomam sentido num campo de problemas; que a Resolução de Problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas como orientação para a aprendizagem (ONUChic, 1999, p.215).

Por meio da Resolução de problemas, o professor assume na sala de aula o papel de mediador do conhecimento. Ele vai conduzindo a aula em uma dinâmica de trabalho e, assim, vai conhecendo os saberes do aluno sobre o assunto.

Como pudemos observar, essas atividades mobilizaram no aluno ações intelectuais realizadas do exterior (ao manusear os palitos) para o plano verbal (reconstruções verbais das ações concretas) para, posterior ações internas. Nessa perspectiva, evidenciamos que, na relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o ensino efetivo é o fator desencadeador do desenvolvimento das funções mentais, como sugere Leontiev (1978, p. 188)

[...] supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas; o resultado é que estas ações adquirem o caráter de operações intelectuais estreitas, de actos intelectuais.

Sobre isso Vygotsky (1988, p.173) considera que “é muito mais importante ensinar a criança a pensar que comunicar a ela determinados conhecimentos”. Nessa perspectiva, cabe ao professor organizar sistematicamente (a partir de situações reais e significativas) o ensino de modo a desenvolver no aluno o pensamento conceitual, visto que a formação dos conceitos está estreitamente relacionada à qualidade das interações que são possibilitadas ao aluno.

De posse dessa cultura, fornecemos ao aluno os elementos simbólicos de representação da realidade, permitindo que ele construísse a sua interpretação do mundo que o cerca. Vale ressaltar que, essa interpretação é mediada, ou seja, só se constrói na presença do outro. Esse outro pode ser tanto o homem, os objetos, as ferramentas e os signos (em especial a linguagem), técnicas culturais, etc.

Trabalhamos com palitos de sorvetes para confeccionar um “porta-trecos” para o aluno dar de presente à avó, e, dessa forma, problematizar a atividade ofertada. Nos problemas 6 e 7, a professora utiliza-se da propriedade comutativa para o aluno compreender quantos palitos foram usados, o valor unitário e o valor gasto total.

Ao retomarmos o conceito espontâneo/cotidiano como os números e as operações que o aluno já dominava, sistematizamos e explicamos cientificamente, de modo que esse número e/ou essas operações que o aluno já conseguia resolver sozinho, pudessem se ampliar e adquirir um novo sentido, ou seja, o conceito científico.

Nesse momento, oportunizamos um diálogo para que o aluno elaborasse as sínteses cognitivas, usando a linguagem, reflexão e análise, para posterior registro.

De acordo com Facci (2004, p. 223-224), ocorre isso porque

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Os conceitos espontâneos se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais.

Frente a um problema contextualizado (o que é real para o aluno), o primeiro passo é interpretar o problema e identificar as variáveis envolvidas, saber o que é perguntado e quais informações estão disponíveis. Para Lopes (2014, p. 14):

Explorar situações realistas possibilita que as crianças possam imaginar e se colocar no cenário do problema. Isso fica claro quando elas são estimuladas a representar o enunciado, a estratégia e a solução por meio de desenhos, esquemas, modelos manipuláveis e até por meio de histórias que as crianças podem ouvir, ler ou dramatizar.

Para Leontiev (2005, p. 73-74):

O ensino da aritmética não deve começar, portanto com a generalização, mas com a formação ativa na criança de ações com objetos externos e, paralelamente, com o movimento e o inventário destes. Posteriormente, estas ações externas transformam-se em linguagem (“contar em voz alta”), abreviam-se e adquirem por fim o caráter de ações internas (“contar mentalmente”), que se automatizam na forma de simples atos associativos. Todavia, por detrás destes, ocultam-se agora as ações completas sobre objetos, ações anteriormente organizadas por nós.

Assim, para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizem ativamente, inicialmente, assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança, e só depois se transformam em ações mentais internas.

Ao trabalhar com a formação de conceitos, as situações-problema foram essenciais para a mobilização das ações mentais do estudante. É importante que, a cada conteúdo trabalhado, sejam proporcionadas atividades problematizadoras acerca do conteúdo em pauta.

Para o sujeito “se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se produza pela sua forma os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

Este trabalho na sala de recurso multifuncional com situações problemas mostrou que crianças com deficiência intelectual podem atingir níveis cada vez mais elevados de abstrações, quando trabalhados de maneira adequada, promovendo situações que permitam a ampliação de conceitos científicos.

CONCLUSÃO

Para a formação da criança com deficiência intelectual, são exigidas condições educacionais específicas, pautadas na compreensão da constituição de suas funções psicológicas superiores e na valorização daquelas que não se encontram comprometidas, o que muitas vezes não acaba acontecendo na sala de aula regular.

Esse processo é denominado por Vygotsky (1989) de compensação. Ele afirma que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, mas para aquelas que possuem algum tipo de deficiência, o seu desenvolvimento exige caminhos alternativos e recursos específicos.

Como ser social, a criança aprende por meio de experiências que lhe são propiciadas, sendo, portanto, a concepção de deficiência do grupo social que determina o seu desenvolvimento. Assim, a constituição de suas funções psicológicas superiores depende das possibilidades de compensação ofertadas a ela, pela sociedade.

Para o aluno com deficiência intelectual, o envolvimento com contextos significativos, facilitou a resolução dos problemas. O que recomendamos aos professores é que investiguem e explorem contextos a partir do universo de seus alunos, de sua cultura e experiências. O professor deve fazer a escolha de atividades que trabalhem com os conceitos que mobilizem as funções psíquicas superiores, por isso, o trabalho com o concreto, a planificação do objeto e situações problemas possibilitou a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual

Concluimos que o trabalho, com situações-problemas, desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional, identificando as zona de desenvolvimento real e atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, partindo do concreto e da mobilização das funções psicológicas superiores, constituíram-se em elementos favorecem a aprendizagem do aluno.

Este trabalho na sala de recurso multifuncional com situações problemas mostrou que crianças com deficiência intelectual podem atingir níveis cada vez mais elevados de abstrações, quando trabalhados de maneira adequada, promovendo situações que permitam a ampliação de conceitos científicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

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

_____. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. Caderno de Educação Inclusiva:

Alfabetização Matemática. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2014.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In: Longarezi, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Antologia**: Livrol. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 211 a 223.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.
Facci, M. G. D. (2004a). **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: tabela extraída das sínteses de indicadores sociais de 2001 à 2009: taxa de analfabetismo funcional. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0>

&vcodigo=PD384&t=taxa-analfabetismo-funcional>. Acesso em: 02 fev. 2016

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
_____. Cuestiones psicológicas de la teoría de la consciencia. In: _____. **Actividad, consciencia, personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983. P. 192-245.

_____.[et al]. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005, p. 59-76

LOPES, A. J. Resolução de problemas. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber. Brasília: MEC, SEB, 2014 (p. 6-24).

ONUCHIC, Lourdes de la Rosa. **Ensino-aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas**. In: BICUDO, M.A.V. (org). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199- 218.

PRADO, Caroline do. Por que é importante aprender português e matemática? Educação, **Gazeta do Povo**, 23/05/2016. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/por-que-e-importante-aprender-portugues-e-matematica-dar6dm57fwazbxehaudqfor32> . Acesso em 19 jul. 2018.

SFORNI, M. S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: Contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin Editora. 2004.

_____. Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento, contribuições da teoria da atividade. In: **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano**: cultura e educação. Org. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira...[et al.]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da apropriação de leitura e escrita em deficientes intelectuais. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Org.) **Educação especial e seus diferentes recortes**. Marília: ABPEE, 2016, p. 35-49.

SHIMAZAKI, E. M.; AUDA, V. G. C.; MENEGASSI, R. J. Apropriação de conceitos científicos em histórias em quadrinhos com jovens e adultos com deficiência intelectual. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 99-112, 2016.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos

psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. L.S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, tradução: Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone, Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-117.

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

CAPACITAÇÕES DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO DE CRIANÇAS ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO: SUBSÍDIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Graziele Carolina de Almeida Marcolin

Terapeuta Ocupacional
Educativa – Jeceaba - MG; UFMG.
Jeceaba – Minas Gerais

Luana Taik Cardozo Tavares

Terapeuta Ocupacional
Clínica – Jeceaba - MG; FUPAC
Congonhas – Minas Gerais

Alan Rodrigues de Souza

Enfermeiro – Queluzito - MG; UFMG
Cristiano Ottoni – Minas Gerais

Kíssia Kene Salatiel

Pedagoga/Gestora de
Educação – Jeceaba - MG; UFOP
Jeceaba – Minas Gerais

Meiry Aparecida Oliveira Vieira

Professora – Entre Rios de Minas - MG; UFOP
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis

Pedagoga – Jeceaba - MG; PUC
Entre Rios de Minas – Minas Gerais

Érica Gonçalves Campos

Professora – Jeceaba - MG; UNIPAC
Jeceaba – Minas Gerais

Débora Paula Ferreira

Terapeuta Ocupacional – Belo Vale – MG; UNIPAC
Congonhas – Minas Gerais

Jéssica Aparecida Rodrigues Santos

Psicopedagoga – Jeceaba – MG; FASAR
Conselheiro Lafaiete – Minas Gerais

Rozangela Pinto da Rocha

Pedagoga – Congonhas/Jeceaba – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

Camila Neiva de Moura

Psicóloga – Belo Vale – MG; UFMG
Congonhas – Minas Gerais

RESUMO: A inclusão de pessoas deficientes no contexto da escola regular é uma realidade no cenário atual, fazendo-se necessário analisar os desafios que tem sido enfrentado pelos docentes no processo de inclusão dessa clientela. O presente estudo apresenta por objetivo analisar como ocorre o processo de capacitação dos professores e os desafios que estes vivenciam no processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola. Foi utilizada a revisão da literatura, de cunho qualitativo para nortear a resposta da problemática proposta. Os resultados demonstraram que o processo de inclusão ainda é complexo e que os professores padecem de desafios significativos para a integração e participação do aluno deficiente na classe da escola regular. A formação continuada dos docentes é indispensável, pois norteia a prática da inclusão e a adaptação de materiais. **PALAVRAS-CHAVE:** Professores. Capacitação. Desafios.

TRAINING OF TEACHERS TO ACT IN THE TEACHING OF SPECIAL CHILDREN IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK: ALLOWANCES FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: The inclusion of disabled people in the context of the regular school is a reality in the current scenario, making it necessary to analyze the challenges that have been faced by the teachers in the process of inclusion of this clientele. The present study aims to analyze how the process of teacher training occurs and the challenges they face in the process of inclusion of people with disabilities in school. The literature review was used, with a qualitative approach to guide the response of the proposed problem. The results showed that the inclusion process is still complex and that teachers face significant challenges for the integration and participation of the disabled student in the regular school class. The continuing education of teachers is indispensable, since it guides the practice of inclusion and the adaptation of materials.

KEYWORDS: Teachers. Training. Challenges.

INTRODUÇÃO

Conforme analisam Almeida *et al.* (2011), no contexto escolar, o movimento pro ao processo de inclusão tem sido baseado no direito de todos alunos participarem conjuntamente do ambiente da escola. Além disso, como afirmam os autores, as propostas educativas devem ser construídas de maneira a atender toda clientela de pessoas, sejam elas ditas normais ou deficientes. Nesse sentido, vê-se que a escola deve subsidiar ao aluno deficiente um processo de aprendizagem e participação satisfatórias, afastando a atuação profissional de qualquer tipo de discriminação.

Como afirmam Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008); Goés e Laplane (2004); Gomes e Barbosa (2006) a atuação do docente nas classes inclusivas são extremamente dependentes da implementação de estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas. Contudo, como ressaltam os autores, os profissionais ainda padecem desafios frente a este processo, pois necessitam de capacitação mais diretiva no que tange ao atuar com a PCD nas escolas.

Pensando nisso, a escolha do tema da presente pesquisa pode ser justificada pela observação dos grandes desafios que os professores tem passado para se integrar ao processo de inclusão. Por este fato, a análise de estratégias para uma capacitação mais diretiva destes profissionais faz-se necessária com o intuito de melhor atender as PCD nas escolas. Assim, o presente artigo busca responder o seguinte problema: “Como ocorre a capacitação dos professores que lidam com a inclusão nas escolas frente aos desafios que estes vivenciam?”.

Respalando o presente processo, tem-se por base teórica a fundamentação de autores como: Almeida *et al.* (2011); Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008); Frias e Menezes (2009); Goés e Laplane (2009); Gomes e Barbosa (2006); Monteiro e Manzini (2008); Sant’Ana (2005); Strieder e Zimmermann (2010); Welsh *et al.* (2006).

Logo, tem-se por objetivo analisar como ocorre o processo de capacitação dos professores e os desafios que estes vivenciam no processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica, que tem o objetivo de reunir, sintetizar e categorizar conhecimentos já existentes acerca da temática proposta. O estudo é de base qualitativa e caráter descritivo e para participação no estudo, os materiais analisados deveriam seguir critérios para inclusão, a saber: definição de idioma (português e inglês) delimitação de ano (2004 a 2017); pertinência ao assunto similaridade com as palavras-chaves utilizadas.

Para participação no estudo, foram selecionados descritores, sendo eles: “inclusão”, “pessoa deficiente”, “pessoa com deficiência”, “professores”, “desafios” e “escola”, utilizados de maneira combinada no processo de procura dos materiais. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: MEDLINE, LILACS e SCIELO. A busca resultou 98 materiais acadêmicos, contudo, após análise dos títulos e resumos, somente o número de 9 participaram efetivamente do estudo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Educação Inclusiva: Função da Escola e do Professor

Segundo Sant’Anna (2005) a diversidade humana é inegável, contudo a escola desempenha papel fundamental na integração e participação da criança nesse ambiente que é propiciador de sua socialização. Além disso, apesar de a escola ser vista como um espaço sociocultural, nem sempre este espaço foi reconhecido como tal, o que em alguns momentos prejudicava o processo pedagógico.

Possibilitar essas diferentes presenças de maneira harmoniosa e produtiva na escola, sempre foi um desafio, uma vez que este espaço sempre tentou desenvolver um trabalho baseado na homogeneização, ou seja, a homogeneização, segundo o olhar da escola, sempre auxiliou e facilitou o processo de ensino-aprendizagem propiciado pelo professor (SANT’ANNA, 2005).

Atualmente a escola é vista como o espaço fundamental da manifestação da diversidade, tendo de hoje se adequar as novas demandas de pessoas que atende. Isso faz com que seja necessário repensar e defender a escolarização com princípio inclusivo, mas também como mecanismo de participação social da pessoa com deficiência. Este espaço, conforme analisam os autores supracitados devem favorecer e reconhecer as potencialidades do indivíduo, assim como deve trabalhar pro o direito dos alunos deficientes (WELSH *et al.*, 2006).

Pensando nesse pressuposto, vê-se que para se alcançar uma educação de

qualidade para todos, deve-se haver o redimensionamento da escola no que tange ao processo de aceitação e ao trabalho com a diversidade. Essa valorização do “diferente” normalmente é propiciado a partir do resgate de valores culturais, os quais fortalecem a identidade individual e coletiva do outro, respeitando o mesmo com suas dificuldades e potencialidades, assim como auxiliando no processo de aprender e de construir (FRIAS; MENEZES, 2009). Nesse sentido, o professor deve se apresentar no processo de inclusão como um propiciador da participação social da pessoa deficiente, mediando o processo de ensino-aprendizagem da forma mais pertinente possível.

Mantoan (2006) *apud* Frias e Menezes (2009) afirmam que, para tanto, faz-se necessário recuperar urgentemente a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver atividades inclusivas que propiciem o processo de ensino-aprendizagem do aluno deficiente na escola. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando a participação ativa e consciente do aluno deficiente nas atividades escolares.

ESTRATÉGIAS PARA CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES QUE LIDAM COM O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PCD NAS ESCOLAS

Como é sabido, o processo de ensino-aprendizagem é uma tarefa que envolve diversos fatores, estando dentre eles:

- O conhecimento de como se dá o processo de ensino-aprendizagem;
- Como se domina o conhecimento a ser socializado;
- Como se procede a competência técnico-pedagógica no âmbito escolar;
- Como se dá o planejamento e a intencionalidade pedagógica no contexto da escola;
- Como é observada e integrada a competência para perceber e atender as especificidades educacionais dos alunos deficientes (ALMEIDA *et al.*, 2011).

Pensando nisso, vê-se que esse processo é um grande desafio para os professores que necessitam lidar diretamente com a PCD no âmbito escolar. Grande parte dos profissionais, como verificado pelos autores Almeida *et al.* (2011) ainda se encontram despreparados para desenvolver estratégias diferenciadas e adaptadas às pessoas deficientes no contexto escolar, fato este que prejudica a inclusão/participação da pessoa deficiente nesse contexto.

Logo, para que a inclusão seja efetiva, os professores necessitam ser acompanhados continuamente por equipe preparada, a fim de que esta sempre dê o suporte que o docente necessita. Além disso, a integração da educação continuada aos professores é uma forma de fazer com que os mesmos tenham uma visão diferenciada do processo de inclusão, integrando saberes atuais para realização na prática dos mesmos. Outra prática que pode favorecer os professores que lidam diretamente com o processo de inclusão é a criação do currículo adaptado do aluno,

o qual é embasado nas potencialidades da pessoa com deficiência, dando a mesma funcionalidade nas atividades que apresenta mais facilidade e disponibilidade de fazer (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010).

De modo geral, conforme afirma Frias e Menezes (2009, p.14), dentre as adaptações que fazem parte do currículo, tem-se:

- A criação de condições físicas, materiais e ambientais na sala de aula;
- O favorecimento de um melhor nível de comunicação, participação e interação do aluno deficiente;
- A permissão e o favorecimento da participação do aluno deficiente em toda e qualquer atividade escolar;
- A luta pela aquisição de equipamentos e materiais adaptados, necessários à efetiva inclusão do aluno deficiente na classe regular;
- Realizar adaptações em materiais de uso comum de forma a suprir também as necessidades do aluno deficiente em sala de aula;
- Propiciar sistemas diferenciados e alternativos de comunicação (isso deve ocorrer tanto no momento da aula, como também na realização de provas, testes e/ou atividades de lazer);
- Colaborar na eliminação de sentimentos de baixa auto-estima, inferioridade, menos valia e fracasso;
- Auxiliar na criação de palestras de modo que o respeito à diversidade do aluno deficiente seja compreendida e aceita na escola pelos pais, alunos e os próprios funcionários e professores;
- Estimular a participação da família na integração do aluno deficiente, fazendo-o compreender que a estimulação constante pode favorecer o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas na criança;
- Planejar ações e atividades que atinjam não somente a gama de alunos típicos, mas que se adequem também e propiciem a participação do aluno deficiente em atividades nas escolas (festas, como a festa Junina, carnaval, dia dos pais, etc.).

Logo, vê-se que a criança deve ser vista apenas como uma pessoa que apresenta limitações, mas que estas podem ser facilmente transpostas com adaptações simples, que agregaram a ela o prazer da participação no grupo escolar. Por este fato, como salientado acima, o professor deve se colocar como o mediador do conhecimento da criança, como também como o adaptador do contexto em que a mesma será incluída (MONTEIRO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na presente pesquisa demonstraram que o processo de inclusão ainda é elemento muito complexo no contexto da educação. Os dados obtidos demonstram que os professores padecem de desafios significativos para a

integração e participação do aluno deficiente na classe da escola regular. Por isso, o aperfeiçoamento do profissional de educação torna-se elemento indispensável no constructo de uma sociedade inclusiva mais humanizada e melhor orientada no intuito de proceder de forma independente e autônoma a inclusão e obtenção de saberes da pessoa com deficiência na classe escolar regular.

Foi verificado através do estudo também que a formação continuada dos docentes é indispensável no processo de inclusão das pessoas com deficiência no contexto escolar regular, uma vez que norteia a prática da inclusão e subsidia a adaptação de materiais e próprio currículo escolar a ser seguido pelo aluno deficiente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. C. A.; MANCINI, M. C.; MELO, A. P. P.; DRUMMOND, A. F. Barreiras e facilitadores no processo de inclusão de crianças com paralisia cerebral em escolas de ensino regular. **Cadernos de Terapia Ocupacional**, São Carlos – UFSCar. V.19, n.2, p.203-2013, mai/ago 2011.

ÁVILA, C.F; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Maringá. V.18, n.39, p.155-164, 2008.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. São Paulo: p.1-36, 2009.

GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, p.5-20, 2004.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília. V.12, n.1, p.85-100, jan/abr. 2006.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Maringá. V.14, n.1, p.35-52, 2008.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista Psicologia em Estudo**. V.10, n.2, p.227-234, 2005.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. São Miguel do Oeste: Unoesc, p.144-162, 2010.

WELSH, B.; JARVIS, S.; HAMMAL, D.; COLVER, A. How might districts local barriers to participation for children with cerebral palsy? **Journal of the Royal Institute of Public Health**. V.120, p.167-175, 2006.

CONHECIMENTO PRÉVIO COMO MATÉRIA PRIMA PARA O APRENDIZADO: TEORIA DE DAVID AUSUBEL SOB O OLHAR DE MARCO ANTÔNIO MOREIRA

André Luiz Borges da Silva

andreluizcaprino@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá

Thaís Ayres da Silva

thaisayress@gmail.com

Universidade Estadual de Londrina

RESUMO: Para mediar a relação de ensino-aprendizado são utilizados alguns métodos, dos quais o professor enquanto articulador dessa relação deve-se apropriar para facilitação tanto do ensino quanto do aprendizado. Com o passar do tempo, as mudanças que ocorrem tanto do âmbito social, quanto econômico, político e cultural de uma dada sociedade fazem com que os métodos se aprimorem, ou somente se transformem. Assim, esse trabalho tem por objetivo entender como utilizar o conhecimento prévio do aluno para melhorar a qualidade de sua aprendizagem, levando em consideração a subjetividade de cada aluno, assim sendo, a pluralidade de experiências que tem dentro de uma dada sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado, Conhecimento prévio, David Ausubel

ABSTRACT: In order to mediate the teaching-learning relationship, some methods are used,

of which the teacher as an articulator of this relation must be appropriated to facilitate both teaching and learning. Over time, the changes that occur both in the social, economic, political and cultural spheres of a given society mean that the methods are improved or only transformed. Thus, this work aims to understand how to use knowledge prior to the student to improve the quality of their learning, taking into account the subjectivity of each student, thus, the plurality of experiences that have within a given classroom. **KEYWORDS:** Learning, Prior Knowledge, David Ausubel

INTRODUÇÃO

A teoria que servira de base para a elaboração desse trabalho é a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1918-2008)¹, pois é através dela que será esclarecida a problemática desse trabalho, esta que se encontra no seguinte questionamento: como deve ser utilizado o conhecimento prévio dentro da sala de aula de uma maneira que melhore a qualidade do ensino, sem desconsiderar a subjetividade do aluno.

David Ausubel é um renomado teórico da aprendizagem. Filho uma família judia de origem pobre, e imigrante, nasceu em 1918 e

¹ Esta teoria que foi apresentada em 1964 quando as ideias behavioristas eram muito levadas em consideração.

creceu em Brooklyn NY. Formou-se médico, tornou-se especialista em psicologia e fez residência na área de psiquiatria. Escreveu vários livros sobre psicologia, e psicopedagogia. Faleceu em 09 de julho de 2008.

Este trabalho é importante, pois, a psicopedagogia é a área que se preocupa com o processo de aprendizagem e suas dificuldades, assim sendo o método da Aprendizagem Significativa se adequa a psicopedagogia no momento em que visa facilitar esse processo de ensino e aprendizagem com a qual a psicopedagogia se preocupa.

Após essa breve introdução é importante atentarmos na estrutura que seguirá esse trabalho. A partir desse momento, primeiramente será esclarecido sobre outro método que se opõe ao da aprendizagem significativa estudado nesse trabalho. Depois será explicado os fundamentos da teoria de Ausubel de um ponto de vista prático, e depois de um foco teórico.

1 | PROBLEMA DA APRENDIZAGEM MECÂNICA.

Para entender melhor a teoria da Aprendizagem Significativa, é importante exemplificar outra forma de aprendizagem que é antagônica a esta. Essa outra maneira de se aprender é chamada de aprendizagem mecânica, ou aprendizagem memorística. O que é priorizado nessa prática de ensino é a memorização de novos conteúdos, o aluno enquanto sujeito nessa perspectiva de aprendizagem é posto de lado e passa a ser somente um receptor de conteúdos escolares, estes que por sua vez não despertam interesse nos alunos. O desinteresse que muitas vezes ocorre por parte dos alunos pode ser visto como consequência do fato do conhecimento prévio dos alunos ser posto de lado, ou seja, suas experiências e conhecimentos adquiridos no cotidiano são apontados como inúteis. Assim sendo, essa forma de aprender é pouco significativa para os alunos, e serve na maioria das vezes apenas para que os alunos passem em provas. Esse ensino não traz benefícios aos alunos, pois é pouco retido e reutilizado em situações posteriores.

Relevante é mencionar alguns conceitos apontados por Postman e Weingartner que caracterizam bem alguns fundamentos da aprendizagem mecânica, e que aparecem em um artigo escrito por Marco Antônio Moreira³. Esses conceitos são: verdade absoluta atrelada à ideia de bem e mal; conceito de certeza onde a resposta certa é absolutamente certa; conceito de coisas fixas; conceito de causalidade simples, cada efeito é resultado de uma única e identificável causa; conceito de que o conhecimento é transmitido. Esses são alguns dos conceitos que fundamentam

2 Informações disponíveis em:

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>

3 MOREIRA, Marco Antônio. A aprendizagem significativa crítica. III Encontro Internacional sobre Aprendizagem significativa. Lisboa (Peniche), 2000.

a aprendizagem mecânica, é oportuno pensarmos no perfil das pessoas que são ensinadas através desse método, segundo Marco Antônio Moreira são pessoas que apresentam: “[...]personalidades passivas, aquiescentes, dogmáticas, intolerantes, autoritárias, inflexíveis e conservadoras que resistiriam á mudança para manter intacta a ilusão da certeza” (MOREIRA, p. 3, 2000).

Essas características apontadas acima são de uma pessoa que recebe uma educação mecânica, porém devemos ver também o perfil de uma pessoa que recebe uma educação onde a preocupação é com uma aprendizagem significativa. As características desses alunos são o seguinte: “personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante e liberal que pudesse enfrentar a incerteza e a ambiguidade sem se perder, [...]” (MOREIRA, p.3, 2000).

Marco Antônio Moreira faz uma crítica ao ensino que continua a utilizar alguns conceitos “fora de foco”, que não possibilitam uma aprendizagem significativa.

2 | CONHECIMENTO PRÉVIO COMO MATÉRIA PRIMA PARA O APRENDIZADO: TEORIA DE DAVID AUSUBEL SOB O OLHAR DE MARCO ANTÔNIO MOREIRA

Agora passaremos a perceber o que é a aprendizagem significativa e os fundamentos dessa teoria que é apresentada por David Ausubel. Essa questão será esclarecida através da leitura de Marco Antônio Moreira.

Ausubel é um representante do cognitivismo por isso é importante atentarmos para alguns apontamentos sobre essa teoria. A cognição é quando um indivíduo se torna capaz de fazer significações e diferenciações. A estrutura cognitiva começa então a se formar a partir do momento que o indivíduo ao atribuir significado a realidade que o cerca, pode então a partir desses primeiros significados construir novos. Nas palavras de Marco Antônio Moreira:

O cognitivismo de Ausubel é um caminho que busca responder a essas questões, ao se propor estudar o ato da formação de significados ao nível da consciência ou, em outras palavras, ao estudar o ato da cognição. (MOREIRA, 1982. p. 2)

Na aprendizagem significativa o aluno não é um receptor passivo de conteúdo, mas ele deve ser visto e ensinado como alguém que esta a todo o momento assimilando os novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva. Assim sendo é o próprio estudante que produz seu conhecimento. Devemos saber que a aprendizagem significativa tem alguns princípios que podem facilitar a sua prática. Esses princípios serão apontados abaixo.

Diferenciação progressiva é o fator facilitador na medida em que o conteúdo deve ser ensinado do mais amplo para o mais específico, de maneira que os conteúdos mais abrangentes devem ser progressivamente diferenciados para que surjam conteúdos mais específicos. *Reconciliação Integradora*, esse princípio não deve buscar diferenças nos conteúdos, mas as ligações e semelhanças presentes em determinados conceitos

e conteúdos. Essa relação entre os conceitos é o que deve ser explorado pelo professor. *Organização sequencial*, esses conteúdos a serem ensinados devem ser organizados de maneira que sejam levadas em conta as relações entre um conteúdo e outro. O quarto e último princípio, são os *organizadores prévios*, que devem ser utilizados para que o professor venha tomar conhecimento daquilo que os alunos já sabem e façam uma ponte, entre esse conhecimento previamente adquirido, e o novo conhecimento.

Além desses princípios também é importante ressaltar alguns instrumentos facilitadores nesse processo de ensino e aprendizagem que serão apontados a seguir.

*Mapas conceituais*⁴ esse que são diagramas que organizam conceitos em ordem de importância, do mais abrangente ao mais específico. Com esse instrumento os alunos têm que chegar a suas próprias conclusões e estabelecer as relações entre os conceitos. O mapa conceitual resumidamente tem quatro objetivos: tornar visível o conhecimento prévio dos alunos; resumir conteúdos e fazer anotações; revisar e estudar a matéria; e avaliar (MARRIOTT; TORRES, p. 155, 2006).

Outro instrumento facilitador são os *Diagramas* que consistem em uma análise do processo de aprendizagem, onde mais uma vez os alunos devem organizar seus conhecimentos. Além desses instrumentos facilitadores apontados acima, também existem algumas condições para que realmente ocorra a aprendizagem significativa. Uma das condições para aprendizagem significativa é que o novo conteúdo que deve ser aprendido seja relacionável com a estrutura cognitiva, uma vez que os alunos devem ter os subsunçores adequados, e os conteúdos não devem ser literais, ou seja, não deve ser apresentado como exata e acabada. Outra condição é que o aluno apresente uma pré-disposição para aprender, isso ocorre quando o material a ser interligado a sua estrutura cognitiva seja relevante para ele. Agora serão feitos alguns apontamentos mais teóricos e menos práticos sobre a aprendizagem significativa segundo Ausubel, e também através da leitura de Marco Antônio Moreira.

Segundo o autor Marco Antônio Moreira existe três tipos gerais de aprendizagem, a cognitiva, afetiva e psicomotora. A aprendizagem significativa de Ausubel se situa principalmente na aprendizagem cognitiva, porém ele não descarte a importância da aprendizagem afetiva. Segundo Moreira: “A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (MOREIRA p.152, 1999).

A explicação do cognitivismo que será apresentada a seguir se encontra enunciada no livro “Teorias de Aprendizagem” de Marco Antônio Moreira, 1999. A estrutura cognitiva é todo o conteúdo de ideias de um indivíduo e a organização dessas, ou apenas em uma área de conhecimento. Segundo Ausubel a aprendizagem acontece no momento em que o indivíduo incorpora um novo material a essa estrutura

4 O mapa conceitual é uma técnica inventada por Joseph Novack, nos Estados Unidos em 1972, e teve por objetivo mapear a construção do conhecimento dos alunos inseridos em um trabalho de pesquisa que foi desenvolvido durante 12 anos.

pré-existente, e não só o organiza, mas baseado nos novos conhecimentos, modifica algumas concepções de conceitos dessa estrutura já existente. Dessa forma é na estrutura cognitiva que ocorre o processo de aprendizagem para Ausubel. A estrutura cognitiva do aluno é importante uma vez que ocorra uma aprendizagem significativa. Necessário é que os conceitos estejam bem ancorados na estrutura cognitiva do aluno, pois esses conceitos serão o ponto de partida para obter novos conhecimentos. Para Ausubel, segundo Moreira “[...] o fator isolado que mais influência a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe.” (MOREIRA, p.152, 1999).

David Ausubel entende o processo da aprendizagem significativa como o momento em que novos conceitos entram em uma dinâmica de interação com uma estrutura de conhecimento específica pré-existente que Ausubel chama de *conceito subsunçor*,⁵ ou apenas *subsunçor*. Segundo Ausubel o armazenamento de informações no cérebro humano se constitui de uma forma hierárquica, sendo assim os elementos mais específico de um dado conhecimento se ligam aos conhecimentos mais gerais e inclusivos.

É oportuno agora usar as palavras de Marco Antônio Moreira para explicar a estrutura cognitiva para Ausubel: “*Estrutura cognitiva* significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo” (MOREIRA, 1999. p. 153). Ausubel definiu três tipos de aprendizagem significativa: *representacional*, *de conceitos* e *proposicional*.

O tipo mais básico de aprendizagem significativa é a *representacional*. Essa aprendizagem constitui-se na significação de determinados símbolos, ou seja, é atribuída uma identificação a determinado símbolo, ou quando se liga um significado a um certo objeto, evento e até mesmo conceitos. Nas palavras de Marco Antônio Moreira “Os símbolos passam a significar, para o indivíduo, aquilo que seus referentes significam” (MOREIRA, 1999.). Na *aprendizagem de conceitos*, são atribuídos símbolos particulares aos conceitos ou fatos, ou seja, busca entender o significado de determinado objeto e suas regularidades. A *aprendizagem proposicional* consiste em não aprender conceitos ou fatos isolados, combinados. Nesse tipo de aprendizado deve-se entender a ideia proposta, o objetivo não é entender o conceito, e sim entender qual o significado das ideias expressas com a junção dos conceitos e fatos. Explicando nas palavras de Marco Antônio Moreira: “[...] a tarefa é aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõe a proposição.” (MOREIRA, 1999).

Esse autor ainda faz outras três disposições sobre a aprendizagem. Quando o aprendiz obtém um novo conhecimento e esse interage com um subsunçor, acontece uma relação de subordinação do novo conteúdo aprendido com o já existente, essa é a aprendizagem *subordinada*. Ao contrário da aprendizagem citada,

⁵ Esta palavra não existe em português, é como uma tradução da palavra inglesa “subsumir” que seria mais ou menos inseridor, facilitador ou subordinador. (MOREIRA, 1999. p. 153).

existe a aprendizagem *superordenada* na qual o conteúdo novo a ser aprendido é geral e inclusivo do que o existente na estrutura cognitiva. Por fim a aprendizagem *combinatória*, o conteúdo desta não tem relação de subordinação ou superordenação com algum conteúdo específico, mas sim de uma maneira geral, por isso conteúdos específicos não são capazes de se relacionar com a nova informação.

Sobretudo, dentro da aprendizagem significativa ocorrem dois processos. O primeiro é quando um novo conteúdo seja conceito ou proposição, é aprendido e então no processo de interação com o subsunçor este se modifica, ocorrendo o processo que pode ser chamado de *diferenciação progressiva* do conceito subsunçor. Este é um processo que ocorre na maioria das vezes juntamente com a aprendizagem subordinada.

Outro processo que ocorre na aprendizagem significativa está ligada a aprendizagem superordenada e combinatória. Este processo é quando os conteúdos presentes na estrutura cognitiva ganham novos significados, uma vez que ao aprender novos conteúdos, os elementos presentes na estrutura cognitiva podem ser considerados como relacionáveis. Este processo é chamado por Ausubel de *reconciliação integrativa*. Com essas duas diferenciações citadas, pode-se perceber que para Ausubel a aprendizagem vai além da simples assimilação de novos conteúdos a elementos presentes na estrutura cognitiva, é o aperfeiçoamento e a modificação deste. O processo de ensino deve ocorrer da seguinte maneira: primeiro deve ser apresentada as ideias mais gerais, os conceitos mais inclusivos, para só depois começar a especificar o conteúdo. Em cima dessa proposição apresentada e defendida por Ausubel ele parte de dois pressupostos. O primeiro de que: “[...] é mais fácil para o ser humano captar aspectos diferenciados de um todo mais inclusivo previamente apresentado, do que chegar ao todo a partir de suas partes diferenciadas” (MOREIRA, 1982. p 21). A segunda proposição é da de que:

[...] a organização do conteúdo de uma certa disciplina, na mente de um indivíduo, é uma estrutura hierárquica na qual as ideias mais inclusivas estão no topo da estrutura e, progressivamente, incorporam proposições, conceitos e fatos menos inclusivos e mais diferenciados. (MOREIRA, 1982. p 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as considerações presentes nesse trabalho pode-se concluir que Ausubel apresenta uma preocupação com o processo de aprendizagem, por isso formulou a teoria da aprendizagem significativa, a qual o aluno com seu conhecimento pré-adquirido passa a ser o sujeito de sua própria aprendizagem. Seguindo essa teoria o aluno e o seu conhecimento não devem ser deixados de lado, assim também como não pode ser considerados apenas como um depositário de conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Marco Antônio. A aprendizagem significativa critica. **III Encontro Internacional sobre Aprendizagem significativa**. Lisboa (Peniche), 2000.

_____. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. MASSINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

TORRES, Patrícia Lupion. MARRIOTT, Rita de Cassia Veiga. **Tecnologias educacionais e educação ambiental: uso de mapas conceituais no ensino e na aprendizagem**. Curitiba: FAEP, 2006.

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>

CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Aline Soares Guimarães

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Brasília - DF

Angélica Marinna Cardoso Mota

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Brasília - DF

Camila Alves Lima Gomes

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Brasília - DF

Sinara Pollom Zardo

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação
Brasília - DF

RESUMO: O presente texto tem como objetivo apresentar a experiência de tutoria realizada na disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (ENEE), ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), e suas contribuições para o processo de formação de professores na área da educação especial/inclusiva. Trata-se de uma disciplina da graduação ofertada como obrigatória no curso de Pedagogia e optativa nos cursos de Ciências Naturais, Computação, Enfermagem, Física, História, Letras, Química, Química Tecnológica e Terapia Ocupacional; nos demais cursos de graduação da UnB, a disciplina é indicada como módulo livre. A pesquisa se fundamenta na abordagem

qualitativa e teve como instrumentos de geração de dados a realização de observações participantes registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes de graduação ao término da disciplina. Os resultados demonstraram que a prática da tutoria se revela como excelente estratégia de orientação individual e coletiva nos trabalhos acadêmicos, favorece a utilização de metodologias participativas em sala de aula e instrumentaliza a realização de trabalhos em grupo fundamentados em práticas de pesquisa de campo que articulam a realidade escolar à formação de nível superior.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria. Formação de professores. Educação especial/inclusiva.

ABSTRACT: This text aims to present the experience of mentoring activities performed in the subject Learners with Special Educational Needs (ENEE), taught at the Faculty of Education of the University of Brasilia (FE/UnB), and its contributions to the process of teacher training in the special/inclusive education area. It is a course of the graduation presented as mandatory in the course of Pedagogy and optional in the courses of Natural Sciences, Computer Science, Nursing, Physics, History, Letters, Chemistry, Technological Chemistry and Occupational Therapy; as for the other degree courses of UnB, the subject is indicated as a

free module. The research is based in the qualitative approach and had as instruments of generation of data the realization of participant observations registered in the field diary and semistructured interviews made with the graduation students at the end of the course. The results showed that the practice of mentoring reveals itself as an excellent strategy of individual and collective orientation on academic works, favoring the use of participative methods in the classroom and instrumentalize the accomplishment of group works substantiated on field search practices that articulate the school reality to the formation of higher education.

KEYWORDS: Mentoring. Teachers Formation. Special/Inclusive Education.

1 | INTRODUÇÃO

A última década foi marcada por importantes conquistas na positivação dos direitos das pessoas com deficiência, a exemplo da promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006 - ratificada no Brasil como emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto nº 6.949/2009 - e da publicação da Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) no Brasil.

Tais normativas, além de fortalecer a promoção e a garantia dos direitos humanos para as pessoas com deficiência, demarcam o processo de transição do modelo médico-clínico para o modelo social. Na perspectiva do modelo social, a deficiência é compreendida como uma condição humana que demanda de acessibilidade para participação nos diferentes contextos sociais.

A ampliação dos processos de participação das pessoas com deficiência na sociedade, seja na educação, no trabalho, no lazer ou em outros espaços, demanda da educação superior a reformulação dos processos formativos, de modo a inserir nos currículos das diferentes áreas do conhecimento disciplinas que tratem das especificidades do alunado da educação especial. Para além desta questão, emerge também a necessidade de trabalhar os fundamentos da educação inclusiva, a fim de formar profissionais conhecedores dos direitos humanos e que sejam capazes de respeitar e reconhecer a diferença do outro.

O presente trabalho objetiva apresentar a experiência de tutoria realizada na disciplina O Educando com Necessidades Educacionais Especiais (ENEE), ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), e suas contribuições para o processo de formação de professores na área da educação especial/inclusiva.

Importante ressaltar que a referida disciplina foi proposta no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, aprovado em 2002, ou seja, anterior às normativas atuais que orientam a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos sistemas de ensino e que definem como público da modalidade os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (dentre outras, cf. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (MEC, 2008), Resolução CNE/CEB N° 4/2009, Decreto N° 7.611/2011 e a Lei N° 12.796/2013).

Metodologicamente, a pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos de geração de dados a realização de observações participantes registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes de graduação ao término da disciplina. O texto estrutura-se em duas partes: a primeira, discorre sobre a formação de estudantes de licenciatura para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e a segunda parte, apresenta as contribuições da experiência de tutoria realizada na disciplina ENEE, ministrada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB).

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação brasileira demonstra como a educação especial se configurou como um sistema paralelo de ensino, designada para aqueles alunos que não conseguiam se “enquadrar” no padrão escolar. As primeiras ações na área da educação especial se caracterizaram pela organização de instituições exclusivas de educação especial, a exemplo do Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 – atualmente chamado Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857 – atual Instituto Nacional de Surdos (INES). O descaso do poder público com a educação das pessoas com deficiência, bem como o assistencialismo, foram práticas que, segundo Mendes (2010), demarcaram a história da educação especial no Brasil, se estendendo desde a Primeira República (1889) até o período de redemocratização do país, com o fim do governo militar.

É a partir dos anos 90 que emerge a discussão sobre o acesso de todos à educação e sobre a necessidade de organização de escolas inclusivas, sobretudo com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), que orienta que os países signatários adotem leis ou políticas para promover a educação inclusiva nas escolas, a fim de que todas as crianças tenham garantido o direito à educação. Além disso, o documento reivindica que os Estados devem garantir, de forma sistêmica, programas que preparem os professores em exercício e em formação a atuarem no âmbito da educação especial e nas escolas inclusivas.

Tal perspectiva é fortalecida no Brasil a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à educação e ao atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial.

Na atualidade, a educação inclusiva visa a escolarização para as pessoas à margem da sociedade, tendo também como objetivo a efetivação da inserção dessas pessoas na escola comum para interação e convívio com todas as pessoas. Assim,

a inclusão se baseia no princípio de que ela “começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa” (AINSCOW, 2009, p. 12) e na ideia de trabalhar incluindo a diversidade natural humana, contrariando a cultura da normalidade.

À vista disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e demais modalidades da educação, delega a essa modalidade a função de ofertar recursos e serviços de acessibilidade complementar ou suplementar ao processo de escolarização, prevê a organização e oferta do atendimento educacional especializado e define como estudantes público alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No que se refere aos estudantes com transtornos funcionais específicos, a política afirma que a educação especial deve orientar o ensino comum sobre práticas pedagógicas que contemplem as especificidades desses estudantes.

Portanto, a educação especial na perspectiva da inclusão é recente e está sendo progressivamente adotada na formação e capacitação de profissionais para que se torne uma realidade. Assim, a educação inclusiva deve reconhecer a deficiência como uma forma de vivenciar o corpo (DINIZ et al., 2009) e promover a inclusão através da inserção dessas pessoas na sociedade. Por conseguinte, na educação superior a inclusão e os direitos humanos devem ser praticados transversalmente ao conhecimento científico, perpassando em todas as áreas de conhecimento.

Ainda no contexto das políticas brasileiras, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi ratificada como emenda constitucional por meio da publicação do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/09. A constitucionalidade dos termos da Convenção no ordenamento jurídico nacional atribui a esta orientação a mais alta relevância jurídica, política e social. A Convenção da ONU pode ser referida, certamente, como uma das conquistas políticas principais da última década, por trazer fundamentos que contribuem para romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência. O conceito de deficiência proposto pela Convenção não ignora os impedimentos e suas expressões. Tal perspectiva afirma que é da interação do corpo com impedimentos e as barreiras sociais que se restringe a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade (DINIZ et al., 2009).

Tratando-se especificamente da oferta do atendimento educacional especializado (AEE), destaca-se o Decreto nº 7.611/2011, que define o AEE como conjunto de recursos e serviços de acessibilidade, oferecido de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e que, necessariamente, deve estar contemplado no projeto político pedagógico da escola.

Na conjuntura dos marcos normativos, é importante também destacar a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa

com Deficiência), que trata dos direitos humanos fundamentais para este segmento e reafirma o princípio constitucional do direito à educação. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um direito humano fundamental e condição necessária para a formação dos sujeitos de direitos.

A ampliação da participação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sociedade e, em especial nas instituições escolares, demanda da educação superior a reformulação dos processos formativos, de modo a inserir nos currículos das diferentes áreas do conhecimento disciplinas que tratem das especificidades do alunado da educação especial.

Poker, Valentim e Garla (2017) destacam que os cursos de licenciatura, em especial o de Pedagogia, não têm conseguido preparar os futuros professores para atenderem as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de reestruturação curricular do curso de forma a priorizar a relação entre as disciplinas que tratam de conteúdos da educação especial e as demais, além da inserção de oportunidades de estágio em salas de aulas inclusivas para aprimorar a formação do pedagogo. Para Glat e Pletsch (2010, p.349):

[...] o grande desafio posto para as universidades é formar profissionais/educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana.

Isto posto, Araújo (2017), afirma ser fundamental que aconteça uma modificação na concepção educacional brasileira existente, bem como na formação de professores, que segue uma estrutura tradicional. Para a autora, para que essa formação ocorra, é necessária a “oferta de subsídios teóricos e práticos para proporcionar sujeitos críticos-reflexivos para pensar, criar e recriar estratégias para uma escola inclusiva” (idem, 2017, p.114).

Nessa direção, a Resolução Nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, alinhada à perspectiva da educação inclusiva, afirma em seu Art. 13, § 2º:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Diante do cenário complexo que caracteriza a formação de professores, Martínez Lirola e Crespo Fernández (2009) reiteram a necessidade de uma profunda reestruturação do trabalho docente na universidade, contemplando aspectos

relacionados à organização curricular, às estratégias de aprendizagem, aos modelos de avaliação e aos demais fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem que são promovidos/desenvolvidos nas instituições de educação superior.

Dentre as estratégias que favorecem a organização de metodologias de ensino participativas e dialógicas, a tutoria tem se apresentado como possibilidade para promover a motivação, a autonomia e a interação entre os estudantes e professores, a fim de superar a tradicional estrutura hierárquica que tem caracterizado o espaço acadêmico.

3 | CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

A disciplina ENEE vincula-se ao Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, possui 60 horas de duração e integra o currículo do curso de graduação de Pedagogia como disciplina obrigatória. Também é ofertada como optativa para os cursos de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Espanhola, Enfermagem, Terapia Ocupacional, Matemática, Física, Química, Química Tecnológica, Computação, Ciências Naturais e História. Além disso, ela se encaixa na modalidade módulo livre para os demais cursos da UnB.

A disciplina apresenta como objetivo geral compreender e contextualizar a educação especial e suas implicações na construção do paradigma da inclusão na sociedade atual e apresenta a seguinte ementa: análise das perspectivas da educação especial e inclusiva face ao contexto histórico, sociopolítico, cultural e educacional atual; o conceito de necessidades educacionais especiais; as premissas educacionais, programas e sistemas de apoio para as pessoas com necessidades educacionais especiais; a formação do(a) profissional da educação e seu papel frente à diversidade. Tais objetivos se adequam aos saberes necessários de um profissional da educação, uma vez que:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (MIRANDA e FILHO, 2012, p. 139)

Trata-se, pois, de um curso fundamental para a formação de professores e de profissionais de diferentes áreas, haja vista que trabalha os fundamentos da educação especial e inclusiva e estuda as necessidades educacionais específicas de estudantes público da educação especial, bem como serviços e recursos de acessibilidade para promoção da autonomia destes sujeitos.

A tutoria visa, portanto, a otimização na formação dos graduandos, viabilizada pelo apoio aos discentes, pela qualificação do processo educativo e pela organização

de uma dinâmica de construção do conhecimento participativa e dialógica entre alunos, tutores e professores. Nas palavras de Martins (2007, p.3), trata-se de uma “[...] metodologia de ensino com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais, que se efetiva por meio de grupos de aprendizagem, constituídos por estudantes, sob a orientação de um professor tutor.” Para Simão et al (2008, p.77), a tutoria promove: “[...] o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social”.

Portanto, a tutoria se desenvolve como um recurso alternativo, visto que o reconhecimento dos processos pedagógicos no ensino superior e a busca por alternativas capazes de ponderar as vivências humanas e a realidade social são estratégias que favorecem a capacidade de enfrentamento das dificuldades vividas que vão além do contexto escolar (ZEICHNER apud PIMENTA, 2005)

A ação de tutoria nesta disciplina justifica-se pela necessidade de qualificar o processo formativo de professores e profissionais de diferentes áreas por meio da proposição de uma metodologia participativa e de pesquisa, que aproximem os estudantes do contexto da educação básica e das vivências e trajetórias das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e transtornos funcionais específicos.

A dinâmica da disciplina prevê a realização de visita de campo às escolas inclusivas do Distrito Federal, o contato com estudantes universitários que experienciam a condição de deficiência, a elaboração de recursos audiovisuais e pedagógicos acessíveis para estudantes da educação básica e a adaptação e produção de materiais acessíveis para estudantes com deficiência da UnB. Nesse sentido, foi realizada a ampliação da equipe de suporte aos estudantes matriculados na disciplina de O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, por meio da composição de uma equipe com tutoras para realizar o apoio ao processo de aprendizagem dos alunos e a mediação com as professoras que ministram a disciplina.

Com o intuito de dinamizar o acesso dos estudantes às atividades propostas durante o semestre, a equipe de tutoria desenvolveu uma metodologia de organização utilizando ferramentas de plataformas online, com o objetivo de que toda a turma tivesse acesso ao conteúdo e às informações. Assim, foi criado um e-mail da turma, e, através dele, utilizou-se o serviço de armazenamento e sincronização de arquivos na nuvem para fazer a organização do plano de aula da disciplina, como textos e vídeos, sendo disponibilizados em pastas. Seguem, abaixo, registros dos recursos pedagógicos desenvolvidos na disciplina ENEE:



Imagem 1: Recurso pedagógico elaborado por um dos grupos responsáveis pela Coordenação Temática da Deficiência visual, sob a supervisão das tutoras.

Fonte: Arquivo Tutoria (2018)

Descrição: Imagem colorida de uma página do livro, construído com feltro, sobre os números no Sistema Braille. Nesta página se trabalha o número 10 (dez). Na parte superior está escrito dez em numeral e por extenso em Braille, e na parte inferior, em números cardinais e por extenso em língua portuguesa. No centro da página, há vários botões para grudar na página, desse modo, o objetivo da atividade é quantificar o número 10 utilizando esses botões.



Imagem 2: Recurso pedagógico elaborado por um dos grupos responsáveis pela Coordenação Temática da Surdocegueira, sob a supervisão das tutoras.

Fonte: Arquivo Tutoria (2018)

Descrição: Imagem colorida, dividida em quatro fotografias, sobre o recurso pedagógico construído para a coordenação temática sobre surdocegueira. A primeira, no canto superior esquerdo, possui um relógio análogo diferente, ao invés de números estão escritos palavras como cola, lápis, copo, papel, flor, bola, etc. Na segunda, no canto superior central, há o alfabeto em língua portuguesa e em LIBRAS desenhado em preto e branco. Na terceira, no canto superior direito, há o alfabeto no Sistema Braille, com as celas impressas, de forma que as que correspondem ao símbolo estão em alto relevo. Na última fotografia, na parte abaixo das demais, está o recurso completo, com o relógio, os alfabetos, os materiais que estão no relógio e o manual. Assim, o jogo funciona da seguinte forma, o professor irá rodar o relógio e onde o ponteiro parar, o estudante deverá ser conduzido pelo professor a sentir o objeto correspondente e após deverá escrever com o sistema Braille o nome do objeto e realizar a datilografia e o sinal em LIBRAS.

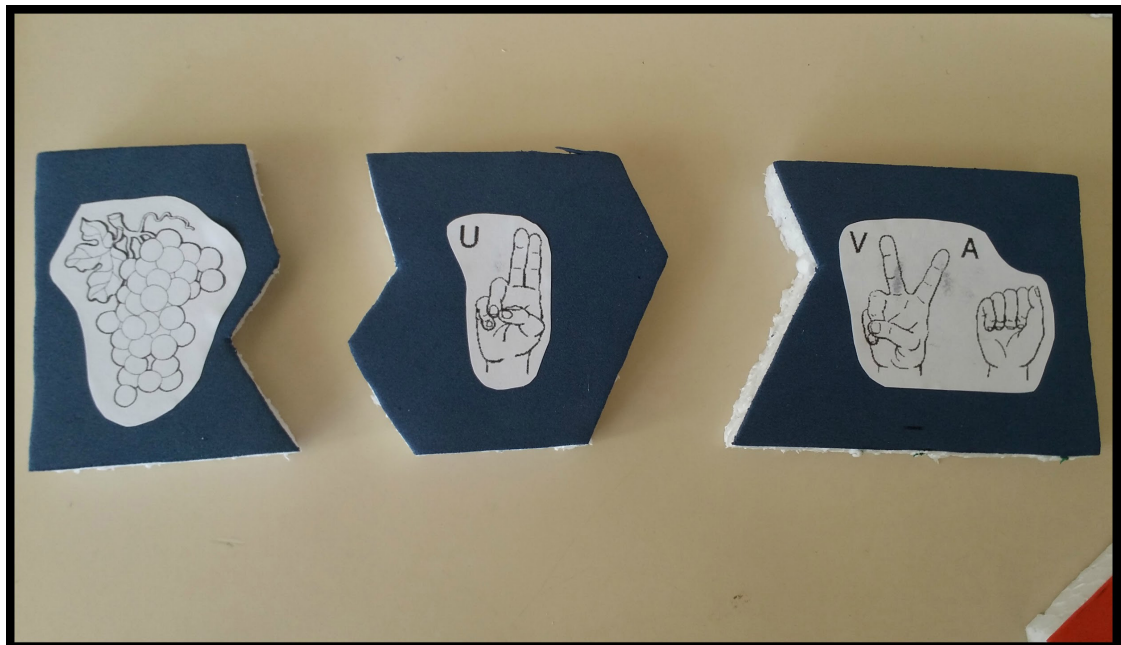


Imagem 3: Recurso pedagógico elaborado por um dos grupos responsáveis pela Coordenação Temática da Deficiência auditiva e surdez, sob a supervisão das tutoras.

Fonte: Arquivo Tutoria (2018)

Descrição: Imagem colorida com três peças de quebra-cabeça separadas com fundo azul. A primeira peça tem a imagem de uma uva. A segunda peça tem a imagem da letra “U” maiúscula e do sinal da letra “U” em Libras. A terceira peça tem a uma imagem das letras “V” e “A” maiúsculas e dos sinais das letras “V” e “A” em Libras.

Aequipe de tutoria desenvolveu, também, as seguintes atividades: a) levantamento de produção científica atualizada na área de educação especial/inclusiva; b) apoio para organização do ambiente virtual de aprendizagem e de comunicação com os estudantes da disciplina; c) participação no processo de sistematização da metodologia de trabalho da disciplina; d) levantamento das escolas públicas do Distrito Federal que possuem estudantes da educação especial incluídos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e) identificação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em cursos de graduação da Universidade de Brasília; f) correção antecipada às aulas de materiais que seriam apresentados, oferecendo o suporte necessário fora de sala; g) participação de oficina para adaptação e produção de materiais acessíveis; h) organização dos grupos de trabalho com os estudantes matriculados na disciplina e orientação das atividades que serão desenvolvidas nas aulas teóricas, práticas e nos trabalhos de campo; i) participação nas reuniões de planejamento, monitoramento e avaliação das atividades de tutoria; j) elaboração ficha avaliativa para os grupos árbitros para as oficinas temáticas; participação na roda de conversa com estudantes da UnB; k) apoio aos estudantes para as produções de recursos audiovisuais, recursos pedagógicos e tecnologias para cada coordenação temática; l) apoio aos estudantes sobre o trabalho de campo das escolas inclusivas do Distrito Federal; m) apoio aos

estudantes para contato com os estudantes com deficiência da UnB; n) apoio aos estudantes dos grupos árbitros.

A seguir, foram destacadas algumas falas dos estudantes entrevistados relacionadas à organização da disciplina, à experiência formativa na disciplina de ENEE e à atuação das tutoras. Sobre o primeiro ponto ressaltado:

Mariana: Então, a organização dos grupos e os tipos de atividade foi muito interessante também essa questão de construir o recurso pedagógico, essa questão de tecnologia assistiva, eu achei super legal. [...] foi muito legal assim, pensar em cada tema, pensar em cada recurso, pensar no recurso dos colegas poder opinar também sobre, então foi bem interessante achei muito legal a divisão como os grupos foram divididos

Bruna: a experiência na matéria foi muito construtiva para minha formação, os textos e a maneira de executar os seminários atraíram a minha atenção de maneira intensa. Após a conclusão da matéria consegui consolidar um pensamento mais claro do quanto é necessário a inclusão em sala de aula e a variabilidade de recursos didáticos, não apenas para os alunos com necessidade especiais, mas todos os presentes por serem seres autênticos com facilidades e dificuldades específicas.

De acordo com os estudantes, é possível perceber a importância da articulação entre a teoria e a prática no processo formativo, que deve ser prevista no planejamento da disciplina. Assim, devido às contribuições do apoio tutorial, considerado um complemento à atividade docente, se tornou possível promover resoluções de impasses em sala de aula, favorecendo a melhoria do rendimento acadêmico, do hábito de estudo e da convivência entre os colegas (PÉREZ, 2017).

A organização da disciplina foi pensada para além do domínio de conteúdo na formação profissional, pois se expressa também na necessidade de diálogo entre universidade e comunidade. A abordagem dos temas e as escolhas didáticas de exploração do conteúdo e avaliação exigem flexibilidade, reconhecida como “outra teoria educacional e uma opção filosófica que valoriza os atores educativos, o desenvolvimento contextualizado das práticas educativas, a autonomia da instituição, do professor e do aluno” (PEREIRA e CORTELAZZO, 2003, p. 119).

Sobre a experiência formativa na disciplina de ENEE, destacam-se as seguintes falas:

Marta: [...] foi muito rica, é uma área que até então não tinha tido nenhuma experiência na graduação. É... faço terapia ocupacional [...]. É um público que também faz parte dos nossos atendimentos e... visto que eu tô no final da graduação e até então nunca tive nenhuma disciplina nessa parte educacional mesmo, com pessoas com necessidades especiais foi ótimo! Assim... aprendi bastante coisa acho que foi muito interessante esse semestre.

Dalila: A disciplina foi um divisor de águas em minha formação acadêmica e também na minha vida pessoal. Ela mostrou que por diferentes meios todas as pessoas podem aprender e que a educação tem um caráter social maior do que o senso comum imagina. Seu maior mérito é reconhecer que todas as pessoas e, em especial aquelas que possuem necessidades especiais, são detentoras de direitos e merecedoras da atenção do Estado em sua prestação de serviços.

Destaco também que a disciplina permitiu perceber a grandiosidade do trabalho dos professores que atuam como pontes entre as famílias e a sociedade civil.

Conforme as falas das entrevistadas, é notório que a educação especial na perspectiva da inclusão é recente e está sendo progressivamente adotada na formação e capacitação de profissionais para que se torne uma realidade. Congruente a isso, na educação superior a inclusão e os direitos humanos devem ser praticados transversalmente ao conhecimento científico perpassando em todas as áreas de conhecimento.

Para Carvalho (2005, p.5), a elucidação da educação inclusiva contempla a verdadeira democratização educacional e reforça as conquistas e os direitos das pessoas com deficiência, favorecendo aos futuros profissionais que “ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade”.

E, por fim, sobre a atuação das tutoras:

Dalila: As tutoras tiveram papel importante na intermediação dos diálogos entre a professora e os alunos. Além disso favoreceram a compreensão das atividades relativas aos grupos de trabalho por necessidades educacionais específicas, estiveram sempre presentes e disponíveis, ajudaram na busca de textos complementares, nas revisões dos slides, nas formalidades para realização das visitas e na checagem dos materiais didáticos produzidos. Elas contribuíram ativamente para o melhor desempenho do curso.

Na perspectiva dos participantes da pesquisa, a atividade de tutoria contribuiu para uma formação integral dos discentes, funcionando como um suporte ao processo de aprendizagem do aluno. Desse modo, destacam-se as funções de apoio, orientação, incentivo e assistência aos alunos público-alvo da tutoria. (MIRABAL; CABALLERO, 2018).

A tutoria permitiu o conhecimento expansivo e construído a partir de um processo gradual e sincrônico. O desenvolvimento das atividades durante o semestre viabilizou a continuidade do interesse pelo debate da educação especial/inclusiva, tornando oportuna a elaboração de produção de recursos pedagógicos e recursos audiovisuais acessíveis.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A troca de aprendizado oportunizada pela tutoria reforçou os princípios da educação inclusiva, por meio da convivência entre pares, do respeito às diferentes visões de mundo e experiências, do reconhecimento de diferentes perfis de aprendizagem e comprometimento entre os integrantes dos grupos. Assim, a comunicação das tutoras com os alunos surtiu efeitos positivos, tornando o conhecimento expansivo e construído a partir de um processo gradual e sincrônico. O desenvolvimento das atividades durante o semestre viabilizou a continuidade do interesse pelo debate da educação especial/inclusiva, tornando oportuna a elaboração de produção de recursos

pedagógicos

Pode-se afirmar, também, que ação da tutoria foi realizada de forma complementar e articulada à atuação docente, o que possibilitou a ampliação da indicação de fontes de pesquisa como artigos científicos, livros, filmes, documentários, bem como de instituições escolares de referência na organização da educação inclusiva no sistema de ensino.

Outro aspecto a ressaltar é a contribuição da tutoria na orientação individual e coletiva da dinâmica de construção do conhecimento da disciplina, favorecendo aos estudantes de graduação autonomia, criatividade e a prática da pesquisa. Assim, a comunicação das tutoras com os alunos surtiu efeitos positivos, tornando o conhecimento expansivo e construído a partir de um processo gradual e sistêmico. Por fim, sugere-se que as instituições de educação superior invistam em estratégias inovadoras de construção do conhecimento, a partir da implementação de metodologias participativas, a exemplo da tutoria.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?**. In: Fávero, O.; FERREIRA, W., IRELAND, T., BARREIROS, D. (Orgs). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.

ARAÚJO, P. C. M. A. **Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar**. In: Educação, Artes e Inclusão. v. 13, n. 3. Santa Catarina: UDESC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **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: 25 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o

atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 15 mai. 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6. n. 11, dez-2009. p. 65-77.

FALVEY, M.A.; GIVNER, C.C.; KIMM, C. (1995). **What Is an Inclusive School?** In R.A. Villa and J.S.Thoudand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD

FOREST, M.; PEARPOINT, J. (1992). **Putting all kids on the MAP.** *Educational Leadership*, 44(3), 26-31.

GEIB, L. T. C. et al. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 2, p.217-220, mar./abr. 2007.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. (2010). O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 23(38), p. 345-356

MARTÍNEZ LIROLA, María; CRESPO FERNÁNDEZ, Eliecer. La tutoría universitaria en el modelo de la convergencia europea. In: GÓMEZ LUCAS, C., GRAU COMPANY, S. (coord.). **Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodológicas en el EEES.** Alicante: Universidad de Alicante, 2009. p.451-466. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279481900_La_tutoria_universitaria_en_el_modelo_de_la_convergencia_europea>. Acesso em 01 fev. 2019.

MARTINS, Iguatemy Lucena. **Educação Tutorial no ensino presencial:** uma análise sobre o PET. Brasília: Ministério da Educação. 2007a.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 19 fev. 2019

MIRABAL, Diane González; CABALLERO Gustavo Esteban Achiong. La labor tutorial y su impacto en la formación científico-investigativa inicial del docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 44, mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022018000100442&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.) **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

PEREIRA, E. M. de A.; CORTELAZZO, A.L. (2003). Flexibilidade curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp. **Avaliação**. Campinas, vol.7,n.4,pp.115-128.

PÉREZ, I. R.. La calidad de la educación superior y la reestructuración del programa de tutoría / The quality of higher education and the restructuring of the tutoring program. **Ride Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo**, [s.l.], v. 8, n. 15, p.1-20, 2017.

PIMENTA, S. G. (Org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. In: PIMENTA S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. n. 33. Curitiba: UFPR, 2009.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, vol. 11, n. 3, p.876-889, set./dez., 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2016/645>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SIMÃO, A. M. Veiga; FLORES, M. A.; Fernandes, S.; FIGUEIRA, C.. Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas. Sísifo - **Revista de Ciências da Educação**, Coimbra, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2008.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE SAÚDE: PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO

Caroline Thaís Both

Graduanda em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Campus Palmeira das Missões/RS. Departamento de Ciências da Saúde. Palmeira das Missões – Rio Grande do Sul

Andressa da Silveira

Doutora em Enfermagem. Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Campus de Palmeira das Missões. Palmeira das Missões – Rio Grande do Sul

Cristina Numer

Graduanda em Enfermagem. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Campus Palmeira das Missões/RS. Departamento de Ciências da Saúde. Palmeira das Missões – Rio Grande do Sul

Neila Santini de Souza

Doutora em Ciências. Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Campus de Palmeira das Missões. Palmeira das Missões – Rio Grande do Sul

RESUMO: Objetivo: Relatar a experiência de acadêmicas do curso de graduação em enfermagem na realização de atividades educativas com crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais de saúde. Método: Trata-se de um relato de experiência

das ações de educação em saúde de acadêmicos de enfermagem junto às crianças e adolescentes com necessidades especiais de saúde, que frequentam a escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no primeiro semestre de 2018. Resultados: As ações foram desenvolvidas com vistas às demandas apresentadas pelas crianças e adolescentes, com ênfase na higiene pessoal e a autonomia para o autocuidado. Para as estudantes envolvidas, as ações proporcionaram vivências e experiências exitosas que refletiram positivamente na formação acadêmica. As crianças e adolescentes com necessidades especiais de saúde participaram ativamente e avaliaram de forma satisfatória. Conclusão: As práticas educativas na formação do enfermeiro devem possibilitar a troca de saberes, considerando que ninguém educa ninguém e que todas as pessoas possuem saberes em níveis diferentes. O conhecimento prévio dos educandos deve ser considerado, e as ações de educação em saúde voltadas para as reais necessidades de cada indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Enfermagem; Saúde da Criança; Saúde do Adolescente; Educação em Saúde; Educação Especial.

CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIAL NEEDS OF HEALTH: PRACTICES OF HEALTH EDUCATION IN NURSE TRAINING

ABSTRACT: Objective: To report the experience of undergraduate nursing students in educational activities with children and adolescents with special health needs. Method: This is an experience report on the health education actions of nursing students with children and adolescents with special health needs who attend the school of the Association of Parents and Friends of the Exceptional in the first half of 2018. Results: The actions were developed with a view to the demands presented by children and adolescents, with emphasis on personal hygiene and autonomy for self-care. For the students involved, the actions provided experiences and successful experiences that reflected positively in the academic formation. Children and adolescents with special health needs participated actively and evaluated in a positive and satisfactory way the actions of health education. Conclusion: Educational practices in the training of nurses should enable the exchange of knowledge, considering that no one educates anyone and that all people have different levels of knowledge. The prior knowledge of learners should be considered, and health education actions geared to the real needs of each individual.

KEYWORDS: Nursing; Child Health; Adolescent Health; Health education; Special education.

1 | INTRODUÇÃO

Receberam a denominação de Crianças e adolescentes com necessidades especiais de saúde (CRIANES) o grupo de crianças e adolescentes que demandam de cuidados para além daqueles exigidos por crianças e adolescentes em geral. Esse grupo possui necessidade de cuidados específicos, sendo que esses recebem a seguinte classificação: 1) Desenvolvimento (reabilitação psicomotora e social); 2) Tecnológicos (necessitam de algum tipo de tecnologia em seu corpo); 3) Medicamentosos (crianças e adolescentes farmacodependentes); 4) Habituais Modificados (adaptações para realizar tarefas comuns do cotidiano); 5) Mistos (requerem mais de um tipo de demanda de cuidados associados); 6) Clinicamente complexos (combinação de todas as demandas somado ao manejo de tecnologias de suporte de vida) (MCPHERSON et al., 1998. LOLLAR; HARTZELL; EVANS, 2012. CAICEDO, 2014. SILVEIRA, 2017).

As CRIANES têm ou estão em maior risco para o desenvolvimento de uma condição crônica, limitação de desenvolvimento comportamental ou emocional, com deficiência leve ou grave, e precisam de assistência de saúde a longo prazo. O fato de designá-las em grupo maior tem a finalidade de evitar o estigma relacionado às demandas de cuidados de saúde para sua sobrevivência (MCPHERSON et al., 1998. LOLLAR; HARTZELL; EVANS, 2012. CAICEDO, 2014. SILVEIRA, 2017).

Estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que 1 bilhão de pessoas vivem com alguma deficiência no mundo, isso significa uma em cada sete

pessoas. A Organização das Nações Unidas (ONU) alerta ainda que 80% dessas pessoas vivem em países em desenvolvimento, sendo que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) afirma que 150 milhões são crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade. A escassez de estatísticas sobre pessoas com deficiência contribui para invisibilidade dessa população, o que dificulta o planejamento e a implementação das políticas públicas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

De acordo com o último Censo Demográfico, há aproximadamente 45.606.048 milhões de brasileiros que possuem algum tipo e grau de deficiência, congênita ou adquirida, como visual, motora, auditiva, mental ou intelectual, entre outras, correspondendo a 23,9% da população brasileira. A prevalência de pelo menos uma deficiência foi de 7,5% na faixa etária de 0 a 14 anos de idade, 24,94% nas pessoas com idades entre 15 e 64 anos e 67,7% na população com 65 anos ou mais de idade. Esse aumento proporcional conforme a idade relaciona-se a questões características do envelhecimento populacional (IBGE, 2010).

No Brasil, define-se que pessoa com deficiência é aquela com alguma alteração permanente de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que em razão disso, apresenta restrições de independência, participação na sociedade e igualdade de condições em comparação às demais pessoas (BRASIL, 2015).

As deficiências podem implicar em necessidades além do usual para outras pessoas com a mesma idade. Estão inclusas no grupo de CRIANES crianças e adolescentes com deficiência, aquelas com síndrome de Down, atraso no desenvolvimento, deficiência auditiva, deficiência intelectual, distúrbios de comportamento, doença crônica, HIV positivo, dependência de tecnologia, com paralisia cerebral e dificuldade de locomoção (SIMONASSE; MORAES, 2015). Com demandas de cuidados especiais quanto à reabilitação, educação, apoio social e familiar (PERRIN et al., 2007).

Os membros das famílias destas crianças e adolescentes procuram conciliar o trabalho com a rotina de cuidados. São mais propensos a trabalharem em tempo parcial ou ficarem desempregados. Eles buscam afazeres com horários flexíveis ou em tempo parcial, pois muitas famílias não têm condições de custear um cuidador aos seus filhos. De modo geral, o cuidado é desenvolvido pela mãe, que se dedica exclusivamente ao filho CRIANES (SIMONASSE; MORAES, 2015).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) legitima às crianças e aos adolescentes com deficiência o direito ao acesso integral e especializado à educação e aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde (BRASIL, 1990). Entende-se que o acesso à educação e à saúde das pessoas com deficiência deve ser adequado conforme as suas necessidades e limitações físicas e/ou intelectuais, incluindo-se neste contexto a educação em saúde.

A educação em saúde é compreendida como um processo educativo, desenvolvido por profissionais da saúde em conjunto com a população, visando a construção de conhecimentos coletivos na área da saúde, a fim de estimular a

autonomia, o autocuidado e possibilitar a atenção à saúde da população conforme as necessidades de cada pessoa (BRASIL, 2013).

Compreende-se que o profissional da enfermagem desempenha importante atuação na assistência e no desenvolvimento de atividades de educação em saúde junto às pessoas com deficiência, com ênfase no autocuidado, na autonomia e na orientação às famílias quanto as necessidades especiais de cuidados dessa população (ALVES; PIRES; SERVO, 2013).

As pessoas que possuem deficiência são discriminadas, em especial as crianças e adolescentes. Com o decorrer da evolução, houve sucessivas transformações que possibilitaram que as pessoas com deficiência fossem consideradas cidadãos com direitos e deveres. Desta forma, torna-se primordial incluir as pessoas até então excluídas socialmente, e ofertar oportunidades e acessibilidade por meio de práticas inclusivas (ALVES; PIRES; SERVO, 2013).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é um espaço propício para o desenvolvimento de ações de educação em saúde, visto que, constitui um espaço frequentado por pessoas que apresentam deficiências e condições de saúde peculiares, os quais precisam da assistência multiprofissional para atender as demandas de saúde e educação (ROSSO; LOSSO, 2016).

Frente ao exposto, este estudo objetiva relatar a experiência de acadêmicas do curso de graduação em Enfermagem na realização de atividades educativas com crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais de saúde em uma APAE. Justifica-se pela necessidade de o enfermeiro desenvolver práticas de educação em saúde para que a sua formação seja integral, horizontal, humanizada e que contemple as demandas das crianças e adolescentes que possuem algum tipo de deficiência, com vistas à autonomia e autocuidado. No que tange ao desenvolvimento das ações, acredita-se que é fundamental compartilhar experiências exitosas, com base em uma reflexão sobre a importância da realização da educação em saúde junto às pessoas com deficiência, assim como, para a formação do enfermeiro em seu exercício profissional.

2 | METODOLOGIA

Caracteriza-se como um estudo descritivo e reflexivo, do tipo relato de experiência, desenvolvido a partir de observações e vivências de acadêmicas do curso de graduação em Enfermagem, provenientes da realização de atividades coletivas e interativas de educação em saúde, quanto a práticas adequadas de higiene pessoal, com estudantes de uma escola de educação especial vinculada à uma APAE. As atividades educativas tiveram o objetivo de promover a autonomia, a qualificação do autocuidado e a saúde dos estudantes que frequentam a APAE.

A proposta de educação em saúde fundamenta-se em teorias freireanas, na qual os educadores, em conjunto com os educandos, buscam construir conhecimentos

de maneira horizontal, utilizando-se do diálogo e da interação entre os envolvidos neste processo, considerando-se os saberes do senso comum, as vivências e experiências culturais e do meio em que os educandos vivem. Dessa forma, estima-se a conscientização dos educandos, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e o aperfeiçoamento e/ou a modificação das práticas de suas ações (FREIRE, 2005 apud SANTIAGO; LUZ, 2012), especialmente quanto ao cuidado com a higiene pessoal.

O desenvolvimento da educação em saúde e a utilização de oficinas e rodas de conversa para a troca de saberes é favorável, possibilita interações dialógicas, respeitando as diferenças, de acordo com o que se espera de um processo democrático e participativo (VERGÍLIO; TOLEDO; SILVA, 2018). São necessárias formas inovadoras e interativas de gestão em enfermagem, as quais busquem expandir os limites do cuidado tradicional. Por isso, o fortalecimento das ações de educação em saúde pode contribuir para o estímulo e reflexões críticas relacionadas ao agir na saúde (SILVA; ASSIS; SANTOS, 2017).

Destaca-se que as ações de educação em saúde foram desenvolvidas em uma escola de educação especial vinculada a uma APAE localizada na região norte do Rio Grande do Sul (RS), no período de abril a julho de 2018, durante as aulas teórico-práticas da disciplina de Enfermagem no Cuidado à Saúde da Criança e do Adolescente, pertencente ao curso de graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões. Para este estudo optou-se por descrever apenas a ação educativa vinculada à higiene pessoal, a qual ocorreu em dois encontros, realizados no mês de julho de 2018.

O cenário da atividade possui espaço físico amplo, com salas de aula, centro de atendimento especializado (CAE) que possui atendimento multidisciplinar, sala com espelhos para reuniões de grupos, prática de ginástica e outros esportes coletivos, uma piscina térmica e área externa com quadra para esportes coberta, praça com brinquedos e amplo espaço com gramado onde são realizadas ações coletivas, horta, e piqueniques com familiares. Nestes espaços são realizados atendimentos multiprofissionais em saúde e educação, para os estudantes e também os seus familiares. Porém, esta equipe ainda não conta com a presença de profissionais de Enfermagem. As intervenções de Enfermagem são realizadas atualmente, e exclusivamente, por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

As atividades de educação em saúde foram desenvolvidas na forma de oficinais, a partir da temática de higiene pessoal solicitada pela equipe pedagógica e diretiva da APAE.

Primeiramente, as acadêmicas reuniram-se em sala de aula na universidade para organização, planejamento e construção dos materiais necessários para a realização de cada oficina. Posteriormente, iniciou-se as atividades, que foram realizadas em dois turnos, manhã e tarde, com uma turma do ciclo e outra de Educação para Jovens e Adultos (EJA), a fim de que os estudantes tivessem a oportunidade de socializar entre

eles e também com as acadêmicas. Na atividade com a turma do clico participaram um total de oito estudantes e na turma do EJA cinco estudantes. Cada oficina durou em média três horas.

No que tange às ações realizadas, o grupo de discentes desenvolveu uma dinâmica com o objetivo de fortalecer um vínculo de confiança e proporcionar bem-estar para os participantes. Utilizou-se a metáfora das cores para formar grupos e a partir de uma música os grupos com a mesma cor desenvolveram atividades físicas entre seus pares. Esse momento proporcionou a “quebra de gelo” e consolidou a importância da coletividade para o desenvolvimento das ações.

Após esta dinâmica, foi proposto que os estudantes escolhessem figuras para colorir, nas quais estavam representadas ações de higiene pessoal. Cada acadêmica auxiliou um estudante a desenvolver a atividade, após coloridas as figuras foram recortadas e construiu-se um cartaz referente à higiene pessoal. Salienta-se que todas as figuras utilizadas foram de fácil compreensão, como por exemplo, lavagem das mãos, higiene corporal, cuidados com as unhas, higiene bucal, entre outras.

Decorrido a confecção do cartaz foi realizada uma exposição dialogada sobre a escolha das figuras e da importância que elas tinham no cotidiano de cuidado de cada estudante. As crianças e adolescentes manusearam frascos de produtos de higiene pessoal, ação que foi fundamental, para identificação do uso cotidiano dos produtos apresentados e ainda para a socialização da forma que eles desenvolviam seus cuidados de higiene em casa.

3 | RESULTADOS

Em um primeiro momento observou-se que os educandos com grau mais severo de comprometimento intelectual apresentaram maior dificuldade para realizar as atividades propostas. Os demais estudantes, identificaram com clareza as representações das imagens e os produtos de higiene demonstrados, associando-os com cuidados do cotidiano.

Quanto à lavagem das mãos, as crianças e adolescentes ressaltaram a necessidade dessa prática para limpar as mãos, especialmente antes das refeições, quando as mãos estão sujas e após utilizar o banheiro. Também falaram sobre o cuidado com as unhas, que devem ser cortadas quando estão grandes e limpas quando estão sujas. Sabe-se que as mãos representam uma fonte de microrganismos que podem causar contaminação através da transmissão por contato. A partir desta troca de saberes, as crianças, adolescentes e jovens refletiram acerca da importância da lavagem das mãos no seu cotidiano, a fim de evitar doenças.

Na perspectiva das crianças e adolescentes, o banho precisa ser realizado ao menos uma vez ao dia, utilizando o sabonete para limpar o corpo e o shampoo para lavar os cabelos. Também ressaltaram pentear os cabelos. O cuidado com a

higiene corporal é uma prática rotineira, mas, torna-se mais complexa quando uma pessoa apresenta comprometimento físico e/ou intelectual. Portanto, dialogar sobre o assunto com estas crianças, adolescentes e jovens é extremamente importante, visto que geralmente eles dependem do auxílio de outras pessoas para a realização desse cuidado diário, e também, por vezes não são estimulados quanto à sua autonomia para o autocuidado.

Referente à higiene bucal, evidenciaram usar a escova de dentes, o creme dental e o fio dental, realizando-a ao menos três vezes ao dia: ao acordar, após o almoço e antes de dormir. O antisséptico bucal era desconhecido por muitos dos estudantes. Apesar de no relato haver frequência na escovação dos dentes, observou-se que havia estudantes com a dentição prejudicada. Por meio de suas falas evidenciou-se que alguns nunca tiveram contato com um dentista. As acadêmicas de enfermagem demonstraram o procedimento adequado da escovação dos dentes e os estudantes manipularam o material repetindo os movimentos da escovação.

Ainda quanto aos produtos de higiene pessoal, referiram que o creme hidratante corporal é de uso apenas das meninas, e que desodorante antitranspirante e perfume há um tipo destinado aos meninos e outro para as meninas, os quais devem ser usados após tomar banho e ao sair de casa para passear ou ir à escola.

Durante as práticas educativas emergiu nas falas das crianças e adolescentes o medo do enfermeiro, vinculado a situações traumáticas vivenciadas em outros ambientes. Por isso, foi dialogado sobre o papel do enfermeiro na gestão do cuidado, sendo esse profissional capacitado para realizar um cuidado humanizado e proporcionar melhorias na condição de saúde-doença das pessoas.

No que diz respeito à avaliação das oficinas, observou-se de imediato que as crianças, adolescentes e jovens avaliaram positivamente, visto que demonstraram felicidade com a presença das acadêmicas de enfermagem na escola e participavam ativamente das atividades.

A equipe multiprofissional da APAE avaliou que as ações de educação em saúde atingiram os objetivos propostos, avaliaram que as oficinas foram fundamentais para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e autocuidado das crianças, adolescentes e jovens.

4 | DISCUSSÃO

As CRIANES apresentam riscos maiores de possuírem alterações nas condições físicas, de comportamento, desenvolvimento ou emocional crônicas. Estas pessoas representam um novo perfil de usuários no Sistema único de Saúde (SUS) com necessidades diversificadas em saúde, sobretudo no que diz respeito a serviços especializados para prover suas demandas com uma equipe multiprofissional qualificada, que forneça atendimento interdisciplinar para eles e as suas famílias

(FIGUEIREDO; SOUSA; GOMES, 2016).

Estas crianças e adolescentes apresentam condições especiais de saúde com demandas de cuidados contínuos, sejam eles de natureza temporária ou permanente, e que necessitam dos serviços de saúde e sociais para além dos requeridos por outras crianças em geral (SIMONASSE; MORAES, 2015).

Crianças e adolescentes com déficit intelectual apresentam dificuldade em aprender conteúdos abstratos, portanto, é fundamental que os educadores se utilizem de métodos estratégicos e materiais palpáveis para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo destas pessoas (SOUZA; GOMES, 2015). Recomenda-se a elaboração dos materiais em tipo de papel, fonte e tamanho de letra adequados, as imagens com coloração de contraste e relacionadas ao cotidiano cultural dos aprendizes, contribuindo na participação, envolvimento e compreensão da atividade pelos estudantes (BORGES et al., 2017).

Grande parte de pessoas com deficiência demonstram ser capazes de se adaptar aos trabalhos, mesmo diante das dificuldades. Percebe-se o quanto é importante realizar atividades com este fim, inserindo o indivíduo que possui deficiência na sociedade. Com este trabalho inclusivo, passa-se a reconhecer os direitos e deveres das pessoas com deficiência como qualquer cidadão (ALVES; PIRES; SERVO, 2013).

A utilização da educação em saúde nos espaços de Atendimento Educacional Especializado constitui uma estratégia terapêutica, de entretenimento, desenvolvimento cognitivo e subjetivo, de cada indivíduo e da coletividade das pessoas com alguma deficiência, visto que foca nas potencialidades de cada um e os convoca à criação e estimulação de imagens a partir das experiências vividas (NEVES, 2017).

O enfermeiro precisa estar capacitado para fornecer assistência articulada no âmbito da Rede de Atenção em Saúde, de forma integral e humanizada, compreendendo as repercussões da deficiência no contexto de vida das famílias das crianças e dos adolescentes CRIANES, contemplando as diversas dimensões do viver. É preciso ampliar a discussão acerca desta temática a fim de criar estratégias para a atenção em saúde, a partir de um serviço público que considere o universo em que esses usuários vivem, com suas especificidades e necessidades cotidianas (FIGUEIREDO; SOUSA; GOMES, 2016).

As recomendações supracitadas podem ser estendidas aos profissionais da saúde no desenvolvimento das práticas de educação em saúde com as pessoas com deficiência, pois, como já mencionado, visam ao estímulo do autocuidado, da autonomia e da atenção à saúde conforme as suas necessidades. Considera-se como autocuidado e autonomia a realização das atividades cotidianas necessárias para a manutenção da saúde e bem-estar da maneira mais independente possível pelas pessoas com deficiência (ALVES; PIRES; SERVO, 2013).

Neste sentido, ressalta-se a importância da atuação do enfermeiro quanto às ações de educação em saúde, promoção da saúde, reabilitação, estímulo do autocuidado e autonomia nos cuidados diários, incluindo os cuidados de higiene pessoal, de maneira

integral, coletiva e de acordo com as necessidades de cada indivíduo (ALVES; PIRES; SERVO, 2013).

Quanto às questões de condições crônicas de saúde e cuidados diversificados, as CRIANES desenvolvem maiores riscos e necessidades, principalmente em relação a serviços especializados e a equipe multiprofissional que os disponibiliza atendimento interdisciplinar (FIGUEIREDO; SOUSA; GOMES, 2016).

Além de enfermidades sistêmicas e das particularidades específicas associadas à deficiência, as doenças bucais são um dos principais problemas desenvolvidos por pessoas com necessidades especiais, seja em decorrência de desvios motores ou mentais. Estudo realizado na APAE de Passo Fundo/RS, com 47 alunos de ambos os sexos, que apresentavam síndrome de Down, déficit intelectual e paralisia cerebral, descobriu que 63,8% dos alunos realiza três ou mais escovações diárias dos dentes, sendo que 85,1% destes realiza o procedimento sozinho. Porém, concluiu que há alto índice de cárie dentária e higiene oral inadequada (PINI; FRÖHLICH; RIGO, 2016).

Condições periodontais e de higiene insatisfatórias e semelhantes foram encontradas em pesquisa realizada com 41 escolares de um centro de reabilitação, portadores de distúrbios neuropsicomotores, na qual evidenciou-se que 85% dos indivíduos apresentavam representativa quantidade de placa madura nos dentes, 87,2% tinham sangramento gengival espontâneo e mais de 90% não utilizavam o fio dental (NASILOSKI et al., 2015).

A dificuldade de acesso aos cuidados com a saúde ou insumos básicos de higiene se relaciona ao fato de que, os pais e famílias destas crianças e adolescentes podem enfrentar dificuldades financeiras devido aos cuidados especializados requeridos para a manutenção da vida (SIMONASSE; MORAES, 2015).

O cotidiano das famílias de CRIANES é permeado pelos desafios na garantia de seus direitos, no aprendizado por meio do cuidado à criança e ao adolescente, na busca por serviços de saúde acessíveis, de qualidade e na luta por sua inclusão social. Esses desafios tornam-se ainda maiores, pois vive-se em uma sociedade que ainda discrimina as pessoas com deficiências e oferta poucas possibilidades, limitando suas reais potencialidades (FIGUEIREDO; SOUSA; GOMES, 2016).

A baixa renda financeira associada aos gastos com medicamentos e tratamentos especializados gera angústia na família. O impacto financeiro é maior nas famílias onde pelo menos um membro da família teve que parar de trabalhar para cuidar da criança no domicílio (SIMONASSE; MORAES, 2015).

Pesquisa com pessoas que possuem deficiência física e sensorial, constatou a dificuldade para desempenhar atividades de higiene pessoal, como escovar os dentes, fazer a barba e tomar banho sozinhos. Nestes casos, o auxílio de familiares e/ou cuidadores é essencial para proporcionar cuidados cotidianos adequados e com segurança (MOURA et al., 2015).

No que tange aos cuidados de saúde na APAE acredita-se que a participação de um enfermeiro na equipe multiprofissional é essencial, a fim de realizar ações de

prevenção e promoção da saúde. Além disso, o enfermeiro é capacitado para intervir em situações de urgência e emergência, avaliar necessidade de encaminhamentos à rede de saúde e prestar a assistência adequada diante de intercorrências (ROSSO, LOSSO, 2016).

Ainda, reforça-se que ações de educação em saúde e de assistência de enfermagem junto às pessoas com deficiência necessita ser incentivada desde a graduação, a fim de desenvolver competências de comunicação e interação com esse público. A atuação do enfermeiro no atendimento às pessoas com deficiência é importante, pois permite a articulação entre a educação e saúde, orientação às famílias sobre os cuidados, na realização de acompanhamento e estimulação precoce (ALVES; PIRES; SERVO, 2013).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas na formação do enfermeiro devem possibilitar a troca de saberes, considerando que ninguém educa ninguém e que todas as pessoas possuem saberes em níveis diferentes. Esse conhecimento prévio deve ser considerado, e as ações de educação em saúde voltadas para as reais necessidades de cada indivíduo.

As ações realizadas na APAE contribuíram para a qualificação profissional no atendimento humanizado às crianças e adolescentes com necessidades especiais de saúde, para desenvolver habilidades de comunicação de uma maneira compreensível com crianças, adolescentes e jovens que possuem necessidades especiais de saúde.

Por meio desta experiência, amplia-se a atuação do enfermeiro, para além do espaço hospitalar e da atenção básica, onde este profissional pode desenvolver ações de educação em saúde junto à comunidade. Assim, para que as ações tenham resultado efetivo faz-se necessário o preparo prévio das atividades, assim como, o conhecimento do ambiente, das demandas dos educandos e equipe.

Recomenda-se a inclusão de atividades de educação em saúde com CRIANES nos planos político-pedagógicos dos cursos de graduação na área da saúde, especialmente da enfermagem, a fim de formar profissionais aptos a desenvolver tais ações na sua prática cotidiana nos diferentes contextos de atenção à saúde.

Ainda, destaca-se a necessidade do desenvolvimento de ações e pesquisas voltadas às pessoas com deficiências e suas famílias, em todas as fases da vida, considerando a escassez de produções científicas nesta temática. Essas pesquisas devem dar voz e visibilidade às CRIANES, considerando-os como sujeitos coparticipes do processo de cuidado.

Por fim, a partir das práticas de educação em saúde com crianças e adolescentes na APAE, a equipe diretiva solicitou a continuidade destas ações, sendo então, construídos projetos de extensão e pesquisa em que acadêmicos de enfermagem estão inseridos. Foram mantidas as aulas práticas no local, vinculadas às disciplinas

do curso de enfermagem na área materno-infantil, onde se trabalha com as crianças, adolescentes e famílias.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. J. L.; PIRES, M. N. A.; SERVO, M. L. S. Um olhar sobre a atuação do enfermeiro na atenção às pessoas com deficiência: revisão integrativa. **Rev enferm UFPE on line**, Recife, 7(esp):4892-8, jul., 2013.

BORGES, A. L. E. et al. Análise de Atividades Gráficas para Crianças com Síndrome de Down. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 4, p. 577-594, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000400577&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático: gestão do trabalho e da educação na saúde**. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_tematico_gestao_trabalho_educacao_saude_2ed.pdf> Acesso em: 22 jul 2018.

CAICEDO, C. Families With Special Needs Children: Family Health, Functioning, and Care Burden. **Journal of the American Psychiatric Nurses Association** [internet]. 2014, 20(6):398-407. Disponível em: <<http://jap.sagepub.com/content/20/6/398.full>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

FIGUEIREDO, S. V.; SOUSA, A. C. C.; GOMES, I. L. V. Menores com necessidades especiais de saúde e familiares: implicações para a Enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.** [Internet]. 2016 jan-fev;69(1):88-95. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v69n1/0034-7167-reben-69-01-0088.pdf>> Acesso em: 22 jul 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005. In: SANTIAGO, R. F.; LUZ, M. H. B. A. Práticas de educação em saúde para cuidadores de idosos: um olhar da enfermagem na perspectiva freireana. **Rev. Min. Enferm.**;16(1): 136-142 jan./mar., 2012. Disponível em: <<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/511>> Acesso em: 14 dez. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf> Acesso em: 24 jul 2018.

LOLLAR, D. J.; HARTZELL, M. S.; EVANS, M. A. Functional difficulties and health conditions among children with special health needs. **Pediatrics** [internet]. 2012 Mar, 129(3):714-22. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22371461>> Acesso em: 11 abr. 2019.

MCPHERSON, M. G. et al. A new definition of children with special health care needs. **Pediatrics** [internet] 1998 Jul, 102(1):137-41. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9714637>> Acesso em: 11 abr. 2019.

MOURA, G. N. et al. Atividade de vida de pessoas com deficiência segundo modelo de enfermagem

de Roper-Logan-Tierney. **Rev Rene**. 2015 maio-jun; 16(3):317-26. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/2766/2148>> Acesso em: 24 jul 2018.

NASILOSKI, K. S. et al. Avaliação das condições periodontais e de higiene bucal em escolares com transtornos neuropsicomotores. **Rev Odontol UNESP**. 2015 Mar.-Apr; 44(2): 103-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rounesp/v44n2/1807-2577-rounesp-44-2-103.pdf>> Acesso em: 22 jul 2018.

NEVES, L. R. Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e à Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 4, p. 489-504, Dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000400489&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A ONU e as pessoas com deficiência**. 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia>> Acesso em: 01 abr. 2019.

PERRIN, J. M. et al. A Family-Centered, Community-Based System of Services for Children and Youth With Special Health Care Needs. **Arch Pediatr Adolesc Med**. 2007; 161(10):933–936. Disponível em: <<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/571226>> Acesso em: 16 dez. 2018.

PINI, D. M.; FRÖHLICH, P. C. G. R.; RIGO, L. Avaliação da saúde bucal em pessoas com necessidades especiais. **einstein**. 2016;14(4):501-7. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eins/v14n4/pt_1679-4508-eins-14-04-0501.pdf> Acesso em: 22 jul 2018.

ROSSO, L. E., LOSSO, A. R. Cuidado de enfermagem na APAE: necessidades da equipe multiprofissional. **Revista Inova Saúde**, Criciúma, vol. 5, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/Inovasauade/article/view/3020/2790>> Acesso em: 20 jul 2018.

SILVA, S. S.; ASSIS, M. M. A.; SANTOS, A. M. Enfermeira como protagonista do gerenciamento do cuidado na estratégia saúde da família: diferentes olhares analisadores. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 26, n. 3, e1090016, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072017000300307&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SILVEIRA, A. **O cuidado no cotidiano de adolescentes com necessidades especiais de saúde: implicações para a enfermagem**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2017. 162p.

SIMONASSE, M. F.; MORAES, J. R. M. M. Crianças com necessidades especiais de saúde: impacto no cotidiano familiar. **J. res.: fundam. care. online** 2015. jul./set. 7(3):2902-2909. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/3577/pdf_1645> Acesso em: 02 abr. 2019.

SOUZA, M. C. de; GOMES, C. Neurociência e o déficit intelectual: aportes para a ação pedagógica. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 32, n. 97, p. 104-114, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2018.

VERGÍLIO, M. S. T. G.; TOLEDO, V. P.; SILVA, E. M. Oficinas como proposta democrática para mudanças no trabalho da supervisão em enfermagem. **Rev Bras Enferm [Internet]**. 2018; 71(4):2169-74. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v71n4/pt_0034-7167-reben-71-04-2050.pdf> Acesso em: 11 abr. 2019.

DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE ADOLESCENTES COM CÂNCER NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cristina Bressaglia Lucon

Centro de Ensino Superior de Itapira - UNIESI,
Curso de Pedagogia
Itapira – São Paulo

RESUMO: O objetivo deste estudo foi identificar a partir de pesquisas sobre adolescentes com câncer, como é para eles vivenciar o abandono escolar. Para alcançar tal objetivo, foi feito o levantamento de textos, tais como: sete artigos científicos, cinco livros, três dissertações e duas teses, dentre os quais, dois foram selecionados para debates mais aprofundados, por explicitarem na voz do próprio adolescente com câncer, como é para ele vivenciar essa ruptura. Logo, foi uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. A coleta de dados foi feita por meio de uma página na internet e o método se apresentou como sendo o da análise documental. Dentre os resultados alcançados, constatou-se que os adolescentes percebem a escola de maneira positiva, se ressentem das ausências das aulas e denunciam os professores e as autoridades escolares, por não entenderem tal momento. Esses achados demonstram as contribuições que a classe hospitalar pode trazer para esse alunado no processo de dar continuidade aos seus estudos escolares, a fim de que, não venham a interromper seus estudos. Considera-

se que os professores e autoridades escolares, precisam ser informados sobre a doença e o tratamento, para que tanto eles como toda a comunidade escolar não venham a ter possíveis atitudes de preconceito frente a esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Classe hospitalar; Adolescentes com câncer; Fracasso escolar.

ABSTRACT: The aim of this study was to identify from research on adolescents with cancer, as this students experience the school drop-out. To reach the proposed objective, it was made a selection of texts, such as: seven scientific paper, five books, three dissertations and two theories, among the ones which, two were selected for debates more deepened in the present article, for they explain in the own adolescent's voice with cancer, as it is for him to live that rupture. Therefore, it was a research of qualitative and bibliographical approach. The selection of data was made through a page in the internet and the method was of documental analysis. Among the reached results, it was verified that the adolescents notice the school in a positive way, they are resented of the absences of the classes and they denounce the teachers and the school authorities, for they understand not such moment. Those discoveries demonstrate the contributions that the hospital school can bring for those students in the process of giving continuity to their school studies, so that, don't

come to interrupt their studies. It is ended that the teachers and school authorities, need to be informed on the disease and the treatment, so that as much them as the whole school community they don't come to have possible attitudes of prejudice front the those students.

KEYWORDS: Hospital school; Adolescents with cancer; Educational failure.

1 | INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Câncer (INCA 2014) aponta que o câncer infanto-juvenil - abaixo de 19 anos - é considerado raro quando comparado com os tumores do adulto e, corresponde entre 2% e 3% de todos os tumores malignos.

Em países desenvolvidos, ele é a segunda causa de óbito entre zero e 14 anos, atrás apenas dos acidentes. Nos dias atuais, ele se destaca como a mais importante causa de óbito nos países em desenvolvimento. Isto talvez se deva às atuais políticas de prevenção em outras doenças infantis.

No Brasil, em 2005, a mortalidade por câncer em crianças e adolescentes, com idades entre um e 19 anos, correspondeu a 8% de todos os óbitos. Logo, se tornou a segunda causa de morte nessa faixa etária.

A novela de um adolescente com tal diagnóstico gira em torno da doença, da inquietude, da surpresa, da perplexidade diante do real ali posto. Abre-se o caminho de um tratamento incerto e doloroso. A doença e seus tratamentos podem causar dificuldades diretas na aprendizagem, ou outras indiretas como as discriminações. As interrupções do ano escolar e o insucesso nas aprendizagens pesam sobre o futuro desses alunos.

A escola, que até o presente momento, era tida como uma trivialidade cotidiana, precisa agora, ser ressignificada, visto que, adolescentes com câncer precisam interromper suas atividades escolares devido às limitações impostas pela doença e pelo seu prolongado tratamento.

Estudos como de Zebrack et al (2002) e Oppenheim (1996) mostram o período médio de tratamento para cada uma das neoplasias durante a adolescência como: tumor de Wilms, 127 dias; tumor de Hodgkin, 150 dias; tumor Não Hodgkin, 182 dias; tumor do Sistema Nervoso Central, 241 dias; Ewing, 145 dias; Neuroblastoma, 297 dias; Leucemias, 360 dias, Osteossarcoma, 536 dias e Transplante de Medula Óssea, 350 dias.

Pode-se observar diante da realidade exposta que interrupções no ano escolar existirão e, um trabalho de acolhida e inserção social e escolar a esses alunos pode ser significativo no sentido de prevenir a exclusão dos sistemas de ensino (COVIC, OLIVEIRA, 2011).

Assim, a classe hospitalar, uma modalidade da Educação Especial, pouco conhecida e, muitas vezes, negligenciada pelas políticas públicas do nosso país, é um atendimento pedagógico destinado a alunos-pacientes que, embora integrados à

rede pública ou particular da Educação Básica, encontram-se de maneira temporária ou permanente, afastados da escola, por causa de tratamento de saúde, seja em um hospital, em uma casa de apoio ou no seu domicílio.

No Brasil, a legislação reconheceu por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente, por meio da Resolução nº. 41 de 13 de outubro de 1995, os amplos direitos de crianças e adolescentes hospitalizados. Como exemplo destes direitos, destaca-se que esses alunos possuem o direito de brincar e de poder acompanhar o currículo escolar, mesmo durante sua hospitalização e/ou tratamento de saúde (BRASIL, 1995).

Além disso, em 2002, a classe hospitalar tornou-se obrigatória por meio da resolução do Conselho Nacional de Educação, publicada em 2001, onde assinala que essa modalidade de ensino tem como objetivo colaborar para que esses alunos, impedidos de cursar as aulas por razões especiais de saúde, possam dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, com um currículo mais flexível que respeite sua atual realidade, de forma, a facilitar seu posterior acesso à escola convencional (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, o objetivo deste estudo foi identificar a partir de pesquisas sobre adolescentes com câncer, como é para esse alunado vivenciar o abandono escolar, portanto de cunho bibliográfico. Foram escolhidas como objeto de estudo, para escrita do presente artigo, duas pesquisas, pois elas trazem na voz do próprio adolescente com câncer, como é para ele vivenciar essa ruptura, conforme será detalhado no percurso metodológico. Em seguida, serão apresentados os resultados e discussões e, para finalizar serão apresentadas as considerações.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

O interesse primordial deste estudo, foi investigar a partir de pesquisas sobre adolescentes com câncer, como é para esse alunado vivenciar a ruptura escolar, portanto foi uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e, o método se apresentou como sendo o da análise documental.

As autoras Menga Lüdke e Marli André (1986) assinalam que, a partir da análise documental, por ela ser uma técnica exploratória, torna-se possível fazer indicações de problemas que podem ser explorados por outros métodos e, que podem ser considerados documentos, todo e qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação sobre o comportamento humano. As autoras referidas ainda destacam como uma das situações básicas em que é apropriado o uso da análise documental:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, teses, diários pessoais, cartas,

Estabeleceu-se como critério para a seleção das obras que iriam compor esta pesquisa, textos (livros, artigos científicos, teses e dissertações) que trariam em seus títulos as palavras: adolescentes com câncer; adolescentes em tratamento do câncer; adolescentes em luta contra o câncer; abandono escolar e ruptura escolar.

Estabelecidos os critérios, deu-se início à coleta de dados. Para o acesso aos títulos das obras, utilizou-se do banco de dados da página na internet <<http://www.cerelepe.faced.ufba.br>> que é um site que foi construído pelo Centro de Estudos sobre Recreação, Escolarização e Lazer em Enfermarias Pediátricas (CERELEPE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA).

A escolha por este site valeu-se por ele ter sido construído com diversas informações e textos (livros, artigos científicos, teses, dissertações, entre outros) que enfocam como tema principal a classe hospitalar e a escolarização de crianças e adolescentes com doenças crônicas.

Dessa forma, fez-se o levantamento dos seguintes textos: sete artigos científicos, cinco livros, três dissertações e duas teses, dentre os quais, somente dois foram selecionados para debates mais aprofundados neste artigo, pois estes apresentaram na fala dos próprios adolescentes em tratamento do câncer, como é para eles ter que interromper os estudos. Sendo os dois trabalhos selecionados descritos no quadro 01:

Tipo de texto	Título da Obra	Autoras	Formação	Ano/Publicação
Artigo Científico	O significado do abandono escolar para a criança com câncer	Cláudia Fontenelle Gonçalves; Elizabeth Ranier Martins do Valle	Psicologia	1999
Livro	Conquistando a vida: adolescentes em luta contra o câncer	Léa Cristina de Lázari Bessa	Psicologia	2000

Quadro 01 – Estudos selecionados para discussão neste artigo

Para realização da análise dos dados, dos dois estudos referidos, foi elaborado um roteiro com as seguintes informações:

1. Local de investigação;
2. Metodologia (coleta de dados);
3. Sujeitos da pesquisa;
4. Questão norteadora;
5. Significado do abandono escolar identificados nos estudos.

Este roteiro permitiu nortear a leitura dos dois trabalhos escolhidos para análise e, em seguida, serão discutidos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa das psicólogas Gonçalves e Valle (1999) teve como **local de investigação** o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, a **coleta de dados** ocorreu por meio de entrevistas, sendo seus **sujeitos**, crianças e adolescentes em tratamento do câncer nas idades entre nove e 15 anos. A **questão norteadora** foi: “Para você, como foi ter ficado afastado da escola por causa do tratamento?” (GONÇALVES; VALLE, 1999, p. 275).

Já a psicóloga Bessa (2000) teve como local de pesquisa o ambulatório de Hematologia e Oncologia da Unidade de Pediatria e Puericultura do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. A **coleta de dados** ocorreu por meio de grupoterapia. Foram **sujeitos** da pesquisa, adolescentes em tratamento do câncer, de ambos os sexos, nas idades entre 12 e 16 anos. A **questão norteadora** foi: “Como é adolecer para o paciente com câncer?” (BESSA, 2000, p. 40).

Logo abaixo, no quadro 02, apresentam-se os achados das duas pesquisas mencionadas, ou seja, o significado que o abandono escolar tem para adolescentes em tratamento do câncer:

=

Pesquisas	Significado do abandono escolar para adolescentes com câncer
Gonçalves e Valle (1999)	<ul style="list-style-type: none">- ficar afastado da escola promove a perda de amigos e o sentimento de solidão;- percebem a escola de maneira positiva, que os estudos os transformam em pessoas produtivas e se ressentem das ausências das aulas;- preocupam-se em serem esquecidos pelo grupo a que pertenciam;- acreditam no empenho pessoal e força de vontade para manterem a continuidade dos estudos, mesmo doentes.
Bessa (2000)	<ul style="list-style-type: none">- os adolescentes expressam o quanto é difícil ter que parar a escola e, necessitam parar várias vezes, devido ao tratamento e às internações frequentes;- reclamam que perdem aulas e provas para estarem no hospital- denunciam a reprovação da escola; acreditam que a escola não entende a situação que estão vivenciando;- explicam que poderiam realizar atividades e provas no hospital, mas que, em muitos dos casos a escola não permite tais procedimentos e, assim, acabam por abandoná-la.

Quadro 02 – Significado do abandono escolar identificados nos dois estudos

Observa-se que as investigações efetuadas por Gonçalves e Valle (1999) e Bessa (2000) evidenciaram por intermédio da voz dos próprios adolescentes em tratamento do câncer como eles vivenciam a ruptura escolar.

Por meio desses relatos foi possível perceber que eles possuem uma visão positiva da escola, se ressentem das ausências, ficam preocupados se serão esquecidos pelos colegas, denunciam o problema do excesso de faltas, da perda de provas e trabalhos, a falta de compreensão da escola em relação à situação que neste momento vivenciam.

Conciliar tratamento e vida escolar não é tarefa fácil e, exige dos adolescentes, seus pais, seus professores e, toda equipe da saúde, disponibilidade e empenho para combater os inúmeros fatores que levam esses adolescentes a se distanciarem de sua vida escolar como: a escola desconhecer a doença e o tratamento; a indiferença dos hospitais com relação à situação escolar dos seus pacientes; as dificuldades que a família encontra para dialogar com a escola e o hospital, de maneira que as duas Instituições criem condições para que o aluno-paciente continue a estudar.

Também, a dificuldade que os professores encontram para entrar em contato com o seu aluno, quando esse se encontra hospitalizado ou em tratamento de saúde, em outra cidade, como é o caso dos adolescentes que necessitam ficar hospedados em uma casa de apoio; a indiferença de alguns professores que não se empenham em melhorar a situação do seu aluno e, ainda, a impotência do adolescente doente diante de tantos obstáculos, como foi denunciado na fala desses adolescentes pesquisados por Bessa (2000, p. 54): “Eu vou ter que fazer de novo o ano que vem. A escola criou caso e disse que eu não poderia fazer prova no hospital. Eles me repetiram de ano... (A. C.). Parece que eles (a escola) não entendem, a gente não tem culpa de ficar doente! (G.)”.

A hospitalização, o tratamento e, as constantes internações, implicam na ausência prolongada, desses adolescentes, das escolas, o que acarreta prejuízos, por vezes irreparáveis, no curso normal de suas atividades escolares, como se pode perceber na fala dos adolescentes estudados por Bessa (2000, p. 54): “Só faltavam cinco pontos pra fechar cada matéria e eles (a escola) não deixaram... (A. C.). O que eu já perdi de aula e de prova para vir aqui no hospital... (B.)”.

Entretanto, estar hospitalizado ou em tratamento de saúde, nada impede que esses adolescentes continuem a estudar. O problema é que eles esbarram nas dificuldades burocráticas da escola. Também, os retornos são necessários e a equipe médica não têm condições de modificar suas datas, pois isto pode vir a comprometer o tratamento.

Compreender o problema enfrentado por esses adolescente pode ser o primeiro passo para que a escola e a equipe médica percebam a importância da escolarização em outros espaços, como o hospital ou uma casa de apoio. Nesse sentido, torna-se necessária a união de interesses das duas áreas: Saúde e Educação, pois a falta de comunicação entre elas pode comprometer os direitos básicos de crianças

e adolescentes doentes e torná-los mais uma vítima do fracasso escolar do nosso sistema educacional.

4 | ADOLESCENTES COM CÂNCER PODEM SER VÍTIMAS DO FRACASSO ESCOLAR

A antiga preocupação, sem, no entanto, deixar de ser atual, com o fracasso escolar, voltou à cena no final do século XX e início do século XXI. Trata-se de uma temática sempre presente nas discussões sobre os fenômenos educativos e, que cada vez mais ultrapassa o discurso da democratização do acesso à educação para a busca de um ensino de qualidade.

De acordo com a reportagem publicada na revista Nova Escola, de março de 2007, intitulada: “Como o jovem vê a escola: uma relação de amor é ódio”, a escola é um local onde transitam os sentimentos de paixões e ódio e, onde os jovens expressam que são nas salas de aula, no pátio e nos corredores que os alunos estão interessados em aprender (BENCINI; BORDAS, 2007).

Nesses espaços descobrem o valor da amizade e do amor e revelam a importância de terem adultos como modelos para a vida. Também destacam as agruras de estudar nesses espaços que estão tão maltratados. Denunciam o descaso e desrespeito que sofrem com seus professores, com aulas desinteressantes e exercícios sem sentido, pois para esses jovens estudar ainda é um caminho de sonhar com uma vida melhor, se preparar para arrumar um trabalho.

Interessante destacar que esses dados também foram encontrados na pesquisa realizada por Lucon (2010) intitulada: “*Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar*” no que se refere à importância de estudar na classe hospitalar, ou seja, a expectativa de um futuro melhor é representada tanto na escola regular como na classe hospitalar pelos adolescentes pesquisados: “Eu gosto de estudar. Estudar é importante pra gente ser alguém na vida! (C)”. “A gente estuda pra melhorar de vida e ser alguém no futuro! Eu estudo pra ajudar meus pais no futuro... (B)” (LUCON, 2010, p. 237).

Segundo dados do INEP e do UNICEF, em 2005 1,7 milhão de jovens entre 15 e 17 anos abandonaram a escola e 76% dos alunos veem a escola como um lugar onde podem aprender coisas novas para conseguir um trabalho (BENCINI; BORDAS, 2007).

Logo, pode-se dizer que o desafio da escola pública brasileira que se quer fazer para todos, está em assegurar à população escolarizável o direito à educação escolar no que se refere às condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino e modalidades como a classe hospitalar, por exemplo.

Trata-se de um desafio para todos os envolvidos: o sistema oficial de ensino, os

gestores educacionais, os professores, pois tal direito, muitas vezes, tem sido negado às crianças, jovens e adultos, sendo critério básico, ao que tudo indica, para usufruí-lo, pertencer a uma determinada classe social.

São os alunos das classes menos favorecidas que engrossam as estatísticas da repetência, evasão e abandono escolar. São esses alunos, que muitas vezes, ficam doentes, devido às condições desumanas de vida, como a falta de esgoto ou sofrem de uma doença crônica como o câncer e, por sua vez, precisam ficar hospitalizados e como consequência configuram um quadro de repetência e evasão escolar.

Importante lembrar que o câncer é apenas uma das doenças que obrigam crianças e adolescentes a estarem ausentes da escola. Há inúmeras outras que também prejudicam a vida escolar como: asma, problemas renais crônicos, diabetes, cardiopatias, epilepsia, hemofilia, desnutrição, problemas ortopédicos, entre outros.

Então, antes mesmo de entrar no sistema de ensino, esses alunos reforçam a cultura do fracasso e exclusão escolar. Até parece que há entre nós uma cultura de fracasso que se alimenta dele e o reproduz. A consciência do direito à educação básica avançou, mas não fez com que a escola se estruturasse para garantir esse direito e assim, ela continua a ser uma instituição seletiva e excludente.

Como destaca Maria Helena Souza Patto na sua famosa obra *“A produção do fracasso escolar”* que ainda há uma crença na deficiência/diferença da clientela majoritária da escola pública em relação aos seus pares de classe média e alta, uma vez que a escola que temos hoje foi pensada somente para as classes referidas (PATTO, 1999) e, acrescenta-se aqui que esta escola também não foi pensada para receber e trabalhar com alunos que possuem uma doença crônica.

E o que dizer do adolescente com câncer, que sofre com a doença, com a hospitalização e com o tratamento. Sofre por ter de se afastar das pessoas que ama e, se afastar da escola, já que vários estudos (GRAY et al, 1992; GORTMAKER et al, 1990) mostram que adolescentes com câncer apresentam uma maior probabilidade de refazerem o ano escolar que os seus pares. É aqui que a classe hospitalar pode contribuir para esse alunado. Esse assunto será discutido no próximo tópico.

5 | CONTRIBUIÇÕES DA CLASSE HOSPITALAR PARA ADOLESCENTES COM CÂNCER

Cabe aqui explicar que Classe Hospitalar é a terminologia utilizada pelo Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2002) para designar o atendimento pedagógico educacional no hospital, com vistas à continuidade do aprendizado de conteúdos curriculares. Seu principal objetivo é combater o fracasso escolar, comum às crianças e adolescentes submetidos a internações longas ou frequentes, que os impossibilitam de acompanhar o ano letivo na escola regular, como é o caso de crianças e adolescentes com câncer.

Ela se manifesta na ação pedagógica que ocorre nos hospitais e nasce da convicção de que crianças e adolescentes hospitalizados, em idade escolar, não devam interromper, na medida do possível, seu processo de aprendizagem e seu processo curricular educativo.

Para que a classe hospitalar possa dar continuidade ao currículo escolar, ela pode entrar em contato com a escola de origem do aluno, para que as atividades que estão sendo realizadas na escola possam também acontecer na classe hospitalar.

Caso não seja possível entrar em contato com a escola de origem, são utilizados materiais didáticos disponibilizados pela própria classe hospitalar, e os professores dali devem favorecer ao aluno-paciente o aprendizado dos conteúdos da série que frequente. Ressalta-se que, mesmo se a criança ou o adolescente não estiverem frequentando a escola, é promovida a aprendizagem de competências próprias para seus níveis de desenvolvimento intelectual.

Ser acometido pelo câncer é uma situação com a qual, muitas vezes, o adolescente convive de maneira passiva ou ativa no seu cotidiano. A hospitalização, o tratamento e as constantes internações, são responsáveis pelas ausências das aulas por tempo prolongado, o que acarreta prejuízos por vezes irreparáveis, no curso normal de suas atividades escolares.

Assim, percebe-se a necessidade de atender, além do estado biológico e psicológico desse adolescente, também suas obrigações curriculares no que diz respeito ao aspecto pedagógico. Essa iniciativa, dentro do contexto hospitalar, pode beneficiar sua saúde mental, refletir de maneira positiva nos aspectos da sua saúde física, diminuir seu tempo de internação e auxiliar na sua volta à escola regular.

É oportuno salientar a experiência do Hospital Pequeno Príncipe, em Curitiba, que depois de um convênio firmado com a Secretaria da Educação e a Prefeitura Municipal, permitiu que um garoto de 14 anos, no setor de nefrologia, realizasse uma avaliação de ciências como parte de suas obrigações escolares (MATOS; MUGIATTI, 2008).

A experiência citada mostra a possibilidade que, alunos em tratamento do câncer, e/ou com outras patologias, possam dar continuidade ao currículo escolar e, realizar seus trabalhos, exercícios e avaliações no próprio hospital.

6 | CONSIDERAÇÕES

O estudo aqui apresentado permitiu revelar alguns achados das pesquisas efetuadas por Gonçalves e Valle (1999) e Bessa (2000) que evidenciaram, por intermédio do discurso dos adolescentes em tratamento do câncer, o que para eles significa o abandono escolar.

Por meio desses relatos, pode-se perceber o problema do excesso de faltas e da perda de provas e trabalhos, a falta de compreensão da escola com relação à situação

que estão vivenciando e, a falta que sentem da escola e dos colegas.

O problema do adolescente com câncer mostra o quão é desleal a influência das circunstâncias adversas que imperam nos sistemas de Educação e Saúde, tanto na vida presente como futura desses alunos, e essa investigação buscou demonstrar os problemas subjacentes, de progressões incontroláveis, que comprometem crianças e adolescentes indefesos e seus familiares, os quais, pela sua situação de carência econômica e cultural, alienante, não encontram alternativas para sufocar o desânimo.

A sociedade encontra-se em débito com o escolar em tratamento de saúde, pois são seus direitos: saúde e educação e, esses direitos dizem respeito ao ser humano, à sua dignidade, à sua liberdade e aos seus inalienáveis direitos. O momento é oportuno para mostrar as contribuições que a classe hospitalar pode trazer para esses alunos. Sendo que, a classe hospitalar é uma modalidade emergente que, apesar do amparo legal, sofre para estabelecer, em amplitude nacional, seu estatuto pedagógico, tanto nos contratos de ensino quanto nos hospitalares. Apesar dessas dificuldades, ela vem conquistando seu espaço com pequenos passos.

As soluções vão muito além de uma simples necessidade de escolarização no ambiente hospitalar, pois abrangem instâncias que requerem novas alternativas práticas integradas de aprendizagem como: adaptar lições e prever possíveis consequências da doença e do tratamento, ajustes de currículo deve fazer parte do programa de atendimento aos alunos no âmbito escolar e hospitalar.

Enfim, cabe aos professores e autoridades escolares estarem informados acerca da doença e seu prolongado tratamento, para que tanto eles como toda a comunidade escolar não venham a ter possíveis atitudes de preconceito frente a esses alunos.

REFERÊNCIAS

BESSA, Léa Cristina de Lázari. **Conquistando a vida**: adolescentes em luta contra o câncer. São Paulo: Summus, 2000.

BENCINI, Roberta; BORDAS, Marie Ange. Como o jovem vê a escola. **Nova Escola**, São Paulo, ano 22, n. 200, p. 28-47, mar. 2007.

BRASIL. MEC – Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. **Secretaria de Educação Especial**, MEC/ SEESP, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 set. 2008.

_____. Resolução CNE/ CEB no. 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Imprensa Oficial, 177, Brasília, DF, 14 de set. 2001. Seção 1-E, p. 39-40.

_____. Resolução no. 41, de 13 de outubro de 1995. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Imprensa Oficial, 199, Brasília, DF, 17 out. 1995, p. 16319-16320.

COVIC, Amália; OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. O aluno gravemente enfermo. **Coleção Educação e Saúde**; v.2. São Paulo. Cortez, 2011.

- GRAY, R. E. et al. Psychologic adaptation of survivors of childhood cancer. **Cancer**, 70, p. 2713-21, 1992.
- GONÇALVES, C. F.; VALLE, E. R. M. do. O significado do abandono escolar para crianças com câncer. **Acta Oncologia Brasileira**, v. 19, n. 01, p. 273-79, ago./dez. 1999.
- GORTMAKER, S. L. et al. Chronic conditions, socioeconomic risks, and behavioral problems in children and adolescents. **Pediatrics**, 85, p. 276-276, 1990.
- INSTITUTO NACIONAL DE CANCER (BRASIL). **Câncer na criança e adolescente no Brasil**: dados dos registros de base populacional e de mortalidade. Rio de Janeiro, 2014.
- LUCON, C. B. **Representações sociais de adolescentes em tratamento do câncer sobre a prática pedagógica do professor de classe hospitalar**. 2010. 277f. (Dissertação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde, 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- OPPENHEIM, D. **L'enfant et le cancer**. Paris, Bayard, 1996.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- ZEBRACK, B. J. et al. Psychological outcomes in long-term survivors of childhood leukemia. Hodgking's lymphoma: a report from the Childhood Cancer Survivor Study. **Clinical Pediatrics**, 110, p. 42-52, 2002.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO

Taiana Furtado dos Anjos

Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro – UFRRJ Seropédica - RJ

Allan Rocha Damasceno

Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro – UFRRJ
Seropédica - RJ

Pedro Clei Sanches Macedo

Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro – UFRRJ
Seropédica - RJ

RESUMO: O presente trabalho versa sobre as políticas de educação inclusiva no contexto da escola do campo na Amazônia Amapaense, retratando a realidade da Escola Agrícola Padre João Piamarta para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisa utiliza como referencial teórico-metodológico a Teoria Crítica de Theodor Adorno, como sustentação para a análise das políticas públicas de Educação Especial Inclusiva na contemporaneidade. Como metodologia, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa de campo e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados apresentam um retrato de avanços e desafios para a efetivação do direito

à educação inclusiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial, destacando a necessidade de uma política educacional de âmbito local que atenda os anseios da comunidade campesina.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação do Campo. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: The present work deals with the policies of inclusive education in the context of the rural school in Amazônia Amapaense, portraying the reality of the Padre João Piamarta Agricultural School for the inclusion of public-targeted students of special education. The research uses as theoretical-methodological reference the Critical Theory of Theodor Adorno, as support for the analysis of the public policies of inclusive special education in contemporaneity. As a methodology, we adopted bibliographic and documentary research, field research and semi-structured interviews with the teachers of the Specialized Educational Assistance (SEA). The results present a picture of the advances and challenges for the realization of the right to inclusive education of the public-targeted students of Special Education, highlighting the need for a local education policy that meets the aspirations of the peasant community.

KEYWORDS: Special education. Field Education. Specialized Educational Services.

1 | INTRODUÇÃO

A proposta de investigação tem como foco a interface entre Educação Especial e Educação do Campo, sendo duas áreas marcadas historicamente pela ausência de políticas públicas no contexto educacional brasileiro. Para Rabelo e Caiado (2014) a Educação do Campo e a Educação Especial, apresentam singularidades, mas sua interface é de extrema importância ao se considerar a necessidade premente de superação das condições históricas imputadas às populações do campo e às pessoas com deficiência nas políticas públicas nacionais.

Para Martins (2012), é um desafio para os sistemas educacionais construir uma escola numa perspectiva inclusiva que atenda adequadamente estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Para garantir a educação inclusiva, não basta o acesso à escola regular, é necessário um ensino que seja de qualidade para todos e que considere as necessidades reais dos educandos.

No aspecto legal, a Educação Especial está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, nos artigos 58 a 60, e na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), onde destacamos o Art. 208, III e o Art. 227, §1º, II que prevê para crianças e adolescentes com deficiência direitos e deveres. E através da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e na Resolução nº 4/2009 que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial.

De acordo com a pesquisa do último Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil há 190.755.799 brasileiros, com a estimativa populacional em 2017 de 207.660.929 brasileiros. Os resultados de 2010, apontaram 45.606.048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38.473.702 se encontravam em áreas urbanas e 7.132.347, em áreas rurais. (IBGE, 2010).

O cenário da Educação Especial em escolas do campo ganha destaque na Amazônia, pelo seu contexto regional, geográfico e político, e especialmente no Amapá. A Amazônia Amapaense tem uma localização estratégica, situando-se na foz do Rio Amazonas, e é parte do Platô das Guianas, com uma população estimada em 797.722 habitantes, onde 90% da sua população residem na zona urbana e 10% na área rural. Macapá é a cidade lócus da pesquisa, sendo um município localizado na região sudeste do Estado do Amapá, limitando-se com os municípios de Santana, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá.

A Educação Especial do município de Macapá se organiza seguindo as diretrizes estaduais e nacionais sobre a política de educação inclusiva, assegurando a inclusão de alunos com deficiência e a oferta do atendimento educacional especializado. Além do mais, esta modalidade ganha destaque na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de

outubro de 2009, e no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.

Matrículas da Educação Especial / MACAPÁ -Censo da Educação Básica 2017					
Localização/Dependência Administrativa					
Área	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Urbana	24	1.366	627	250	2.267
Rural	-	255	108	-	363
Total	24	1621	735	250	2.630

Tabela 1 – Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns – Ensino Regular - Município de Macapá/AP, 2017

Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Básica: microdados, 2017.

Os dados apresentados retratam a realidade do número de matrículas da Educação Especial no Município de Macapá, apontando para a necessidade de uma política educacional que atenda as necessidades tanto das escolas localizadas na área urbana, quanto na área rural, pois muitas escolas do campo têm um atendimento precário quanto ao apoio pedagógico e financeiro para a efetivação da Educação Especial Inclusiva através do AEE para os alunos com deficiência. Conforme os dados do Censo Escolar 2017 são 363 alunos matriculados em escolas do campo, ou na rede pública estadual (255) ou municipal (108), que possuem algum tipo de deficiência. Entretanto, essa matrícula não garante que esses alunos estejam participando das atividades complementares ofertadas pelo AEE.

Diante deste cenário, este trabalho constitui-se em uma proposta de investigação e análise sobre a Educação Especial no contexto da educação do campo, tendo como foco a Escola Agrícola Padre João Piamarta, contribuindo para indicadores de mudança frente às novas perspectivas educacionais nas escolas do campo.

2 | OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a realidade da escola do campo no contexto amazônico para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo como locus de pesquisa a Escola Agrícola Padre João Piamarta, localizada na área rural do Município de Macapá, a partir de sua especificidade enquanto escola do campo que atende estudantes de diferentes comunidades (urbana e rural), mas também, acolhe crianças e adolescentes em vulnerabilidade social a partir de um projeto socioassistencial, educacional e agrícola.

Como objetivos específicos, o presente estudo buscou descrever a organização e funcionamento da Escola Estadual em Tempo Integral Padre João Piamarta, além de

investigar a oferta do Atendimento Educacional Especializado no contexto da escola do campo.

3 | METODOLOGIA

Este estudo apresenta como questão central a discussão/ problematização da Educação Especial e sua interface com a Educação do Campo no Município de Macapá. A pesquisa está sustentada na Teoria Crítica como suporte teórico-metodológico de estudo, embasados nos estudos de Theodor Adorno e outros estudiosos na área da Educação Especial Inclusiva.

Assim, destaca Adorno,

a função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu dever. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. (1995a p. 11).

Neste sentido, Adorno nos propõe compreender a sociedade em seu movimento constante e sua relação intrínseca com o sujeito, retratando que a Teoria e Práxis são indissociáveis. Ainda nesse direcionamento, ADORNO, (1995a, p. 146) desconsidera a dissociação da teoria e prática:

Agora, justamente a ideia de uma desvinculação entre teoria e prática encontra-se consolidada de um modo tão infeliz na história da cultura que desde o começo barreiras inteiras precisam ser removidas para erigir na educação as bases para uma relação adequada entre teoria e prática.

A compreensão da relação Teoria-Práxis é imprescindível para a fundamentação teórico metodológico desta pesquisa, constituindo as dimensões necessárias para a consolidação e o direcionamento dos elementos chaves que nortearam o objeto de estudo. Adorno (1995b) nos faz refletir sobre a importância do pensamento crítico enquanto contribuição para a autorreflexão da prática, reafirmando a necessidade de dependência de uma sobre a outra.

Como suporte metodológico para a análise dos dados pesquisados utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental considerando os documentos oficiais das legislações, que tratam da Educação Especial, tais como: Lei de Diretrizes e Bases, Decretos, Resoluções e levantamento de dados do Censo Escolar sobre o número de matrículas de alunos público alvo da educação especial; e Pesquisa de Campo para coleta de informações sobre o Atendimento Educacional Especializado na escola pesquisada com utilização de entrevistas semiestruturadas com os professores do AEE, professores do ensino regular e coordenação pedagógica.

4 | RESULTADOS

A partir da pesquisa de campo, análise documental e realização de entrevistas semiestruturadas foi possível caracterizar a estrutura organizacional da Escola Agrícola Padre João Piamarta e compreender a organização pedagógica do AEE para o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto da escola do campo. Os participantes da pesquisa buscaram retratar a realidade do ensino ofertado pela escola e os desafios enfrentados diante da necessidade de garantir e possibilitar a aprendizagem dos alunos como forma de garantir o direito à educação.

4.1 Caracterização da Realidade Escolar

A Escola Agrícola Padre João Piamarta, fundada em 15 de maio de 1990, na zona rural no Município de Macapá - Distrito do Coração, localiza-se há 17 km do centro da cidade, e há 2,9 km da Rodovia Duca Zerra. É uma instituição com uma organização social sem fins lucrativos de caráter religioso, sendo filiada à Escola Profissional Padre João Piamarta, com sede em Fortaleza-CE, com o objetivo de desenvolver atividades socioassistencial e educacional com o Serviço de Proteção Social Especial de Alta Complexidade para crianças e adolescentes do sexo masculino em situação de vulnerabilidade pessoal e social.

A Escola Agrícola Padre João Piamarta dispõe de uma ampla estrutura, que totaliza uma área de 55 hectares, sendo seu espaço dividido em diversos ambientes: Escritório Administrativo, Residência dos Padres Piamartinos, Igreja, Casa Lar, ambientes de aprendizagem, Horticultura, Piscicultura, Oficinas, assim também, como o prédio da Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta composta de salas de aulas, secretaria, refeitório, coordenação pedagógica, direção, sala de leitura, biblioteca, sala de recursos multifuncionais, sala de recursos multimídia, entre outros espaços.

A Escola Estadual de Tempo Integral Padre João Piamarta, estrutura localizada dentro do complexo da instituição, funciona por meio de convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED) com oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. A instituição atende em média 420 alunos oriundos da própria comunidade e áreas adjacentes, tais como: assentamentos, áreas agrícolas, bairros periféricos, moradias irregulares próximas ao trilho ferroviário e áreas de ressacas, além das crianças alojadas na Casa Lar. As imagens 1 e 2 mostram a área de entrada da instituição.



Imagem 1- Entrada de acesso da Escola

Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 2- Escola Agrícola

Fonte: Arquivo da autora (2017)

Apesar de ter no nome o termo “Integral”, a unidade não funciona em tempo integral desde 2008, por conta da suspensão do recurso do Programa Federal Mais Educação, que contribuía significativamente para o financiamento de projetos que viabilizaram a permanência integral dos estudantes.

A Escola Estadual, é responsável por atender uma vasta extensão territorial onde estão localizadas várias famílias assentadas. Por este motivo, uma das maiores dificuldades da comunidade escolar é o acesso a escola devido a distância as condições precárias da estrada. No período de chuva as pessoas que não utilizam transporte, tem dificuldade de deslocamento, como mostra a imagem 3:



Imagem 3- Ramal de acesso à Escola

Fonte: Arquivo da autora (2017)



Imagem 4- Transporte Escolar

Fonte: Arquivo da autora (2017)

Para o acesso dos estudantes à escola, é garantido o transporte escolar (imagem 4) através do convênios e recursos do governo federal. Atualmente, cinco ônibus atendem as diversas localidades. A maioria vem de setores distantes: Distrito do Coração, comunidade localizada às margens da Rodovia Duca Serra, do município de Santana, e das localidades e ramais: Jardim de Deus, Paraíso Tropical, Carceria, bem como, do bairro Marabaixo e das moradias localizadas nos arredores do trilho ferroviário.

Embora exista o transporte escolar para os estudantes, as estradas são precárias

o que preocupa as famílias quanto as condições de segurança dos filhos durante o deslocamento pelos ramais e rodovias devido as longas distâncias percorridas para chegarem à escola.

4.2 O Atendimento Educacional Especializado no âmbito da Educação do Campo

As legislações educacionais apresentam dispositivos que asseguram a relação da educação especial com a educação do campo, visto que a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva garante a interface tão necessária para a garantia do direito a educação aos alunos oriundos das comunidades camponesas que vivem e estudam no campo e que apresentam necessidades especiais.

A articulação da Educação especial com a educação do campo é de fundamental importância para os sujeitos que necessitam de políticas públicas específicas, como bem destaca a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que institui as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu artigo 1º, § 5º:

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade da Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente em escolas comuns da rede regular. (BRASIL, 2008).

O artigo 5º Resolução Nº 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, destaca que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O AEE na Escola Estadual, acontece na sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), porém o horário de atendimento é no mesmo período de aula das turmas regulares em que os estudantes público-alvo da educação especial encontram-se inclusos. Assim, o aluno é retirado da sala de aula regular para ser atendido no AEE uma vez por semana, com duração de 50 minutos, que é o tempo de uma aula normal.

Ainda que a legislação preconize que este deve ser realizado no turno inverso do horário de aula regular, de acordo com coordenação pedagógica, houve a necessidade de flexibilizar o atendimento em vistas das diversas situações que dificultavam o acesso dos estudantes com deficiência no contra turno.

o atendimento na escola, ele passou por uma adaptação, por uma flexibilização, essa flexibilidade se deu em face das condições dos alunos, primeiro porque a escola, depende do transporte escolar, esse seria o primeiro ponto, segundo porque em geral esses alunos não tem condições de vir pra escola no contra turno.

(E1 -coordenação pedagógica).

Dentre os entraves apresentados durante a investigação, cabe destacar dificuldade com o transporte escolar devido a distância e a logística do transporte para retorno no contraturno, além da falta de interesse em ficar para o AEE, devido a rotina cansativa com atividades da escola e atividades domésticas e a própria falta de condições estruturais da escola, para um atendimento integral desses estudantes, pois esta não dispõe da oferta de refeição no horário de almoço, apenas as refeições para o horário dos intervalos.

Diante, de tais problemáticas que impediam o retorno para o AEE a escola vislumbrou outra possibilidade para garantir e assegurar a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial nesse atendimento. De acordo com a fala do coordenador pedagógico, foi um grande desafio para que esta proposta se tornasse uma realidade, pois era preciso:

[...] contar primeiro com a sensibilidade do professor, porque aquele aluno é retirado da sala de aula em horário regular de aula e como se deu isso, se deu a partir de diálogos, de conversas de explicações e de orientações com os professores e se deu a partir de alguns critérios por exemplo e algumas disciplinas que não teriam para o aluno um comprometimento muito grande, no que diz respeito ao atendimento especializado, isto é, evitar retirar o aluno das disciplinas de matemática e língua portuguesa, justamente porque em geral são ciências bases, são elementares, porque a leitura, o raciocínio lógico matemático, a interpretação, essas habilidades são chaves pra outras matérias, pra entender conceitos de história, pra entender enfim ideias de geografia e assim por diante. (E1 – coordenação pedagógica)

De acordo com Costa (2015), cabe destacar que o planejamento pedagógico e a formação de professores devem abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade, uma vez que devem planejar de forma flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando assim, novas possibilidades de atuação junto a eles.

Embora a escola apresente alternativas para atender as necessidades e particularidades dos alunos com deficiência, entendemos que isso não seja suficiente para garantir o acesso do aluno no AEE, pois é necessário ir em busca de melhores condições para a efetivação políticas públicas, a fim de garantir o transporte para que os alunos do campo frequentem o turno inverso do AEE, com horários adequados e uma proposta pedagógica que atenda os anseios dos alunos que buscam oportunidades de ensino condizente com sua realidade.

Enfatizamos um posicionamento muito pertinente do professor do ensino regular, no que se refere também ao ônibus utilizado para transportar os alunos com deficiência:

[...] os nossos ônibus, estão muito carentes. Vamos dizer assim, é só um quebra galho, tá muito longe de ser um atendimento de transporte daquele que a gente pensa um dia pra educação. E esses alunos às vezes perdem o ônibus porque os transportadores não tem um conhecimento, uma formação pra conduzir alunos [...] é a questão da ignorância com os alunos com deficiência. Deveriam compreender que essas pessoas precisam dessa ajuda desse atendimento, e às vezes essa falta de paciência faz com que os alunos desistam de vir pra escola e já tivemos algumas situações que os alunos com deficiência, essa falta de apoio, falta de

carinho de um atendimento mais específico, tanto da forma dos professores também de funcionários que não tem paciência com eles. (E2 – Professor Ensino Regular)

Em face dos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa o que se observa é que o AEE ofertado nas comunidades das escolas do campo, não contempla o que estabelece o artigo 5º Resolução Nº 4 CNE/CEB/2009. Essas narrativas mostram uma série de entraves posta aos alunos público-alvo da educação especial, fragilizando a sua permanência e até mesmo comprometendo a conclusão de seus estudos. Isso nos faz refletir o quanto a estrutura educacional necessita ser revisada e questionada por todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Para se pensar numa escola inclusiva que atenda a todos, é preciso ir para além do acesso à educação pública. Os alunos necessitam se sentir seguros, acolhidos e inclusos verdadeiramente.

A consolidação de práticas educacionais inclusivas considera as demandas de aprendizagem dos estudantes, reconhecendo a diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física. Assim, pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a ‘chave’ para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe a escola à manutenção de práticas educacionais desconsiderando essa diversidade. (DAMASCENO, 2010, p. 30).

Sobre a importância e o papel da SRMs as narrativas dos entrevistados expressam que:

[...] o papel geral é assim de prestar um auxílio ao aluno, no que tange às suas necessidades, ou seja, [...] potencializar o desenvolvimento do aluno preferencialmente na sala regular. Não é uma sala do aluno, é uma sala de suporte, uma sala de apoio, um ambiente que vislumbra garantir e assegurar não só um direito, mas principalmente potencializar e dar condições pra que aquele aluno se sinta plenamente incluído na escola e essa sala aqui na nossa escola sempre funcionou (E1 - coordenação pedagógica).

Nós temos uma sala específica para trabalhar com eles e quando a gente precisa dos professores que trabalham nessa sala, elas nos ajudam né? Elas foram preparadas pra isso, tem curso pra isso e são as pessoas que gente quando precisa de ajuda a gente corre pra elas nos darem esse apoio (E2 – Professor Ensino Regular)

Primeiro que eles tem uma sala exclusiva, lá essa sala é bem ampla e tem muito material pra eles o que eles precisam (E3 – Professor Ensino Regular).

Por sua vez, uma das professoras que atuam diretamente na SRMs como professora do AEE, destaca que:

[...] ela tem um papel realmente de fazer aquele trabalho diferenciado que venha trazer esse aluno pra ser inserido lá na sala regular [...] a nossa realidade da escola acaba sendo totalmente desvinculada desse papel, porque a gente acaba sendo um mero professor de reforço, nosso papel acaba realmente ficando de lado, bastante de lado, pra gente ser esse professor de reforço, porque a gente não tem como fazer um trabalho melhor, porque a gente não tem apoio de nada. (E4 - professora AEE).

Na fala dos professores das turmas regulares que tem alunos inclusos, o que se observa é que os referidos professores não definem com clareza sobre a importância e o objetivo do AEE para os alunos público-alvo da educação especial, pois visualizam

a SRMs apenas como um espaço de responsabilidade da professora do AEE, para auxiliar os professores das disciplinas regulares. No contraponto, a professora do AEE, pontua que este serviço é visto apenas como um reforço pelos professores e que muitas vezes não tem o apoio necessário para a realização de um trabalho mais consistente.

Embora a coordenação pedagógica, enfatize a importância da SRMs, esta afirma não ser apenas uma sala de apoio, mas um ambiente que ajude a potencializar a aprendizagem dos alunos. Percebe-se assim, a falta de diálogo entre os professores da turma regular, coordenação pedagógica, professor do AEE para a utilização da SRMs na realização do atendimento específico para estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, a interlocução de todos os envolvidos no contexto escolar é imprescindível para que a escola assuma suas responsabilidades, planejando de forma coletiva suas ações pedagógicas e educativas, com vistas a acolher os estudantes público-alvo da Educação Especial, assegurando uma educação democrática e inclusiva.

Cabe sinalizar que a configuração da estrutura do contexto da Educação Especial que se apresenta na oferta do AEE na escola do campo, não contempla os anseios das aprendizagens dos alunos e os avanços na escolarização. Diante disso, é necessário que escola vislumbre outras possibilidades de práticas educativas, que considere as necessidades e demandas dos alunos com deficiência.

Sobre essas considerações enfatizamos o posicionamento de Damasceno (2010, p.29)

assumir um projeto de escola inclusiva significa romper com a ideologia vigente de que a escola serve exclusivamente à manutenção da lógica dominante, reproduzindo assim as contradições sociais. É possível pensar a escola democrática, desde que atuante com profissionais que assumam autonomamente suas vidas e dirijam todos os seus esforços para tal consecução.

Como afirma Adorno (1995a), somente é possível pensar uma sociedade democrática constituída por indivíduos livre-pensantes, através de um projeto pedagógico de escola que nos aponte a possibilidade de uma sociedade igualmente democrática. Por isso, é extrema importância valorizar o trabalho educativo tão necessário às mudanças da estrutura escolar vigente.

5 | CONCLUSÕES

A presente pesquisa apresentou os avanços e desafios da educação especial e sua interface com a educação do campo no contexto amazônico, retratando a prática educativa do AEE e atuação dos professores frente a inclusão escolar dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Para Santos (2011), a escola o campo deve estar diretamente envolvida, por

um lado, na luta pela inclusão social e defesa dos direitos humanos. Uma escola do campo que busque a igualdade, o direito à terra e saiba lidar com as diferenças de gênero, étnica, social, de geração, entre outras.

Os estudos apontam que o acesso de alunos com deficiência em escolas regulares já é uma realidade no sistema educacional brasileiro, contudo ainda é preciso construir uma proposta pedagógica que vá ao encontro das suas necessidades, rompendo com as políticas de dominação e exclusão e com as formas tradicionais de organização das instituições que igualam os sujeitos, não levando em consideração suas diferenças.

É importante caminhar rumo a superação dos desafios postos aos sujeitos que historicamente foram alijados do gozo de seus direitos para a consolidação do processo de inclusão na escola do campo. Para tanto, precisamos desbarbarizar os espaços escolares que afirmam e reproduzem a barbárie e lutar por uma educação que nos humaniza e emancipa.

Por fim, torna-se imprescindível a participação coletiva para a reconstrução do projeto pedagógico escolar que contemple as especificidades do público-alvo da Educação Especial, envolvendo assim, não somente os docentes e equipe gestora, mas, sobretudo, estudantes, pais e comunidade escolar através de suas representações. Este é um passo importante para que os atores envolvidos nesse processo dialoguem com possibilidades de mudanças nas formas de atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no enfrentamento das fragilidades que obstaculizam a efetivação do direito à educação da população do campo, com vistas para uma educação que priorize a inclusão de forma plural, acolhedora e humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

_____, T. W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normais e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **As demandas da formação e da prática docente inclusiva sobre a égide dos direitos humano**. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da (orgs.) *Educação Inclusiva e*

Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação inclusiva e organização da Escola**: Projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói -Rio de Janeiro, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. Acesso em 07 de abril de 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ap>

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva**. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

RABELO, L.C.C.; CAIADO, K. R. M. **Educação especial em escolas do campo**: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá. Revista Cocar (UEPA), v. 8, p. 63-71, 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História e Educação**: avanços e possibilidades da educação do campo no Brasil. Revista de História da UNIABEU. Ano 1, Número 1, Ago-Dez, 2011.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DOS SUJEITOS APRENDENTES

Gleiciane Alice Oliveira de Carvalho

Universidade do Estado do Amazonas
Licenciatura em Pedagogia – Escola Normal
Superior, Manaus - AM

Andrezza Belota Lopes Machado

Universidade do Estado do Amazonas,
Licenciatura em Pedagogia – Escola Normal
Superior, Manaus - AM

RESUMO: A presente pesquisa de revisão de literatura teve como objeto de estudo a Educação Integral e as possibilidades de desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), justificando-se pela importância que esta modalidade de ensino passa a ter no cenário das políticas educacionais no contexto recente, e pela necessidade de compreensão e aprofundamento acerca de suas temáticas, as quais tanto contribuem para desenvolver as peculiaridades do processo educacional. Assim, esta pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, buscou refletir sobre a contribuição da Educação Integral como proposta educacional para promover AH/S de educandos. Isso porque a Educação Integral é uma perspectiva curricular que contempla o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, ao mesmo tempo em que proporciona educação numa perspectiva inclusiva e com equidade. A pesquisa teve como técnica de coleta de dados

a leitura analítica da literatura consultada, e, como método, estudos na perspectiva socio-histórica. Este trabalho é relevante por ser necessário discutir e construir um modelo educacional que oportunize a superação da ideia de fragmentação dos conhecimentos e contemple estratégias que consigam articular todas as dimensões do desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, socioemocional e ético do sujeito, respeitando suas peculiaridades subjetivas por meio da integração dos saberes em prol do aprimoramento educacional, visando à ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Educação Inclusiva. Altas Habilidades/Superdotação.

ABSTRACT: The present research of literature review had as object of study the Integral Education and the possibilities of development of High Abilities / Giftedness (HA/G), justifying the importance that this modality of education happens to have in the scenario of the educational policies in the recent context, and the need for understanding and deepening about its themes, which contribute so much to develop the peculiarities of the educational process. Therefore, this bibliographic research, of a qualitative nature, sought to reflect on the contribution of Integral Education as an

educational proposal to promote HA / G of students. This is because Integral Education is a curricular perspective that contemplates the development of the individual in all its aspects, while providing education in an inclusive and equitable perspective. The research had as data collection technique the analytical reading of the consulted literature, and, as method used was studies in the socio-historical perspective. This work is relevant because it is necessary to discuss and construct an educational model that allows to overcome the idea about fragmentation of knowledge and contemplate strategies that can articulate all dimensions of the physical, affective, cognitive, socioemotional and ethical development of the subject, respecting their subjective peculiarities through the integration of the knowledge in favor of the educational improvement, aiming at the expansion of times, spaces and learning opportunities.

KEYWORDS: Integral Education. Inclusive Education. High Abilities/Giftedness

1 | INTRODUÇÃO

Adentrar no cenário da Educação Especial, no Brasil, é descortinar uma história repleta de relatos catastróficos, mas que, apesar disso, suscitaram avanços significativos para a inclusão de educandos com deficiências, no processo de ensino e aprendizagem. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas salas comuns da educação básica é um processo ainda em transição no cenário educacional brasileiro. Empecilhos, como o preconceito, a discriminação, a inacessibilidade, a falta de compreensão, de conhecimento e de informação, ainda fazem parte do contexto da educação especial.

A Educação Integral, em nosso país, passou por várias tentativas de implementação através de políticas públicas, perpassando desde ideais de cunho assistencialista até a concepção atual de criação de medidas pedagógicas, sustentadas numa perspectiva da formação humana, abrangendo todas as suas dimensões. Tal processo se desdobra de acordo com as necessidades de desenvolvimento, independentemente de o sujeito ter ou não deficiência, transtorno do espectro autista ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), viabilizando as múltiplas formas de aprender.

Nesta perspectiva, o objetivo geral é compreender teoricamente como a construção do currículo e a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da Educação Integral, podem contribuir para o processo de desenvolvimento de AH/S. Como objetivos específicos, temos: (1) Entender os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Integral; (2) Conhecer a proposta curricular da educação na perspectiva integral; (3) Analisar teoricamente como as propostas de desenvolvimento do currículo, na perspectiva da educação integral, podem contribuir para o processo de aprimoramento de Altas Habilidades/Superdotação.

A presente pesquisa bibliográfica desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa. Como etapas deste trabalho, destacamos o desenvolvimento com base nos estudos de Salvador (1986), com os seguintes apontamentos indicados pelo autor

como essenciais para a construção de uma pesquisa bibliográfica: (a) Investigação das soluções, fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento do estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico; (b) Análise explicativa das soluções: consiste na análise da documentação e no exame do conteúdo das afirmações. É construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidos no material selecionado; (c) Síntese integradora: caracteriza-se como o produto do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. A principal técnica de coleta de dados foi a leitura analítica da literatura consultada. Como método de pesquisa, baseamos os estudos na perspectiva socio-histórica, pois reflete o olhar que se tem das questões a serem estudadas, e os problemas humanos no âmbito de suas relações com a cultura e como produto das interações sociais.

A pesquisa se justifica pela necessidade da compreensão de um modelo educacional que oportunize a superação da ideia de fragmentação dos conhecimentos, e que contemple estratégias que consigam articular todas as dimensões do desenvolvimento do sujeito: físico, afetivo, cognitivo, socioemocional e ético, respeitando suas peculiaridades subjetivas. Isto vem a ser a Educação Integral, que é um modelo educacional que se dá através de intervenções pedagógicas, e buscam a integração dos saberes da família, da comunidade e de todo o contexto social, com intencionalidade em prol do desenvolvimento educacional, visando à ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem.

Esta proposta parte da inserção de um currículo significativo para os educandos, que passe a fazer sentido nas relações estabelecidas por estes indivíduos, instrumentalizando-os para enfrentarem situações sociais, pautando-se em questões interdisciplinares e transdisciplinares que envolvam pesquisa e direcionamento de vias de interesse. Tudo isso contribui para o amplo desenvolvimento dos sujeitos, que passam a se reconhecer dentro do processo educacional como seres atuantes e produtores de conhecimento, fatores que demandam organização pedagógica respaldada na reflexão crítica.

Neste ponto de vista, percebe-se que é preciso discutir quais são os fundamentos que norteiam uma aprendizagem que possa suprir as necessidades de desenvolvimento, de conhecimento e de competências que venham contribuir para a convivência na diversidade. E quando aborda-se a questão da Educação Integral, fala-se de uma concepção de educação mais ampla, para além dos limites da jornada na escola, e que visa atender às diversas habilidades e competências do sujeito, e nesta perspectiva nos deparamos dentro do contexto de uma educação inerentemente inclusiva.

Compreender a singularidade de cada processo, propiciando a cada estudante trilhar a sua própria trajetória de conhecimento, é fundamental para o êxito educativo. É considerando o desenvolvimento de Altas habilidades/Superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, que este modelo educacional proporciona uma convivência

na diversidade, o que é de cunho benéfico, não só para a produção de conhecimento como também para o favorecimento do respeito e da aceitação do outro.

Mediante as contribuições desta proposta pedagógica, compreendida como uma educação voltada para o respeito às diferenças, e que leva em conta as experiências, a interação e as trocas entre os educandos, é que a presente pesquisa encontra teoricamente subsídios para propor uma análise da organização de um trabalho pedagógico que contemple estratégias metodológicas que fomentem o desenvolvimento de AH/S na perspectiva da Educação Integral.

Nesse contexto, o investimento na pesquisa mostrou-se relevante para o educador em formação, visto que aprofundou o olhar educacional para a análise de como oportunizar um trabalho pedagógico condizente com as necessidades dos sujeitos aprendentes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, dispostos a desenvolver práticas sociais e educacionais inclusivas, e conscientes do respeito às diferenças e à valorização dos potenciais humanos.

Para melhor compreensão do trabalho realizado, ressaltamos que a fundamentação teórica e os resultados dialogarão no corpo do texto, reiterando que a pesquisa foi bibliográfica e os resultados alcançados baseiam-se em investigação teórica na literatura da área. A pesquisa é focada na análise dos pressupostos e da proposta curricular da Educação Integral, visando à reflexão acerca do desenvolvimento de AH/S. Neste sentido, o trabalho está organizado em duas etapas: a primeira transcorrerá sobre a concepção de Educação Integral; e, a segunda, sobre o desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação em uma perspectiva curricular.

2 | REFLETINDO SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral visa à formação humana em suas múltiplas dimensões, contemplando a concepção de que não é possível educar sem reconhecer que os sujeitos constituem-se a partir da integralidade afetiva, cognitiva, física, social, histórica e ética, e que estabelecem relações com tudo o que há ao seu redor, o que implica, ao seio educacional, integração e oferta de todas as oportunidades educacionais.

Fundamentalmente, a Educação Integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional, compreendendo o espaço escolar como um oportunizador do desenvolvimento humano em todos os seus aspectos. Isto se realiza promovendo práticas que reconheçam a importância de saberes formais e não formais, bem como da construção de relações democráticas entre pessoas e grupos, valorizando, assim, os saberes prévios e a diversidade.

Neste sentido, ao se pensar em Educação Integral, redimensiona-se um novo olhar sobre a sociedade, já que se faz necessário refletir sobre as suas dimensões históricas e suas constantes transformações, nas quais os sujeitos nelas inseridos podem interferir no processo em busca de uma estrutura social diferente da vivenciada, podendo criar possibilidades para uma reconstrução social que viabilize interações

humanas mais equânimes.

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também, e principalmente, projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 06)

Nessa perspectiva, almeja-se que os sujeitos tornem-se atuantes, conscientes e responsáveis perante os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania. De acordo Moll (2012), na obra *Caminhos da Educação Integral no Brasil*, a educação integral compreende uma proposta que a concebe como garantia de desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões, seja intelectual, física, emocional, social e cultural, bem como a constitui como um projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

No Brasil, a partir do nascimento da pedagogia da Escola Nova, apontou-se como necessária a construção de uma nova identidade para escola pública. Com este ideal, Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais desta escola no Brasil, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propôs uma reestruturação no sistema educacional, objetivando a qualidade de ensino e ampliando o tempo de permanência da criança na escola.

Nesta perspectiva de Anísio Teixeira (2000), a escola deve oportunizar às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, mas, também, deve contribuir com a saúde e alimentação da criança, visto que a desnutrição prejudica muito o desenvolvimento e a aprendizagem.

No Brasil, a ampliação da jornada escolar passou por muitas tentativas de implementação através de políticas públicas, perpassando ideais de cunho assistencialista até a concepção atual de criação de medidas pedagógicas sustentadas em uma perspectiva da formação humana, abrangendo todas as suas dimensões. Nesta perspectiva, o termo “Educação Integral” tem um conceito muito mais amplo do que a limitação da jornada escolar, sustentando-se no desenvolvimento integral do educando. O tempo de permanência na escola, em circunstâncias de aprendizagem, é apenas um resultante dos projetos pedagógicos desenvolvidos.

Partindo deste pressuposto, a educação integral pauta-se em um currículo diversificado que direciona o educando, tomando como base os seus interesses e habilidades, com o objetivo de fomentar condições para estimulação de talentos. A cartilha *Percursos da educação integral: em busca da qualidade e equidade*, formulada por Lomonaco e Silva (2013, p. 17), esclarece a respeito do que se objetiva com este modelo educacional:

O que se pretende é oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais dos estudantes.

A formulação de uma proposta de Educação Integral concretiza o ideal de uma educação pública democrática, sendo o resultado das relações estabelecidas entre o poder público, a escola e a sociedade, de forma a assegurar o compromisso com a construção de um projeto de educação que estimule, acima de tudo, o exercício da democracia. De acordo com a cartilha desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), *Serie Mais Educação - Educação integral: texto referência para o debate nacional* (2009, p. 27):

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros [...].

De acordo com Moll (2011), que atuou de 2007 a 2013 como Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica, no MEC, a educação integral possui um conjunto de pressupostos que devem ser considerados. São eles:

(1) o direito à educação de qualidade como essencial para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais;

(2) a educação realizada por seu compromisso ético com a inclusão social, quando se promovem articulações e convivências entre os programas e serviços públicos, entre organizações governamentais e não governamentais, entre espaços escolares e não escolares;

(3) a escola como parte de uma rede de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam aos escolares compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade;

(4) a necessidade de organizações e instituições sociais reforçarem a ideia de que também são espaços educadores e podem agir como agentes educativos;

(5) diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos;

(6) a escola precisa se fortalecer na compreensão de que não é o único espaço educador da cidade, portanto, qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral;

(7) a ampliação do tempo na escola não significa desenvolver educação integral, pois isso só é possível se forem proporcionadas aprendizagens significativas;

(8) a escola precisa ter um Projeto Político-Pedagógico que contemple os princípios, as ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral, para aprendizagens significativas, ou seja, para que ofereça experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas

e sociais.

Pelo exposto, percebe-se que a Educação Integral exige mais do que compromisso, necessita de diálogos entre todas as instâncias sociais, concretizados em um Projeto Político-Pedagógico que suscite a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios necessários para sua efetivação. Sendo assim, a Educação Integral será o resultado dessas condições construídas em cada escola, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação das nossas crianças, objetivando a qualidade da educação pública, a partir não só do acesso como também da permanência e da aprendizagem significativa.

Tendo em vista que, por definição, a *educação* já é *integral*, a perspectiva de uma Educação Integral não é apenas uma modalidade, mas é a sua própria definição. Neste projeto educacional, portanto, deve-se constituir a luta por uma escola mais viva, que dialogue com a comunidade, superando a concepção antiquada de que o espaço escolar é um lugar fechado. Com este ideal em mente, também se romperá com a ideia de sacrifício, atrelada ao ensino, oportunizando aos educandos a espontaneidade do encontro em ofertas de oficinas de formação, proporcionando, assim, uma dinamicidade ao processo de ensino.

Esta proposta contribui para o amplo desenvolvimento do sujeito, que passa a se reconhecer dentro do processo educacional, como ser atuante e produtor de conhecimento, como bem afirma Carvalho (2012, p. 94):

Se as escolas decidirem centrar seu projeto político-pedagógico em torno de aprendizagens de atividades iguais para todos, sua intencionalidade estará voltada para o desenvolvimento global do educando, entendido como cidadão, com deveres e com direitos.

Desenvolver uma proposta curricular que abranja a valorização do indivíduo é um dos grandes desafios do contexto educacional atual, uma vez que promover a democracia efetiva demanda uma organização pedagógica pautada na reflexão crítica do trabalho pedagógico. E com relação a este aspecto, tendo como objetivo a construção de uma escola democrática, Paulo Freire (2007, p. 36) nos diz que “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Proporcionar uma educação pautada na defesa dos discriminados e dos excluídos, e, além disso, desenvolver uma prática que traga a valorização do indivíduo é o grande desafio enfrentado hoje nas salas de aula, isto é, promover a democracia diante de uma cultura arraigada de conceitos preestabelecidos demanda do educador um trabalho ético e moral mais efetivo.

O contexto educacional vigente enfrenta várias adversidades para promover uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças dos aprendizes, contribua para a promoção acadêmica de todos os educandos e considere os princípios norteadores da educação inclusiva, uma vez que são essas ações que visam a garantir

o acesso ao conhecimento de forma igualitária e equitativa a todos os indivíduos.

Tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que busque aprimorar aprendizagens, caracterizadas por múltiplas formas de aprender e praticar cidadania, Carvalho (2012, p. 102) pontua:

Um projeto curricular com tais características, que podemos considerar como inclusivas na aprendizagem e na participação, desenvolverá nos educandos habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas [...]. Contém, em si mesmo, a aposta de que todos podem aprender, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e que exercitam cidadania nas escolas.

No contexto da educação integral é fundamental que a escola e os educadores considerem que cada educando possui um caminho específico para aquisição de conhecimento. Compreender a singularidade de cada processo, propiciando que cada estudante trilhe sua trajetória de conhecimento é essencial para o êxito educativo.

Deste modo, a presente pesquisa traz a definição de currículo, proposta por (SILVA, 2011, p. 150), considerando que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum lattes*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Sendo assim, supõe-se que o currículo deva propor adaptações às necessidades culturais da comunidade e do indivíduo, levando em consideração os diferentes lugares e a trajetória percorrida por seus grupos, integrando a escola a outras ações educativas culturais. Os objetivos educacionais básicos seriam os mesmos, o que mudaria seriam os objetivos específicos de aprendizagem, que podem ser individualizados para se adequarem às necessidades e aos interesses de cada criança, pois, se cada uma delas desenvolver atividades de acordo com seu processo, será um grande avanço para chamada Educação Integral.

Mediante o desenvolvimento de Altas habilidades/Superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, esta concepção educacional propicia convivência na diversidade, ação que é benéfica não só para a produção de conhecimento como também para o desenvolvimento do respeito e da aceitação do outro.

3 | O DESENVOLVIMENTO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CURRICULAR

Refletimos sobre a concepção de Educação Integral como modalidade de ensino que possibilita o atendimento do educando com características de AH/S, mas para compreender o seu desenvolvimento, precisamos saber quem é este educando. No campo teórico, ainda existem discussões quanto à conceituação sobre quem são os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, e, portanto, não há um consenso. Para os fins deste estudo, abordaremos a definição brasileira, apontada pelo Ministério da

Educação (MEC), que os considera como pessoas que apresentam grande facilidade de aprendizagem e que dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, e indica, basicamente, duas peculiaridades dos estudantes que apresentam AH/S, que são: rapidez e facilidade para aprender (BRASIL, 2001).

O renomado psicólogo e pesquisador Joseph Renzulli (1986, *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 36), em seu *Modelo dos Três Anéis*, considera que os comportamentos de superdotação resultam de três conjuntos de características: (1) Habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; (2) Envolvimento com a tarefa, o que implica motivação, vontade de realizar uma atividade, perseverança e concentração; e (3) Criatividade, por meio do pensar em algo diferente, ver novos significados e implicações. Como habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, considerou-se habilidades nas seguintes áreas: Intelectual Geral; Acadêmica Específica; Pensamento Criativo ou Produtivo; Liderança; Artes; e Psicomotora.

Renzulli e Reis (1997, *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 43) classificam AH/S em dois tipos: (1) A superdotação acadêmica: refere-se às habilidades cognitivas, identificadas por meios de testes psicométricos e desempenho escolar, pois refletem características das situações tradicionais de aprendizagem; e (2) A superdotação criativo-produtiva: suas características enfatizam o elevado nível de criatividade e a capacidade de produção independente, mas nem sempre este modelo de superdotação é encontrado na escola, pois foge às características regulares do currículo.

Contudo, salientamos que a manifestação e o desenvolvimento de AH/S não dependem somente dos esforços pessoais do próprio indivíduo. Tanto os fatores externos quanto internos, ou seja, de natureza pessoal ou social, poderão oportunizar ou travancar a promoção dos talentos. Em função disso, ressaltamos que o apoio da escola e da família do estudante com AH/S é imprescindível para desenvolver esses talentos.

De modo geral, podemos verificar que os educandos com comportamentos de superdotação apresentam elevada potencialidade de aptidões e habilidades, evidenciadas, normalmente, por um alto desempenho nas diversas áreas de atividades nas quais ele está envolvido. Entretanto, a heterogeneidade desse grupo de sujeitos impressiona pela magnitude da variação que eles apresentam, em termos de habilidades e competências. Neste contexto, a partir da inserção de um modelo de Educação Integral, o desenvolvimento de AH/S se encaixaria nas questões discutidas e trabalhadas na proposta pedagógica da Educação Inclusiva, que visa contemplar estratégias que consigam articular todas as dimensões do desenvolvimento do sujeito: físico, afetivo, cognitivo, socioemocional e ético, dentro de um atendimento educacional especializado, assegurado preferencialmente dentro do ensino regular.

Esta proposta já está assegurada por leis em vários documentos normativos nacionais. Destacamos aqui o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado, garantindo a dupla matrícula, a oferta dos atendimentos de suporte nas escolas regulares e em centros ou escolas especializadas, visando à

contemplação das necessidades educacionais dos sujeitos aprendentes.

Esta proposta contribui para o amplo desenvolvimento do sujeito, que se reconhece dentro do processo educacional como ser atuante e produtor de conhecimento. Carvalho (2012) afirma que quando as escolas focarem seu projeto pedagógico em todos, com atividades que possibilitem aprendizagens com igualdade de oportunidades, certamente sua intencionalidade se voltará para o desenvolvimento global dos educandos, entendidos como cidadãos de direitos e deveres.

Portanto, a Educação Integral e a Educação Inclusiva compartilham dos mesmos princípios quanto ao papel central da escola em articular estratégias de ensino que fomentam uma real, qualitativa e significativa aprendizagem para todos os educandos, e diminuam as inúmeras desigualdades socioculturais e educacionais que permanecem arraigadas à educação brasileira.

O desenvolvimento educacional efetivo de todos os indivíduos é o foco da educação, e contemplar isto, no âmbito de um currículo diversificado, direcionado ao atendimento específico de cada comunidade, é fundamental, mas este ideal ainda é a realidade de poucas escolas no país. Contudo, reconhecer a eficácia dessa perspectiva educacional já nos encaminha para novas oportunidades de implementação curricular.

Sendo assim, é no contexto do reconhecimento e da aceitação/valorização das diferenças que deve ser promovido um atendimento educacional que atenda ao sujeito em todas as suas dimensões, com ações que não sejam apenas compreendidas como um processo de desenvolvimento da intelectualidade, mas, sim, como uma postura política e de atuação cidadã, sobretudo na relevância do papel da escola como espaço de oportunidades para todos.

A melhor ação de qualidade para o ensino é criar condições para a formação de alguém em sua totalidade, independentemente de suas limitações. O educador necessita ter em mente que sabe ler, escrever e contar são apenas pressupostos mínimos colocados frente à construção de uma educação de vida que vai para além da grade curricular.

A educação, no nosso país, precisa ser vista com mais realismo, no sentido de encarar desafios e ultrapassar preconceitos, atitudes que estão para além de aprender a adaptar planejamentos e procedimentos de ensino. Desse modo, é preciso que os educadores olhem para as competências dos educandos e não apenas para suas limitações. Segundo Freire (2007, p. 23), no compromisso de ensinar a todos, a vivência da “autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender possibilita uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

Quanto mais se exerce criticamente o ato de ensinar na sua totalidade, de forma ética e responsável, mais cooperamos para a construção de um sujeito que reconhece estar condicionado, mas que tem a compreensão de não estar determinado, e que pode, sim, tanto mudar sua situação como também ser contribuinte para a mudança social. Daí a “boniteza” do ato da educação e da relação com a decência no caráter

formador dos sujeitos, das quais Paulo Freire falou no excerto acima.

Além das adaptações necessárias para o trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral, o educador – enquanto profissional da educação e enquanto ser humano – deve estar em processo de construção contínua dos seus saberes e aptidões, do questionamento da própria prática e do reconhecimento do seu inacabamento, pois não há como proporcionar o reconhecimento e aceitação do sujeito no mundo a partir de uma prática educacional que não aceita como válidas todas as peculiaridades do educando enquanto ser social e construtor da história.

A realização do estudo bibliográfico mostrou a clara necessidade da continuação dos estudos numa perspectiva empírica, o que nos levou a investigar a temática no contexto da escola de Educação Integral, proposta em desenvolvimento em nova pesquisa. Com certeza, isso oportunizará amplitude na formação do pesquisador, para que, em contato com o desenvolvimento prático da proposta curricular e organização pedagógica, seja possível a compreensão e o desenvolvimento de práticas que promovam a real inclusão desses educandos, assegurando a garantia de direitos e o atendimento educacional condizente com as necessidades dos estudantes.

No processo de desenvolvimento da pesquisa, os estudos nos possibilitaram a construção de saberes quanto ao reconhecimento dos educandos com Altas Habilidades/Superdotação, suas características de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a compreensão de uma proposta educacional que venha possibilitar a promoção dos talentos dos estudantes com características de AH/S na escola.

CONCLUSÕES

A educação inclusiva no Brasil é um processo em pleno desenvolvimento, sujeito a reflexões e, especialmente, a ações concretas para alcançar práticas efetivas. Reconhecemos e assentimos que para a educação inclusiva acontecer de fato é indispensável haver a qualidade social nas práticas humanas, bem como a competência de todo sistema educacional, disponibilizando recursos e ofertando boa estrutura escolar através de políticas públicas efetivas, pois a educação necessita ser cumprida e consumada com qualidade.

O ato de educar está para além de uma simples tarefa escolar, uma vez que perpassa todas as instâncias sociais do indivíduo. Reconhecer uma proposta educacional que promova oportunidades educativas que vão além dos conteúdos curriculares é compreender que a vida é um percurso fluido de aprendizagem, em que a escola, a comunidade e a família dialogam em prol do desenvolvimento dos seus sujeitos.

A Educação Integral contempla uma perspectiva de desenvolvimento humano geral, já que possibilita atender às especificidades de aprendizagem dos educandos a partir de uma concepção de prática pedagógica pautada em um currículo diversificado e que olha o sujeito em sua unicidade evolutiva. Tais ações direcionam o indivíduo no

processo de aprender, tomando como base seus interesses, talentos e habilidades, com o objetivo de fomentar condições para sua estimulação e formação.

Esta perspectiva de educação possibilita considerar que cada sujeito aprende de forma única e em ritmo próprio, o que remete à compreensão de uma educação inerentemente inclusiva, pois não generaliza o processo educacional e nem estabelece um padrão de desenvolvimento a ser seguido, mas, pelo contrário, parte do nível de desenvolvimento real dos sujeitos para a realização de uma mediação pedagógica condizente com as necessidades individuais.

O estudo aqui apresentado se constituiu em uma revisão de literatura sobre a educação integral, refletindo essa perspectiva educacional como um caminho mais inclusivo, por seu olhar do sujeito aprendiz como protagonista dos seus processos de construção do conhecimento e trajetória acadêmica. Assim, contemplar esta perspectiva, no âmbito da educação pública, apesar de ser uma realidade de poucas escolas brasileiras, contudo, possibilita trilhar novos caminhos e assumir o reconhecimento da eficácia e dos benefícios sociais levantados pela educação integral.

Concluimos que ela representa vislumbrar o caminhar a passos largos rumo a uma verdadeira transformação no quadro educacional no nosso país, essencialmente por possibilitar o protagonismo, a interconexão dos saberes inter e transdisciplinares e, essencialmente, o respeito à diferença e aos processos singulares de construção dos saberes dos sujeitos aprendentes e ensinantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.** Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº Decreto 7.611/2011.** Atendimento Educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

_____. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009. (Série Mais Educação).

_____. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada.** Brasília: SEB/MEC, 2011. (Série Mais Educação).

CARVALHO, Rosita Edler de. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

LOMONACO, Beatriz Penteado; SILVA, Leticia Araújo Moreira da. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e equidade.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, Unicef, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral no Brasil: Itinerários na Construção de uma Política Pública**

Possível. *In*: CENPEC. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, CENPEC, 2011.

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed. Belo Horizonte: IAutêntica, 2011.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2000.

VIRGOLIM, Ângela M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS: QUESTÕES DA VIDA ADULTA

Thais da Silva Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria – Rio grande do Sul

Gabriela Brutti Lehnhart

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria – Rio grande do Sul

Sabrina Fernandes de Castro

Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria – Rio grande do Sul

RESUMO: Este trabalho trata de um estudo desenvolvido ao longo do curso de licenciatura em Educação Especial/noturno, da Universidade Federal de Santa Maria. Durante este período desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo geral foi identificar a existência de instituições especializadas que recebem pessoas com deficiência após conclusão do período escolar, verificando se ocorre a preparação do sujeito para as questões da vida adulta, bem como habilidades relacionada com independência pessoal e social. A pesquisa se constituiu em entrevistas semi-estruturada, tendo como participantes os profissionais de Educação Especial, Assistente Social e Terapia Ocupacional de três instituições especializadas, que tem atendimento direcionado a pessoas com deficiência, localizadas na cidade de Santa Maria/RS. A análise dos dados teve

como base algumas categorias que balizaram a discussão dos resultados: Os primeiros passos para a chegada do sujeito na instituição e a organização dos profissionais; Autonomia e Independência na Vida Adulta; e a Inserção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho. Observou-se nas instituições, um trabalho amplo que respalda as questões da vida adulta, mobilizando a família e, de certo modo, a sociedade para receber o sujeito com deficiência no âmbito social e de trabalho, buscando ainda desenvolver ou potencializar a autonomia dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Vida Adulta, Instituições Especializadas

ABSTRACT: This work deals with a study developed during the graduation course in Special Education /night of the Federal University of Santa Maria. During this period we developed a research whose general objective was to identify the existence of specialized institutions that receive people with disabilities after the conclusion of the school period, checking if the preparation of the subject occurs for the issues of adult life, as well as skills related to personal and social independence. The research consisted of semi-structured interviews, with the participation of Special Education, Social Work and Occupational Therapy professionals from three specialized institutions, which are

addressed to people with disabilities, located in the city of Santa Maria / RS. The analysis of the data was based on some categories that led to the discussion of the results: The first steps towards the arrival of the subject in the institution and the organization of the professionals; Autonomy and Independence in Adult Life; and the Insertion of Persons with Disabilities into the Labor Market. It was observed in the institutions, a broad work that supports the issues of adult life, mobilizing the family and, in a way, the society to receive the subject with disability in the social and work scope, also seeking to develop or enhance their autonomy.

KEYWORDS: Special Education, Adult Life, Specialized Institutions

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo das disciplinas de Investigação e Orientação na Educação Especial (I a VII) do curso de licenciatura em Educação Especial, noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo das referidas disciplinas são identificar a pesquisa como prática da formação e da atuação do educador especial e, ainda, refletir e produzir pesquisa a síntese de relações que os fundamentos da educação especial.

Assim, no decorrer das disciplinas desenvolvemos a pesquisa cujo objetivo geral foi identificar a existência de instituições especializadas que recebem pessoas com deficiência após conclusão do período escolar, verificando se ocorre a preparação desse sujeito para as questões da vida adulta, bem como habilidades relacionada com independência pessoal e social.

A temática escolhida para o trabalho, surgiu do interesse obtido através do contato com pessoas com deficiência e seus familiares, através da nossa formação, do nosso cotidiano e/ou do nosso trabalho. Sabemos que esses sujeitos, ainda crianças e adolescentes, irão crescer e se tornar adultos, o que gera uma grande preocupação a seus pais, gerando, também, uma certa insegurança. Esse fato suscitou-nos diversas inquietações, que foram trabalhadas nessa pesquisa.

É notório que os estudos relacionados as pessoas com deficiência estão concentrados na fase infantil e/ou escolar, o que nos leva a refletir sobre as pessoas que já passaram por estas fases. Sujeitos que já estão com seus vinte, trinta anos ou mais, em que lugar estão se as escolas não podem mais os receber? Onde e como são tratadas as pessoas adultas com deficiência, são poucos os registros sobre a inserção delas no mercado de trabalho e nos outros âmbitos sociais. Constatado esses fatos nos instigaram ainda mais a aprofundar esse assunto.

Para tal, buscamos na cidade de Santa Maria as instituições especializadas de atendimento a pessoas adultas com deficiência, com o propósito de compreender como acontece o encaminhamento desses sujeito até esses locais, seja para fazer parte do mercado de trabalho, ou para desenvolver atividades sobre as questões da vida adulta. E também entender, como são planejadas as atividades realizadas nessas

instituições.

Assim, o foco está na questão: “E quando se tornam adultos?” Tomamos por base, a maioria, quando somos capazes de ser responsáveis por nós mesmos e por nossas atitudes, quando nos tornamos financeiramente independentes, buscamos constituir família, ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho. A transição para vida adulta envolve, também, a capacidade para utilizar o transporte, participar de momentos de lazer e sociais, vida familiar, levando em consideração as particularidades de cada indivíduo.

Neste sentido, uma das questões da vida adulta que destacamos é a inserção no mercado de trabalho, que apresenta grande importância sobre a autonomia e independência dos sujeitos, possibilitando a participação ativa na sociedade e, também, oportunidade de convivência em outros âmbitos, além do familiar e institucional.

Em contrapartida, algumas barreiras dificultam a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Tanaka e Manzini (2005) mostram que aspectos relacionados ao processo de escolarização, falta de qualificação e dificuldade na autonomia e independência, são grandes desafios para a plena colocação dessas pessoas no mercado de trabalho.

Por muito tempo, as instituições especializadas foram as responsáveis pela aprendizagem das pessoas com deficiência. Oportunizando aos alunos, preparação para atividades sociais, mercado de trabalho, atividades pedagógicas e isso fez com que se levantem algumas questões sobre a inclusão, pois normalmente, o convívio nestes espaços é restrito, sendo somente com outras pessoas com deficiência, profissionais e familiares.

Percebe-se, ainda, que o trabalho dessas instituições possui grande importância para o desenvolvimento de algumas pessoas com deficiência. O Art. 10, das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), destaca que o atendimento em instituições especializadas é importante para os casos de alunos que necessitam de atenção maior a alguns aspectos que não cabem a escolas comuns:

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementando, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas da saúde, trabalho e assistente social. (BRASIL, 2011, p.73).

As instituições que desenvolvem um trabalho articulado entre profissionais da saúde e educação, podem preparar os sujeitos adultos para uma vida autônoma e independente. As atividades de vida prática (cuidados pessoais, manuseio de dinheiro, cuidado de casa, atividades de lazer, entre outras), trabalhadas desde a infância são fundamentais para esse objetivo, principalmente na fase adulta.

Nesse sentido, as instituições especializadas escolhidas para pesquisa têm como principal missão prestar serviços de assistência social no que se diz respeito a

melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência. Esse escolha deu-se pelo fato de direcionarmos nosso olhar para a vida adulta.

2 | METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizado neste trabalho foi de cunho qualitativo em que optamos por utilizar o método Exploratório para conduzir a pesquisa, tendo em vista, conforme Gil (2006) que o método exploratório proporciona maior familiaridade com o problema. Assim, o foco foi o levantamentos bibliográficos e entrevistas com pessoas que possuem experiências com o problema da pesquisa.

Este trabalho foi organizado a partir da coleta de dados que aconteceu em três instituições especializadas da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, que contassem com jovens e adultos com deficiência. O primeiro contato com as instituições foi via telefone, em que explicamos o teor da pesquisa e agendamos o horário para realização das entrevistas conforme a disponibilidade dos participantes. Destacamos que todos assinaram o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, afim de garantir a preservação da identidade dos mesmos. Após o cumprimento desta primeira etapa, o roteiro de entrevista foi aplicado aos profissionais de educação especial, assistência social e terapia ocupacional.

O roteiro de entrevista semiestruturada passou pela revisão de juízes que analisaram a credibilidade e viabilidade para aplicação aos participantes. Conforme os objetivos da pesquisa, foram elaboradas 14 perguntas divididas em três blocos temáticos: Dados de identificação, Informações sobre a Instituição e Profissionais, e Práticas Desenvolvidas.

Para breve descrição das instituições, as nomeamos da seguinte maneira: I¹, I² e I³. Duas delas desenvolvem atividades pedagógicas e, também, contam com uma parte para atendimentos clínicos, com profissionais colaboradores das áreas de educação especial, assistência social, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas.

A terceira instituição dispõe profissionais atuantes na área de educação especial, assistente social e monitores. I² e I³ atendem um número menor de pessoas deficiência, já a I¹ atende cerca de duzentas pessoas entre os setores clinico e pedagógico. O público geral das instituições, são pessoas, na maioria adultas, com diversas deficiências, como: Deficiência intelectual, auditiva, motora, visual e transtorno do espectro autista.

Para a descrição dos entrevistados, foram utilizadas as siglas: E.E¹, E.E² e E.E³, para os educadores especiais; A.S² e A.S³, para os assistentes sociais; e T.O¹ e T.O³, para os terapeutas ocupacionais. Os números na parte superior das siglas, se referem as instituições.

Os educadores especiais que participaram, têm idades entre 25 e 45 anos, dois deles com carga horaria semanal de 20hs e um com 40hs na instituição, tempo de

trabalho nas instituições variam de quatro a 14 anos. Os dois profissionais do serviço social com 25hs e 30hs semanais e idade média de 30 anos, tempo de atuação na instituição entre dois e cinco anos. E os terapeutas ocupacionais com 20hs e 30hs semanais de trabalho e de dois a seis anos atuando na instituição, com idade média de 30 anos.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Para desenvolvimento da análise dos dados coletados, foi realizada a transcrição e a leitura detalhada das entrevistas, onde organizamos categorias que respondessem aos objetivos da pesquisa. Essas foram divididas em fatores marcantes sobre o processo de institucionalização dos sujeitos e, também, das atividades de preparação para a vida adulta, no que tange a autonomia e independência, bem como a inserção no mercado de trabalho.

Os fatores marcantes destacados nomearam as categorias que serão apresentadas a seguir: Os primeiros passos para a chegada do sujeito na instituição e a organização dos profissionais; Autonomia e independência na vida adulta; e a Inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

4 | OS PRIMEIROS PASSOS PARA A CHEGADA DO SUJEITO NA INSTITUIÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS:

Nesta categoria, foram discutidos os fatores relacionados ao processo de encaminhamento e adaptação dos sujeitos nas instituições e também a organização dos planejamentos e atividades a serem desenvolvidas com eles.

Com o foco no processo de inclusão de pessoas com deficiências na vida adulta, buscamos compreender como estes sujeitos chegaram até as instituições. A partir dos relatos, percebemos que além da procura espontânea em alguns casos, as famílias vão a estes locais com objetivo de que seus filhos e/ou parentes mantenham uma forma de socialização.

Constatamos que algumas escolas e centros, encaminham os sujeitos até as instituições. Em uma das falas, E.E¹, cita que os alunos chegam logo que completam maioridade, por já estarem saturados e por vezes sem rendimento na escola regular, e isso se mostrou bem comum nas outras instituições também.

A adaptação dos sujeitos que ingressam nas I¹ e I², acontece através de uma conversa inicial com os terapeutas ocupacionais, que fazem uma avaliação de potencialidades e limitações apresentadas pelo sujeito, na intenção de compreender o que gosta de realizar e assim então, é feito o encaminhamento, para oficinas e grupos de convivência, os grupos de convivência também fazem parte da organização da I³, eles são estruturados pela faixa etária e também por turno, podendo ser revisto, caso

o aluno não se adapte ao grupo destinado.

Na I³, primeiramente é feito o encaminhamento a psicóloga, logo após a assistente social realiza uma entrevista com os familiares, verificando a qual setor o sujeito será encaminhado. Os profissionais citaram em específico a ficha de anamnese para compreender melhor as especificidades dos sujeitos.

Como base fundamental para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais, questionamos a forma como era pensado o planejamento e organização das atividades. De acordo com os educadores especiais, existe um planejamento anual, que pode ser adaptado aos objetivos dos alunos. Vejamos:

A gente faz um planejamento anual, com as metas que serão desenvolvidas, durante o ano e dentro objetivo geral, tem ali o planejamento se vocês quiserem dá uma olhadinha. (E.E¹)

O planejamento a gente tem liberdade para fazer, no início do ano a coordenadora pedagógica (...), ela entrega os objetivos para turma, tem uns objetivos gerais ali e a gente tem liberdade para organizar como serão feitas durante o ano, (...) eu coloquei mais atividades que trabalhasse mais a cognição, aquelas atividades bem pedagógicas mesmo em outros momentos, que a gente não tinha a oportunidade de ter todas essas atividades eu fazia um planejamento diferente. (E.E³)

No trabalho do terapeuta ocupacional, os objetivos são traçados de acordo com a demanda do sujeito e assim se desenvolve um plano terapêutico, um conjunto de alternativa terapêuticas, definidas conforme a necessidade do sujeito avaliado. E com os assistentes sociais o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), utilizado para adaptar o currículo escolar conforme o aluno precise. Esse instrumento norteia o trabalho dos outros profissionais envolvidos também.

Durante a fala, E.E² destaca a importância do planejamento de atividades práticas direcionadas aos cotidianos destes sujeitos.

Pelo tempo que trabalho aqui, o que acredito que eles mais aproveitam são essas atividades do cotidiano, mesmo quando eu estava na faculdade eu achava o mais importante trabalhar o pedagógico, hoje eu vejo de uma forma diferente, eu acho muito mais útil para eles, por exemplo utilizar uma faca ou um talher sem se cortar, servir o seu próprio copo de leite, ou de suco, ou até mesmo ter noção de que vai num bolo, sabe, acho que essas atividades são as mais importantes que desenvolvam atividades que vão usar em casa. (E.E²)

As pessoas adultas com deficiência, as vezes permeiam os caminhos da tentativa da alfabetização, de colorir desenhos, aprender os numerais, as questões pedagógicas são de extrema importância para os sujeitos, porém, refletindo sobre esse olhar mais voltado a sua autonomia é fundamental, relacionar sua aprendizagem a ações que trarão qualidade de vida ao sujeito.

A partir disso o planejamento das atividades em ambas as instituições especializadas são organizados após a compreensão das particularidades de cada sujeito, organizando um trabalho relacionado as necessidades e interesses de cada um.

5 | AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA NA VIDA ADULTA:

Por se tratar de pessoas com deficiência na vida adulta, aprofundamos nosso objetivo a este ponto, principalmente na importância destas pessoas adultas serem vistas como tal, com responsabilidades e capazes de ter autonomia e independência.

Sasaki (2017, p. 14), conceitua autonomia como, “*a condição de domínio no ambiente físico-social, [...] controle nos vários ambientes que ela quer e/ou necessita frequentar para atingir seus objetivos*” e independência como, “*a faculdade de decidir sem depender de outras pessoas (por exemplo, membros da família e profissionais especializados)*”.

Em uma de suas falas, a T.O³ levanta a questão da infantilização destes sujeitos através da família e o quanto isso pode dificultar o trabalho do empoderamento desses sujeitos.

Aqui talvez é a questão do empoderamento do sujeito, como eles já são adultos, a gente trabalha muito essa questão que eles se apoiam muito ainda na família, como uma pessoa muito infantil, que não tenham responsabilidades como adulto, eu venho frisando para os pais, o que um adulto deve fazer na sua vida, o pai vem muito atrás de uma ocupação, então, o que é ocupar na vida adulta, enquanto na criança é o brincar, no adulto é trabalhar e estudar. (T.O³)

O termo “empoderamento” traz a utilização do poder pessoal do sujeito para fazer suas próprias escolhas e assumir o controle de sua vida (ARAUJO, 2011, p.187). Para estimular a autonomia dos alunos adultos, os profissionais de educação especial relataram como atuam neste aspecto em sala de aula, as instituições oferecem oficinas focadas do desenvolvimento de autonomia dos sujeitos.

São atividades de reciclagem, de artesanato, atividades de vida diária, a instituição I³, contava com uma padaria dentro da instituição, onde as pessoas com deficiência eram ensinadas e treinadas a trabalhar na produção da padaria, com acompanhamento de um responsável pelas atividades produzidas pelo sujeito, sendo possível direcionados para o mercado de trabalho.

Na oficina de reciclagem de papel, a gente trabalha dentro da questão dos materiais e também autonomia, independência pessoal, a gente faz passeio na comunidade, também trabalha a questão da autonomia deles, né, deles saírem lá na rua. (E.E¹)

Eles têm atividades, por exemplo na cozinha, aprender a organizar, a lavar, organizar os armários, fazer bolo, organizar o lanche, trabalha bastante, com o grupo, com a questão, de manter a sala organizada, essas questões, que estão envolvidas no dia a dia deles mesmo, porque, o que a gente pensa, ficar trabalhando com cores, já não são atividades, tão usuais para eles, em qual momento da vida eles vão usar isso? (E.E²)

Um ponto que foi elencado por todos os profissionais entrevistados foi a participação da família, a importância do trabalho ser contínuo em casa, os alunos passam normalmente um turno nas instituições, alguns até período integral, mas a maior parte do dia, é em suas casas, comunidades, com seus familiares. É necessário que nesses ambientes possam aplicar o que aprendem nas oficinas e demais atividades

realizadas na instituição.

A gente trabalha o aluno aqui, mas se a gente não tiver o apoio e o suporte da família, é só aqui. É nesse momento aqui que eles fazem as coisas, e nos outros dias, os outros lugares, quando eles não estão aqui, como funciona? (A.S³)

O incentivo dos familiares no empoderamento do sujeito ajuda na capacitação dos mesmos. A terapeuta ocupacional relata que as vezes essas famílias não têm interesse nesse tipo de ação, que é confortável para a família que o sujeito fique parado frente à televisão, que para eles está bom dessa maneira. Que as vezes é mais fácil, do que um sujeito que evolui, se impõe, mostra e solicita o que gostaria, essas atitudes trazem um pouco mais de trabalho para alguns.

A gente tem umas grandes evoluções, de que eles se colocam na família, dizer que eu que vou fazer isso, eu consigo, eu quero [...] E as famílias que não querem empoderamento, para eles a situação que esta, ta ótimo, então ficam assistindo televisão, recebem todos os cuidados, ainda dão banho, comida na boca, vestem, fazem tudo. (T.O³)

Os profissionais pontuam em algumas falas, como essas atividades são importantes para a vida destes sujeitos com deficiência na vida adulta, ensinar eles a saírem na rua, se locomover, aprender a cozinhar, são o foco de aprendizagem no momento, pois contribui para a qualidade de vida tanto deles como da família.

Também, diante de algumas falas surgiram questionamentos sobre o papel do educador especial e do Terapeuta ocupacional, no trabalho de autonomia e independência do sujeito com deficiência. A resolução nº 407/2011 do CREFITO traz como responsabilidade do terapeuta ocupacional no contexto da saúde da família:

– Planejar, coordenar, desenvolver, prescrever, acompanhar, avaliar e reavaliar as estratégias de intervenção terapêuticas ocupacionais a fim de prevenir doenças, promover a saúde, a independência e autonomia no cotidiano quanto ao desempenho ocupacional, atividades de vida diária e instrumentais de vida diária, trabalho e lazer, acessibilidade, desmonte de processos de segregação e exclusão social, justiça ocupacional, emancipação social, desenvolvimento socioambiental, econômico e cultural e estimular a participação e inclusão social da pessoa, família, grupos e comunidade em atividades culturais, expressivas, econômicas, corporais, lúdicas e de convivência;

Sendo, também, de responsabilidade do profissional atuante no atendimento educacional especializado promover atividades de vida autônoma (AVA) para contribuir na melhora do desenvolvimento dos alunos com deficiência (ALVES, GOTTI, 2006).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o atendimento Educacional Especializado de 2008, está entre as atribuições do professor do atendimento educacional especializado:

G. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

Com esta categoria constatamos os pontos em destaque para efetivação da autonomia e independência das pessoas com deficiência, o quanto o incentivo dos familiares é importante para dar seguimento nas atividades desenvolvidas pelas instituições também em casa e assim o sujeito ter o poder de escolha. É este poder de escolha que permite torna o sujeito adulto, que ele possa demonstrar o seu interesse, como um sujeito na vida adulta.

6 | INSERÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO:

O marco da independência do sujeito adulto vem através da sua capacidade de se manter financeiramente, tem um emprego, uma renda. É um dos primeiros passos a ser dado após a conclusão da fase escolar. No caso do público da nossa pesquisa, buscamos compreender como as instituições agem desde a preparação para a inserção até o encaminhamento destes sujeitos até o mercado de trabalho.

Segundos os entrevistados, muitas empresas do comércio e mercados da cidade, buscam as instituições especializadas para indicação de pessoas para ocupar as vagas de emprego.

Se tem uma coisa que a gente encontra é o mercado de trabalho, para os deficientes tem muitas vagas, no comércio principalmente, vem procurar a instituição para inserir no mercado de trabalho. (E.E¹)

De acordo com a Art. 93, da Lei nº 8.213/1991, uma empresa que conte com 100 ou mais empregados, tem como obrigação a reserva de 2% a 5% de vagas para pessoas com deficiência ou em reabilitação. Junto disso, o Decreto nº 3.298/1999, no Art. 6º, também garante o direito a pessoas com deficiência de se inserirem no mercado de trabalho:

III- incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;

Os participantes da pesquisa citaram que é comum o interesse dos próprios alunos em participar neste âmbito, nas três instituições são ofertadas oficinas e atividades que incentivam os alunos para o mercado de trabalho.

Muitos quando a família insiste, e tem o interesse da família, sim, porque a gente é procurada pelas instituições. (E.E¹)

Os alunos que tinham interesse e tinham o apoio da família para estar no mercado de trabalho já estão. (E.E³)

Por outro lado, percebemos que alguns alunos que tem potencial e interesse para trabalhar, acabam esbarrando em fatores de locomoção ou de acompanhamento durante o treinamento que ocorre dentro da empresa contratante, portanto, sem a participação de algum profissional da instituição. Levando até a desistência do sujeito

com deficiência através das dificuldades encontradas, vejamos:

Sobre o a inclusão no mercado de trabalho, falta alguma peça nesse quebra cabeça, não existe uma orientação deles na empresa, orientação para ela, mesmo junto conosco, porque eles chegam lá, e não compreendem que um espaço diferente daqui. (E.E²)

Eles não pedem nenhum pré-requisito, pode ser uma peça chave, porque eu não sei como é feita essa entrevista lá, se eles avaliam a compreensão para execução de ordem simples, eu não sei como é feito, a gente encaminha o que na nossa percepção tenha condições. (A.S²)

Eles têm condições de estar no mercado de trabalho [...] eles não conseguem chegar até o local, eles teriam que levar e as famílias não tem muito interesse que eles trabalhem, até porque alguns recebem o benefício, o medo de perder o benefício, aí barra dessa questão do benefício, ou esbarram com a questão que não conseguem chegar, e a família não tem condição de levar, precisariam de transporte. (E.E²)

Muitas destas famílias mantem seus filhos com deficiência a partir de uma auxílio do governo e esse é interrompido caso a pessoa seja inserida no mercado de trabalho.

O respaldo legal para este Benefício Assistencial De Prestação Continuada está no Art. 20 da Lei 8.742/93 e, também, no Art. 203, V, da Constituição Federal, trazendo que a contribuição objetiva garantir o amparo a família e ao sujeito com deficiência, assegurando um salário mínimo mensal a pessoa com deficiência que comprove, não possuir forma de se manter ou depender de sua família.

No momento em que o sujeito passa a ter vínculo empregatício, se torna um fator inibidor para os familiares incentivarem a permanência no mercado de trabalho. Isso é bem perceptível nas falas dos profissionais E.E¹, E.E³ e A.S³:

Mas em função do benefício a família acha melhor, não, eu tenho muitos aqui, muitos aqui que tem condições para o trabalho em mercados, escritório, mesmo ele alfabetizado em um escritório, só as vezes a família acha melhor ficar com o benefício (E.E¹).

Tem alunos que tem condições de estar no mercado de trabalho, mas nem sempre é o interesse da família, as vezes ele tem condições de estar lá, mas a família não estimula (E.E³).

Alguns foram selecionados e foram para o mercado de trabalho, e outros por vários fatores, as vezes da família não querer [...] O medo de perder o benefício, uns não quiseram realmente trabalhar, a gente via que tinham potencialidade, mas não quiseram e outros a família não quis (A.S³).

Comumente, o primeiro passo após a conclusão de período escolar é a escolha de um curso superior ou a saída em busca de um emprego para tornar-se independente, as pessoas se tomam de novas responsabilidades e afazeres. Como é direito de todos, inclusive da pessoa com deficiência, constamos através das entrevistas, a grande procura das empresas nas instituições especializadas e também do incentivo que as instituições e profissionais fazem para proporcionar a inserção no mercado de trabalho, notamos que ainda são presentes barreiras para que esses sujeitos possam

alcançar esse direito de forma plena.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Observou-se nas instituições pesquisadas, um trabalho amplo que respalda as questões da vida adulta, mobilizando a família e, de certo modo, a sociedade para receber o sujeito com deficiência no âmbito social e de trabalho, buscando ainda desenvolver ou potencializar a autonomia dos mesmos.

Destacamos, também, que a preparação e encaminhamento para o mercado de trabalho é comum, e algumas empresas da cidade estão vinculadas as instituições, porém ainda existem barreiras no que diz respeito ao preparo e o acompanhamento específico do sujeito no espaço profissional. Ou seja, após a inserção desse sujeito no mercado de trabalho. Nesse sentido, ainda fica o questionamento referente a manutenção e permanência no espaço profissional.

No decorrer da pesquisa, a cada nova etapa surgiam novas atribuições colocadas e, assim, foi possível responder nossos objetivos, de forma a suprir alguns questionamentos, trazendo à tona novos conhecimentos e, também, um novo rumo ao qual devemos dar mais atenção.

É importante que se ampliem os estudos relacionados a vida adulta das pessoas com deficiência, para que possamos então, efetivar a inclusão, também nessa etapa da vida, proporcionando uma melhor qualidade de vida e oportunidade de escolha para esses sujeitos.

Para finalizar, cabe destacar que tratou-se de uma pesquisa de iniciação científica, muitos outros caminhos e discussões são possíveis e necessários.

REFERÊNCIAS

_____. **RESOLUÇÃO COFFITO Nº 407 de 18 de agosto de 2011** – Acessado em 15 de maio de 2017 – (<http://coffito.gov.br/nsite/?P=3170>).

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art203. Acesso em: 20/11/2017.

_____. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica** - Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

_____. **LEI Nº 8.742, DE 7 DE DEZEMBRO DE 1993**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm#art20. Acesso em: 20/11/2017.

_____. **LEI Nº 8.213 de 24 de julho de 1991**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art203. Acesso em: 20/11/2017.

ALVES, D. O., GOTTI, M. O. **Atendimento Educacional Especializado – Concepção, princípios e aspectos organizacionais** – MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. P.267 a 272.

ARAÚJO, R. M. **Empoeirando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória.** São Carlos: UFSCar. 2011. 187F.

BRASIL, **Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999.** Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, DF.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa,** 4º ed., 2006 p. 41

SASSAKI, R. K. **Independência, autonomia e empoderamento da pessoa com deficiência.** Revista de Deficiência Intelectual. Ed. 12. São Paulo. 2017, p. 14-25

TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. **O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência?** Rev. Bras. Ed. Esp., Mai - Ago. 2005, v.11, Marília. 2005, p.273-294

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM GRUPO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Solange Regina Alves André

Secretaria Municipal de Educação do Natal

solreginaalves@gmail.com

RESUMO: O presente relato de experiência traz como escopo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em grupo, na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da Educação Básica com crianças de 6 a 11 anos, sendo este, um serviço de apoio pedagógico especializado e ferramenta central da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva inclusiva, buscando o estímulo a autonomia da subjetividade. Nesse sentido, a subjetivação se dá na troca dos diferentes ritmos e experiências das oportunidades entre o que o aluno realiza sozinho e em grupo, relacionado ao tempo de assimilação evidenciando a dinâmica de colaboração para a aprendizagem entre eles, em que compartilham uma experiência de convivência e de socialização, expressões, sentimentos, aceitação promovendo a superação dos desejos pessoais e coletivos, exercitando competências e possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus processos interativos, entre as limitações funcionais próprias e as estruturas e expectativas do meio em que vivem e o interesse pela adaptação ao meio e a valorização dos papéis sociais presentes na maioria das propostas educativas

atuais, decorrem da autonomia como finalidade da Educação de Pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento; Inclusão; Socialização.

1 | INTRODUÇÃO

Uma nova concepção vai se consolidando em torno do conceito de Escolas Inclusivas e seu significado vai além da educação especial e aponta para o aprimoramento e a flexibilidade do Atendimento Educacional Especializado.

Dando ênfase a importância do atendimento aos alunos com necessidades especiais, respeitando suas limitações, particularidades e especificidades. Trataremos também da importância da parceria com os professores da “sala de aula comum”, a família e outros órgãos envolvidos direta ou indiretamente com o desenvolvimento do aluno, oportunizando, dessa maneira a construção do conhecimento.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram implementadas com a intenção de subsidiar de forma técnica e pedagógica os serviços a serem desenvolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), “com vistas a favorecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou

superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular” (ALVES, 2006). Consideramos, portanto, que o planejamento do trabalho pedagógico abrange na SRM desde do critério de organização do tempo, espaço e distribuição dos alunos, a metodologia, elaboração das atividades, estratégias e ações que serão realizadas e a seleção e produção de recursos que serão utilizados no AEE.

Compreende-se, o atendimento em grupo com deficiências diferentes o objeto de estudo, e o processo interativo entre o método e os eventos subjetivos permitirá a interação ensino-aprendizagem, a lógica do controle experimental e o desenvolvimento das funções cognitivas que promovem aos indivíduos realçar os movimentos, e domínios das relações especiais, temporais e simbólicas.

Diante disso, o relato a ser apresentado, se organiza no aspecto do atendimento em grupo, tendo como foco a autonomia da subjetividade estimulada na troca de experiência, através de ações pedagógicas adaptadas a cada deficiência. Com isso, o momento de adaptação e o sentido autônomo da subjetividade, irá simbolizar a dominação do coletivo objetivado sobre o indivíduo.

2 | OBJETIVO

O Atendimento Educacional Especializado em grupo, tem o objetivo de oportunizar experiências do desenvolvimento educacional, psicológico e social, estimulando os aspectos pedagógicos da aprendizagem compartilhando expressões, sentimentos, aceitação, promovendo a superação dos desejos pessoais e coletivos, exercitando competências, possibilidades, capacidade motora e outros fatores na convivência humana.

3 | DESENVOLVIMENTO

Diante dos avanços educacionais a Sala de Recursos Multifuncionais é o local apropriado para nortear o atendimento educacional especializado, identificando as barreiras que cada aluno com deficiência enfrenta no contexto educacional comum, e o que o impedem ou limitam de participarem dos desafios de aprendizagem na escola, então,

“o tempo de aprendizagem quase considera os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho que exige a mediação pedagógica relacionando os diferentes tempos, há que se forçar os adequados espaços, com os imprevisíveis recursos.” (SAVIANE, 2003, p. 6).

O desenvolver das habilidades e potencialidades que necessitam do exercício das estratégias de intervenções visando estimular a compreensão, a autonomia da subjetividade e a integração, partindo do estímulo a linguagem expressiva, sentimentos, exercitando competências e possibilidades que utilizem a realidade para a capacidade

motora e os aspectos pedagógicos na atuação das alternativas do trabalho na Sala de Recurso Multifuncional, objetivando a autonomia individual compartilhada em grupo.

A escola se consolida através da necessidade de conservação do homem na sociedade, trabalhando numa lógica que busque romper com os paradigmas e os princípios do chamado “modelo clínico”. Contudo, devemos ter cautela ao olharmos para a escola, levando em consideração seu papel fundamental, como direito básico, voltando o nosso fazer para o propósito de descentralizar a patologia nestes ambientes. E ao compreendermos a necessidade de estudo diante as diversas necessidades da escola, o Ministério da Educação dispõe que a Escola Comum deva ter uma perspectiva inclusiva,

“A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão”. (BRASIL, 2010)

A organização do Atendimento Educacional deve ser planejada pensando nas peculiaridades de cada aluno, que mesmo possuindo deficiências semelhantes podem apresentar formas distintas de aprendizagem (ROPOLI, 2010). A organização do trabalho pedagógico nas SRM deve ser caracterizada por sua natureza pedagógica (BRASIL, 2001), do planejamento à avaliação do aluno público alvo da Educação Especial. Consideramos, portanto que o planejamento do trabalho pedagógico abrange, nas SRM desde o criativo, a organização de tempo, espaço e distribuição dos alunos, a metodologia de elaboração das atividades, estratégias e ações que serão realizadas e a organização, seleção e produção de recursos que são utilizados no AEE.

Diante disso, a análise a ser apresentada se organiza em dois aspectos e tem como foco o planejamento: um para o funcionamento espacial, temporal e agrupamento de alunos no AEE e outro para a prática pedagógica a ser realizada nesse atendimento.

O Ministério da Educação desenvolve a política de Educação Inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência virando a complementação da sua formação e não mais a substituição do Ensino Regular.

Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos constructos curriculares do Ensino Comum e o que é necessário para que possa ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência, permitindo que o aluno traga a sua vivência e que se posicione de forma autônoma, e criativa diante do conhecimento, desenvolvendo as habilidades e potencialidades.

“(...) organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, que seja em um nível micro, que seja no nível macro”. (LEAL, 2005, p.1).

A organização do espaço e da funcionalidade de um ambiente educativo não deve ter um fim em si mesmo, mas esta correlacionada com os objetivos educacionais a que se pretende. Por fim, a construção e a organização dos espaços escolares, entre eles a SRM, devem possibilitar atividades de ensino que favoreçam o acesso ao conhecimento, “o desafio de levar os sujeitos a se tornar parte da produção pedagógica, individual e coletiva, resgatando a dimensão pedagógica do espaço social escolar, significa compreendê-lo por sua natureza política pedagógica” (ROSA; CALEGA; s. d. p. 7).

Para tanto, discorreremos a experiência da SRM/AEE na Secretaria Municipal de Educação do Natal/RN. A escola funciona com quinze salas de aula comum, na periferia, que teve início como um povoado e ao longo dos anos foi se caracterizado devido as construções das residências por posse e se transformou em um bairro populoso. Porém, com uma estrutura muito precária mais com uma grande quantidade de moradores convivendo em situações de risco, o qual prevalece a venda e o uso de drogas, álcool, desafetos familiares e doenças variadas, com alto índice de crianças deficientes, com transtornos, síndromes e autismo.

A escola referida está assistida pelo departamento de Educação Especial, com a implantação da SRM, que atende os alunos da escola e do bairro, devido à grande demanda de crianças deficientes na escola. A Sala de Recursos Multifuncionais funciona hoje com a disponibiliza de uma professora para o turno matutino, foi com essa necessidade e em parceria com os professores da sala de aula comum e a equipe gestora que modificamos o horário da AEE na SRM e para atender os alunos no contra turno em grupo, procurando atender às necessidades dos alunos e promover um processo de trocas e produção do saber nas diferentes formas de organização em grupo e acordo com a quantidades de alunos e/ou a diversidade de deficiência, além do tempo que está disponível para realizar esse trabalho são grupos de dois alunos em momentos diferentes com alunos do contra-turno. Considerando que o aluno com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação em suas limitações estão disponíveis a troca de conhecimento com os outros, como coloca Saviane (2003), as professoras das SRM elegem alternativas para otimizar de diversos critérios em busca de justificar seus modos de organização da SRM, dentre eles estão as caracterizações dos alunos por sua deficiência, pela idade, pela série e por nível de aprendizagem, acreditamos que este último quesito é bastante variável e definido, desse modo, cabe problematizar o sentido atribuído por elas em relação ao “nível de aprendizagem”.

Os alunos foram matriculados na SRM, e separados por grupos pela disponibilidade de frequência e compromisso dos pais em garantir a presença dos filhos. Nessa perspectiva aconteceu o encontro de alunos com deficiência diferentes, série e idade, acreditando no fato que é possível a cooperação e o entrosamento de modo positivo para o convívio coletivo, oportunizando experiências de aprendizagem. Segundo Joenk (2002, p. 10), com base em seus estudos sobre o pensamento de

Vygotsky,

“o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.”

Nessa perspectiva é o aprendizado que possibilita o desenvolvimento, por isso, as experiências de aprendizagem através da troca entre os alunos. O grupo em questão é formado por M. G. do sexo masculino, com sete anos, cursa o segundo ano do Ensino Fundamental e apresenta Deficiência Mental com Hiperatividade Moderada, e S. L. do sexo feminino, cursa o quinto ano e está com dez anos de idade, apresentando Atraso Mental. Esta interação possibilita a autonomia frente ao cotidiano e a apropriação do conhecimento quando M. G. é acelerado e a S. L. é lenta, no qual houve a necessidade de ajudar um ao outro em sua dificultada, compreendendo que era capaz de auxiliar ao colega que é lento e tem dificuldade de memorizar, porém o outro se sentiu capaz de estar lembrando ao colega o assunto trabalhado. Sendo assim, M. G. por ser mais lento se sentia envergonhado e parava de fazer as atividades, aos poucos foi ficando à vontade em perceber as limitações do colega que o ajudava, porque também viu-se que S. L. precisava de ajuda durante os exercícios com as atividades simbólicas.

Percebemos que o comportamento facultativo de ajuda em ações individuais desperta o sujeito para o coletivo e que estão dependentes das disponibilidades um do outro, contribuindo para uma melhor inserção sócio cultural. Vygotsky (2002), afirma que “o homem passa para o estado de natureza para o estado de cultura pela atividade simbólica, as funções humanas denominadas de funções superiores construídas entre pessoas, ou seja, nas relações inter-pessoais”. Que pode ser compreendida como participação e apropriação dos significados construídas no tempo e no espaço na dinâmica do desenvolvimento humano.

O trabalho na perspectiva de que as habilidades são desenvolvidas de forma complexa, criativa, instável, subjetiva, individual e coletiva. Segundo Elali (2003), além de participar e integrar socialmente incluindo a interação com o desconhecido são aspectos a serem trabalhados no contexto escolar.

Sanchez; Perez, 2000; afirma que “momentos que estimulem o equilíbrio corporal, a coordenação motora, o desenvolvimento sensório-motor, o ganho de habilidades físico-motoras, o aprimoramento cognitivo, a linguagem, são linguagens significativas para a criança”.

O segundo grupo é composto por duas crianças do sexo masculino, um E.F. com idade de sete anos, apresentando deficiência intelectual, hiperatividade e transtorno na fala, cursando o segundo ano menor. E o outro é J.G. com idade de dez anos, cursando o quinto ano fundamental, exibindo deficiência intelectual, transtorno na linguagem e no raciocínio lógico matemático.

No encontro das deficiências trabalhamos os números naturais relacionando com a quantidade que cada número representa, utilizando material concreto, colorido e a representação dos números de um até dez. E exercícios de memorização, comparação

e reconhecimento, através do conhecimento prévio dos alunos, estimulando ao exercício ordenado do raciocínio lógico matemático a ação cognitiva da aprendizagem. Diante disso citamos,

“A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo da escola, o principal desafio que têm os pais, professores e profissionais que trabalham com crianças que apresentam dificuldades, é ajuda-las a adquirir confiança em si mesma, acreditar nas suas capacidades. Elas querem que as crianças aprendam de diferentes modos e que podem ser encaminhadas para encontrar estratégias adequadas para a aprendizagem, ao invés de procurar maneiras de esconder suas dificuldades”. (GÓMEZ; et al; 2010, p. 7).

Porém, o Atendimento Educacional Especializado tem uma grande responsabilidade em observar, detectar o problema e encaminhar para outros especialistas, garantindo um ambiente seguro, estimulante, onde os erros sejam permitidos, para que as crianças possam descobrir seus pontos fortes e compreenderem que sua dificuldade não existe por falta de capacidade e, a descobrirem habilidades que sejam úteis no seu aprendizado. Césa Coll, et al (2004, p. 23) afirma que “a integração, finalmente desenvolve em todos os alunos atitudes de respeito e de solidariedade em relação a seus colegas com maior dificuldade, o que constitui um dos objetivos mais importantes da educação”.

Entende-se que, a deficiência intelectual apresenta funcionamento intelectual significativo inferior à média. A pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, entende e realiza atividades comuns para outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem (<http://aaidd.org/intelectual-disabiliti>).

A integração do Atendimento Educacional Especializado em grupo, nessa situação, vem favorecer a desenvoltura cognitiva no mesmo espaço de tempo dos dois alunos, devido estarem no exercício de co-produção de conhecimento, memorizando em conjunto, correlacionado com o material concreto. Levando em consideração ainda o conhecimento prévio dos alunos, permitindo a organização do pensamento diante da situação problema vivenciada, estimulando o funcionamento cognitivo, atitudes, expressão oral, desenvolvimento psicomotor e limites, quando respeita a opinião e raciocínio do outro no controle do comportamento, usando o poder de iniciativa e atenção. Dando espaço a literatura, citamos Gonçalves (2000. p. 48), que discorre que, “ao estimularmos um órgão sensorial, surge um registro nos centros corticais e logo escorrem elaborações psico-cognitivas que permitem compreendê-lo e reconhecê-lo com base em nossa experiência prévia”.

No encontro em grupo, não acontece somente um processo de entrada e saída de informações, nem tão pouco as observações podem ser consideradas somente a partir da área emocional, mas o envolvimento que mobiliza o cérebro, psíquico, o cognitivo e o social, dando sentido aos processos perceptivos enquanto organização cognitiva sistematizada em uma forma muito pessoal de acordo com as experiências vivenciadas e as atividades desenvolvidas na Sala de Recurso Multifuncional.

“o desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo que permanentemente se transforma como resultado de continuas estruturações que ocorrem nas diversas interações que a pessoa estabelece”. (PAÍN, S; 2003).

Durante o momento de socialização entre as duas crianças, observamos que E.F. tem dificuldade na fala, e a velocidade em que a expressão do pensamento é produzido causa dificuldade em realizar a comunicação, o qual dificulta o entendimento do outro. Nesse momento, a construção do pensamento implica na obtenção de uma ideia nova, sendo subjetiva, processada e construída interativamente.

O Manual Diagnóstico e Estatístico e Transtornos Mentais (DSM), relata que o Transtorno Específico de Articulação da Fala (CID 10 – F80.0), refere-se a dificuldade de fala da criança. Não ocorre necessariamente no nível articulatório, mas sim no nível perceptível e organizacional; afeta a discriminação auditiva perturbando os mecanismos de conceitualização dos sons e a relação entre significante e significado. Sua expressão oral é bastante pobre, os erros são variáveis. Em geral, a criança pode pronunciar bem os sons isoladamente, porém o erro acontece na pronúncia de palavras nos processos substitutivos e assimilativos (DSM IV, 2011).

A segunda criança J. G., foi observado que apresenta o Transtorno da Linguagem (CID 10 – 80.1), e exibe uma dificuldade na compreensão e produção, demonstrando um atraso mental e linguístico, se comunicando com muita dificuldade. Por meio do desenvolvimento da linguagem vão apresentando diferentes tipos de transtornos fonéticos: isto é, devido ao fato da criança ainda não possuírem as imagens acústicas adequadas ou também por que seus órgãos de articulação ainda não estejam capacitados para realizar certos movimentos complexos com precisão (DSM IV, 2011).

O terceiro encontro no Atendimento Educacional em grupo, são dois alunos com deficiência auditiva, o aluno do sexo masculino N. S., tem seus dois ouvidos comprometidos e faz uso do aparelho auditivo, tem quatorze anos e cursa o quinto ano do fundamental. A aluna do sexo feminino N. F., tem surdez unilateral, não escuta pela audição esquerda, tem doze anos e está cursando o quinto ano fundamental.

Durante o atendimento percebemos que N.S. tem bastante dificuldade na fala, em pronunciar as palavras e não está alfabetizado e ainda não faz uso da Língua Brasileira de Sinais. Já N.F., também não faz uso da Língua Brasileira de Sinais, mas está alfabetizada; porém, apresenta dificuldade na linguagem e na interpretação.

No decorrer da convivência de um com o outro, houve uma integração e troca do conhecimento prévio, principalmente no momento da leitura dos fonemas com o sussurrofone, estimulando nesse momento de aprendizagem, o cognitivo, a ação cognitiva e o relacionamento na troca de informações prévias. Machesé (1987, p. 172), informa que “uma surdez ou uma deficiência auditiva é qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição, como na via auditiva. A classificação mais habitual do ponto de vista médico foi feita em função do lugar onde se localiza a lesão, o que levou a destacar três tipos diferentes: a surdez condutiva ou de transmissão, a surdez neurosensorial ou de percepção e a surdez mista”.

No exercício da leitura dos fonemas observamos que N.S. não conseguia pronunciar o som correto das letras e tinha muita dificuldade na linguagem, e em determinado momento N.S. passou a observar N.F., que por sua vez conseguia fazer a leitura corretamente das letras, mas apresentou muita dificuldade na pronúncia das sílabas complexas, precisando se posicionar estrategicamente em qualquer situação para ouvir melhor o exercício de oralidade. Perroni (1994) discorre que “para explicar o desenvolvimento linguístico dos gêneros, teria que se considerar a singularidade dos sujeitos e a sua maneira particular de interagir com a linguagem e seus interlocutores”.

Tivemos em foco a observação das limitações dos alunos, para compreendermos suas ações e pensarmos nas estratégias do Atendimento Educacional Especializado em grupo, para melhor atendê-los. Respeitando que a ausência de som limita o acesso a linguagem, o que por sua vez influencia no desenvolvimento do pensamento abstrato e reflexivo. Entendendo que ambos precisam de tempo para realizar ou formular o pensamento no retorno das respostas, indo além de suas particularidades.

Machesí (1987, p. 183), informa que “a aquisição do conhecimento está muito relacionada com a capacidade de receber informações e de elaborá-la de forma adequada. Praticamente toda informação é transmitida dos diferentes meios de comunicação: diálogos, livros, cinema, televisão, rádio. Na maioria desses âmbitos, as pessoas surdas têm sérias dificuldades em obter a informação que se transmite. Não é de se estranhar que os surdos tenham conhecimento na realidade muito mais restritos”.

O Atendimento Educacional Especializado em grupo para alunos com surdez na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial das capacidades. Alves (2010), complementa as afirmações que, “a comunicação total considerou a pessoa com surdez de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as intenções sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas do aluno, respeitando suas particularidades e o tempo de retorno das informações adquiridas”. O desenvolvimento da aprendizagem e das experiências vivenciadas são compreendidas como instrumento de interlocução e de diálogo que prioriza as habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos surdos possibilitando o processo de escolarização.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assomamos à conclusão que as Salas de Recursos Multifuncionais, é uma iniciativa nas Escolas Públicas de Ensino Regular e responde aos objetivos de uma prática do Atendimento Educacional Especializado que garante o acesso, participação e aprendizagem contribuindo para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças implementando ações na perspectiva da Educação Inclusiva, como prevê a

Política Nacional da Educação Especial. O relato de experiência, aqui exposto, narra o experimento do Atendimento Educacional Especializado em grupo, que conjuga igualdade e diferenças como valores indissociáveis, na intenção de incluir e acolher à todos na escola, compreendendo que o Atendimento Educacional Especializado em grupo com deficiências iguais ou diferentes possibilita a integração e suas potencialidades educativas que a escola oferece, ou seja, o conjunto das oportunidades de aprender em termos de educação à partir de critérios pertinentes ao que é próprio e específico da condição humana. Marchesi (2004, p. 210) discorre que, “a educação se propõe a ampliar a capacidade dos alunos: que eles aprendam não apenas estes ou aqueles conteúdos e habilidades, mas que aumentem a capacidade de fazer coisas por si mesmo e sua capacidade de aprender. Com tal propósito transcende-se a noção de inteligência como conjunto de supostamente fixo de aptidões e, portanto, deixa-se para trás também a noção de deficiência com déficit e limitações fixa, ao contrário, ressalta-se o desenvolvimento dinâmico das capacidades e o impulso que a educação pode e deve proporcionar a esse desenvolvimento”.

Neste estudo discutimos os desafios do processo interativo entre fatores externos e internos, responsáveis pela produção das inaptações intelectuais na escola e paradigma da inclusão, aplicada a realidade escolar, destacando as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhe são disponíveis em seus ambientes de vida. A possibilidade de inventar o cotidiano (CERTEAU, 1994), “tem sido a saída adotada pelos que colocam sua capacidade criadora para inovar e romper velhos acordos de resistências e lugares eternizados na educação”. É a determinação em um forte compromisso com a melhoria da qualidade da educação brasileira que está subjacente a todas essas mudanças que estão propostas pela política atual da educação especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. O. C de leitura e sudez: um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro, 2000.

ALVES, O. de O. (Org) Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BAGNO, M. Preconceito Linguístico. S. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BOSCOLO, C. C.; SANTOS, T. M. M. A.; Deficiência Auditiva e a Família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência de audição. Distúrbios da Comunicação, São Paulo. Porto Alegre: Artes.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 12/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

CETEAU, M.; A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis; Vozes, 1994.

GADOTTI, M. Uma escola, muitas culturas. In: GODOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Org) Autonomia da escola: princípios e propostas, São Paulo; Cortez, 1997.

JOENK, I. K., Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. Linhas (UDESCL), Florianópolis/SC, 2002.

LEAL, R. B., Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. Revista Ibero Americana de Educacion. OEI, nº 3716, 2005.

MACHADO, R. Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas. São Paulo; Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E (Org). Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

Manual Diagnóstico e Estatístico e Transtornos Mentais, 2011.

MARCHESI, A. (1987); El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños surdos. Perspectivas Educativas. Machí Alianza Editorial.

MENIM, O. (2003) Problemas de Aprendizagem. Que prevecion es posible? Santa Fé, Ediciones Homo Sapins.

MILANESE, J. B.; Organização e Funcionamento das Salas Multifuncionais em um Município Paulista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2002.

SAVIANE, N. Um grande desafio para o professor. Revista de Educação, nº 16; São Paulo, 2003.

ROPOLI, E. A., et al, A Educação Especial da Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

O CONTEXTO DAS DIFERENÇAS: CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cheila Dionísio de Mello

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Curitiba - PR

RESUMO: O objeto de estudo deste trabalho propõe uma reflexão em relação à educação especial pelo viés das concepções da diferença. Desta forma, visa romper com a visão clínico patológico atribuída aos sujeitos público-alvo da educação especial. A metodologia utilizada apresenta caráter qualitativo, pautada em uma revisão bibliográfica de autores e obras que colocam em discussão os aspectos da educação especial, pensada pela perspectiva da diferença. O referencial teórico que está pautado neste trabalho coloca em diálogo autores como DELEUZE (1999); CARVALHO (2014); MANTOAN (2006); SILVA (2006); SKLIAR (1999, 2003, 2006); RODRIGUES (2006). Constatou-se no decorrer do trabalho a compreensão da diferença como uma construção social histórica e cultural em constante movimento, que se pauta na subjetividade a qual cada sujeito se identifica e a partir daí constrói sua representação de mundo. Ressaltamos ainda, a importância de um olhar pela deficiência pelo viés da diferença, do modelo social de deficiência, visando romper com o modelo clínico patologizante, que coloca o sujeito em situação de marginalizado.

PALAVRAS-CHAVE: diferença; deficiência;

educação especial.

ABSTRACT: The object of this study proposes a reflection on specialized education using conceptions of difference. In this way, it aims to break with the pathological clinical vision attributed to the target audience of special education. The method used presents a qualitative nature, based on a bibliographical review of authors and works that bring the aspects of special education to discussion, thought by the perspective of difference. The theoretical framework that guides this work places dialogues among authors such as DELEUZE (1999); CARVALHO (2014); MANTOAN (2006); SILVA (2006); SKLIAR (1999, 2003, 2006); RODRIGUES (2006). In the course of the work, it was clear the understanding of difference as a historical and cultural social construction in constant movement, based on the subjectivity to which each subject identifies herself and from there develops his representation of the world. We also emphasize the importance of an interpretation of disability using the point of view of difference, of the social model of disability, in order to break with the pathological clinical model, which places the subject in a marginalized situation.

KEYWORDS: difference; disability; special education.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação especial e inclusiva, nas últimas décadas, tem se intensificado em torno da construção de uma educação que seja de qualidade e para todos. Nesta perspectiva, este trabalho tem como objeto de estudo uma reflexão em relação à educação especial pelo viés das concepções da diferença. Assim, objetiva provocar a ruptura sobre a visão clínico patológica atribuída aos sujeitos público-alvo da educação especial. Serão colocados em discussão os aspectos que norteiam diferença e deficiência, visando compreender como tais termos se relacionam no campo da educação.

Mas afinal, a que diferença está se referindo? Quem define a diferença? O que se entende por diferença neste contexto social? Quem são os sujeitos da diferença? Muitas interrogações são levantadas quando se discute as relações sociais e de poder em uma sociedade pautada por valores ora em crise. Ao se pensar nas questões atinentes a conceitualização do termo diferença, o que deve ser consenso unânime é o fato de que o diferente não é simplesmente o não igual, mas transcende a não identificação do outro com os outros. “Trata-se de uma edificação permeada de aspectos culturais, históricos e políticos” (CARVALHO, 2014, pag.10).

As diferenças não podem ser vistas como meros desvios da norma ou como simples resultados de comparações entre os sujeitos. As diferenças precisam ser compreendidas levando em consideração, a posição social de cada distinto sujeito, o seu lugar de fala, de anúncio, bem como, suas relações com os demais sujeitos e com o contexto social. “Aplicado a pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais” (CARVALHO, 2014, pag.13), principalmente na medida em que se apoia em condições subjetivas, as quais demarcam a individualidade de cada ser: sua raça, sua cor, sua classe social, seu gênero, suas características físicas, intelectuais, culturais. Os conjuntos de tais formas de identificação definem conseqüentemente o lugar de cada indivíduo na sociedade.

Ao se tratar da conceitualização e diferenciação dos termos deficiência e diferença amparou-se no exposto por Bueno (1998) quando se refere à deficiência, relacionando-a as questões de saúde, as patologias, indicando um quadro clínico, terapêutico, ou seja, alguém que necessita de tratamento visando à cura, a erradicação, a prevenção de um “mal a ser evitado”, em contrapartida, o termo diferença pode ser definido referindo-se à questão social, cultural e linguística. Entretanto, para o autor, esta distinção conceitual de termos deve ser questionada por nós estudiosos:

Essa distinção entre a diferença e a doença/deficiência não pode ser considerada, por nós estudiosos, como meramente retórica, pois é conceitual, portanto, teórica, e quanto mais solidamente enfrentada, mais nos oferece possibilidades de densidade em nossas análises (que, redundantemente, queiramos ou não, são teóricas) (Bueno, 1998, p.06).

Se vive em uma sociedade marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças

humanas, sejam elas físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas etc. Porém, tal sociedade integra também “os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido a causas acidentais ou congênitas que os tornaram pessoas com deficiências e enfrentam barreiras sociais diferenciadas” (SILVA, 2006, p. 118). Condições diferentes proporcionam também oportunidades de acesso diferenciadas que interferem na vida cotidiana de uma pessoa, uma vez que o meio atribui valor ao indivíduo de acordo com sua posição social. “A rejeição à diferença na nossa sociedade é um fenômeno que tem como referente o modelo jovem, masculino, cristão, heterossexual, produtivo, branco e fisicamente perfeito” (SILVA, 2006, p. 118). Neste sentido, conceito de deficiência condiciona-se às instâncias valorativas do contexto social.

Desta forma, a abordagem metodológica que caracteriza este estudo é qualitativa e como tal, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, busca-se a compreensão e explicação dos fatos, dos acontecimentos sociais, políticos e históricos, através de um confronto de dados e informações obtidas. Afirma-se ainda, que a pesquisa qualitativa envolve e trabalha com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

O SER DA DEFICIÊNCIA E O SER DA DIFERENÇA

No contexto deste trabalho, faz-se necessário refletir sobre a estrutura de pensamento da sociedade atual. Ao estudar a construção do pensamento crítico-reflexivo proposto por Hegel, verifica-se que toda ideia – tese – pode ser contestada através de uma ideia contrária, a antítese. Assim, o processo é regido por uma lógica dialética. No entanto, longe de prejudicar a tese, a discussão entre duas ideias opostas daria origem a síntese que seria uma ideia aperfeiçoada. O método dialético proposto por Hegel inclui a noção de movimento, processo ou progresso para chegar ao resultado do conflito de opostos.

A dialética de acordo com o pensamento de Hegel pode ser assim entendida conforme acentua Meneses (2006):

(...) seu método e seu sistema são “dialéticos”, e assim, a cada passo, as contradições vêm corroer por dentro as afirmações obtidas e as elevam a um novo patamar de realidade e compreensão, em que são “suprassumidas”, ou seja, ao mesmo tempo ‘negadas’ na sua figura original e ‘conservadas’ na sua essência profunda, num nível superior (MENESES, 2006, p. 20).

A lógica da dialética de Hegel ajuda a compreender a ideia de conflito das diferenças, para exemplificar, pode-se citar o conflito da burguesia que surge como “solução” contra a opressão da igreja e da monarquia, contudo, esse modelo de relação de poder altera o opressor e não o sujeito oprimido, pois a burguesia passa a

oprimir o povo através do poder econômico ao invés do clero e da monarquia. Desta mesma maneira, analisa-se o surgimento da meritocracia como proposta de solução do sistema corrupto de nepotismo ou “indicação divina”, quando para esse último, apenas os que merecem são mais aptos para determinadas funções, entretanto a meritocracia falha em romper o paradigma da manutenção do status quo, já que são sempre das mesmas classes sociais os que são considerados os mais aptos (os que merecem). Assim, mais uma vez, percebe-se a dialética do conflito proposta por Hegel. Para corroborar, Gadotti (1997) destaca o seguinte:

Hegel concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo que é o motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existente na síntese é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese (GADOTTI, 1997, p. 18)

Em contraponto ao que se apresentou acima é interessante trazer para o diálogo um dos filósofos que discute as questões ligadas à diferença: Gilles Deleuze. Em sua obra, *Bergsonismo*, Deleuze (1999) traz uma crítica ao pensamento dialético de Hegel o qual, expõe que

[...] mas o que vale uma dialética que acredita poder reencontrar o real, quando compensa a insuficiência de um conceito muito amplo ou muito geral apelando ao conceito oposto, não menos amplo e geral? O concreto jamais será reencontrado, combinando-se a insuficiência de um conceito com a insuficiência do seu oposto; não se reencontra o singular, corrigindo-se uma generalidade por outra generalidade (DELEUZE, 1999, p. 33).

Para Deleuze, Bergson (filósofo e diplomata francês, conhecido entre outros ensaios, pela sua filosofia pautada no princípio da negação) é incompatível com a teoria da dialética, pois ela questiona a valia da oposição entre dois conceitos amplos (tese e antítese) na construção do real. “Na dialética, Bergson reprova o falso movimento, isto é, um movimento do conceito abstrato, que só vai de um contrário ao outro à força de imprecisão” (DELEUZE, 1999, p. 33).

Bergson apresentado por Deleuze (1999) traz uma crítica em relação ao conceito da dialética de oposição defendida por Hegel, pois ele não parte de uma oposição, ele parte do princípio da diferença de natureza. Enquanto Hegel trata de conceito de oposição para gerar um novo conhecimento como, por exemplo: ordem e desordem gerando uma nova ordem, Bergson defende a existência de um outro conceito, pois há diferentes naturezas de ordem, a partir do modo como cada sujeito, subjetivamente, percebe essa ordem. Isso difere da estrutura de pensamento hegeliano onde elege-se um padrão e tudo o que difere deste padrão é oposto. Infere-se que esse tipo pensamento pode contribuir para o surgimento e desenvolvimento das formas discriminatórias.

Com base nas reflexões que Bergson provoca a pensar, entende-se que não há espaço para “norma” ou “padrão”, logo, não há oposição e sim uma proposta em perceber o outro, não como oposto, mas como diferente na sua diferença de natureza. Nesse contexto, Deleuze expõe que “o essencial do projeto de Bergson é pensar as diferenças de natureza independentemente de toda forma de negação: há diferenças no ser e, todavia, nada há de negativo” (DELEUZE, 1999, p. 35-36).

A estrutura de pensamento da sociedade é construída tomando como base a dialética de negação hegeliana, o que é provável que esteja contribuindo para uma visão depreciativa e discriminatória dos sujeitos público-alvo da educação especial, agravando as questões discriminatórias já que são tidos como “anormais” ou fora do “padrão” e “deficientes”. Quando se relaciona a educação especial pela perspectiva do modelo social de deficiência ao conceito de diferença sob a ótica de Bergson, opõem-se à estrutura de pensamento hegeliano, pautado na marginalização do outro, do diferente.

Verifica-se então que a sociedade está condicionada a pensar com base nas concepções da estrutura hegeliana, entretanto, a partir do posicionamento filosófico de Bergson, evidencia-se a necessidade de uma nova postura de pensamento na qual a diferença seja compreendida como “não oposição” ou “não negação”, em que o sujeito não seja colocado numa posição de subalternização (DELEUZE, 1999).

Pelo discurso de Deleuze, os conceitos filosóficos pautam-se princípios que podem ser percebidos além da abstração e aplicados de tal maneira que, do mesmo princípio, nascem vários e diferentes conceitos, já que a sua origem remete as relações sociais e do conflito dos opostos e da diferença. Isto posto, entende-se que das relações exteriores ao sujeito percebe-se a objetividade e estas criam critérios interiores no sujeito, que é a subjetividade.

Dentro do contexto e posicionamento filosófico dos autores acima citados, pode-se pensar na multiplicidade de diferenças, bem como, na singularidade atinente a valorização que é dada por cada sujeito de acordo com sua vivência. A diferença pode ser entendida como um posicionamento definido com base em uma interpretação individual, singular. “A diferença, assim, não constitui um ponto de vista, mas uma distância que separa de um outro ou outros” (SKLIAR, 2003, p. 40). Ou seja, há perspectivas diferentes (singulares e plurais), nas quais o sujeito compreende o outro, como um outro, que é diferente de mim.

Pode-se então, alinhar as ideias apresentadas aos estudos de Skliar, pois para Skliar (2006) diferença não é opor um ao outro, e sim é a alteridade com a qual cada indivíduo se vê e é visto pelo outro. O sujeito deficiente é constantemente discriminado e excluído da sociedade, com frequência este indivíduo é visto e tratado pela sociedade como carente, incapaz, doentio. Invisibilizando-o como sujeito pertencente de uma nação, cidadão e sujeito político, capaz de articular-se em movimentos sociais, “possuidor de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/ produtores de narrativas próprias” (SKLIAR, 1999, p. 17).

É ressaltada ainda pelo autor, a ideia de que a deficiência se constitui, simplesmente, como um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Para tanto, é essencial trazer um novo posicionamento ao se pensar a deficiência, inverter “aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual”, colocar em discussão a sua essência, o seu contexto político, social, econômico e cultural, bem como compreender onde está localizada a deficiência. Skliar (1999) aponta mais detalhadamente sobre o contexto da deficiência:

(...) a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade (SKLIAR, 1999, p. 18).

O que se quer dizer é que a deficiência, não deve estar pautada de forma única e centrada apenas pelo modelo clínico, patológico. Este sujeito com deficiência é um sujeito sócio-histórico e cultural, que não deve ser homogeneizado, infantilizado e, de certa forma naturalizado, visto apenas, sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Carvalho (2014, p. 16) mostra que “as experiências individuais são únicas para cada sujeito, deficiente ou não”. Esclarece ainda, que cada acontecimento varia enormemente em significado de um sujeito para o outro. Deve-se levar em consideração, que o fato de um determinado grupo de sujeitos estarem em situação de deficiência, não significa que estas pessoas vivenciarão as mesmas limitações, ou seja, esta característica (estar em condição de deficiência) não determina a experiência de deficiência de cada um.

Observa-se no exposto por Skliar (1999), que o discurso da deficiência, como tal, tende a mascarar a questão política da diferença, das diferenças étnicas, culturais, raciais, de gênero, pois “nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade”. Para o autor, a diversidade em contextos mais amplos, retrata uma estratégia conservadora que obscurece, o significado político das diferenças culturais. Assim, cabe destacar que o “conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo” (SKLIAR, 1999, p. 22).

De modo a auxiliar na compreensão do termo diferença, bem como diferenciação de deficiência, anormalidade e diversidade, Skliar apresenta algumas marcas que possibilitam a compreensão do termo, as quais são pertinentes neste contexto:

[...] as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de “pluralidade”; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma

cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas[...]; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (SKLIAR, 1999, p. 22-23).

Destarte, como exemplo de distinção entre os termos deficiência e diferença pode-se destacar a forma de tratamento em relação ao sujeito Surdo, que ao invés de ser visto e caracterizado pela figura do deficiente da linguagem, do deficiente auditivo, poderia ser visto como minoria linguística, criando e constituindo uma diferença política. Ou como coloca o Skliar (1999, p. 23) “em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência”.

Entende-se que as diferenças são constituídas e definidas nos parâmetros da sociedade, visto que não existe diferença sem que já exista um grupo social, o qual dá sentido, cria distinções. É um determinado grupo que coletivamente conceitualiza uma diferença, atribuindo a ela importância e valor. Silva (2006, p. 114) diz que “a diferença é, portanto, socialmente formulada, na razão particular da existência dos grupos sociais que são definidos pelos tipos de interação e intensidade dos conflitos”. Entretanto, este é um campo complexo e paradoxo, pois ora apela-se ao individualismo, no intuito de incentivar a diferença “seja diferente, assegure sua identidade” e ora objetiva-se mapear, identificar quem é quem, podendo assim controlar os sujeitos, no intuito de “manter um equilíbrio de forças e, no limite, tornar esse outro diferente enquadrado nos padrões de diversidade necessária e, quiçá, mais um elemento exótico para ser mostrado como prova de tolerância social” (SILVA, 2006, p. 116). Assim, a diferença ainda não é tida como perspectiva emancipadora, mas como um mecanismo de identificação e controle, estreitamente relacionado às relações de dominação e poder.

A mesma autora remete a pensar ainda, sobre a leitura social que é feita das diferenças, apontando para os estigmas, valores negativos que são carregados de “atitudes, preconceitos, estereótipos e estigmatização que delegam à pessoa ‘portadora’ (termo utilizado pelo autor) de deficiência o lugar de cidadão de segunda categoria na sociedade”. Tais estigmas, neste contexto, são atribuídos a uma condição existencial, constituídos no arranjo das relações sociais “a partir do que é construído ideologicamente acerca do outro” (SILVA, 2006, p. 117).

No intuito de compreender, conceituar quem são estes sujeitos da diferença e da deficiência, convém refletir sobre a identificação de três parâmetros sociais desenvolvidos por Amaral (1995), para a definição da “diferença significativa” ou deficiência como desvio ou anormalidade.

O primeiro refere-se ao critério estatístico que impõe uma “média aritmética” dos valores sociais que predominam. Cita como exemplo a existência de uma altura média do homem brasileiro, assim como uma frequência média de escolhas profissionais por gênero. O segundo diz respeito às características da espécie humana, que tem na sua “vocaçãõ” genética uma forma e função, uma estrutura própria que a diferencia de outros seres; e, por último, o parâmetro que compara determinada pessoa com um tipo ideal construído pelo grupo dominante (Amaral, 1995, p. 17).

Compreende-se, desta forma, como a sociedade é discriminadora e reprodutora de formas de opressão. Ao impor parâmetros tidos como normais característicos de um grupo social majoritário, passa a classificar, diferenciar aqueles sujeitos, que em determinado momento fogem as normas, as regras previamente estipuladas, e assim são colocados as margens da sociedade.

Considera-se veementemente que o conceito de deficiência não pode julgar apenas os aspectos de lesão, perdas ou alterações orgânicas, para tanto enfatiza-se também “os aspectos sociais que a tornam um fenômeno de subalternidade” (SILVA, 2006, p. 118). Desta forma, concorda-se com Diniz (2003, p. 1), ao afirmar que “deve-se entender deficiência como um conceito amplo e relacional. É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo com lesões e a sociedade”.

Silva (2006) complementa ao enfatizar que a “deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade”. Assim, a diferença surge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos históricos distintos, em situações e condições distintas. A deficiência é evidenciada, quando as características de um indivíduo em relação aos seus pares se distanciam, colocando-o em situação de desvantagem, incapacidade em relação à norma majoritária, que marginaliza o sujeito da diferença. Numa sociedade que prima pelo padrão da normalidade, as pessoas em situação de deficiência ficam em desvantagem no processo de construção de suas identidades, porque não se enquadram com o padrão estabelecido como ideal, sendo então, colocadas num espaço de diferenciação, sendo alvos de críticas, uma vez que estão fora do que é socialmente esperado.

O termo diferença é constantemente utilizado de forma errônea e discriminadora, principalmente quando pautado no discurso moderno referente às diferenciações na educação, sobre as maiores ou menores limitações de cada estudante, diferenciando-os, pelas suas características individuais. Neste sentido, Rodrigues (2006), traz uma importante reflexão, ao expressar que:

Apesar do termo “alunos diferentes” ser abundantemente usado, isso não significa que ele tenha um entendimento claro. Frequentemente o termo “diferente” é usado como um “*alter nomine*” de “deficiente” (sinalização de um qualquer problema num aluno). Tal como no período integrativo existiam os “deficientes” e os “normais” encontramos agora os “diferentes” e os “normais” (RODRIGUES, 2006, p. 304).

Convém pensar sobre o valor empregado ao termo diferença, de acordo com o modo, lugar e a forma como é utilizado, uma vez que se trata de uma palavra de grande valor simbólico e representacional. Afinal, o que significa ser diferente? A sociedade estipula e determina padrões de normalidade, e para tudo, que pouco ou muito, se distância desta regra o conceito de diferente é empregado. Para tanto, ser diferente para a aceção da sociedade atual é fugir das regras da normalidade, passando a pertencer a um espaço no qual os valores atribuídos o caracterizam como,

por exemplo, uma pessoa com deficiência. Entretanto, compreende-se que para a diferença, não existe critério objetivo, uma estrutura que a determine, e que possa determinar um sujeito como diferente. “A diferença é antes de mais uma construção social historicamente e culturalmente situada” (RODRIGUES, 2006, p. 305).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os aspectos apresentados nesse trabalho é pertinente o que proclama Skliar (2006) ao expor que não há alguma coisa que não seja diferença, que não possa deixar de ser diferença, afinal são as diferenças que constituem os sujeitos. Então, deve-se entender a diferença como constitutiva da identidade de cada sujeito, o que os determina como seres sociais, com características individuais. Identidade esta, que deve ser conceituada no campo da diversidade e da alteridade, em contraposição a ideia de identidade fixa, permanente, pois resulta de experiências construídas na multiplicidade de relações sociais, ou seja, é constantemente remodelada.

Assim, “as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria. São simplesmente, diferenças” (SKLIAR, 2006, p. 23).

Pode-se concluir, em concordância com Mantoan (2006), quando incita a pensar sobre as formas opressoras provocadas pelas escolas ao buscar homogeneizar os seus estudantes. Neste sentido, a autora expõe que

“Igualar ou apagar as diferenças é tornar a crise educacional cada vez mais aguda, ainda que geralmente a escola pense o contrário, em sua busca de homogeneidade e do mérito que tanto contradizem os princípios de uma sociedade verdadeiramente democrática” (MANTOAN, 2006, p. 186).

Neste contexto, ressalta-se a importância de um olhar pela deficiência pelo viés da diferença, do modelo social de deficiência, visando romper com o modelo clínico patologizante, que entende a deficiência como forma de exclusão social de um grupo minoritário, oprimido, diferentemente dos objetivos propostos pela visão do modelo social de deficiência que reflete sobre o comprometimento da sociedade ao impor limitações físicas, restrições externas que inviabilizam a plena participação do sujeito. O que se busca promover neste modelo é a aceitação das diferenças e a remoção da deficiência como impossibilitadora de avanços e conquistas do sujeito, a necessidade de ser entendida como um fenômeno cultural e histórico. É a superação da necessidade de cura, de reabilitação, de remediar a deficiência e de entendê-la como uma “tragédia pessoal”.

Para concluir, mas sem finalizar, provoca-se para uma importante questão da qual Carvalho (2014), já propôs uma reflexão a todos, família, escola e sociedade: deseja-se ser iguais aos outros ou pretende-se preservar as diferenças que garantem a subjetividade, a alteridade?

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, Sept. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300005&lng=en&nrm=iso> Acesso em 15/07/2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Traduzido por Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-Gilles.-Bergsonismo1.pdf>. Acesso em 23/06/2018.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Traduzido por Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DINIZ, Débora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília: Letras Livres, 2003. (Série Aniz, 28).
- FREITAS, Maria Tereza; JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. Coleção Questões da Nossa Época, volume 107. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O Direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.
- MENESES, Paulo. **Abordagens hegelianas**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- SILVA, Luciene Maria. **A deficiência como expressão da diferença**. Educ. rev. n. 44 Belo Horizonte dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>
- SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade**. Educação & Realidade, v. 24, n. 2, 1999.
- SKLIAR, Carlos. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas-e-novas-fronteiras em educação**. Proposições, v. 12, n. 2-3, p. 11- 21, jul.- nov. 2001
- SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. In: Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>> Acesso em 14/03/2017.
- SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 15-34, 2006.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ÓTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Marcus Edson Carilo de Mello Vieira

Universidade Estadual de Santa Cruz
Departamento de Ciências da Saúde
Ilhéus-Bahia

Tâmara Gabriella de Souza Cardoso

Universidade Estadual de Santa Cruz
Departamento de Ciências da Saúde
Ilhéus-Bahia

Joslei Viana de Souza

Universidade Estadual de Santa Cruz
Departamento de Ciências da Saúde
Ilhéus-Bahia

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, (CAPES, 2013). Este programa faz parte das ações do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, desde 2014, através do subprojeto Interdisciplinar de Educação Especial com ênfase na educação física inclusiva. O subprojeto teve como objetivo fomentar ações voltadas para educação inclusiva, mais especificamente desenvolver atividades para promover a inclusão escolar dos estudantes com deficiência por meio das

vivências do esporte adaptado, no Núcleo de Esporte Paralímpico e Adaptado - NEPA. O objetivo deste trabalho é compartilhar as experiências realizadas pelos bolsistas de Bolsa de Iniciação à Docência do referido programa, através de relato de experiências, do período de 2015 a 2017. Participaram destas vivências 11 estudantes do curso de Educação Física da UESC. Foi realizada capacitações e reuniões de estudos a respeito das deficiências e as modalidades que foram ofertadas; em seguida elaborou-se o plano de trabalho e posteriormente a construção dos planos de aulas para cada modalidade. Finalizou-se com a aplicação dos planos de aulas. Os resultados das experiências vivenciadas proporcionaram uma contribuição na formação inicial para a questão da inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; PIBID; Educação Física Inclusiva

ABSTRACT: The purpose of the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) is to foster the initiation of teaching, contributing to the improvement of the training of teachers at the higher level and to the improvement of the quality of Brazilian public basic education (CAPES, 2013). This program is part of the actions of the Physical Education course of the State University of Santa Cruz - UESC, since 2014, through the Interdisciplinary subproject of

Special Education with emphasis on inclusive physical education. The purpose of the subproject was to promote actions aimed at inclusive education, specifically to develop activities to promote the inclusion of students with disabilities through the experiences of adapted sports, in the Paralympic and Adapted Sport Center (NEPA). The objective of this work is to share the experiences of scholarship recipients from the Initiation to Teaching Grant Program, through an experience report, from the period of 2015 to 2017. Eleven students from the Physical Education course at UESC participated in these experiences. Training and study meetings were held regarding the deficiencies and modalities that were offered; then the work plan was elaborated and later the construction of the lesson plans for each modality. Finished with the application of the lesson plans. The results of the lived experiences provided a contribution in initial formation to the issue of school inclusion.

KEYWORDS: School inclusion; PIBID; Inclusive Physical Education

1 | INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. (CAPES, 2013, pág. 1).

Para a participação no PIBID, as instituições de ensino superior deveriam elaborar um projeto (Capes, 2013), composto por subprojetos feito por cada curso de licenciatura, de acordo com o EDITAL N° 061/2013. “Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.” (PORTARIA N° 096, DE 18 DE JULHO DE 2013).

A Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC de Ilhéus-BA, submeteu 14 subprojetos, em um projeto e foram aprovados todos, inclusive o Interdisciplinar em Educação Especial. O subprojeto Interdisciplinar foi submetido com 3 cursos de licenciatura: Química, Biologia e Educação Física.

A proposta foi promover experiências dos estudantes das 3 licenciaturas para um trabalho na educação inclusiva. A inclusão escolar aparece nos documentos oficiais desde a Constituição federal de 1988 até o momento atual em nosso país. “Na década de 80 do século XX, no Brasil surgiu oficialmente, no bojo das políticas públicas emanadas da Constituição de 1988, o marco do movimento de inclusão escolar das crianças com deficiência na escola regular.” (SOUZA e PICH, 2013, pág. 149).

Na atualidade, a educação inclusiva é a proposta que rege as políticas públicas da Educação Especial, definida como a inserção dos estudantes com deficiência na escola comum. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB em seu Art. 58 a Educação Especial é “a 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).

Esse novo procedimento de inserção de pessoas com deficiência na escola comum no Brasil, vem subsidiado por legislações e declarações que fomentam as políticas públicas da inclusão escolar.

As discussões para garantir à educação pública para todos, foram marcantes na segunda metade do século XX, principalmente a partir da década de 1990, quando o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia. Posteriormente, dois documentos marcaram a implantação da Educação Especial no Brasil, foram a Declaração de Salamanca ocorrida na Espanha em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1966. (KASSAR, 2011, p.70)

A Declaração de Salamanca, em nível internacional, teve como objetivo fazer com que os 88 países integrantes deste encontro assegurassem que a educação de pessoas com deficiências fosse parte integrante do sistema educacional. Esses países reafirmaram o compromisso, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. (SALAMANCA, 1994)

A partir desses marcos, surgiu no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que define que o atendimento educacional das pessoas com deficiência será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

O processo da educação inclusiva permeia todo o componente curricular da escola regular dentre eles a Educação Física (EF), que assim como as demais disciplinas, não pode ficar indiferente perante o processo de inclusão. Porém, “O tema da educação inclusiva em EF tem sido insuficientemente tratado no nosso país talvez devido ao fato de se considerar que a EF não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar.” (RODRIGUES, 2017, p. 76).

Para Aguiar e Duarte (p. 228, 2005), a Educação Física escolar não pode ficar indiferente ou neutra face ao movimento da educação inclusiva:

[...] “a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando para tanto estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação.” (AGUIAR; DUARTE, 2005, p.228)

A Educação Física e a inclusão escolar têm foco no estudante com deficiência, e visa assim satisfazer suas necessidades educacionais, evitando deste modo a exclusão. Sendo assim, Souza (2008) sustenta que, “a Educação Física Inclusiva é aquela que abarca todas as pessoas que possuem desvantagens, dentre elas as pessoas com deficiências e, também, pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática de atividades de físicas”.

Nesta perspectiva, de inclusão escolar, este trabalho tem como objetivo mostrar as vivências dos estudantes de educação física no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no município de Ilhéus- BA.

2 | DESENVOLVIMENTO

Nesta perspectiva, o foco da Educação Física na proposta para o PIBID, foi o esporte adaptado, através do Núcleo de Esporte Paralímpico e Adaptado – NEPA, na ótica inclusiva.

O NEPA é um núcleo de esporte para pessoas com deficiência, que tem como objetivo propor vivências esportivas para pessoas com deficiência, no município de Ilhéus-BA.

O público participante do projeto constituiu-se por adultos, crianças e adolescentes com deficiência, estudantes das escolas públicas da rede municipal de Ilhéus. Também participavam do NEPA, alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

O PIBID teve como foco o grupo de estudantes com deficiência intelectual, surdo, transtorno de espectro autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, oriundos das escolas públicas do município de Ilhéus-BA. Estes estudantes participavam do projeto no horário contra turno das aulas na escola.

O subprojeto constituiu-se de 1 coordenadora (professora do curso de licenciatura de Educação Física, voluntária); 2 professores de Educação Física de escolas públicas (conhecidos como supervisores no projeto) e 11 licenciandos (bolsistas de iniciação à docência) do referido curso.

Inicialmente os bolsistas tiveram capacitações, reunião de grupo de estudos sobre a temática deficiência, inclusão escolar e esportes adaptados. Durante o período de capacitação, os bolsistas tiveram acesso à artigos sobre a temática e tinham como tarefas ler e fichar, sendo assim as reuniões consistiam de aulas expositivas e discussão dos artigos. Os encontros de formação eram realizados semanalmente, cumprindo assim com as horas disponibilizadas para o Projeto.

Após a fase da capacitação teve início a elaboração dos planos de trabalho para cada modalidade. As modalidades foram atletismo; ginástica artística e iniciação esportiva através de atividades psicomotoras. Em seguida, formulou-se os planos de aulas.

Os bolsistas foram divididos em grupos para atuarem com cada atividade:

- Grupo 1: Atletismo (2 bolsistas)
- Grupo 2: iniciação esportiva (todos os bolsistas)
- Grupo 3: Ginástica artística (todos os bolsistas)

As atividades foram desenvolvidas duas vezes por semana com duração de 1 hora para cada grupo.

3 | RESULTADOS

Os resultados obtidos com a vivência no PIBID, serão apresentados na ordem cronológica das experiências vivenciadas.

A Capacitação

A capacitação dos bolsistas de iniciação à docência (ID) foi realizada pela coordenadora do projeto, junto com os professores supervisores. Essa atividade acontecia uma vez por semana, com 4 horas de duração, durante 4 meses.

No início a coordenadora apresentou aulas expositivas a respeito das deficiências, tratou se dos seguintes conteúdos:

- História da deficiência;
- Movimento político das pessoas com deficiência no Brasil;
- Conceito da deficiência;
- As barreiras atitudinais e arquitetônicas;
- A família e a pessoa com deficiência;
- As deficiências;
- A pessoa com deficiência na atualidade.

Posteriormente, foi proposto a leitura de texto, artigos, com discussões e reflexões sobre as temáticas abordadas.

Em um segundo momento as reuniões foram dirigidas para o estudo da inclusão escolar. Conheceu-se sobre a história da Educação Especial no Brasil, as legislações e o contexto da inclusão escolar e a Educação Física Inclusiva.

A capacitação contribuiu para novos saberes a respeito da temática deficiência e inclusão escolar. Oportunizou aos bolsistas ID a aprofundarem neste assunto, pois há uma complexidade em se concretizar, mas que acreditam ser possível.

As ações:

- Centro de Referência de Inclusão - CRIE

As primeiras intervenções ocorreram no Centro de Referência de Inclusão – CRIE, que era o setor responsável pelas questões que envolviam a inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Ilhéus- BA.

Inicialmente realizaram uma visita ao CRIE, na qual todos os bolsistas ID participaram. O objetivo desta visita foi conhecerem o setor, no qual foi estabelecido uma parceria para o desenvolvimento do projeto. Elaboraram um roteiro de perguntas abertas que foram aplicadas durante a visita as responsáveis pelo setor, (diretora e coordenadora). Foram esclarecidos todo o processo que se estabelecia as ações inclusivas na referida rede de ensino.

O CRIE possuía o setor de Educação Física, no qual oferecia Atendimento Educacional Individualizado – AEE, aos estudantes público alvo da Educação Especial. Havia 2 professores de Educação Física que atuavam no local em que o CRIE funcionava e outros 2, que interviam nas Salas de Recurso Multifuncional – SRM nas escolas que tinham essas salas.

Foram selecionados 4 bolsistas ID para atuarem nas intervenções, junto com os professores de Educação Física, no CRIE. Essas aulas ocorreram toda segunda-feira e sexta-feira à tarde, resultando 8 h de intervenção semanal.

- O NEPA

O CRIE estabeleceu com o NEPA uma parceria, a qual os bolsistas ID junto com 2 supervisores realizaram intervenções no ginásio de esporte de Ilhéus, através do esporte adaptado para os estudantes oriundos da rede municipal de ensino.

Após a elaboração do plano de trabalho e plano de aulas, os bolsistas ID vivenciaram a prática da ação docente.

Durante a formação inicial vivenciar ações práticas em um contexto real, contribuiu aos discentes um amadurecimento profissional riquíssimo e reflexivo.

Além das atividades vivenciadas diretamente com as pessoas com deficiência, estas experiências oportunizaram participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos, como também em ações com parcerias com outras instituições, como por exemplo, Projeto Semente da Cidadania. Esta parceria foi realizada através de duas vivências na praia, em manhã de lazer com pessoas com deficiência. Foi ofertado o surf, stand up e Kaiak para estas pessoas. Esta ação possibilitou aos bolsistas ID conhecimentos, desafios, contribuindo mais uma vez na formação profissional e pessoal.

Os alunos da APAE, envolveram se no treinamento do atletismo e através destas aulas tiveram a oportunidade de participarem das competições fora da cidade, com outras pessoas.

O PIBID também oportunizou aos bolsistas ID a vivência do Camp Abilities, que foi um acampamento para pessoas com deficiência visual, cegas e com baixa visão, realizado na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. O acampamento aconteceu em um final de semana, no qual os bolsistas ID, os participantes e os membros da organização, passaram os dois dias dentro da universidade, sem saírem. Dormiram, fizeram as refeições e as atividades em todo o final de semana.

O sucesso do evento foi satisfatório, os participantes manifestaram-se com depoimentos de entusiasmo e alegria por terem tido a oportunidade em vivenciarem as atividades propostas no acampamento.

4 | CONCLUSÃO

Participar de um programa como o PIBID, fez com que os bolsistas de iniciação à docência se motivassem a atuarem na educação básica na ótica inclusivista, valorizando assim à docência.

Foi possível a elevação na formação inicial nesta perspectiva de inclusão escolar, além de ter proporcionado oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscaram a superação de problemas identificados no processo de ensino

aprendizagem.

O projeto contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação inicial. O trabalho da Educação Física inclusiva oportunizou mudança de olhares para a diversidade e educação escolar.

Conclui-se que, o Projeto proporcionou aos bolsistas, desde avanços na formação a vivência que só fora adquirido por quem teve a oportunidade de participar. Ressalta-se assim, a importância de projetos com cunho de formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. **Educação inclusiva: um estudo na área da educação física**. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005.

BRASIL. LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 01 Ago. 2017. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Acesso em 15 de junho de 2018.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013. Acesso em 21 de julho de 2018.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em revista, v. 27, n. 41, p. 61-79, 2011.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L.; **Educação Física: formação de professores e inclusão**. Práxis Educativa, v. 12, n. 2, 2017.

SALAMANCA, D. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394_por.pdf, 1994.

SOUZA, G. C. e P. S. **A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho**. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 149-169, jul/set de 2013.

SOUZA, J. V. **Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de estudantes com deficiência em aulas de educação física** / Joslei Viana de Souza. -- São Carlos: UFSCar, 2008. 136 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. 2008.

O TRABALHO INTERDISCIPLINAR COMO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Fabiana Neves Bertolin
Edí Marise Barni

RESUMO: Este artigo objetiva, por meio de estudo bibliográfico, evidenciar as interfaces do trabalho interdisciplinar, suas contribuições para a educação na perspectiva inclusiva, bem como, clarificar alguns conceitos que estão imbricados nessa prática envolvendo currículo e disciplinas. Mediante uma abordagem qualitativa, a pesquisa se propõe a refletir sobre conceitos abordados por Fazenda (1979; 1994; 2001; 2002; 2005) e outros autores que enriquecem a discussão, referente ao trabalho escolar interdisciplinar. A pesquisa, subsidia a formação de conceitos e amplia a discussão sobre o ensino de qualidade e de direito a todos, independentemente das necessidades educativas específicas que o sujeito apresenta. Concomitante, utiliza-se para a tessitura da discussão, experiências correspondentes a formação continuada de cinquenta professores de estudantes com atraso cognitivo, cujas turmas variam de sete a treze estudantes. O resultado é uma descrição e articulação das ideias dos autores supracitados, embebidos pela prática pedagógica deflagrada no decorrer do curso de formação sobre a respectiva temática. Sobressalta a necessidade de uma reorganização curricular que contemple os

conteúdos escolares, de forma mais integrada e funcional à prática e vida em sociedade do estudante, mediante uma perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, Deficiência Intelectual, Formação de Professores.

ABSTRACT: This article aims, through a bibliographical study, to highlight the interfaces of the interdisciplinary approach, its contributions to education in an inclusive perspective, as well as to clarify some concepts that are imbricated in this practice involving curriculum and disciplines. Through a qualitative approach, the research proposes to reflect on concepts addressed by Fazenda (1979, 1994, 2001, 2002, 2005) and other authors that enrich the discussion, referring to interdisciplinary school work. The research supports the formation of concepts and expands the discussion about qualified teaching and the right to all, regardless of specific educational needs that the subject may have. At the same time, it is used for the discussion experiences corresponding to the continuous formation of fifty teachers of students with cognitive delay, whose classes vary from seven to thirteen students. The result is the aforementioned authors' description and articulation of ideas, imbibed by the pedagogical practice initiated during the course of formation on the respective theme. The text reinforces the

need for a curricular reorganization that contemplates the school contents, in a more integrated and functional way to the student's practice and life in society by means of an inclusive perspective.

KEYWORDS (tags): Interdisciplinarity, Intellectual Disability, Teacher Training.

1 | REORGANIZAÇÃO CURRICULAR: TEMA EMERGENTE

Por meio de uma abordagem qualitativa o trabalho se propõe a discutir conceitos abordados por Fazenda (1979; 1994; 2001; 2002; 2005) e demais autores que enriquecem a discussão, referente ao trabalho escolar interdisciplinar. Primeiramente foi realizado o levantamento bibliográfico e a descrição dos pontos mais importantes das obras estudadas. Concomitante, utilizou-se para a tessitura da discussão, experiências correspondentes a formação continuada de cinquenta professores de estudantes com atraso cognitivo, cujas turmas variam de sete a treze estudantes. Relatamos na sequência, pontos marcantes sobre a experiência durante a formação de professores sobre a temática, no intuito de elencar contribuições da prática interdisciplinar escolar na perspectiva da educação inclusiva.

A pesquisa subsidia a formação de conceitos e amplia a discussão sobre, currículo e disciplinas, culminando em discussões referentes a um ensino de qualidade e de direito, acessível a todos os sujeitos independentemente de suas necessidades educativas especiais. Apresenta experiências correspondentes a formação continuada de professores, que fomenta, ainda mais, a necessidade de uma reorganização curricular que contemple os conteúdos escolares, de forma mais integrada e funcional à prática e vida em sociedade dos estudantes.

Antes de trabalharmos com os postulados referentes às interfaces do trabalho interdisciplinar na escola, nos deteremos a uma breve definição de currículo e disciplina. Esta abordagem se justifica pelo fato desses termos serem muito citados ao longo do texto, pois têm uma forte aproximação com o tema referente ao trabalho interdisciplinar.

Currículo e disciplina são formas clássicas de organização dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas. O termo currículo não possui uma definição única, exclusiva, mas ao defini-lo está sendo desenhada a escola, ou melhor, seu papel social, os propósitos, as crenças, entre outros, os quais são revelados por meio dos conteúdos que serão trabalhados no transcorrer da vida escolar do estudante. Saviani (2016, p. 57) afirma que [...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. "Nesse sentido, a história do currículo se confunde com a história da própria escola".

A definição de currículo depende também da proposta à qual a escola está engajada, seja ela tradicional ou crítico-social. Analisando a proposta tradicional de ensino, Fazenda (2002, p. 15) comenta que "os currículos das disciplinas tradicionais, da

forma como vêm sendo desenvolvidos, oferecem apenas um acúmulo de informações pouco ou nada relevantes para sua vida profissional [...]”.

A mesma autora ainda reforça que esse currículo, trabalhado muitas vezes nas escolas de modo pouco relevante aos estudantes, se justifica pela velocidade com que o desenvolvimento da tecnologia caminha e o acesso e diversidade a vários tipos de informações, a qual a escola, por vezes, ainda não consegue sistematizar e processar. Ou seja, um dos grandes desafios da escola é transformar informações em conhecimento funcional e ainda adentrar no mundo da conectividade, fazendo investimentos necessários e capacitação docente para uso adequado das tecnologias em prol de um estudo mais envolvente, persuasivo e arrebatador.

Referente à utilização de disciplinas no sistema escolar, estudos de Lück (2002, p. 49) apontam que as disciplinas são “[...] como produto do desenvolvimento histórico, encontram-se em transição contínua e estão submetidas a forças exteriores em constante mudança, como por exemplo, valores culturais, condições econômicas, ideologias, políticas”. Dessa forma, a maneira como as disciplinas vêm sendo produzidas, para este autor, é dicotômica e se manifesta nas limitações do paradigma positivista. As disciplinas se compõem em partes separadas pelo raciocínio lógico formal “ Descartes ” “que é o princípio da certeza, a caracterização da exclusão do que é, e do que não é” (*Idem, ibidem2*, p. 49). Nesse sentido, trataremos adiante da questão emergente que é a superação e/ou transposição desse pensamento cartesiano arraigado no sistema educacional brasileiro.

Segundo Santomé (1998, p. 103), “[...] as disciplinas são um dos marcos dentro dos quais são organizados, exercitados, criados e transformados o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando para isso linguagens e métodos específicos”. Porém, a interdisciplinaridade apresenta um papel importante no aspecto de integrar as diferentes disciplinas. No prosseguimento do presente estudo, será apresentada uma síntese do processo histórico da interdisciplinaridade, bem como, suas contribuições e interfaces.

2 | CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORES SOBRE O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

Antes de entrar nas discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil, vale ressaltar o comentário de Japiassú (1976) de que, nos Estados Unidos e na Europa, principalmente nas instituições universitárias, muitas pesquisas têm sido realizadas sobre a interdisciplinaridade desde o século XIX. Porém, até o momento, o conceito se apresenta de diferentes formas. Se “[...] se “analisarmos melhor esse fenômeno, descobriremos que essa exigência, longe de constituir progresso real, talvez seja mais o sintoma da situação patológica em que se encontra hoje o saber” (p. 40). O exagero da especialização das disciplinas, a partir do século XIX, trouxe uma fragmentação

ainda maior do conhecimento.

Fazenda(1994,p.23)relata “[...]que o ecode das discussões sobre interdisciplinaridade no Brasil foi ao final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, sem medir as consequências”.

O conceito de interdisciplinaridade apresentado em algumas obras teve início com a publicação do livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber” (1976) de Hilton Japiassú, que lançou as bases teóricas da interdisciplinaridade no Brasil e contou com a contribuição de Fazenda, que vem dedicando mais de 40 anos de estudo ao tema.

A década de 80 caracterizou-se como um período de discussão sobre a interdisciplinaridade e sua ocupação nas ciências humanas e na educação. Fazenda (1994) registrou vários trabalhos que desenvolviam a prática interdisciplinar em algumas instituições de ensino, nas pesquisas realizadas em dois períodos – 1987 a 1989 e entre 1989 e 1991. A referida autora ressalta que na década de 90 encontrou contradição nas práticas intuitivas, pois os professores notaram que não era mais possível disfarçar a necessidade de mudanças educacionais e nesse sentido, o fato de que a interdisciplinaridade deveria fazer parte primordial da educação.

Também naquela década, Fazenda (2001, p. 14) apresenta significativa contribuição para o entendimento de interdisciplinaridade, pois muitas abordagens foram construídas na época, sem base teórica sólida, tornando a nomenclatura original uma miscelânea de possibilidades. Mediante essa falta de orientação generalizada é que a autora tem dedicado suas pesquisas.

A autora registrou várias práticas de professores desde a pré-escola até o nível superior. Essas experiências interdisciplinares permitiram-lhe a construção de um referencial sobre a temática no contexto brasileiro.

Assim, Fazenda (1994) sugere a visão interdisciplinar que realmente é necessária para a prática dos profissionais da educação, pois empreende uma atitude de rupturas paradigmáticas, comprometimento com os sujeitos envolvidos no processo educativo e um ensino de qualidade. O trabalho interdisciplinar pressupõe envolvimento com a tarefa, ou seja, com a atividade escolar, nesse envolvimento está imbricado afetividade, alegria em participar e aprender e socialização de saberes.

A autora (*Ibidem, ibidem*) também alerta que a interdisciplinaridade possui uma dimensão humana, no sentido de impregnar e influenciar os comportamentos, ações e projetos pedagógicos na busca da sinergia coletiva. Com essa abordagem, na sala de aula todos se tornam parceiros, podendo a interdisciplinaridade ser ensinada e aprendida, numa relação de troca, de solidariedade e de coletividade.

Para Japiassú (1976, p. 54), a interdisciplinaridade “se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas”. O objetivo seria então descobrir as estruturas comuns do conhecimento, as quais só é possível graças à comparação dialética das disciplinas. O autor também discute que não é verdadeiro postular a interdisciplinaridade apenas pela reunião de

várias especializações, é mais do que isso, é desenvolver um saber crítico. Mas não se apropriando de um conhecimento apenas pelo fato, precisa-se de um método e de um caminho. Esse caminho se busca por meio da pesquisa que não se ensina, se aprende e se experiencia.

Essa ideia é aprofundada por Fazenda (2005), que afirma que a interdisciplinaridade não é ensinada, mas aprendida nas relações, sendo que a responsabilidade é individual e, para que ela se concretize, é necessário o envolvimento de todos.

Segundo Japiassú (1976), a interdisciplinaridade pode ser mostrada em dois fatos: “de um lado, os verdadeiros cientistas não se instalam mais em suas especialidades, mas ensinam que o progresso das ciências se abre cada vez mais a exigências sempre novas; do outro lado, os progressos rápidos das diferentes disciplinas [...]”. (p. 64). Esse aceleração das teorias e da pesquisa, devido às exigências sociais, reforça a necessidade da reciprocidade entre conhecimentos.

Para Fazenda (1979), a interdisciplinaridade é, em primeiro lugar, uma questão de atitude, supõe uma postura única frente aos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se, desprezando suas particularidades.

Porém, Garcia (2008, p. 3) comenta que a interdisciplinaridade, do ponto de vista do conhecimento, “[...] seria melhor representada como um modo de questionamento que busca entrelaçar não somente saberes, mas também incertezas, desconfianças, intuições compartilhadas, utopias desejadas”. Também no campo dos saberes, o mesmo autor defende que a interdisciplinaridade pode apresentar um olhar epistêmico, fazendo possíveis cruzamentos entre o conhecimento, levando ao diálogo sobre possíveis dúvidas ou respostas.

Garcia (2008, p. 8) ainda aponta que a interdisciplinaridade “[...] pode ser descrita como uma prática de cultivo de outras dúvidas que não as nossas, de outras desconfianças, de outras incertezas que não aquelas às quais estamos familiarizados ou para as quais fomos formados”. O processo de aprendizagem para um papel interdisciplinar requer desafios, um olhar para novos caminhos.

Sobre esse caminho, Fazenda (1979) reforça que a prática interdisciplinar pode ser mais prazerosa quando existe um trabalho de parceria, do qual faz parte o prazer de dividir, multiplicar e juntar ao mesmo tempo. Ela vai além quando comenta o “[...] prazer de ver a teoria na prática e a prática na teoria. Prazer de ver possibilidade na utopia e utopia na possibilidade. Prazer de tornar o uno múltiplo, o múltiplo uno [...]”. Prazer entre as pessoas de realmente fazerem um trabalho de parceria, no qual existe uma cumplicidade entre os participantes.

O professor necessita da busca de conhecimento o tempo todo. Então, quando existe um trabalho de parceria coeso e sistematizado, é possível facilitar o processo de aprendizagem. Esse processo pode tornar-se mais enriquecedor com a troca entre os colegas de trabalho.

3 | TRANSPONDO PARADIGMAS

Garcia (2004, p. 46) aponta que “[...] a construção dos limites disciplinares, e o diálogo com outras disciplinas, podem suscitar a abertura para possibilidades que residem além de suas fronteiras de conhecimento”. O diálogo entre as disciplinas só é possível quando as pessoas envolvidas possibilitam a integração, retornando assim à questão de parceria apresentada por Fazenda (1979).

Ressalta Lück (2002) que o conhecimento vem sendo construído de forma dissociada do contexto, um desagregado do outro, e às vezes de forma antagônica. Afirma inclusive que no ensino fundamental falta, muitas vezes, um trabalho mais interligado com a realidade, e que este trabalho não pode ser imposto aos/pelos professores, e sim, deve ser uma proposta a se construir. Isso tudo com base nas pesquisas que realizou com professores do ensino fundamental.

Outra questão, para Garcia (2004) é que, independentemente do processo a ser utilizado, seja por meio de projetos ou outras formas de sistematização do ensino, deve-se refletir sobre a integração das disciplinas. Nesse sentido, os professores necessitam desenvolver propostas de trabalho interdisciplinares; se dispôr a esse desafio.

Para Lück (2002), a interdisciplinaridade surge de forma significativa para superação do conhecimento em disciplinas, tanto no mundo da pesquisa quanto no do ensino. Nesse caso, percebe-se a demanda do ensino fundamental de reorganizar a construção dos conteúdos. Sobre essa construção:

No campo da ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. (*Idem, ibidem*, p. 59)

Na escola, o currículo interdisciplinar tem como necessidade a ação de ser trabalhado de maneira contextualizada, conectando-se ao meio onde se encontra. Segundo Lück (2002), o professor, na sua prática, necessita avaliar o cotidiano onde está inserido, pois essa postura é vital para identificar as inúmeras dificuldades que resultam da ótica fragmentadora. “[...] a interdisciplinaridade não poderá jamais consistir em reduzir as ciências a um denominador comum, que sempre acaba destruindo a especificidade de cada uma, de um lado, e dissolve cada vez mais os conteúdos [...]”. (ETGES, 2001, p. 73).

O papel da interdisciplinaridade é provocar o diálogo, a integração em cada disciplina. Nesse sentido, Etges (2001) afirma que a interdisciplinaridade deverá ter um papel de mediação, provocando um nível crítico, e ao mesmo tempo de cooperação entre as ciências.

Essa forma de engessamento das disciplinas, e, por consequência, das ciências se caracteriza pelo imperialismo do pensamento cartesiano, arraigado na cultura ocidental. Caracteriza-se por marcas tradicionais que, segundo Santos & Sommerman

(2009), podem ser descritas da seguinte maneira: supervalorização da racionalidade e objetividade do conhecimento, os conteúdos descontextualizados, fragmentação dos saberes, individualismo dos professores, disputa hegemônica entre os campos científicos, entre outros. Os professores são conteudistas, reflexo de sua formação inicial, e desenvolvem uma prática educacional fragmentada referente ao campo das ciências, onde as aulas, por vezes, são expositivas e pouco criativas. Para além dessas características, por vezes, as aulas são monótonas, avaliação com enfoque na memorização, pouca articulação entre ensino e prática, professores inflexíveis, distanciamento da realidade dos estudantes e ambiente onde não se estabelece escuta pedagógica, ou seja, abertura para o diálogo.

Nesse sentido, o desafio emergente é o rompimento do pensamento cartesiano, ou então, a superação dessa forma de pensamento, trilhando para um ensino de qualidade e para todos, contextualizado, funcional e humanizado, que vise os interesses da coletividade e que concebe a sociedade como um mecanismo sistêmico, integral, com apoio de setores civis e estruturas multiprofissionais.

4 | ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

As práticas interdisciplinares, quando desenvolvidas em sala de aula, podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem. A sala de aula é um espaço apropriado para analisar a maneira mais adequada para este processo.

A interdisciplinaridade, segundo Pablos (2006, p. 72), apresenta “um caminho para superar uma fragmentação do saber que na especialização parece inevitável. A interdisciplinaridade pode provocar um processo de integração, como tomada de consciência da complexidade das realidades que nos cercam na escola”.

Nesse sentido, Garcia (2008) comenta que a interdisciplinaridade foi descrita como forma de diálogo entre as disciplinas, no qual, ao se aprofundar, perde-se o olhar para o antigo, e caminha-se para novos horizontes. A busca de novos horizontes se faz no movimento que a equipe da escola faz. A equipe de profissionais necessita repensar e reconstruir sua prática diariamente, no processo de ensino-aprendizagem, no qual é preciso reavaliar os recursos, métodos e processos. Bertolin (2018 *apud* RAIMUNDO, 2018), corrobora nesse sentido quando nos faz refletir com a seguinte afirmação:

O desafio no século XXI para que seja possível uma ação docente reflexiva, no processo de inclusão escolar e social do sujeito com deficiência intelectual moderada, encontra resistência na tendência simplificadora perpetuada em nossa sociedade. Pautada no pensamento cartesiano e nas concepções de ciência empírico-indutivistas, focaliza o estudo das partes em detrimento do todo. Não admite a incerteza e gera rupturas e não continuidades. Engessada por um currículo, por vezes, disfuncional, desconectada com as emergências e realidades da contemporaneidade. (p. 28-29)

A proposta de interdisciplinaridade no Ensino Fundamental é importante para

o entendimento de que existem relações entre teoria e prática, entre métodos e processos, entre conhecimentos científicos e conhecimentos tecnológicos, entre disciplinas, fortalecendo assim o processo ensino- aprendizagem como um todo e o processo de humanização do sujeito.

5 | POR UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Bertolin (2018 *apud* RAIMUNDO, 2018), referente a Educação Inclusiva, esclarece o quanto é emergente a discussão das interfaces dessa forma de atendimento aos estudantes:

A demanda social e as proposições referentes à educação especial e inclusiva brasileira nos impulsionam a leituras e estudos que apontem discussões inerentes ao papel da escola, ao enfoque de uma sociedade inclusiva e às práticas educativas necessárias para a eficácia e efetividade do trabalho pedagógico. (p. 21)

Como educadoras e gestoras na área educacional, percebendo a necessidade de um trabalho interdisciplinar com estudantes com deficiência intelectual com idades variadas de 7 a 15 anos, em 2015, propusemos a um grupo de professores que atuavam em Classes Especiais¹, um curso envolvendo carga horária de 12 horas para o tema a interdisciplinaridade. O curso contou com uma turma no período da manhã e outra no período da tarde contendo aproximadamente 50 inscritos no total.

Para o público alvo de professores o trabalho envolvendo esse tema, foi diferenciado com base em dois livros de Ivani Fazenda, intitulados: Didática e Interdisciplinaridade e Práticas Interdisciplinares na Escola.

Os objetivos iniciais para o tema foram: refletir sobre a prática interdisciplinar; e instrumentalizar os profissionais em relação ao fazer pedagógico interdisciplinar. Teve como elemento disparador a contação da história do Miguel, autor Tony Bradman e Tony Ross, que trata de um menino que apresenta uma forma de aprender diferenciada e se interessa por assuntos peculiares. A discussão inicial ocorreu a partir de duas indagações: Estamos dispostos a enfrentar o desafio de perceber as necessidades de cada estudante? Acreditamos que a escola deve adequar-se aos estudantes e não ao contrário?

Após discussão trabalhou-se a terminologia de currículo descrita por Saviani (2016), referindo-se à escolha, a sequência mais adequada e à dosagem de conteúdos que devem permear o processo ensino-aprendizagem. Nessa abordagem, a partir dos estudos e autores supracitados nesse artigo chegamos a algumas conclusões

¹ Classes Especiais são classes destinadas a estudantes com deficiência intelectual que demonstram em seu funcionamento cognitivo potencial de aprendizagem nas áreas de leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Possui caráter transitório, onde, por meio de um profissional especializado há um investimento pontual pedagógico para que os estudantes avancem em suas aprendizagens e retornem ao ensino comum.

descritas a seguir.

A metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica: 1º) integração de conteúdos; 2º) transposição da concepção fragmentária de ensino rumo a uma concepção que articule os conhecimentos; 3º) valorização do estudo e da pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; e 4º) ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida (educação permanente).

Referente às características de um trabalho pedagógico interdisciplinar, de acordo com as discussões evidenciadas ao longo dos três dias de formação pelo professores, pode-se dizer que envolve: a) a contribuição do trabalho por Projetos como enriquecimento curricular; b) a valorização do tema de interesse dos estudantes; c) o levantamento de dados frente as possíveis demandas inerentes ao público de estudantes envolvidos; d) a busca para responder à indagações frente a temática; e) a integração dos conteúdos e interação dos sujeitos envolvidos com a socialização e construção dos saberes; f) o papel do professor, nessa perspectiva é de mediador, humanizador, formador e agente de inclusão social; g) privilegia a pesquisa na ação educativa; h) a busca, primordialmente, da funcionalidade ao que se ensina; i) o diálogo com as ciências humanas, arte, literatura, poesia, com princípios morais e éticos; e j) a criatividade, participação, abertura, consideração à diferentes pontos de vista.

E, considerando todos esses itens trabalhados, o trabalho interdisciplinar, promove impacto social para além dos muros da escola mediante o trabalho construído e elaborado no contexto escolar.

Referendando a educação na perspectiva inclusiva, no que tange a deficiência intelectual², o processo de inclusão se mostra mais desafiador quando o enfoque é pelo desenvolvimento integral do sujeito, até porque este público demanda pensar em aspectos estruturais, ambientais, sociais, profissionais e materiais de ensino. Todos esses elementos precisam funcionar de modo articulado/imbricado, caso contrário, a lei de direito ao acesso a escolarização pode subjugar ainda mais esse sujeito (BERTOLIN, 2018 *apud* RAIMUNDO, 2018).

Conceber o sujeito a partir de suas potencialidades e capacidades, esse é um grande desafio a ser perseguido pela educação na perspectiva inclusiva, como sugere os pressupostos vigotskianos. Diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança com deficiência, Vigostkii, manteve sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam. ‘Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências’. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 34).

Ou seja, acreditamos que todo sujeito, independentemente de sua condição cognitiva, física, orgânica ou sensorial é capaz de aprender, é capaz de se comunicar

2 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais “DSM ” 5 (p. 31). A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

e aprender com seu meio, ainda que de forma bastante particular. Precisamos instrumentalizar esses sujeitos para que no cotidiano se desenvolvam dentro de suas possibilidades e exerçam seu direito de aprender, frequentar a escola, participar, se envolver e sobretudo se superar.

6 | A RETOMADA: LONGE DE CONCLUIR

O estudo foi pautado na pesquisa quantitativa, utilizando-se de autores que pesquisam sobre o assunto. Realizou-se o levantamento bibliográfico, o qual oportunizou formulação de conceitos e descrição dos pontos relevantes para esse estudo. Na sequência, descreve resultados deflagrados à medida que o curso sobre “A Interdisciplinaridade” foi ocorrendo. Nesta formação de professores discutiu-se a questão da interdisciplinaridade, suas contribuições para a educação na perspectiva inclusiva, bem como, desafios para sua efetivação.

Nessa perspectiva, é emergente que o ensino se muna de ações pedagógicas e didáticas que visem o desenvolvimento das capacidades mentais, sociais e afetivas dos sujeitos.

De acordo com a pesquisa qualitativa realizada sobre a interdisciplinaridade e a educação inclusiva, notou-se que temos muitos avanços a conquistar e que existe um clamor social e educacional para que mudanças ocorram. O procedimento bibliográfico utilizado clarificou o quanto é significativo a reorganização curricular, onde nele, se transponha o modelo cartesiano de ensino, abrindo espaço para uma ação metodológica aberta, contextualizada, significativa, dinâmica e que contemple as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nossa perspectiva de ensino coaduna com as contribuições trazidas por Ivani Fazenda no transcórre da pesquisa e demais autores, onde entende-se que a interdisciplinaridade perpassa por um processo, interno e uma mudança no fazer pedagógico.

A escola ainda é fruto de uma educação tradicional, dividindo as áreas de conhecimento em vários componentes curriculares. Não podemos ser ingênuos, pois essa divisão das áreas do conhecimento se faz necessária, para uma organização pedagógica, mas na prática, devem conversar, se fortalecer umas com as outras, assim como necessitamos dos conhecimentos emanados por diferentes áreas do conhecimento para além dos muros da escola, ou seja, no dia-a-dia da nossa trajetória social.

Pensando na educação na perspectiva da educação inclusiva, contando com a experiência em sala de aula e no curso de formação citado na pesquisa, entendemos, nessa perspectiva, ainda com enfoque na qualidade dos serviços prestados, no direito ao acesso à educação de qualidade e em sua legitimação, que a interdisciplinaridade é um processo de suma importância que resgata o sentido de ensinar e de aprender.

É necessário que as equipes gestoras entendam que a divisão e a fragmentação

do conhecimento dificultam e desconectam o saber em redes. Essa discussão não se esgota, deve gerar desassossego, fica a proposta para pensarmos e construirmos a cada dia um saber integrado e conectado com as necessidades reais dos estudantes, frente às demandas da educação na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BERTOLIN, Fabiana Neves. A Educação Especial e Inclusiva: diálogos, possibilidades e desafios. In: RAIMUNDO, Jerry Adriano (org). **Golpe de mestre**: reflexões sobre a educação. Curitiba: Lisegraff, 2018.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: BIANCHETTI, L.; JANTSCH, Ari Paulo. (Org.) **Interdisciplinaridade**: Para além da filosofia do sujeito. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2001. p. 51- 84.

FAZENDA, Ivani C. Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade. Um projeto em parceria**. 5^a ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GARCIA, Joe. **Notas sobre o professor interdisciplinar**. ETD □ Educação Temática digital, Campinas, V.5, n.2, p 42-57, junho 2004.

_____. **Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professores**. Disponível em: <<https://goo.gl/Zgv1Ko>>. Acesso em 30 de junho de 2008.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**. Fundamentos teórico- metodológicos. 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: SANCHO, Juana Maria & HERNÁNDEZ, Fernando (org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Trad. Valério Campos. p. 63-83 Porto alegre: Artmed, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre. Artmed. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Revista de Educação Movimento, Universidade Federal Fluminense, RJ, ano 03, n. 04, 2016, p. 54-84

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e transdisciplinaridade** – em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12^a edição. São Paulo: Ícone, 2014.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Isabel Matos Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

RESUMO: Entendemos que a formação em serviço de professores pode se efetivar como um dispositivo facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. Assim, nosso objetivo nesse artigo é discutir as tensões e possibilidades da formação em serviço de professores que lidam com alunos com deficiência na sala de aula, tomando como foco de reflexão a realidade vivenciada no cotidiano da escola. Para o seu desenvolvimento, tomamos por base a metodologia de pesquisa-ação colaborativo-crítica como uma ferramenta capaz de produzir movimentos de reflexividade. Este estudo ocorreu no período de julho a dezembro de 2013, constituindo-se em momentos de observação participante, ação colaborativa e encontros de diálogo-formação com o grupo de profissionais da escola e com a pedagoga. O *locus* da pesquisa foi uma escola de ensino fundamental do sistema público de ensino do município de Cariacica – ES. Este trabalho constitui-se um recorte do processo de análise de uma pesquisa de mestrado em educação. Por fim, dando acabamento a esta trama educacional vivida na pesquisa,

problematizamos a importância da formação, enquanto espaço de diálogo coletivo na escola. Reconhecemos assim, que a escola enquanto espaço educativo, se transforma em lugar de aprendizagens, não somente para os alunos, mas também para os profissionais que lá atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em Serviço; Inclusão; Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

ABSTRACT: We understand that the in-service training of teachers can be effective as a facilitator in the process of inclusion of students with disabilities in school. Thus, our objective in this article is to discuss the tensions and possibilities of the in-service training of teachers who deal with students with disabilities in the classroom, taking as a focus of reflection the reality experienced in the daily life of the school. For its development, we are based on the collaborative-critical research-action methodology as a tool capable of producing reflexivity movements. This study occurred in the period from July to December 2013, constituting in moments of participant observation, collaborative action and dialogue-training meetings with the group of professionals of the school and with the pedagogue. The locus of the research was a primary school of the public education system of the municipality of Cariacica - ES. This work constitutes a cut of the process of analysis of a masters research in education. Finally, finishing

this educational process lived in the research, we problematize the importance of the formation, as space of collective dialogue in the school. We recognize that school as an educational space becomes a place for learning, not only for the students, but also for the professionals who work there.

PALAVRAS-CHAVE: Training in Service; Inclusion; Collaborative-critical research.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola vem ocupando lugar de destaque no cenário mundial. No caso do Brasil, o desenvolvimento de políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola revela preocupações bastante variadas que principalmente decorrem das determinações do sistema vigente.

Os desafios que emergem a partir de uma Política que toma como princípio a inclusão de todos os alunos na escola, inclusive aqueles que são acometidos de alguma deficiência, demanda de uma organização e de dispositivos que atenda a cada um nas suas peculiaridades.

E nesse sentido, entendemos que a formação em serviço de professores pode se efetivar como um dispositivo facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola. Assim, nosso objetivo nesse artigo é discutir as tensões e possibilidades da formação em serviço de professores que lidam com alunos com deficiência na sala de aula. O presente texto se constitui de um recorte dos dados empíricos de uma pesquisa de mestrado concluída pela primeira autora, e compartilhada as reflexões com a segunda autora.

Desenvolvemos a pesquisa em uma escola que trabalha com matrículas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, situada no município de Cariacica - ES. O corpo discente era constituído por 246 alunos no turno matutino, localizando-se entre eles alunos público-alvo da Educação Especial. Os sujeitos da pesquisa foram o diretor e a vice-diretora escolar, uma pedagoga e uma coordenadora de turno, além de 10 professoras que atuam na sala de aula comum, uma professora colaboradora das ações inclusivas, uma professora especialista que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e uma cuidadora.

As formações em serviço foram organizadas durante o segundo semestre de 2013 em seis encontros com todo o grupo de profissionais e sete encontros com a pedagoga e a pedagoga pesquisadora.

Utilizamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como percurso metodológico, procurando criar movimentos que levem à construção de conhecimentos sobre a prática inclusiva dos profissionais da Educação.

1 | O PROCESSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A formação de professores vem se constituindo enquanto espaço que aflora novos conhecimentos por demandar, por meio da pesquisa-ação, “[...] atitudes problematizadoras e contextualizadas [...]; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos [...]” (SANTORO, 2004, p. 1518). Esse movimento implica problematizações com base nas vivências experienciadas no cotidiano da escola, com o objetivo de se construir novos/outros saberes imbricado entre o vivido e o teorizado (VIEIRA, 2012).

Corroboramos com o pensamento de Jesus (et al, 2009) quando aponta caminhos promissores para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola, sendo “um dos caminhos promissores que passa pela potencialização dos espaços de formação docente, das práticas escolares, do diálogo entre pares, da relação teoria e prática e de desenvolvimento de ações colaborativas na escola” (JESUS, et al, 2009, p. 28).

Para isso, a ênfase surgiu na autorreflexão coletiva, na busca pela superação dos problemas presentes na realidade escolar, onde pesquisadores acadêmicos e pesquisadores da escola buscam a transformação das práticas educativas e sociais (JESUS, et al, 2009). Esta busca foi possível quando passamos a desnaturalizar questões presentes no ambiente escolar que não causavam espantos, que não causavam desconfortos. Porém, quando passamos a transformar o familiar em algo estranho, as mudanças começaram a ser vislumbradas. Desta forma, poderemos dizer que:

Aquela professora que se aplica em reler a sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum. E nesse fazer vai se esboçando uma professora-pesquisadora que acorre aos espaços onde se discute o processo ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 16).

Considerando assim, que todos são pesquisadores, na busca do diálogo permanente entre a prática-teoria-prática ou ação-reflexão-ação, nos remetemos a Freire para entender que não há dicotomia entre a docência e a pesquisa

Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 2006, p. 192-193).

Desta forma, compreendemos que o questionamento, a curiosidade e a criatividade são requisitos primordiais para consolidar o pedagogo enquanto crítico de sua prática, o profissional enquanto professor-pesquisador. A articulação entre a ação e a reflexão nos indica o ponto de partida e a finalidade se mostra presente na prática, não havendo supremacia da prática sobre a teoria, mas questionamentos possíveis. (ESTEBAN; ZACCUR, 2002).

A busca por esta forma de caminharmos se mostra necessária para que a ação-reflexão-ação seja efetivada a partir das “situações-limites” que Freire (1987) considera ser atos/situações que se mostram desafiadoras no cotidiano, e que não deve ser pensada/analísada como uma situação insuperável, mas deve ser refletida como situações históricas e concretas de uma realidade que desafiam ao grupo de pesquisadores, mas que estes buscam a sua superação, no coletivo.

OS MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA “FÊNIX”

Buscamos colocar em análise o momento de formação da escola e chamamos para essa responsabilidade o pedagogo, por ele ser o profissional de suma importância para a construção e planejamento dos estudos na escola, assim como nos alerta Jesus e Alves (2011, p. 27)

Fazer um esforço muito insistente em articular outras alternativas teórico-práticas de formação inicial e continuada, em que a centralidade seja desenvolvida aos processos de escolarização na escola comum, onde professores, pedagogos e gestores assumam para si, como sujeitos de conhecimento, a responsabilização pelo aprendizado de todos, considerando, mas não se limitando, as diferenças e as singularidades.

Os momentos coletivos se fortalecem quando o grupo reflete sobre as necessidades da escola. Observamos ao longo de nossa colaboração na escola, a constituição de um outro olhar para as formações na escola Fênix. Talita convidava as professoras para que refletissem e juntas não deixassem essa oportunidade se perder, mas que ao contrário, no coletivo, fossem solidificando ainda mais estes momentos.

Talita: Antes de eu entrar na formação de hoje, é importante que a gente perceba quão importante é este momento dentro da escola. Em 2011, quando eu estive aqui [trabalhando como pedagoga na escola], o grupo optou por não ter o dia de estudo, por causa da questão que naquela época cobravam-se o tempo e tudo mais. Com isso, a gente perdeu o espaço de diálogo. Formação não é só o que eu venho passar, é esse momento de conversa, e que a gente não deixe esse momento se acabar para o próximo ano. Porque mesmo que eu não passe nada, que eu deixe vocês liberados para qualquer coisa, esse momento de estarmos juntos é importante também para a escola e fortalece as nossas relações. Então que o ano que vem, e no ano que vem eu vou estar aqui novamente, a gente consiga manter esse espaço de formação na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2013).

Sua fala aponta para um outro fazer no cotidiano da escola Fênix, consolidando a importância dos momentos de formação e que independente de qualquer pedido ou solicitação, o grupo deveria manter o desejo e a vontade de manter esta organização. Mas para isso, “concordamos com Meirieu que a formação só se pode resolver na inquietude fundamental do sujeito” (JESUS; ALVES, 2011, p. 27).

A formação aconteceu de acordo com o planejado, as professoras dialogaram, refletiram e buscaram solucionar o problema maior do momento: **a falta de comunicação do grupo e a importância do trabalho colaborativo para um melhor desenvolvimento dos alunos e dos professores.**

Após passar o vídeo “A ilha”, Talita pergunta ao grupo: qual a relação que podemos fazer com o nosso ambiente de trabalho?

Claurides: as vezes, em nosso trabalho, a gente se vê em um beco sem saída, como o homem do vídeo.

Dagmar: nós não somos uma ilha e com certeza o trabalho em grupo será mais fácil.

Eva: a gente se isola na sala e não buscamos ajuda para resolver os problemas que surgem.

Dagmar e Eva falaram juntas: fazemos da nossa sala uma ilha.

Claurides: determinadas situações a gente não sabe sair dela e pedir ajuda de quem está de fora é mais fácil resolver porque é outra visão sobre o assunto.

Talita: as vezes a ajuda está próxima da gente, mas não solicitamos, nos isolamos. Buscando ajuda a nossa carga de trabalho será menor. Hoje, trago este filme para podermos pensar sobre a nossa rotina, sobre o nosso cotidiano.

Logo após, é passado o filme “Trabalho em equipe” que apresenta três cenas de problemas que visivelmente era complicado ter uma solução, mas que a partir de uma pessoa coordenando o restante do grupo, conseguia superar o problema.

No meio do filme a professora Eva diz: como faz bem uma equipe!

Ao final do filme, Talita diz: trabalhar em equipe faz toda a diferença em qualquer lugar que a gente estiver. Espero que consigamos despertar este desejo em todas para que possamos melhorar o nosso trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2013).

Após a formação, fomos percebendo como o grupo foi se movimentando, avaliando como elas compreenderam o que foi refletido na formação e o que estava sendo colocado em prática, “nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (FREIRE, 2002, p. 126).

Busco dialogar com a pedagoga sobre a avaliação que ela faz após a formação, procuro compreender como ela observava o cotidiano da escola, instigando-a a avaliar o movimento que vem acontecendo por parte das professoras e como vem modificando a prática delas no que tange aos alunos com deficiência e ao trabalho colaborativo.

Pesquisadora: Talita, fala para mim. Qual a avaliação que você faz de mudança das professoras após a formação? Você percebeu alguma mudança?

Talita: Não.

Pesquisadora: Sério!? Não percebeu nenhuma mudança?

Talita: Não (sorrindo).

Pesquisadora: Eu observo os pequenos detalhes e não sei se você irá concordar comigo, mas em algum momento as professoras Ema e Eva pensaram em realizar

um projeto em parceria/colaboração?

Talita: Até agora não. Esta será a primeira vez que irão trabalhar juntas.

Pesquisadora: Pois é, isso se deu após a formação que enfatizou a importância do trabalho em colaboração. Outro ponto que achei importante e que faço uma leitura como sendo uma mudança positiva foi o fato da professora Mariza ter solicitado a sua ajuda para pensar uma avaliação adaptada para o aluno Vitório. Em algum momento, neste ano, ela pediu a sua ajuda nas avaliações adaptadas?

Talita: Não, é a primeira vez que ela me pede.

Pesquisadora: Você não acha que isso aconteceu após a formação? Porque como você mesmo me disse, antes não havia este trabalho colaborativo.

Talita: pensando bem, é verdade. Eu tenho muita dificuldade em estar observando desta forma.

Pesquisadora: precisamos ter atenção nas pequenas coisas, pois as mudanças não acontecerão da forma que almejamos e na rapidez que desejamos, mas no dia-a-dia podemos constatar que está ocorrendo mudanças.

Talita: eu preciso mudar neste sentido, ser igual a você, perceber as pequenas coisas.

Pesquisadora: mas você conseguirá é só ter outro olhar para com as minúcias no cotidiano da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2014).

Devemos evitar que o cotidiano da coordenação do trabalho pedagógico invisibilize as nuances que emergem no dia-a-dia da escola. Desta forma, poderemos trabalhar com o que é possível no momento e agregar ainda mais aos movimentos positivos que vão sendo construídos no cotidiano da sala de aula. É preciso colocar em prática o que nos aponta Guinzburg (1998) no que tange a destreza do “estranhamento, por meio do qual se pode evitar a naturalização da realidade” (SIMÕES; FILHO, 2012, p. 26).

A segunda formação em serviço da escola Fênix aconteceu, e desde o planejamento ocorreu processos de colaboração entre os diferentes profissionais da escola. Foi solicitada a colaboração neste momento a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, professora colaboradora, pedagoga e pedagoga pesquisadora. Decidimos que o foco da formação seriam os dois casos dos alunos autistas do turno matutino, pois o comportamento deles geram um desconforto entre os professores por não saberem como lidar, principalmente quando os mesmos se recusam a entrar na sala de aula.

Para o planejamento dessa formação, momentos de análise e reflexão sobre a nossa forma de agir/atuar no espaço escolar, se faz importante para revermos nossa prática e problematizarmos as necessidades que nos apontam diariamente. É importante que o coletivo da escola precisa se fazer presente para instigar a todos a oportunidade de questionarmos sobre nossa atuação. Concordamos com Freitas (2004, p. 198) quando aponta que

[...] o/a professor/a deverá ser provocado/a a indagar-se sobre a intencionalidade de sua prática pedagógica [...] num processo de permanente análise da distância entre as expectativas e os fatos, [...] desvelem-se os obstáculos às mudanças necessárias à construção da escola desejada. A consciência crítica, objetivando esses obstáculos, inscreve o grupo na busca de sua superação, demarcando, com a intencionalidade da sua ação, uma ruptura com a concepção ingênua e fatalista que gera o imobilismo e impede a construção do *inédito-viável*.

2 | A PRÁTICA REFLEXIVA E A AÇÃO COLABORATIVA

A reflexão colaborativa se mostra uma ação fundamental para uma escola que vise o compromisso de todos na organização pedagógica vislumbrando a todos os alunos. Podemos perceber essa preocupação na fala da professora Dagmar quando faz um desabafo na formação que foi pensada com o objetivo de juntos, problematizarmos a realidade educacional dos alunos autistas do turno, e no coletivo propormos estratégias de atuação para vislumbrarmos uma outra prática.

Dagmar: “Eu gostaria de saber e aprender porque eu queria saber fazer. Como é que a gente faz porque uma hora ele vai passar na minha mão e eu vou fazer como? Ele vai ficar os cinco anos da vida dele do lado de fora da sala e com a cuidadora? Você está entendendo? Então é assim, eu queria também aprender como é que a gente faz para trabalhar com este aluno dando conta dele e dando conta do restante da turma” (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2014).

Dagmar coloca em análise não só o que vem se constituindo como o processo de escolarização do aluno João, mas também expõem sua preocupação em como pode desenvolver o seu trabalho pedagógico no futuro de forma a proporcionar um outro ser/estar aluno para com eles.

Essa formação nos remete ao que Freire (2002) denomina de “situações-limites”, alertando para o fato de que os homens vivem e convivem com situações que podem ser encaradas como geradoras de desesperança, quando não percebidas em sua totalidade, quando ficamos “na apreensão de suas manifestações periféricas às quais empresta a força inibidora [...]” (FREIRE, 2002, p. 96). Nessa perspectiva, “[...] as “situações limites” implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam” [...]” (p. 94).

Neste processo, ao vislumbrarmos as “situações-limites”, que são elencados pelas professoras, não como algo insuperável, para além das possibilidades de ação, mas são colocadas em análise para alcançarmos, no coletivo, perspectivas de um outro fazer pedagógico para com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Entendemos que uma escola inclusiva objetiva a **produção do conhecimento** em uma **ação coletiva**, em um **processo contínuo de formação**. Procurando proporcionar o trabalho colaborativo ajustado às necessidades de uma escola inclusiva, reconhecemos a necessidade de reflexão das ações docentes, através da formação continuada (PEREIRA E SILVA, 2012, p. 1122).

A formação vivenciada por todos se constituiu como espaço de produção de conhecimento, pensando o coletivo da escola, se estabelecendo como espaço

de problematização e processo crítico da realidade vivenciada. Mas procuramos ir além, procuramos focar a importância do trabalho colaborativo, entre os diferentes profissionais. Podemos vislumbrar esta ação a partir da fala da professora especialista quando menciona:

Lívia: “[...] O que as professoras falaram foram experiências novas para a gente. [...] A gente já poderia estar fechando para hoje, porque não é para o ano que vem não, é para ontem. A gente poderia estar fechando hoje para a partir de amanhã, eu, pedagoga, Karolini, Larissa, Marta e Rosa, tentarmos os cinco minutos. [...] Se a gente conseguir os cinco minutos até dezembro, em fevereiro a gente retorna para os cinco para iniciarmos o ano porque ele vai ter saído daqui mentalmente com uma rotina criada. **Só para fechar: então se João amanhã vier para a escola, como amanhã é o meu PL e não vou ter aluno, na entrada, eu gostaria de falar com Marta para estar me chamando [...]. Hoje, o primeiro partir com João é esse, colocá-lo na sala de aula** (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2014).

Esta fala desponta para possíveis ações colaborativas na escola a partir da articulação dos diferentes profissionais e como esta dinâmica pode apontar para um fazer pedagógico que propõe a todos os profissionais ter como objetivo central da escola: a aprendizagem de todos os alunos. Quando a profissional menciona a tentativa de conseguir os cinco minutos com o aluno autista, ela trazia a tona a discussão de reconhecer que há possibilidades para o aluno, mas que para atingirem o objetivo desejado, criar um outro ser/estar aluno para João, seria necessário que todos os profissionais da escola se movimentassem com o mesmo intuito, se colocando a disposição. A fala da professora aponta para o que denominamos de “trabalho colaborativo”

Para desenvolver um trabalho colaborativo é necessário que tanto o *professor da sala comum* e o *professor da educação especial* conheçam todo o currículo e **construam o planejamento juntos**, além de possuírem **habilidades interpessoais, compromisso político**, entre outros, **proporcionando a troca de experiências e saberes** para o atendimento às necessidades dos educandos (PEREIRA E SILVA, 2012, p. 1127).

Concordamos com Pereira e Silva (2012) quando mencionam a importância da articulação entre o professor regente e o professor especialista, porém propomos ir além deste enfoque, percebemos com este estudo que a colaboração pensando as questões da sala de aula devem envolver não só estes dois profissionais, mas ser mais abrangente. O pedagogo não pode estar desvinculado deste processo de colaboração, mas se efetivar como o profissional que está para contribuir para pensar as questões da aprendizagem e assim, a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no acesso ao conhecimento.

A formação e o momento coletivo para reflexão, “[...] antes de tudo, [propõe] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p. 40). As discussões não teriam sentido se o processo final não repercutisse no movimento de busca de todos os profissionais para uma outra/nova prática para com aqueles alunos.

Nesta segunda formação foram levantadas questões que apontavam os avanços

que eles haviam tido até aquele momento com os alunos autistas e questionávamos ao grupo quais seriam as possibilidades para a continuação do trabalho pedagógico neste ano. Surgiram relatos de vivências com os alunos e também de experiências vivenciadas em outras escolas, com outros alunos autistas. Concordamos com Freire (2002, p. 94) quando nos alerta que

No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação.

Freire (2002, p. 90) não considera que as “situações-limites” sejam, “[...] o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades [...]”. Este movimento de “mais ser” se evidenciou no dia posterior a formação.

E quando eles propõe o trabalho também de forma coletiva, o cotidiano da escola irá tecer as práticas pedagógicas de forma fluída e harmônica. Quando o gestor da escola Fênix percebeu a importância deste coletivo da equipe, e desta forma, propõe uma outra/nova maneira de organizar o pedagógico da escola, esperamos assim, que essa prática se transforme em articulação constante do trabalho pedagógico da escola.

Arlindo: eu acho que no ano de 2014, nós poderemos fazer diferente [...] Vamos voltar neste ano de 2014 a fazer com o grupão a noite, todos juntos de novo, os três horários juntos em um momento único e depois cada turno o planejamento com sua pedagoga. [...] vamos fazer uma reunião do nosso corpo técnico sozinhos para fecharmos a organização do ano que vem. Vamos fechar entre a gente, corpo técnico, depois iremos levar para o grupo para análise (DIÁRIO DE CAMPO, 13/12/2013).

Nessa fala, podemos reconhecer a importância que o diretor assume sobre a constante avaliação, no que tange a atuação dos profissionais da escola. Neste momento, o gestor realiza a avaliação sobre a organização pedagógica e a sua gestão. Com este objetivo, o acompanhamento do planejamento coletivo irá mediar o trabalho que foi sendo desenvolvido no cotidiano da escola.

A avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho. Visa ao melhoramento do trabalho escolar, pois, conhecendo a tempo as dificuldades, pode-se analisar suas causas e encontrar meios de superá-las (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 476).

Na avaliação que o diretor fez, podemos perceber que ele coloca em análise as dificuldades vivenciadas no ano de 2013, chegando a conclusão que para serem superadas no ano seguinte, será preciso um planejamento coletivo da equipe gestora dos três turnos de trabalho, assim como, o acompanhamento sistematizado.

Outro movimento interessante que fomos conquistando na escola foi o de reservar um momento de estudo com a pedagoga, a formação-ação, para juntas dialogarmos e pensarmos sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e sua atuação enquanto a responsável em coordenar o trabalho pedagógico

da escola.

Esses momentos eram destinados para o estudo de temas que emergiam no cotidiano da escola, para planejarmos a sua atuação durante a semana, dialogávamos sobre as questões que giravam em torno das relações interpessoais que existiam da escola, inclusive o seu descontentamento, sobre a sua relação com a equipe gestora, que ocasionava em seu desconforto.

Um dos textos que tivemos a oportunidade de estudar foi “Coordenação pedagógica na escola inclusiva: algumas reflexões” - Maria Luisa Sprovieiri Ribeiro. Ela menciona, “Neste contexto, pensamos num profissional que trará inestimável colaboração [...]” (RIBEIRO, 1998, p. 49). Neste momento, Talita faz uma pausa da leitura e diz:

Talita: Ai, quem dera! Pensando um profissional que trará INESTIMÁVEL colaboração... eu me contentaria com uma colaboração mediana, não precisava ser inestimável (risos).

Continuação da leitura: “[...] para a gestão da escola inclusiva que é o coordenador pedagógico”.

Nós duas começamos a rir porque Talita estava pensando em alguém externo, mas na verdade o texto falava da pedagoga.

Pesquisadora: falou de você... (risos). Vamos ver o que ela nos fala mais.

Talita: ai, credo!!!! (risos)

Continuação da leitura: “[...] tríplice tarefa: planejamento, assistência e avaliação.

Talita: eu acho que eu tenho mais assistido, aqui.

Pesquisadora: do que nas suas outras experiências?

Talita: não. Já trabalhei mais com treinamento, pensava muito na formação. Avaliação quase eu não tenho trabalhado, mas eu tenho que melhorar neste quesito. E planejamento, depende, né. Eu adoro planejar projetos, adoro trabalhar com projetos, nossa já fiz projetos maravilhosos. Porém, planejar a sala de aula já é uma coisa que não foco tanto. Mas depende. Planejar eu planejo, as vezes a gente discute, mas não tenho aquele planejamento sistemático. Eu falo que todo ano eu tenho que melhorar nisto, e tenho melhorado porque eu era pior, eu fazia muito projeto. [...] Eu diminuí drasticamente este trabalho com projeto. Para focar mais na questão da aprendizagem, ao aluno ler e acho que tem dado certo porque o aluno consegue se concentrar mais e o professor se desvincula mais porque o professor é um só. [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2013).

Neste momento de reflexão podemos perceber com Talita avalia a sua atuação enquanto coordenadora do trabalho pedagógico, principalmente quando Ribeiro (1998) traz a tona que o foco da atuação deste profissional deve ser: planejamento, assistência e avaliação. Neste momento, ela realiza uma análise do que precisa melhorar e com qual objetivo.

Neste mesmo intuito, Garcia (1991, p. 14) nos leva a reflexão sobre as hierarquias

profissionais e de atuação, o importante na escola deve ser o aluno, quando menciona

Não mais os especialistas, orientadores educacionais, supervisores escolares e diretor que sabem mais e usam o poder de seu saber sobre o professor que sabe menos e obedece aos que mais sabem [...]. A escola transforma-se, quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende [...].

Vamos buscando construir nos momentos de “diálogos formação”, oportunidade de reflexão e de buscar movimentos também por parte da equipe gestora, incentivando uma atuação que até o momento não era visível na escola e que vinha gerando um descontentamento por todos os profissionais.

Ao enfocarmos a importância do grupo gestor se constituir enquanto uma rede de colaboração entre os profissionais que fazem parte deste grupo, não é por imaginar ser melhor, mas por vivenciar que a atuação do pedagogo, enquanto coordenador das práticas pedagógicas precisa estar articulado em todos os âmbitos da escola: tanto nas questões que envolvem a coordenação, quanto nas questões administrativas que envolvem a direção.

Enquanto o trabalho do pedagogo se efetivar isoladamente, este se tornará um trabalho fraco, sem um envolvimento maior nas questões pedagógicas da escola, tendo por foco alguns pontos da tríade mencionada acima, e não todos. Podemos perceber na fala de Talita, quando no dia anterior a minha ausência (precisei me ausentar por um período de quinze dias da escola, devido a participação de um evento que aconteceu em outro país), ela desabafa sobre a preocupação de estar sozinha neste período.

Talita: - Estou com ciúmes, você não teve tempo para mim hoje (e será o último dia antes da viagem. Estou preocupada, como ficarei aqui sem você durante tanto tempo.

Pesquisadora: (risos) – Pode deixar que agora terei o tempo todo só para planejarmos o período que não estarei aqui.

Talita: (ri) – É bom mesmo!!!!

Percebemos na expressão da pedagoga, que está realmente incomodada pelo fato de eu ter ido para a sala de Dagmar, com o objetivo de colaborar com a professora na execução do planejamento que realizamos anteriormente. Isso reflete no que ela mesmo se autoavaliou, em não estar conseguindo dar atenção as professoras em sala de aula, durante a execução do planejamento construído. Será que ainda não percebeu que é preciso darmos atenção as professoras em sala de aula e não só nos planejamentos? Que as professoras demandam colaboração em sala para que o planejamento pensado seja colocado em prática ou para que tenham condições de realizar o atendimento individualizado aos alunos que necessitam?

Precisamos compreender que tudo o que acontece na escola, todas as ações despendidas, todos os planejamentos construídos, todas as avaliações programadas, todos os atendimentos realizados, enfim, “[...] tudo que acontece na escola facilita ou dificulta a aprendizagem de cada aluno. Logo, nada é meramente administrativo,

ou meramente racional, ou meramente pedagógico, mas, fundamentalmente, político” (GARCIA, 1991, p. 16).

Seguindo a perspectiva apontada por Garcia (1991) para o trabalho pedagógico na escola, neste capítulo propusemos dialogar com os diferentes espaços de atuação dos profissionais que atuam na escola Fênix, mas dando foco ao fazer do pedagogo neste coletivo. Buscamos tecer o diálogo e as reflexões com os diferentes fios que fazem parte da trama educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, procuramos apontar a importância do trabalho colaborativo no que tange as práticas pedagógicas, quando almejamos a inclusão de todos os alunos no acesso ao conhecimento.

Entrelaçamos os fios de reflexão na tessitura que envolve as questões cotidianas da escola, que muitas vezes, acabam sobrecarregando o pedagogo escolar, fazendo-os ter/ser um profissional que não busca o foco do seu fazer, a prática pedagógica da escola, gerando assim, um desconforto para os profissionais e consequentemente, para os alunos.

Em contrapartida, perpassamos também no tear que envolve a ressignificação da atuação do pedagogo. Essa tessitura se mostrou de extrema importância para uma nova/outra perspectiva de trabalho da pedagoga em questão, gerando também, novas/outras atuações dos profissionais que atuam na escola Fênix.

Por fim, dando acabamento a esta trama educacional vivida na pesquisa, problematizamos a importância da formação, enquanto espaço de diálogo coletivo na escola. Reconhecemos assim, que a escola enquanto espaço educativo, se transforma em lugar de aprendizagens, não somente para os alunos, mas também para os profissionais que lá atuam.

Reconhecemos que o profissional que atua na função de pedagogo, se constitui como um profissional importante para mediar as questões pedagógicas da escola. Porém, reforçamos que sua atuação de forma isolada não terá validade na escola, pois o trabalho pedagógico voltado para a aprendizagem de todos os alunos deve se constituir enquanto um trabalho coletivo e sendo assim, acontecerá nas relações entre os diferentes profissionais da escola, mediado é claro, pelo pedagogo, o profissional responsável em coordenar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS:

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwirges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwirges (Orgs.) **Professora – pesquisadora, uma práxis em Construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 13-24.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: UFES, UFRGS, PUC Campinas, 2007. 1 CD-ROM, p. 1-30.

JESUS, Denise Meyrelles de, ALMEIDA, Mariangela Lima de; OLIVEIRA, Inês Martins Ramos de; VIEIRA, Alexandro Braga Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do(a) educador(a). In: SILVA, C. M. S. [et al.]. **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, p. 17 - 30.

JESUS, Denise Meyrelles; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 17-28, vol. 2.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed revisada e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Rose Mary Fraga; SILVA, Angela Maria Caulty Santos da. **A IMAGEM DO “EQUILIBRISTA”: O PROFESSOR VERSUS A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, XII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Organização e Realização Fórum Capixaba de Educação Inclusiva/ES... [et al], 2012, Vitória/ES. **Anais ...** Vitória: UFES, 2012. 1 CD-ROM, p. 1121 - 1132.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Coordenação Pedagógica na escola inclusiva: algumas reflexões. In: BAUMEL, Roseli C. R. C.; SEMEGHINI, Idméa (Orgs). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 45-52.

SANTORO, Maria Amélia Franco; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Action reserch: limits ande possibilites in teacher education. **British Education Index** (BEI), Brotherton Library – University, 2004, p. 1-15.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FILHO, Luciano Mendes de Faria. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). **Pensadores Sociais e História da Educação 2**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 39-62.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f.: Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal. do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OS PARQUES INFANTIS: ANÁLISE LEXICAL DE TEXTOS SOBRE ESSES ESPAÇOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Aline de Novaes Conceição

Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília/SP, Marília/SP

RESUMO: Nos parques infantis, a criança era vista como um ser integral, produtora de cultura, pensante, como um ser que se expressava através da arte, das brincadeiras e dos jogos. No Brasil, essas instituições, iniciaram-se com a necessidade de atender a criança da família operária a partir de uma educação não formal e extraescolar em que era possibilitada a inclusão de crianças com poucos recursos financeiros em atividades de recreação e atividades culturais diversas tendo a qualidade de vida melhorada e se desenvolvendo integralmente. A partir disso, objetivou-se localizar, identificar, recuperar, reunir, sistematizar, selecionar e realizar uma análise lexical dos textos sobre os parques infantis disponíveis *on-line*. Utilizou-se pesquisa bibliográfica, localizando artigos, teses e dissertações sobre o tema que foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo utilizando como apoio a ferramenta *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Constatou-se a relação dos parques infantis com as palavras: infantil, educação, instituição, São Paulo, criação, cultura e Mário de Andrade, ou seja,

apesar dos parques infantis serem espaços educacionais que possibilitavam a inclusão de crianças desfavorecidas financeiramente; nas pesquisas localizadas até o momento, não há destaque para esse âmbito inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Espaços inclusivos. História da Educação. Parques infantis.

CHILDREN PARKS: LEXICAL ANALYSIS OF TEXTS ON THOSE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACES

ABSTRACT: In the playgrounds, the child was seen as an integral producer, producer of culture, thinking, as is used art, jokes and games. In Brazil, these institutions began with the option of taking care of a child from a non-formal and out-of-school education in the era that enables the integration of the child with resources of financial resources in activities of improved quality of life and full development. . From this, we aim to locate, identify, recover, collect, systematize, select and perform a lexical analysis of the texts on playgrounds available online. Use bibliographic search, location of articles, theses and dissertations on the subject that were analyzed according to the Content Analysis using an analysis tool for the multidimensional analysis of texts and questionnaires. A relation of the playgrounds was found with the words: children, education,

institution, São Paulo, creation, culture and Mário de Andrade, that is, the anniversary of the playgrounds and the media that made possible the protection of an environment financial In the examples above, there is no highlight for the east included.

KEYWORDS: Inclusive spaces. Education History. Children's parks.

1 | INTRODUÇÃO

A história possibilita o pensar crítico no sentido que auxilia a constatação de que as alterações são inevitáveis e os seres humanos podem contribuir para as mudanças. Historicamente constatam-se alterações na maneira de pensar a educação e conseqüentemente ocorrem mudanças de nomenclaturas que em determinados momentos constituem rupturas ou permanências com a atualidade.

Dentre essas nomenclaturas, ao focar os inícios de uma educação infantil, no Brasil, é possível identificar os asilos infantis, os jardins de infância, as creches e os parques infantis que atualmente são denominados de escolas de educação infantil.

Os primeiros parques infantis do Brasil, foram instalados na cidade de São Paulo, com a necessidade de atender a criança da família operária (OLIVEIRA, 2010). Essas instituições estavam relacionadas com uma perspectiva de reforma social sendo instaladas na década de 30, durante o governo de Fábio Prado e funcionaram em São Paulo até 1975, quando foram transformados em instituições de ensino infantil regular (NIEMEYER, 2001).

Os parques infantis consistiam em uma educação não formal e extraescolar, em que se valorizava a cultura e a recreação, sendo idealizados no Departamento de Cultura de São Paulo, dirigido por Mário de Andrade.

Mário Raul de Moraes de Andrade, nasceu em São Paulo, era amigo de Oswald de Andrade, gostava de caminhar e gostava da vida. Foi poeta da primeira fase do modernismo, estudou música, foi professor de piano e era crítico de arte, publicando textos sobre a temática em revistas e jornais (MÁRIO..., 2018).

Assim, compreende-se o motivo dos parques infantis terem sido instituições que valorizam a cultura e além disso, faziam “[...] parte de um projeto destinado à difusão cultural, articulando objetivos educacionais, investigações acerca das características físicas e culturais da população, controle sanitário e assistência médica.” (DANAIOF, 2013, p. 1967).

Com os parques infantis era possibilitada a **inclusão** de crianças desfavorecidas financeiramente em atividades culturais diversas que ampliavam os direitos da cidadania. A criança era vista como produtora de cultura, como um ser pensante que se expressava através da arte, das brincadeiras e dos jogos.

Com isso, a criança pobre também poderia ser educada de maneira lúdica, tendo a qualidade de vida melhorada e se desenvolvendo integralmente, considerando que ao frequentarem os parques infantis não estariam “[...] trabalhando ou preocupadas

com o seu sustento [...]” (FARIA, 1999, p. 208), mas seriam crianças e estariam brincando.

A partir disso, surgiu a seguinte indagação: considerando que parques infantis eram espaços inclusivos, o que é tratado sobre os parques infantis em publicações de educação infantil? Com isso, o objetivo da pesquisa cujos resultados estão apresentados neste texto, consiste em localizar, identificar, recuperar, reunir, sistematizar, selecionar e realizar uma análise lexical dos textos sobre os parques infantis disponíveis *on-line*.

2 | METODOLOGIA

Os estudos com abordagem histórica, contribuem para uma ação mais reflexiva por parte do sujeito, possibilitando a busca de uma mudança social, compreendendo que as mudanças que ocorreram possibilitam transformações presentes, pois não há vivências e nem histórias permanentes.

Assim, como metodologia, utilizou-se inicialmente, pesquisa bibliográfica com abordagem histórica sobre o tema e para isso, consultou-se, utilizando os descritores “Parque infantil” e “Parques infantis”, o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a base de dados da UNESP “Catálogo Athena”, a coleção de periódicos científicos brasileiros da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), o banco de dados da Universidade de São Paulo (USP), a base de dados da biblioteca da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e o acervo da Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), todos disponíveis *on-line*.

Após isso, localizou-se artigos, teses e dissertações sobre o tema e foram selecionados os resumos e os títulos dos textos que estivessem disponíveis *on-line*, totalizando 12 textos que foram publicados entre 1999 a 2015. Em seguida, realizou-se a análise dos resumos desses textos, com base nos aspectos da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2004, p. 37) que consiste em obter conteúdos das mensagens “[...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”.

Para isso, ou seja, para realizar a análise dos textos, utilizou-se como apoio a ferramenta *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ).

Destaca-se que o IRAMUTEQ é um programa informático, ou seja, um *software* que está disponível gratuitamente na *internet* desenvolvido pelo professor Dr. Pierre Ratinaud do laboratório de Estudos e Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais da Universidade de Toulouse III, localizada na França. Esse *software* teve adaptação à língua portuguesa em 2013 (JUSTO; CAMARGO, 2014).

Essa ferramenta está disponível no site www.laccos.com.br no link novidades. O IRAMUTEQ, é um software mais desenvolvido que o Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte (ALGESTE), desenvolvido na França na década

de 1980 (JUSTO; CAMARGO, 2014).

Esse programa, realiza a *análise de dados textuais*, a partir da contagem de palavras, agrupando-as por especificidades, de modo a gerar análises diversas, tais como de similitude, nuvem de palavras dos textos e classificação hierárquica descendente. Desse modo, esse programa possibilita diferentes análises lexicográficas estatísticas sobre o *corpus* textual.

Baseado no programa informático mencionado, neste texto, será utilizada a nuvem de palavras e a classificação hierárquica descendente (CHD).

A nuvem de palavras consiste na aparição de uma imagem que contenha palavras dos textos analisados dispostas de maneiras diversas cujos tamanhos e posições estão relacionadas com a quantidade de vezes que surgem no texto, assim, as palavras que surgem mais vezes aparecem com maior destaque, possibilitando a identificação das principais palavras do texto.

A CDH

[...] é um tipo de análise lexicográfica na qual os segmentos de textos são classificados em função dos seus respectivos vocabulários e o conjunto é organizado numa distribuição que se fundamenta na frequência de formas reduzidas, também compreendidas como raízes lexicais das palavras. São aplicados sucessivos testes do tipo Qui-Quadrado sobre matrizes que cruzam as formas reduzidas com os segmentos de textos, obtendo-se assim uma classificação. Os segmentos de textos que compõe uma classe são, portanto, aglutinados pela semelhança de vocabulário que estabelecem entre si ao passo que se distinguem das demais classes pela diferença estabelecida com os vocabulários das demais (ANJOS, 2018, p. 91).

Neste trabalho, o termo “texto” utilizado equivale aos resumos. Ressalta-se que os segmentos de texto equivalem a divisão que o programa informático realiza no corpus a partir dos textos.

Segundo Anjos (2018, p. 92) classe significa “[...] agrupamentos textuais gerados pela análise [...]”. Cada classe contém características em comum.

A CHD geradas pelo programa informático mencionado, gera várias mensurações estatísticas, dentre essas: número de textos, segmentos de textos, formas distintas (quantidade de termos), ocorrências (quantidade de palavras), formas ativas (classes gramaticais selecionadas pelo pesquisador), classes (agrupamentos dos textos), retenção (aproveitamento que o programa realizou do *corpus*). Esse aproveitamento é “[...] mensurado pela divisão dos segmentos de textos que foram passíveis de categorização pelo número total de segmentos.” (ANJOS, 2018, p. 92).

Além disso, a aplicação da CDH gera um Dendograma

[...] que é uma representação gráfica que ilustra a relação entre as classes, evidenciando as partições ou iterações que o Corpus passa até que consiga estabelecer as classes estáveis finais, com os respectivos tamanhos que ocupam em cada Corpus. Junto ao Dendograma é possível apresentar a relação das palavras mais significativas que constituem cada classe obtida pela análise (ANJOS, 2018, p. 92).

Com o IRAMUTEQ, o pesquisador também poderá acessar os segmentos de

textos representativos de tais classes “[...] a fim de saber o contexto em que tais palavras se encontram e assim ter maior clareza e facilidade para realizar a obtenção dos sentidos e interpretação das classes.” (ANJOS, 2018, p. 92).

Desse modo, esse programa possibilita diferentes análises lexicográficas estatísticas sobre o *corpus* textuais e “[...] tem a capacidade de processar grandes volumes de texto em curto espaço de tempo, fornecendo ao pesquisador informações diversas, as quais poderão ser interpretadas.”. (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 42).

Assim:

O IRAMUTEQ, é um programa informático que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange a lematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. Por meio desse software, a distribuição do vocábulo pode ser organizada de forma facilmente compreensível e visivelmente clara com representações gráficas pautadas nas análise lexicográficas. (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 45-46).

Ressalta-se, que com esse programa é possível realizar a análise de conteúdo em massa. Todavia, apesar de efetuar cálculos estatísticos, é necessário que os manejos desses arquivos sejam realizados por pessoas que dominem os aspectos dos dados (JUSTO; CAMARGO, 2014).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na operacionalização do programa IRAMUTEQ o *corpus* analisado, como mencionado, consistiu em 12 resumos e 12 títulos de artigos, teses e dissertações, obtendo-se 73,33% de aproveitamento do material.

Como resultado da análise foram geradas seis classes diferentes e o *corpus* foi dividido em três subclasses; sendo de um lado as classes seis, três e cinco; do outro as classes quatro e um e do outro a classe dois.

Constatou-se que a classe com maior número de segmentos de texto, foi a classe três correspondendo a 20,4 % do total de segmentos analisados, a segunda maior foi a classe cinco, com 16,2% do total, em terceira posição, ficaram as classes um, quatro e seis com 15,9% e por fim a classe dois com 13,6 %, como se verifica com a Figura 1, abaixo:

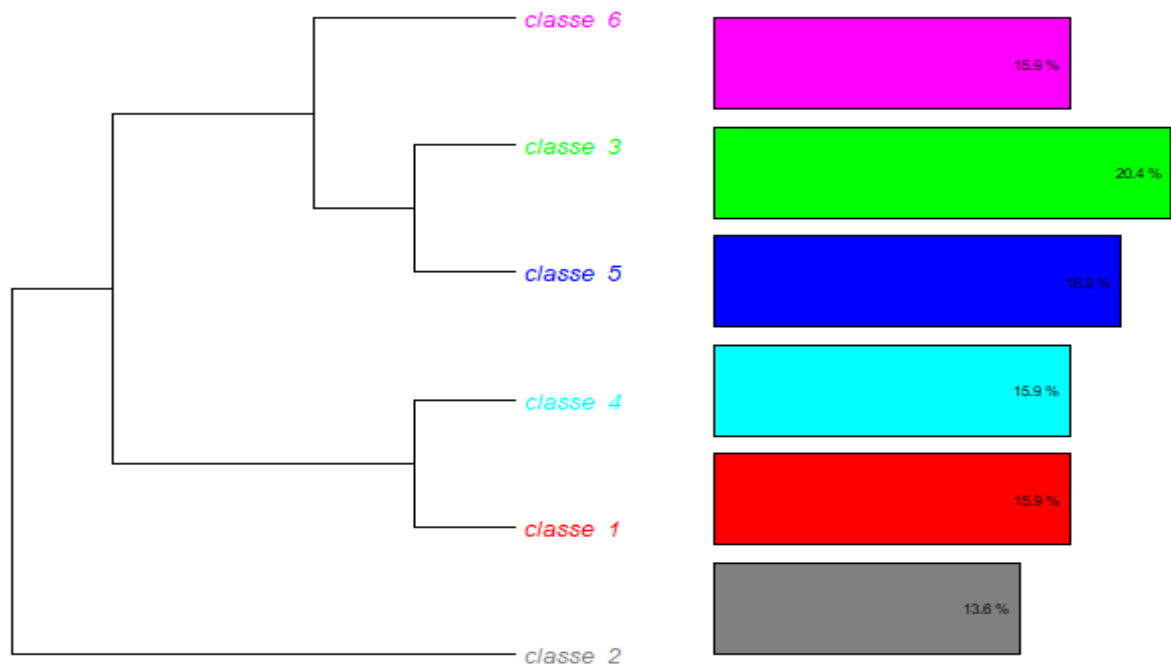


Figura 1- Dendrograma com as classes geradas pelo IRAMUTEQ decorrentes de textos sobre os parques infantis

Fonte: gerado pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa.

A classe três, com maior número de segmentos de textos, está associada a político, parque infantil e atendimento, a essa classe, com base em seu sentido, deu-se a denominação de “Parque Infantil”.

Considera-se que a partir dos parques infantis, foram oferecidos atendimentos para crianças filhos de operários e esse atendimento enfocava a cultura, saúde e educação a partir da recreação. A palavra política localizada, está relacionada com o aspecto público e gratuito dos parques infantis que tiveram início no governo político do prefeito Fábio Prado do estado de São Paulo (FERREIRA, 2015).

Esse prefeito, em quatro anos inaugurou três parques infantis em São Paulo: Parque Infantil da Lapa, Parque D. Pedro II, Parque Infantil Santo Amaro e iniciou a construção de mais quatro que foram inaugurados na gestão seguinte do prefeito Prestes Maia nos seguintes locais: Tatuapé, Barra Funda, Catumbi e Vila Romana (FERREIRA, 2015).

A partir do Dendrograma apresentado, visualiza-se a classe cinco que está associada a assistência, interno, infância e criança, com base em seu sentido, deu-se a denominação de “Criança”, que Inicialmente era para crianças em idade pré-escolar e posteriormente para adolescentes entre 12 e 15 anos (OLIVEIRA, 2010).

As crianças nos parques infantis eram vistas como seres que necessitavam de “assistência”, pois “[...] os parques infantis foram criados com o intuito de atender à infância, sobretudo crianças oriundas da classe operária. ”. (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

A classe um, apresentada no Dendrograma, está associada com as palavras: educador, principal, sociedade, instituição, formação, necessidade e atender. Com

base em seu sentido, deu-se a denominação de “Instituição”.

É importante considerar que a instituição parque infantil, não se limitava a ação assistencialista, mas a criança era vista como um todo, como um ser que produzia cultura (SANTOS, 2005).

A classe quatro, está associada com criação e base e recebeu a denominação de “Criação”. A criação dos parques infantis propunha uma educação não restrita à escola, mas presente em todo contexto social

Assim, os parques infantis foram criados com o intuito de atender à infância, sobretudo crianças oriundas da classe operária. Inspirados principalmente nas ideias de Fernando de Azevedo, modernizaram-se na gestão Mário de Andrade, no Departamento de Cultura. Pregavam (e praticavam) que a educação devia acontecer em espaços amplos, por meio de jogos e recreação, atentando para a higiene e a saúde dos educandos. (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

A classe seis, está relacionada com Mário, municipal, ano e forma. Com base em seu sentido, deu-se a denominação de “Fundação”. Considerando que Mário de Andrade como mencionado, dirigia o departamento que fundou os parques infantis.

A classe dois, está relacionada principalmente com centro, semelhança, educação, cidade, cultura, projeto, estudo, população, entre outros. Com base em seu sentido, deu-se a denominação de “Diversos”, pois é a classe com maior diversidade de palavras constituindo-se de um grupo distinto.

Abaixo, com a Figura 2, é possível constatar o dendrograma do *corpus* parques infantis acompanhado da relação das palavras de maior frequência dentro de cada classe:

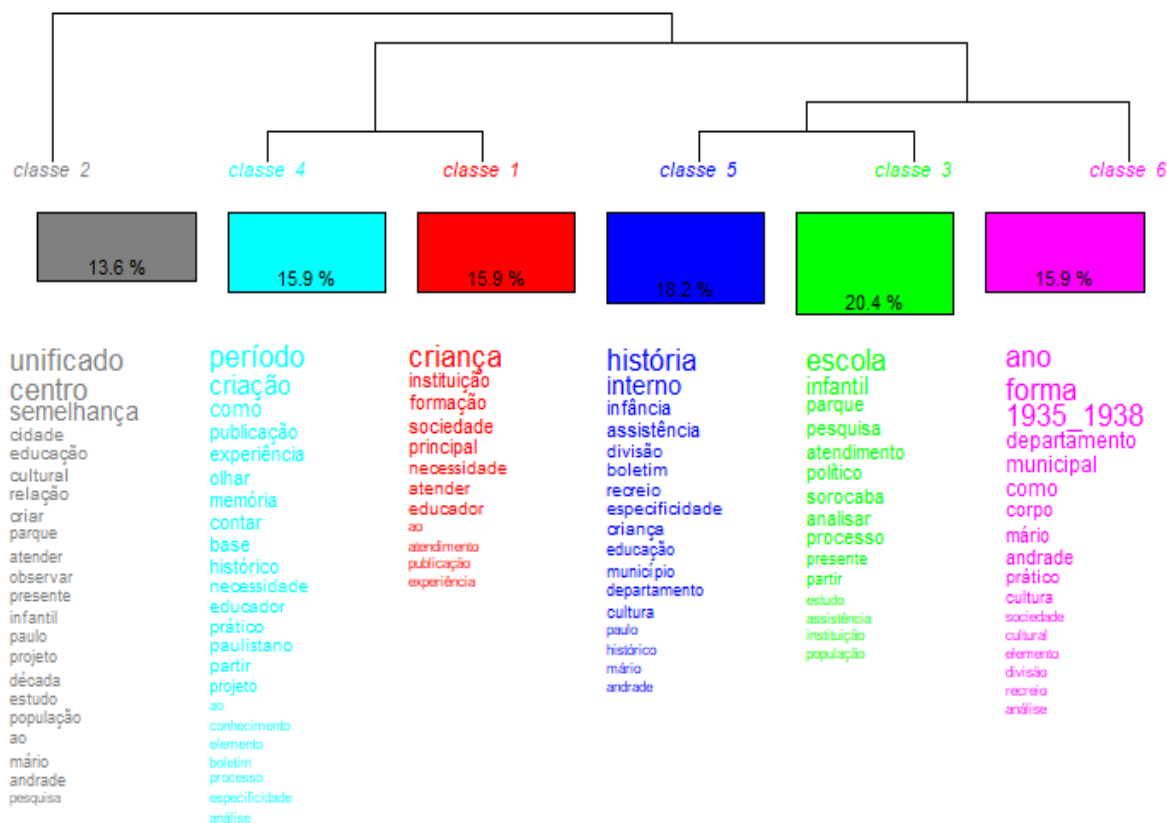


Figura 2- Palavras de cada classe geradas pelo IRAMUTEQ decorrentes de textos sobre os parques infantis

Fonte: gerado pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa.

Assim, em relação ao corpus mencionado, as categorias consistiram em “Parque infantil”, “Criança”, “Instituição”, “Criação”, “Fundação” e “Diversos”. A categoria “Criança” surgiu considerando que como mencionado, a instituição iniciou-se atendendo crianças, todavia, posteriormente teve-se também adolescentes frequentando essa instituição.

Abaixo, com a Figura 3, têm-se a nuvem de palavras que possibilita visualizar as palavras de maior destaque relacionadas aos parques infantis:

Paulo, criação, cultura e Mário de Andrade. Assim, constata-se que apesar dos parques infantis serem espaços educacionais que possibilitavam a inclusão de crianças desfavorecidas financeiramente à cultura, ao brincar e ao cuidado, nas pesquisas localizadas até o momento, não há destaque para esse âmbito inclusivo.

REFERÊNCIAS

MÁRIO de Andrade: escritor brasileiro: Biografia de Mário de Andrade. Disponível em: https://www.ebiografia.com/mario_andrade/ Acesso em: 14 mar. 2018.

ANJOS, Alexandre Gonzaga dos. **Formação Continuada de Professores em Altas Habilidades/ Superdotação: uma dissonância entre contextos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

DANAIOLOF, Kátia. A Educação 'Physica' nos parques infantis de São Paulo (1935-1938). **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 167-184, abr./jun. 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp; 1999.

FERREIRA, Menengotti. **Os parques infantis de Ribeirão preto: um estudo sobre sua implantação**. 2015, 121f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

JUSTO, Ana Maria; CAMARGO, Brígido, Vizeu. Estudos qualitativos e usos de softwares análises lexicais. In: X SIAT e II SERPRO LAGERES/ UNIGRANRIO. 2014. **Anais...** Duque de Caxias, 2006. ISBN 85-86508-53-5.

NIEMEYER, Carlos Augusto da costa. Urbanização e lazer a contribuição lúdica-pedagógica dos parques infantis de São Paulo nas primeiras décadas do século 20. **Pós.Revista do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP**, São Paulo, v. 10, p. 76-91, 2001.

OLIVEIRA, Suad Aparecida Ribeiro de. **A história do primeiro parque infantil municipal de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola**. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 47-61, set./dez. 2010.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Educadoras dos parques infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 a 1955**. 2005. 299f. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

PEDAGOGIA HOSPITALAR E INCLUSÃO: UM DIREITO À EDUCAÇÃO

Maria Elaine Gonçalves de Menezes Pinheiro

Mestranda da UMINHO. Docente da FSDB
(Elainegmpinheiro@gmail.com)

Maria Roseane Gonçalves de Menezes

Doutoranda da UMINHO. Docente da FSDB
(mariaroseanegm@gmail.com)

Jocilene Maria da Conceição Silva

Doutoranda da UMINHO. Docente da FSDB
(jocileneconceicao@hotmail.com)

RESUMO: Observamos que a Pedagogia Hospitalar é pouco divulgada nos cursos de Pós-Graduação da área da Educação, muitos alunos não reconhecem a necessidade do Pedagogo Hospitalar no contexto da mediação à educação das crianças em condições de enfermidades, direito que elas têm de continuarem seus estudos. O objetivo desta pesquisa é analisar a importância da Pedagogia Hospitalar a partir da percepção dos pós-graduandos do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia de uma Faculdade X da Cidade de Manaus. A pesquisa é relevante por discutir com os alunos de Psicopedagogia o conhecimento que possuem sobre essa modalidade de atendimento, na busca de investigar se sabem onde é oferecido na cidade de Manaus o atendimento da Pedagogia Hospitalar e para quem são oferecidos o referido serviço. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e

de campo. Compreendemos que a Pedagogia Hospitalar busca a inclusão das crianças enfermas a vida escolar mesmo que dentro do espaço de um hospital.

PALAVRA-CHAVE: Inclusão, Pedagogia Hospitalar, Direito à Educação.

INTRODUÇÃO

Em defesa dos direitos das pessoas a educação, reconhecemos que temos muito ainda o que fazer para garantir a educação para todos. No Estado do Amazonas, na cidade de Manaus (Brasil), constatamos que a Pedagogia Hospitalar, é um serviço pouco divulgado nos cursos de Pós-Graduação da área Educacional, muitos pós-graduandos não reconhecem a necessidade do Pedagogo Hospitalar para mediar à educação das crianças em condições de enfermidades, direito que elas têm de continuarem seus estudos.

Sendo assim, objetivamos com essa pesquisa analisar a importância da Pedagogia Hospitalar a partir da percepção dos alunos do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia de uma Faculdade X da Cidade de Manaus. A pesquisa é relevante por discutir com os alunos de Psicopedagogia o conhecimento que possuem sobre essa modalidade de atendimento, onde é oferecido na cidade de

Manaus e para quem são oferecidos esses serviços.

INCLUSÃO EDUCACIONAL

Reconhecemos que o mundo todo hoje está discutindo sobre a Educação Inclusiva. No geral as políticas públicas nacionais e internacionais justificam e fundamentam muito bem teoricamente a necessidade de escolas inclusivas e o respeito ao outro no sentido de considerar todas as diferenças e aceitá-las em todos os espaços sociais.

Concordamos com Mantoan, ao citar que a inclusão é um conceito revolucionário, que busca remover as barreiras da exclusão em seu sentido mais amplo e pleno. A inclusão aplica-se a todos os que se encontram permanente ou temporariamente incapacitados pelos mais diversos motivos, para que possam agir e interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem. (MANTOAM, 1989).

Compreendendo os processos de inclusão educacional apresentados atualmente não só no Brasil, mas também em outros países, observamos que avanços consideráveis estão sendo apresentados. No Estado do Amazonas verificamos ser relevante nesse contexto da Educação Inclusiva discutir sobre o atendimento da Pedagogia Hospitalar, serviço que deve ser oferecido pelos sistemas de ensino aos alunos que se encontram em condições de enfermidades.

SOBRE A PEDAGOGIA HOSPITALAR

Sabemos que a Pedagogia possui vários ramos de estudos e um deles é a Pedagogia Hospitalar da qual Fonseca comenta em seus estudos que, a Pedagogia Hospitalar em sua prática pedagógico-educacional diária objetiva permitir a continuidade aos estudos das crianças em convalescença, com o objetivo de sanar as dificuldades de aprendizagem e/ou oportunizar a aquisição de novos conteúdos. Atuando também como um acompanhamento do aluno fora do ambiente escolar, essa se propõe a desenvolver suas necessidades psíquicas e cognitivas utilizando programas lúdicos voltados à infância, entretanto sua ênfase recai em programas sócio-interativos, vinculando-se aos sistemas educacionais como modalidade de ensino – Educação Especial - ou ao sistema de Saúde como modalidade de atenção integral – Atendimento Pedagógico Educacional Hospitalar. (FONSECA, 2003).

Reconhecemos que é na escola que a criança, o jovem e os adultos vão à busca de aprendizagens sistematizadas. É na escola que ocorre a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, é na escola que encontramos professores e alunos. No entanto somos sabedores de que há casos de alunos que não podem frequentar a escola por motivos de saúde, fato que nos permitiu a reflexão sobre o direito à educação para TODOS, visto que, reconhecemos que esse grupo de alunos que se encontram nos leitos dos hospitais fazem parte do TODO. A questão que surge é a seguinte: Como ficam esses alunos que estão hospitalizados,

perdem o direito a educação? O que os alunos do curso de especialização em Psicopedagogia sabem com relação à temática da Pedagogia Hospitalar?

É preciso pensar na parcela de alunos que se encontram nas condições de enfermidades e oferecer a estes um atendimento educacional especializado no local onde se encontram, garantindo o direito de continuarem seus estudos, ou seja é preciso que os sistemas de ensino garantam um atendimento de Classe Hospitalar.

No documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, temos que a Classe Hospitalar consiste em: Serviço destinado a prover mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. (BRASIL, 2001 p.51).

É evidente, que a Pedagogia Hospitalar, vai proporcionar aos alunos que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, a oportunidade para a continuação de seus estudos ao mesmo tempo em que se encontram em tratamento prolongado de saúde.

É necessário que os Sistemas de Ensino ofereçam o atendimento hospitalar, considerando que qualquer pessoa pode estar sujeito a sofrer problemas com a saúde a qualquer momento e justamente por essa ocasião é nesse momento que se deve recorrer ao papel da Classe Hospitalar. Definimos a Classe Hospitalar como o serviço destinado a prover, um atendimento especializado aos alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. (BRASIL 2002, p. 51).

No documento do Ministério da Educação - (MEC 2002), o atendimento hospitalar deve estar associado aos sistemas de educação, como um trabalho pedagógico vinculado as Secretarias Federais, Estaduais e Municipais.

METODOLOGIA

O artigo consiste em pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo. Contou com a participação de 15 sujeitos, alunos do curso de especialização em Psicopedagogia de uma instituição de ensino superior X da cidade de Manaus. Os sujeitos são graduados em Pedagogia, Letras e Psicologia, foram identificados por letras maiúscula do alfabeto de A a O. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semi-estruturada.

Buscamos a hermenêutica, como proposta de abertura contínua ao novo, possibilitando o processo de discussão entre os atores envolvidos na pesquisa, na busca da análise das concepções dos alunos do curso de Psicopedagogia com relação a Pedagogia Hospitalar. O enfoque hermenêutico dá ênfase à intenção e à experiência do sujeito que constrói os símbolos e os significados, para interpretar os acontecimentos do cotidiano e, nas palavras de Chizzotti, “desvelar o sentido oculto das impressões imediatas”. (CHIZZOTTI, 2003, p. 80). Os discursos foram analisados a partir da triangulação das vozes dos sujeitos, pesquisadores e teóricos da área da

inclusão e educação especial.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O Hospital designa-se ao local institucional onde as pessoas buscam tratamento de saúde, tratamento para a cura de uma determinada doença. O Hospital caracteriza-se por um local em que o ambiente torna as pessoas frágeis emocionalmente, no contexto psicológico, a palavra hospital já nos remete a uma simbologia de local onde pessoas sentem dor, e ao estarem internadas sentem-se incapacitadas por vezes por estarem impossibilitadas de desenvolver suas atividades rotineiras. Para as crianças e adolescentes em idade escolar, em caso de internação hospitalar o afastamento da família e da escola para cumprir tratamento de saúde os deixa emocionalmente afetados.

A Classe hospitalar constitui uma necessidade para o hospital, para a família, para a equipe de profissionais ligados a educação e a saúde. Sua criação é uma questão política e social e deve ser vista com seriedade, responsabilidade e principalmente promover uma melhor qualidade de vida as pessoas que dela participam. A Classe Hospitalar dirige-se às crianças, mas sabemos que se estende às famílias porque o Pedagogo Hospitalar, também se envolve com a família, conversa com os pais com o intuito de controlar seus conflitos emocionais, pois aceitar a doença de seus filhos não é tarefa fácil. (ESTEVES, 2008).

Esteves (2008), explicita muito bem, que o Pedagogo Hospitalar busca a todo o momento recuperar a socialização da criança por um processo de inclusão, dando continuidade na sua aprendizagem. Ao ser atendida em seu processo de desenvolvimento escolar, o aluno não está sendo excluído dos processos de ensino e aprendizagem. Esteves, complementa ainda seu pensamento, enfatizando que embora a escola seja um fator externo à patologia, a criança irá manter um vínculo com seu mundo exterior através das atividades da classe hospitalar. Concordamos com este teórico ao citar que se a escola deve ser promotora da saúde, o hospital pode ser mantenedor da escolarização.

Preocupados em divulgar a importância que tem a Pedagogia Hospitalar, entrevistamos 15 alunos do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia na busca de verificar o conhecimento que os mesmos possuem sobre esse atendimento específico que deve ser oferecido aos alunos internados.

Realizamos a seguinte pergunta:

O que é Pedagogia Hospitalar?

Seis dos entrevistados responderam que é a Pedagogia realizada dentro do hospital para as crianças que estão doentes. Eis algumas das respostas citadas:

“É uma Pedagogia realizada dentro do hospital para as crianças que estão doentes”. (Sujeito F).

“É uma Pedagogia que acontece no hospital”. (Sujeito M).

“É um estudo dentro do hospital e que está direcionado as crianças doentes”. (Sujeito O).

Cinco enfatizaram que é um tipo de Pedagogia que trabalha o lúdico dentro do hospital para que as crianças possam ficar bem”.

“É uma Pedagogia que trabalha a ludicidade dentro do hospital. (Sujeito A).

“É a Pedagogia da ludicidade que se trabalha no hospital para que as crianças possam ficar bem. (Sujeito C).

“E a Pedagogia que vai a até o hospital fazer atividades lúdicas para a criança possa voltar a sorrir”. (Sujeito E).

Quatro dos entrevistados citaram que é uma educação especial para quem está doente.

“É um tipo de Pedagogia que trabalha a Educação Especial”. (Sujeito B).

“É a Educação Especial hospitalar para atender aos doentes”. (Sujeito I).

Percebemos muitas dificuldades por parte dos entrevistados para conceituar Pedagogia Hospitalar. As pausas para as respostas no momento das entrevistas demonstravam a ausência de um conceito elaborado sobre a temática em discussão. Concordamos com Fonseca (2003) ao afirmar que há uma peculiaridade da educação no ambiente hospitalar como sendo a de assegurar a manutenção dos vínculos escolares, de devolver a criança para a sua escola de origem com a certeza de que poderá reintegrar-se ao currículo e aos colegas sem prejuízos pelo afastamento temporário ou, ainda, de demonstrar, na prática, que o lugar da criança mesmo em situação de doença é na escola, aprendendo e compondo experiências educacionais mediadas pelo mesmo professor que as demais crianças. (FONSECA, 2003).

Perguntamos aos sujeitos da pesquisa, se algum componente curricular do curso de especialização em Psicopedagogia já havia abordado sobre a Pedagogia Hospitalar.

As respostas foram unânimes. Todos confirmaram que nenhum componente fez alguma abordagem sobre a Pedagogia Hospitalar.

“Já vimos, vários assuntos, mas, sobre a Pedagogia Hospitalar ninguém falou nada”. (Sujeito I).

“Já vimos sobre as dificuldades de aprendizagem, e sobre alguns atendimentos, mas não falaram sobre a Pedagogia Hospitalar”. (Sujeito E).

Perguntamos ainda: Qual a sua opinião sobre as crianças doentes estudarem, ou seja, darem continuidade aos seus estudos no espaço do hospital?

Quatro deles discordaram dessa possibilidade porque justificaram que a criança já está doente e ainda ter que estudar, não é bom. Eis algumas opiniões:

“É um absurdo a criança doente em tratamento ter que estudar. Discordo totalmente”. (Sujeito D).

“Não concordo, ela tem que primeiro se tratar e nada de ficar estudando”. (Sujeito G).

“O hospital é local de tratamento de saúde e não de cuidar de educação”. (Sujeito

L).

É notável que as respostas enfatizam a falta de conhecimento sobre a Pedagogia Hospitalar, há um pensamento errôneo de que o hospital trata exclusivamente da saúde.

Para Matos e Mugiatti (2008), o sentido de educação é a mediação de transformações sociais, em busca de uma sociedade mais justa, e neste caso com as demandas da formação continuada surgem significativas alterações no espaço educacional, como é o caso da Pedagogia Hospitalar que visa atender um público alvo de crianças, jovens, adultos, adolescentes em tratamento longo hospitalar para responder e valorizar seus direitos a educação e a saúde.

Na busca de compreendermos se os pós-graduandos tinham interesse em trabalhar com a Pedagogia Hospitalar perguntamos: Você trabalharia em uma classe hospitalar?

Seis responderam que não porque não saberiam como trabalhar com as crianças doentes.

“De forma alguma, não sei como trabalhar com a criança doente”. (Sujeito M).

“Não, porque não sei técnicas de ensino para atender essas crianças, estão no leito, como ministrar uma é complicado”. (Sujeito H).

“Não, porque não saberia atender, não sei fazer atividades lúdicas no espaço do hospital”. (Sujeito E).

Cinco responderam que aceitariam por ser um ensino diferente, distante da escola.

“Aceitaria, penso que deve ser bem diferente da escola, iria aprender a trabalhar com eles”. (Sujeito J).

“Aceitaria, porque eu gosto do trabalho educativo diferente da escola, pesquisaria sobre o assunto”. (Sujeito B).

Quatro afirmaram que não aceitariam por não concordar que a criança seja cobrada em estudar estando doente.

“Não aceitaria porque não concordo com aulas no hospital”. (Sujeito G).

“Não aceitaria. Não dar para ensinar a criança doente”. (Sujeito D).

De acordo com Esteves (2008, p.3), em 2002 o Ministério da Educação no Brasil, a Secretaria de Educação Especial elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica.

Segundo Neto (2009), o trabalho de Classe Hospitalar, visa atender a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimentos metodológicos, visando atingir o objetivo de dar continuidade aos processos que envolvem o desenvolvimento psíquico e cognitivo das crianças e jovens hospitalizados.

Consiste em um trabalho educacional diferenciado com possibilidades de melhorar a condição cognitiva do aluno hospitalizado bem como promover uma valorização das potencialidades que possui promovendo atividades que possibilitam o desenvolvimento

da aprendizagem e servem como meio de se promover a continuidade do trabalho escolar das crianças.

Finalizamos a entrevista com a seguinte pergunta: Você sabe onde é oferecido a Pedagogia Hospitalar aqui em Manaus? Conhece alguma Instituição da Saúde que tem Classe Hospitalar?

Todos responderam não conhecer.

“Não, aqui em Manaus não temos”. (Sujeito O).

“Não, aqui em Manaus, já é difícil a educação na escola, imagina no hospital, não há mesmo. (Sujeito C).

“Aqui em Manaus não temos essa Pedagogia, pois não temos professor formado para esse tipo de atendimento”. (Sujeito A).

É notável que os entrevistados não sabem qual a função da Classe Hospitalar e preferem recusar a aceitação de um trabalho nesse espaço educacional. No entanto somos sabedores que as classes hospitalares são necessárias para que os alunos que se encontram com enfermidades possam continuar seus estudos. As classes hospitalares são para essas crianças a escola no ambiente hospitalar na circunstância de internação temporária ou permanente, garantindo o vínculo escolar e favorecendo o seu ingresso ou retorno posteriormente ao seu grupo na escola em que está matriculado.

A Classe Hospitalar permite a integração da criança doente ao seu novo ambiente que é o hospital. E esse ambiente deve ser acolhedor, afetivo e deve favorecer as relações sociais e familiares.

O acompanhamento pedagógico objetiva dar continuidade aos programas de ensino, considerando os conteúdos que estão sendo trabalhados na escola onde o aluno paciente encontra-se matriculado. Esse atendimento oportuniza ao aluno paciente, participar de vivências escolares pedagógicas com base em uma programação focada nas áreas de: entretenimento, jogos infantis, linguagem oral e escrita, conceitos matemáticos, conhecimentos gerais e artísticos.

Sendo assim, o serviço de Pedagogia Hospitalar precisa contar com um profissional habilitado para desenvolver importante papel frente a essas crianças e adolescentes em condição de enfermidades. Para FONSECA:

O professor da classe hospitalar desempenha um importante papel de mediador entre a criança e o hospital. Para a criança e o adolescente hospitalizado, é de suma relevância o contato com o professor da classe hospitalar, visto que é uma oportunidade de ligação com os padrões de vida cotidiana e com a vida em casa e na escola. (FONSECA, 2003, p. 32).

O professor da classe hospitalar deve ser um profissional formado em Pedagogia e que saiba utilizar as atividades pedagógicas para a intervenção no processo de ensino e aprendizagem do aluno hospitalizado, de forma a conduzi-lo a compreensão de suas condições de enfermo e do seu reconhecimento de cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os princípios legais da Educação Inclusiva reconhecemos que a Pedagogia Hospitalar se faz necessária em todo o Brasil. As secretarias de educação devem garantir este atendimento específico, oportunizando a continuidade de estudos aos alunos em condições de enfermidades. É verdadeiro afirmar que este estudo nos possibilitou compreensão de que os alunos de Psicopedagogia, não conhecem sobre a Pedagogia Hospitalar. A Pedagogia Hospitalar não é abordada no curso de especialização em Psicopedagogia, e fica a nossa sugestão para que as coordenações de Pós-graduação enfatizem essa temática em um componente curricular específico ou mesmo dentro dos componentes já existentes, verificando qual o componente curricular que melhor possa desenvolver esses conteúdos referentes a Pedagogia Hospitalar.

Verificamos que o desenvolvimento da Pedagogia Hospitalar da cidade de Manaus necessita ser divulgado, não só entre os profissionais da educação como também entre as famílias em geral. A ausência de informações dos alunos de Psicopedagogia fez com que suas opiniões ficassem sem fundamentação suficiente para compreenderem os aspectos estruturais que envolvem a Pedagogia hospitalar. Assim, não reconhecem a Pedagogia Hospitalar como importante para o desenvolvimento educacional das crianças enfermas e nem percebem a importância dos princípios legais da educação inclusiva no contexto da Pedagogia Hospitalar.

Em Manaus a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM), bem como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Manaus) com base no amparo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, oferecem esse atendimento em alguns hospitais da cidade, visto que consiste em uma forma de garantir o direito a educação para aqueles que estão hospitalizados por doenças que os impossibilitam a frequência escolar. A Pedagogia Hospitalar visa também o atendimento do princípio constitucional de Educação para todos.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério de Educação. **Classe Hospitalar e atendimento Pedagógico** Domiciliar: – estratégias e Orientações. / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. SEESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª Ed.. São Paulo: Cortez; 2003, p. 79, 84.

ESTEVES, Cláudia R. **Pedagogia Hospitalar**: Um breve histórico. Publicado em 2008. Disponível em: www.smec.salvador.ba.gov.br. Acesso em: 10 maio 2018.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento escolar no Ambiente Hospitalar**. 1.ed.São Paulo:Memnom, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental**: Novos caminhos Educacionais, São Paulo: Scipione1989.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 4. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2009. p. 67-85.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Direito à Educação: Necessidades educacionais especiais**: Subsídios para a atuação do Ministério Público. Brasília: MEC, 2001.

NETO, Zilma Rodrigues: Artigo: **Pedagogia Hospitalar**. Goiânia Goiás. 2009.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE ATITUDES SOCIAIS PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO INTRODUTÓRIO

Felipe Rodrigues Martins

Mestre em Diversidade e Inclusão – CMPDI
Instituto de Biologia da Universidade Federal
Fluminense – UFF
Niterói – RJ

Sandra Regina Barbosa

Mestranda do Curso de Mestrado Profissional
em Diversidade e Inclusão – CMPDI Instituto de
Biologia da Universidade Federal
Fluminense – UFF Niterói – RJ.

Edicléa Mascarenhas Fernandes

Professora Doutora Adjunta da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Rio de Janeiro – RJ
Professora do Curso de Mestrado Profissional
em Diversidade e Inclusão - CMPDI Universidade
Federal Fluminense - UFF
Niterói - RJ.

RESUMO: O respeito passa pelo reconhecimento do outro como semelhante em sua condição humana e como diferente em suas singularidades, sendo uma das bases das sociedades contemporâneas. A inclusão emerge da complexidade e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume papel central na transformação do ambiente escolar. O presente trabalho constitui breve pesquisa bibliográfica sobre as mudanças de atitudes sociais de pessoas não-deficientes

quanto à inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares. A busca utilizando os descritores “atitude”, “social”, “inclusão” e “deficiência” no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior revelou 35 trabalhos, dos quais não foi possível ler os resumos de 11 trabalhos pelo fato de não estarem disponíveis na Plataforma Sucupira, enquanto 13 foram descartados por não tratarem propriamente da inclusão na perspectiva da educação. A leitura dos resumos dos trabalhos selecionados revela que a discussão acerca da mudança de atitude em relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares ainda está centrada, de forma prevalente, na relação entre o docente e este aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Atitude Social. Deficiência. Inclusão.

ABSTRACT: Respect passes through the recognition of the other as similar in its human condition and as different in its singularities, being one of the bases of contemporary societies. Inclusion emerges from complexity and Special Education in the perspective of Inclusive Education assumes a central role in the transformation of the school environment. The present work constitutes a brief bibliographical research on the changes of social attitudes of non-disabled people regarding the inclusion of

students with disabilities in regular classes. The search using the descriptors “attitude”, “social”, “inclusion” and “disability” in the dissertation and thesis bank of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel revealed 35 papers, of which it was not possible to read the abstracts of 11 papers due to the fact that they were not available in the Sucupira Platform, while 13 were discarded because they did not properly address inclusion in the perspective of education. The reading of the abstracts of the selected papers reveals that the discussion about the attitude change in relation to the inclusion of students with disabilities in regular classes is still predominantly centered on the relationship between the teacher and this student.

KEYWORDS: Social Attitude. Deficiency. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O respeito passa pelo reconhecimento do outro como semelhante em sua condição humana e como diferente em suas singularidades. O respeito ao outro é uma das bases das sociedades contemporâneas, sendo, contudo, não somente necessário, mas enriquecedor. Através da observação do outro, em suas semelhanças e diferenças, temos a chance de nos reconhecermos como indivíduos com características que nos distinguem de alguns e nos igualam a outros tantos.

A inclusão é um conceito que emerge da complexidade; implica o entrelaçamento entre diferenças humanas, contato e compartilhamento dessas singularidades (MORIN, 2001). Assumir a complexidade como condição humana e fruto da diversidade que permeia a sociedade é uma experiência essencial à nossa existência. Contudo, para que tal experiência seja, de fato, enriquecedora, deve ser pautada na ideia de “estar com o outro”. Estar com o outro implica descobrir o desconhecido na medida que se constrói uma relação entre ambos; um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de nossas identidades (MANTOAN, 2004).

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assume papel central na transformação do ambiente escolar visando tanto à superação das ações discriminatórias quanto à participação plena e efetiva na sociedade das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). A Educação Inclusiva, sob a perspectiva da ética, tem como princípio o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aulas (MANTOAN, 2003).

As diferenças entre as pessoas são infindáveis; contudo algumas diferenças se destacam das demais porque qualquer pessoa pode identificá-las e atribuir-lhes significados, enquanto outras se destacam pela sua singularidade e infamiliaridade. Os seres humanos tendem a categorizar quaisquer diferenças, contudo, há a associação entre determinadas diferenças e o sentimento de desvantagem ou descrédito social.

De fato, nenhuma característica pode ser considerada, em si mesma, vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista psicossocial. A mesma característica pode ter o sentido de vantagem ou desvantagem dependendo tanto de quem a tem quanto das pessoas que a cercam (OMOTE, 1994).

Sob este prisma, a deficiência não se constitui meramente como impedimento de natureza física ou psíquica, mas como conceito construído em termos históricos, sociais e geográficos. A deficiência não se configura na amputação de um membro ou na impossibilidade da visão, mas no significado atribuído pela sociedade na qual o indivíduo está inserido, entretanto, cabe tanto a sociedade a responsabilidade pela categorização dessas características como desvantajosas quanto o dever de criar mecanismos para ressignificar tais situações.

Mais recentemente, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o conceito de deficiência foi expandido para a interação da pessoa com o ambiente. Segundo a legislação, fica definido que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação na sociedade em igualdades de condições (BRASIL, 2015). Sendo assim, o conceito de deficiência se desloca da mera categorização do indivíduo para o impedimento do exercício pleno de cidadania em função das diversas barreiras impostas ao indivíduo com características diferentes dos demais.

O presente trabalho constitui uma breve pesquisa bibliográfica sobre as mudanças de atitudes sociais de pessoas não-deficientes quanto à inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares de acordo com o que preconiza a legislação educacional vigente.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma busca utilizando os descritores “atitude”, “social”, “inclusão” e “deficiência” no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram lidos os resumos dos resultados, desde que estes estivessem disponíveis na Plataforma Sucupira. Foram descartados os trabalhos cujos resumos não demonstrassem alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Partindo da leitura dos resumos dos trabalhos restantes, foi feita uma breve revisão sobre atitudes sociais para a inclusão da pessoa com deficiência.

3 | RESULTADOS

Considerando a busca realizada, foram encontrados 35 trabalhos dos quais 21 são dissertações de mestrado acadêmico, 7 são dissertações de mestrado profissional,

enquanto 7 trabalhos são teses de doutorado. Dos resultados, não foi possível ler os resumos de 11 trabalhos pelo fato de serem anteriores ao ano de 2013. Enquanto, dos 24 trabalhos restantes, 8 foram descartados por tratarem basicamente da Pessoa com Deficiência (PcD) no ambiente do trabalho (ainda que este ambiente seja o ambiente da universidade), 1 foi descartado por tratar da arquitetura escolar visando à acessibilidade, 2 por tratarem da inclusão social, 1 por tratar de questões referentes ao idoso e ao processo de envelhecimento e 1 por não tratar objetivamente da inclusão. Sendo assim, os 11 trabalhos restantes apresentam as características descritas no quadro 1.

Título	Autor	Ano	Tipo
As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil	Peron	2016	Mestrado
Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação a inclusão de alunos com deficiência	Maciel	2014	Mestrado
Atitudes de alteridade de docentes, em sala de aula do Ensino Superior, no contexto de inclusão de discentes com deficiências	Uchoa	2017	Doutorado
Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos	Vieira	2014	Doutorado
Desafios e perspectivas da implementação das políticas públicas para acessibilidade e educação inclusiva no Ensino Superior	Faria	2015	Mestrado Profissional
Educação inclusiva e representação social: os desafios subjetivo para a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade	Yamada	2015	Mestrado
Educação inclusiva: considerações iniciais sobre através de técnicas projetivas de coleta de dados	Menezes	2013	Mestrado
Estigma e atitudes frente à deficiência intelectual: estudo piloto sobre a visão de professores da região metropolitana de São Paulo	Cintra	2015	Mestrado
Inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares: sentidos produzidos por professoras de escolas regular e especial	Arruda	2014	Mestrado
Inclusão: do conteúdo do relato verbal de professores às práticas culturais	Versoza	2013	Mestrado
Professores de educação física e a inclusão de alunos com deficiência	Chagas	2016	Mestrado Profissional

Quadro 1 - Resultado da busca realizada no banco de dissertações e teses da CAPES considerando os descritores “atitude”, “social”, “inclusão e “deficiência” após a leitura e avaliação dos resumos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

4 | DISCUSSÃO

A leitura dos resumos das dissertações/teses selecionados revela que a discussão acerca da mudança de atitude em relação à inclusão de alunos com deficiência em classes regulares ainda está centrada, de forma prevalente, na relação entre o docente e este aluno. Dos 11 resumos analisados, os trabalhos de Versoza (2013), Menezes (2013), Maciel (2014), Vieira (2014), Arruda (2014), Cintra (2015), Yamada (2015), Chagas (2016), Peron (2016) e Uchoa (2017) estão focados sobretudo na maneira como o professor vê seu aluno, especialmente considerando a falta de formação inicial ou continuada do docente.

Destes, é necessário destacar que os trabalhos de Peron (2016), Menezes (2013) e Maciel (2014) foram realizados no âmbito do Ensino Superior. Apenas os trabalhos de Menezes (2013), Vieira (2014) e Maciel (2014) discutem também as representações e as atitudes sociais dos discentes sobre a deficiência. Os trabalhos de Maciel (2014), Faria (2015) e Yamada (2015) envolveram também os demais atores do ambiente escolar. Quanto ao tipo de deficiência, apenas a dissertação de Arruda (2014) especifica a deficiência mental como tema principal enquanto a dissertação de Cintra (2015) aborda especificamente a questão da deficiência intelectual.

Retomando o pensamento de Omote (1994), as abordagens centradas no deficiente ignoram, muitas vezes, o aspecto político da deficiência, camuflando situações de problema no interior de grupos ou instituições. Com a atenção centrada no aluno, facilmente incorremos no erro de justificar o tratamento diferenciado dispensado ao aluno pela sua deficiência. Este tipo de abordagem impede de analisar um aspecto central na questão da deficiência: a construção social da deficiência.

Não se trata, pois, de circunscrever a deficiência aos limites corporais do aluno. É necessário incluir nesta questão “as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente” (op. cit., p. 67-68). É necessário desconstruir a ideia de que a deficiência emerge do indivíduo. Deve-se considerar a perspectiva segundo a qual a deficiência é construída e mantida dentro de um grupo social onde se interpreta como desvantagens as diferenças apresentadas por determinados indivíduos.

Nesse sentido, a compreensão de que devemos criar condições para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência transcende meramente os meios físicos e pedagógicos e chega ao meio social. O ambiente social imediatamente relacionado à Educação Especial na perspectiva da inclusão compreende toda a comunidade escolar, da qual fazem os professores e demais profissionais, todo o corpo discente e as famílias destes (OMOTE & PEREIRA JÚNIOR, 2011). Sendo assim, continua sendo necessário o desenvolvimento de programas que contribuam para a mudança de atitudes sociais frente à questão da deficiência.

5 | CONCLUSÕES

O pequeno número de dissertações e teses sobre as mudanças de atitudes sociais no ambiente escolar considerando a inclusão de pessoas com deficiência revela o quanto o tema ainda carece de estudo. Apesar da mudança de perspectiva oferecida pela legislação atual, segundo a qual a deficiência não está centrada no indivíduo, mas na sua interação com o meio, é necessário ainda debruçar-se mais intensamente sobre o estudo da construção social da deficiência.

O presente trabalho, de caráter introdutório, finalmente, pretende contribuir para alicerçar futuros estudos sobre estratégias para a inclusão de pessoas com deficiência através da mudança de atitudes sociais.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Irene V. **Inclusão de alunos deficientes mentais em escolas regulares: sentidos produzidos por professoras de escolas regular e especial**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Centro Universitário FIEO. Fevereiro de 2014. 166 p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CHAGAS, Maria Cristina C. **Professores de educação física e a inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão. Centro Universitário Metodista. Novembro de 2016. 121 p.
- CINTRA, Ana Paula D. **Estigma e atitudes frente à deficiência intelectual: estudo piloto sobre a visão de professores da região metropolitana de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie. Novembro de 2015. 105 p.
- FARIA, Patrícia R. **Desafios e perspectivas da implementação das políticas públicas para acessibilidade e Educação Inclusiva no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional). Instituto de Ensino Superior e Pesquisa. Fevereiro de 2015. 108 p.
- MACIEL, Antonia K. S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Setembro de 2014. 135 p.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências**. Revista de Educação Especial de Santa Maria, n. 23, 2004.
- MENEZES, Viviane A. O. **Educação Inclusiva: considerações iniciais sobre atitudes de educadores em Volta Redonda (RJ) através de técnicas projetivas de coleta de dados**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dezembro de 2013. 107 p.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OMOTE, Sadao. **Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.1, p. 65-73, 1994.

OMOTE, Sadao; PEREIRA JÚNIOR, Antonio Alexandre. **Atitudes sociais de professoras de um município de médio porte do Paraná em relação à inclusão**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 6, n. 1, p. 7-15, 2011.

PERON, Lucelia. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo com docentes de uma Universidade do sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul. Maio de 2016. 172 p.

UCHOA, Antonio R. **Atitudes de alteridade de docentes, em sala de aula do ensino superior, no contexto de inclusão de discentes com deficiências**. Tese (Doutorado em Teologia). Escola Superior de Teologia. Maio de 2017. 190 p.

VERSOZA, Cassiana S. **Inclusão: do conteúdo do relato verbal de professores às práticas culturais**. Dissertação (Mestrado em Análise do comportamento). Universidade Estadual de Londrina. Setembro de 2013. 144 p.

VIEIRA, Camila M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Setembro de 2014. 183 p.

YAMADA, Nathalia S. **Educação Inclusiva e representação social: os desafios subjetivo para a realização do processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Setembro de 2015. 131 p.

PISTOLA: UMA HISTÓRIA INTERDISCIPLINAR, CAMINHOS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Giovana Toscani Gindri

Mestre em Educação pela UFSM, professora de sala de recurso multifuncional da rede estadual do R/S, na Escola Estadual de Ensino Médio Thomás Fortes, docente da URI/ Campus – Santiago. Rio Grande do Sul

Nathalia Neresi Pavanelo

Estudante do curso de Psicologia pela Universidade regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Santiago. Rio Grande do Sul

Raquel Brondísia Panizzi Fernandes

Psicóloga, mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS e docente em Psicologia na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus Santiago. Santiago. Rio Grande do Sul

RESUMO: A partir da chegada de “Pistola”, um adolescente autista em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, forma-se uma equipe multidisciplinar composta por uma educadora especial, uma acadêmica do Curso de Psicologia e dois professores docentes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões. O objetivo da equipe foi compreender e lidar com os desafios e as singularidades do desenvolvimento deste adolescente, o que foi potencializado através dos saberes de cada área, possibilitando a construção de estratégias de acessibilidade, em conjunto com a escola, que foram além das

legislações da política inclusiva. O foco deste artigo é descrever o relato da experiência da equipe multidisciplinar, ressaltando os desafios para a construção de autonomia do adolescente e a formação das estratégias de inclusão e acolhimento das singularidades por parte da escola.

PALAVRAS-CHAVE: TEA. Acessibilidade. Práticas inclusivas.

ABSTRACT: From the arrival of “Pistola”, an autistic adolescent in a public school of the state of Rio Grande do Sul, a multidisciplinary team was formed by a special educator, a Psychology student and two professors of the Integrated Regional University from Alto Uruguai and Missões. The objective of the team was to understand and deal with the challenges and singularities of the development of this adolescent, which was potentialized through the knowledge of each area, making possible the construction of accessibility strategies, together with the school, that went beyond the legislations of the inclusive policy. The focus of this article is to deregulate the experience of the multidisciplinary team, highlighting the challenges for the construction of autonomy of the adolescent and the formation of the strategies of inclusion and acceptance of the singularities by the school.

KEYWORDS: TEA. Accessibility. Inclusive

practices.

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo se propõe a uma reflexão sobre a trajetória de um menino acompanhado pelos campos da Pedagogia e Psicologia. Em um plano de escrita interdisciplinar, portanto, trata-se de uma produção coletiva onde não há a separação entre saberes, disciplinas. Como uma experiência teórico-prática de valorização ao cuidado, pretendemos a construção de um trabalho que, a partir do “andar junto”, aposta na escuta singular/sensível. Para tanto, iniciamos contando alguns percursos: o de uma Educadora Especial, de uma estagiária de Psicologia e de um menino que disponibiliza sua trajetória de vida, para a aprendizagem de si e dos outros. Deste modo, convidamos você, leitor, a nos acompanhar neste percurso que, diante da escrita coletiva, pretendemos a reinvenção de vida.

Para esse diálogo, apresentamos o início desta trajetória, o caminho de uma Educadora Especial partindo, de seu território. Ser Educadora Especial é um grande desafio a cada ano letivo que iniciamos, faz exatamente 29 anos que realizo o exercício como Educadora Especial em escolas públicas, primeiramente, no ano de 1989, numa pequena cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, em uma Escola Especial, mantida pela APAE. Acompanhei nesta caminhada, o percurso das políticas públicas implementadas no Brasil, e suas interpretações ao longo de suas práticas, no contexto do estado rio-grandense.

O movimento Apaeano gerou o sentimento de medo do fechamento das escolas especiais, como se não tivesse espaço, para naquele momento, mais uma resignificação do papel destas instituições no processo de democratização das escolas e da busca de um sistema escolar mais inclusivo. Passei pelo período da integração onde buscávamos escolas da rede pública que aceitassem nossos alunos, sabendo que uma das condições era que estes sujeitos estivessem alfabetizados, pois assim, os gestores compreenderiam que, desta forma, poderiam acompanhar o sistema educacional. Para Mantoan (2003), integração trata-se de uma inserção parcial, em virtude de que o aluno pode transitar de uma esfera para outra, ou seja, pode frequentar ora ensino comum, ora uma escola especial, ora a classe especial. A inclusão escolar, para esta mesma autora, tem a função de questionar a organização da educação especial, bem como o próprio sistema educacional, ela conclama que a escola repense seus paradigmas, busque mudanças no sistema educacional.

Após alguns anos, sou nomeada para a rede estadual do Rio do Grande do Sul e passo a trabalhar em uma Escola Pública da minha cidade, em uma classe especial. Os alunos tinham recreio separado, a merenda em outro horário e continuávamos esquecidas, mesmo integradas na escola comum. Muitos alunos passaram por esta sala, até que no ano de 2001, houve o fechamento da classe especial, como um ajuste

legal, e esta passou a ser sala de recurso multifuncional. Nossos alunos foram incluídos em salas comuns, outros foram para a Educação de Jovens e Adultos, Totalidade 1 e 2.

Neste momento, também, passo a exercer a docência na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, após ter completado o mestrado. Nesta IES, trabalho com a Formação de Professores das Licenciaturas, com a disciplina de Educação Inclusiva I e II, no quinto semestre dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física e Letras. Neste processo formativo de professora e Educadora Especial, muitos alunos cruzaram nosso caminho, alguns nos marcam muito, pela sua singularidade e pelas escolhas que temos que ir fazendo: exclusão, integração e inclusão. Não são escolhas fáceis diante da busca da garantia dos direitos desses alunos, pois são lutas permanentes frente as barreiras encontradas, sejam elas atitudinais, pragmáticas ou metodológicas.

Estar na academia nos proporciona articular projetos, com os mais variados cursos que venham ao encontro das nossas necessidades, surgidas diante das práticas de alunos, com necessidades educacionais especiais. E assim, se constitui a parceria entre a professora de sala de recurso multifuncional, formadora de professores e o Curso de Psicologia, com o acompanhamento terapêutico, através de uma acadêmica na realização de seu estágio. Essa articulação do 'nós', se faz presente, no encontro entre a Educadora Especial, na professora do Curso de Pedagogia, na acadêmica do curso de Psicologia e na Professora Orientadora do Curso de Psicologia. A Acadêmica de Psicologia começou a compor, parte dessa parceria, através de um estágio extracurricular no sexto semestre da graduação, onde teve seu primeiro contato com a clínica e o acompanhamento terapêutico. A partir de então, vem fazendo um trabalho com a educação especial e uma professora supervisora de estágio.

2 | DESENVOLVIMENTO

A cada ano letivo, começamos a pensar nas estratégias que são necessárias para que possamos, efetivamente, incluir este aluno, respeitando a sua individualidade e assim, no ano de dois mil e onze, acontece a matrícula de um aluno, inicialmente, vindo de casa, após expulsão deste, de uma escola da rede particular, de nosso município. Em contato com a mãe do menino, naquele momento, com onze anos de idade, esta informou que estava afastado da escola em virtude de questões indisciplinares há mais ou menos seis meses, por ordem do neuropediatra.

Assim, se efetivou a matrícula do aluno Pistola¹, que começou a frequentar o sexto (6º) ano do Ensino Fundamental, mas suas dificuldades de permanecer em ambiente fechado, de estarem sala de aula, de aceitar aquela estrutura de ensino,

1 Ao aluno que será descrito neste artigo utilizaremos o nome fictício de Pistola, nome pelo qual se autodenomina.

requeria a necessidade de se pensar uma educação, uma escola que consiga olhar e respeitar a diferença deste aluno. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (2001, p. 21), aponta que escola inclusiva exige

uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza -se e adapta -se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Então, aquela estrutura de escola não cabia mais na vida de Pistola, era ponto chave para começarmos a pensar nas estratégias de acessibilidade, para aquele adolescente, que tinha uma marca de fracasso escolar, de experiências negativas nas escolas pela qual passou, precisava ser escutado pelos docentes e pela educadora especial, para então, começar a remover as barreiras que lhe impediam de conviver em uma vida social, ou que lhe criavam sentimentos de angústia e sofrimento frente ao contato com o outro.

Maturana e Varela (1995 apud CARVALHO 2000, p.21) nos faz

refletir na condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do ser individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significado sem que se existe, é função do viver com os outros. A aceitação do outro é, o fundamento para ser o observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo.

Compreender a forma com Pistola via e percebia o mundo social que o cercava, naquele momento, era de fundamental importância, já que o contato físico com o outro era muito dolorido, lhe gerava angústia e desencadeava agitação motora. A escola, precisa compreender, que suas práticas de ensino e aprendizagem não poderiam se encerrar nas quatro paredes de sala da sala de aula, atender a diferença, deste aluno, era preciso compreender o que é realmente inclusão. Morin (2001, p. 23) refere-se que o “dever da educação é de amar cada um para o combate vital para a lucidez”; lucidez para entender que o tempo que vivemos é singular, que precisamos compor uma escola que seja capaz de compreender a forma de estar na escola, que este estar, leve o aluno, ao acesso ao conhecimento de uma forma política, antropológica, social e histórica.

Pistola, era um menino, que vivia no mundo dos games, tinha um canal no youtube, sua linguagem era a linguagem do mundo virtual, criava histórias que estavam ligadas ao seu mundo vivido no jogo, seus amigos eram os virtuais, seu repertório variava conforme o que lhe era apresentado, pelos amigos, ou pelo que o jogo lhe oferecia. Não se conectava a Facebook, WhatsApp ou outras tecnologias, que não lhe despertasse o interesse ou lhe proporcionasse um desafio, um objetivo prático. Sua

linguagem era composta por jargões de nomes (palavrões) que compunham os jogos e, estes também, se faziam presentes na sua escrita, em algumas atividades que realizava da escola. Seus repertórios eram variados e marcados por período, ora era o interesse por judô, futebol, Slackline, Parkour; o mesmo interesse se apresentava por determinados jogos, livros, comidas e uma inflexibilidade de aceitar o novo em sua rotina. Outro ponto importante é a memória fotográfica de Pistola, é capaz de persistir horas em um jogo, e memorizando as sequências dos jogos, busca em sua memória o que já havia realizado e, assim, vira o jogo. Em seu repertório de interesses há a busca pela perfeição, seja do movimento, seja na criação de um vídeo, seja no desafio de aprender a tocar violão ou de desenhar, na busca pela ambidestria ou em conhecer determinado assunto, que lhe foi proposto pelos internautas.

Diante de todos esses comportamentos, vem o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, aos 16 anos de idade, para Teixeira (2016, p. 16), “o Transtorno do Espectro Autista pode ser definido como um conjunto de condições comportamentais caracterizados por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança”. Para o autor Ferrari o TEA² trata-se

de uma acentuada ausência de contato com a realidade externa, que conduz a uma realidade “extrema solidão autística que ignora e exclui tudo o que vem do exterior para a criança, esta parece não ver os objetos, nem as pessoas e se comporta como se o próximo não estivesse nas formas mais extremas, pode parecer insensível a presença ou ausência dos próprios pais. E muitas vezes captar seu olhar em sua atitude de evitação ativa (FERRARI, 2007, p. 10).

Rotta (2016, p. 32), aponta que na nova versão do DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), troca-se a “tríade pela díade comporta por comportamentos repetitivos e interesses restritos de um lado e déficit sociais e comunicativos de outro, constituindo o transtorno do espectro autista”. Entendemos então que a partir do DSM – 5 o sujeito para ser diagnosticado com TEA, precisa apresentar repertórios restritos o que interfere, qualitativamente, no modo como estabelece suas relações sociais.

Todos esses conceitos, apresentados pelos autores, são importantes, levaram há um esclarecimento científico sobre este transtorno, clarearam que características são imprescindíveis para que defina-se um diagnóstico e busque-se as causas do TEA, no campo teórico e científico, mas não podemos resumir a educação a conceitos médicos, a programas da saúde, porque a educação relaciona-se com pessoas, com sujeitos singulares, com afeto. Morin (2001, p. 51), complementa essa visão, quando entendemos que a educação deve estar voltada para a nossa condição humana

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos permanece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-

2 TEA – Transtorno do Espectro do Autismo.

nos dele. O próprio fato de considerar racional e cientificamente o universo separa-nos dele. Desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste 'além' que se tem lugar a plenitude humana.

A educação precisa encontrar o seu “além” para as práticas inclusivas, a racionalidade e o cientificismo deve fazer conhecermos o mundo físico, o teórico, mas não podemos no caso de Pistola, compreender somente o TEA, precisamos ultrapassar o conceitual e enxergar o que não é visto, o humano. Assim, a escola em que Pistola está matriculada, não se encerra nas leis, na sala de aula, no livro didático, no quadro, na chamada, busca nos documentos legais a garantia do seu direito de estar na escola, na forma que lhe possível, e então, iniciamos um atendimento domiciliar, que conforme a Resolução N° 4 que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009) em seu Art. 6º, legaliza o Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, de forma complementar ou suplementar.

Toda semana, Pistola, recebia uma visita da Educadora Especial e da acompanhante terapêutica. Enquanto Educadora Especial, conversa com os professores das áreas do conhecimento, e desta forma, montamos portfólios que eram realizados pelo aluno em sua casa, e assim se foi construindo os anos do Ensino Fundamental. Quando me lembro, deste percurso, compreendo que inclusão está para além do que se escreve nas leis, inclusão é a capacidade de escutarmos nossos alunos e, a partir desta escuta, ir construído estratégias que favoreçam a aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (1996, p.119), em seu Art. 59 e a Lei 13.146, seu Art. 74 (2015, p. 36), garante a “pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” Quando a referida lei vem com esta garantia, às pessoas com necessidades educacionais especiais, ela deseja que a escola seja capaz de pensar sobre seus alunos, e diante deste olhar reflexivo encontre possibilidades de estratégias que removam as barreiras pedagógicas, pragmáticas, metodológicas que existam, possibilitando um espectro de acessibilidades.

Para Sasaki (2009, p. 2), “a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e terem todos os contextos e aspectos da atividade humana”, assim não compreende o acesso aos espaços físicos, vai além, busca partindo de um olhar sistêmico ao sujeito que sejamos capazes de compreender, de que forma podemos possibilitar a sua inclusão, em todas as dimensões da vida humana. Esse autor, apresenta seis dimensões de acessibilidade, sendo estas:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, 2 estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Ofertar, a Pistola, a remoção de barreiras metodológicas, através da busca de recursos, estratégias, processos e métodos, implica em tornar a escola acessível ao aluno, partindo da sua escuta, das leis que garantem seus direitos, na remoção das barreiras atitudinais que entravam o processo de inclusão no sistema educacional brasileiro. E, partindo deste olhar inclusivo na escola, sem amarras e com as interlocuções dos serviços que a comunidade possui, Pistola, recebe atendimento domiciliar e visitas de um acompanhante terapêutico.

2.1 A Importância do Olhar Interdisciplinar

Diante de toda a complexidade que envolve o viver e, conseqüentemente, a vida de Pistola, entendeu-se sobre a importância de um trabalho interdisciplinar que, nada mais é do que a interação entre disciplinas, como sinalizam Bispo, Tavares e Tomaz (2014). Revela-se, segundo eles, uma proposta que capacita a lógica fragmentada e desarticulada de agir em saúde.

Gomes (2013), também aborda a temática da interdisciplinariedade, ressaltando a importância, desse trabalho, para que profissionais, além de buscarem um olhar através de suas especialidades, possam interagir entre si, possibilitando uma análise a partir de outras perspectivas. Assim, além do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo olhar pedagógico, aposta-se, também, na composição de olhares interdisciplinares com a psicologia que, junto as demais áreas do conhecimento, colabora à promoção de novos encontros.

Ultrapassando o atendimento-padrão de um psicoterapeuta, com seu paciente, em um consultório fechado e protegido, Pistola, atualmente, é assistido por uma Estagiária de Psicologia que, há cerca de dois anos, desenvolve um cuidado diferenciado. Ao longo de um processo de valorização à vida singular do menino, entendeu-se a necessidade por outro modo de “tratamento”, que transgride às limitações de espaço e tempo, na busca de um processo mais alinhado à necessidade sinalizada por Pistola. Deste modo, por conta de todas as especificidades que envolviam a rotina de Pistola, o atendimento na modalidade de Acompanhamento Terapêutico (AT³), foi o que desde o princípio, até os dias de hoje, usamos para pensar e colocar em prática estes nossos encontros.

Historicamente, uma prática que nasce após a descentralização do modelo hospitalocêntrico da saúde mental, o AT se mostra alinhado à Reforma Psiquiátrica, oportunizando nova modalidade de tratamento não mais sustentada pela lógica dicotômica, entre mundo do terapeuta e mundo do paciente, fortalece, por outro lado, a ideia de um processo que, em composição, valoriza a escuta singular de cada acompanhado.

Com Pistola, esse processo acontecia e acontece, majoritariamente, dentro da

3 AT- abreviatura que será utilizada no corpo do texto para Acompanhamento Terapêutico.

sua casa, por ser o seu casulo, o local onde ele vive e sente todas as suas questões. Um constante movimento de vivenciar o “fora”, mas olhando-o de “dentro”. Aos poucos, Pistola, vai percebendo que o “dentro” e o “fora” não são distintos, sendo apenas uma questão de perspectiva. A partir dessa aproximação foi surgindo, naturalmente, o desejo de explorar outros espaços sempre em um movimento de ir em busca e depois se retrair por um período. A cada movimento em busca de conhecimento, Pistola ia moldando sua visão sobre o mundo, a partir do que vivenciava e isso, por vezes, era frustrante, o que justifica o movimento de se retrair.

O AT é um trabalho, que visa uma lógica antimanicomial, portanto é uma prática que tem como um de seus objetivos que o paciente desfrute de seu tratamento fora de um espaço asilar, fechado, protegido; por isso que há possibilidade, por exemplo, de se transitar por espaços públicos durante os encontros. Segundo Lancetti (2005), o AT pretende uma clínica peripatética, uma clínica que “passeia” ao encontro do ir conversando, de pensamentos/ações/produções que se produzem durante um caminhar, fazendo da rua o setting terapêutico.

Neste processo, compreendido como um dispositivo clínico-político, ou seja, como uma via de transformação política, o acompanhante terapêutico torna-se a referência do sujeito, o que faz a ponte, que media sua relação com seus espaços, buscando produzir singularidades de existência e viabilizando novas formas de existir. Assim, o AT pretende o resgate do sujeito de seu enclausuramento, colaborando ao ressignificado do espaço social, através da experiência urbana, como dispositivo para a terapêutica (VEIGA, 2007). O AT oferece a possibilidade de acompanhar os pacientes, que de algum modo, foram privados do convívio social e, por conta disso, querem retomar sua autonomia para executar atividades cotidianas e o seu exercício político na sociedade. Além de toda esta possibilidade de explorar o que há no “externo”, também, é importante salientar a importância do AT dentro da casa do sujeito acompanhado, estando imerso e fazendo este trabalho, no contexto familiar desta pessoa (CABRAL, 2005).

Com Pistola, a característica e a forma de fazer o AT foram se reconfigurando durante o tempo, houve fases em que nós andávamos pelas ruas, depois os atendimentos aconteciam dentro da sala de jogos, teve momentos que conseguimos até mesmo fazer o AT, explorando o pátio e a estrutura da casa, de uma forma completamente nova, e a cada mudança no espaço físico, também, era possível notar que as questões trazidas por Pistola, também mudavam. Este fenômeno, que sugere um sinal da evolução do paciente, durante o tempo do tratamento.

Logo, em nossos primeiros encontros, fizemos algumas andanças pela cidade e foi possível notar no seu discurso, o quanto a lembrança das vivências na escola estava presente em sua vida. Pistola, relatou diversas consequências, que a privação do convívio escolar lhe trouxe, além da frustração por não se encaixar no modelo de “aluno normal” demandado pela escola responsável pela expulsão. Andar pela cidade, passar em frente a escola que estudou, todas estas ações serviam como uma

intervenção na prática do AT.

Trabalhamos estes conteúdos delicados, sobre a escola, durante um longo período durante nossos encontros na casa de Pistola, ou andando pela cidade, pois nesse tempo, ele não frequenta a escola. Foi, então, que em dado momento, o próprio Pistola anunciou que o “veneno” (como ele denominava o rancor em relação às experiências ruins), finalmente havia sido destilado da sua mente. O garoto estava decidido que era hora de voltar para a escola. O retorno à escola, oferece fortes indícios, da importância que o trabalho interdisciplinar oferece. Além da interlocução entre a educação especial e psicologia, a presença de um profissional de educação física, que oferecia aulas de Pakuor⁴ a Pistola, apresentou-se como uma ferramenta importante ao sentimento de confiança do mesmo. Tratando-se de uma atividade de fomento à ampliação de espaços urbanos, por meio de estratégias de encorajamento, pareceu contribuir a decisão de regresso a escola.

Embora Pistola não tivesse um contato direto com a sala de aula ou com seus colegas, resultado de um distanciamento (físico) da escola e dos jovens de sua idade, percebia-se, no início dos atendimentos, que Pistola tinha desenvolvido uma visão singular sobre as relações humanas, algo que foi significado por ele de forma extremamente criativa e diferenciada. Quando de seu retorno à escola, Pistola, explorava a escola a partir dos golpes de Pakuor. Como um exemplo disso, quando seu primeiro contato com os colegas, durante o recreio no pátio da escola, Pistola fazia atividades recreativas corporais, “estrelas”, até o momento que começou a conversar com as pessoas que passavam por ali, e foi, assim, que aquele ambiente foi se tornando um pouco menos amedrontador. Pistola estava se sentindo mais confiante, pois segundo ele, ir para a escola e praticar Pakuor era a forma que havia encontrado, para amenizar a timidez.

O processo de inclusão estava acontecendo e com um detalhe muito importante, Pistola estava sendo o protagonista da sua inclusão. Não havia uma intervenção externa maior do que o próprio movimento que Pistola estava fazendo, para se sentir pertencente à escola. Não há dúvida, que Pistola, tinha uma forma singular de vivenciar a escola, diferente de muitos alunos, mas isso não deve ser visto pelos educadores como algo a ser concertado, não há necessidade de que Pistola se encaixe em um padrão comportamental. A sua diferença deve ser vista, mas não como um problema e, sim, como algo positivo, pois a escola precisa exercitar esse movimento de soltura desses corpos que nela habitam, proporcionando um ambiente que estimule o que há de criativo e singular nos seus alunos.

A Inclusão Educacional precisa de uma escola acolhedora onde todos sejam vistos na sua singularidade e, que não exista qualquer tipo de discriminação, de

4 O Pakour caracteriza-se como uma atividade de origem européia, de disciplinamento militar, que efetua-se na prática de transpor obstáculos. Amplamente utilizado de modo recreativo, envolve força, agilidade, resistência, precisão, noção de tempo-espaço, equilíbrio e criatividade.

impedimento de acesso ao conhecimento, a convivência, a socialização. Segundo Mantoan (2003, p. 12) para a escola ser inclusiva, ela tem que “garantir a qualidade de ensino educacional para cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”. É necessário que a educação sofra um processo de ressignificação de concepções educacionais e de suas práticas, que os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade.

Nestas escolas, desafios foram aparecendo, e o trabalho de acompanhamento terapêutico, também, foi mudando. Nos momentos domiciliares em que a educadora especial lhe atendia, também, resignificava suas práticas, conforme as necessidades que iam surgindo. A Educadora Especial, precisa adentrar em seu mundo virtual, para poder encontrar o Pistola e, assim, ajustar suas estratégias metodológicas.

Outra questão interessante de mencionar aqui é que o AT, também, acontecia e acontece no contexto virtual. Por diversas vezes nossos encontros aconteciam em meio a jogos, durante as edições de vídeos que Pistola estava produzindo, para o seu canal no YouTube, ou situações que envolviam sua vida nas redes sociais. Nesses momentos a AT tinha a oportunidade de acessar uma parte muito importante da vida de Pistola, onde ele havia estruturado sua rede de relações.

Ele havia construído uma rede de relações complexas, que envolviam amigos, namoros, pessoas a qual tinha admiração ou aversão. Buscava reconhecimento, através de suas produções, era influenciado por estas pessoas que admirava, trocava favores quando era necessário e, mesmo não gostando de falar ao celular, quando jogava no seu PlayStation fazia chamadas de voz, para conversar durante o jogo com seu parceiro. Para Lévy (2011), o virtual é um complexo problemático, que acompanha uma situação e que apresenta como objetivo a atualização. O virtual, não é oposto ao real, mas uma constituição deste. Podemos dizer, que o processo de virtualização vai oportunizar tensões para o processo criativo e, que desta dinâmica, tende a se atualizar.

Na compreensão de que a virtualidade provoca a ampliação da variabilidade espacial e temporal, no percurso de Pistola, presencia-se a construção de um campo virtual que se distancia de uma posição previsível/estática. A virtualização fortalece a ampliação da variabilidade de espaço e tempo, o que oportuniza pensarmos que, ao inserir os jogos, o campo virtual nos atendimentos clínicos, nos deparamos com um processo de diferenciação e ampliação dos espaços clínicos, que resultam em uma interrelação com as redes sociais e ampliação de novos modos de se relacionar consigo e com o mundo.

Pistola, não precisava que alguém lhe apresentasse o mundo, mesmo tendo passado praticamente, a vida toda dentro da sua casa, ele não era um leigo no que diz respeito às relações, pois já as estabelecia de múltiplas formas. Com o tempo, conhecendo todas essas questões e ouvindo o que Pistola tinha a dizer, foi possível entender que o seu desejo era apenas ampliar essa rede de relações para o “mundo

real”, como ele denominava a vida fora da internet.

A chegada do Pistola, nestas duas escolas, possibilitou que cada um destes espaços pudessem pensar que a inclusão requer uma educação plural, democrática e transgressora, que a diferença seja tomada, para a construção de uma nova ética escolar, onde as práticas escolares adotadas sejam adequadas as diferenças e contemplem a identidade de cada um. Comprometer-se com a educação inclusiva, permite-nos parafrasear Freire (1996, p. 24):

que quando vivenciamos a autenticidade exigida pela prática de ensinar – aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Que a inclusão de Pistola, permita que os sistemas educacionais brasileiros encontrem a boniteza da singularidade de cada um destes sujeitos, e, partindo da busca, de um trabalho intersetorial articule a acessibilidade nas suas dimensões paragnática, metodológica, atitudinal, comunicacional e urbanística.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo foi passando ... as práticas sendo discutidas no trabalho interdisciplinar onde forma-se uma tríade entre: o espaço escolar, a academia e o acadêmico. Poder pensar o sentido deste contexto, partindo de Pistola, possibilitou-nos perceber o quanto podemos fazer diferente quando somos desafiados pelo singular.

A boniteza do existir está quando podemos ultrapassar os paradigmas contruídos sobre práticas dogmáticas, nos contextos escolares. Nesta história, Pistola, vai se contruindo e ensinando que a escola pode reinventar-se e buscar novas estratégias, frente aos desafios que lhe são impostos. A escola de Pistola soube ousar, compreender que o tempo de cada sujeito é único e que precisa ser visto sobre o prisma das múltiplas possibilidades de acesso ao saber.

Entendemos, acima de tudo, que a inclusão não se restringe ao espaço escolar, pois faz parte de um movimento constante de olhar para as diferenças como algo positivo, um sinônimo de multiplicidade e invenção de si. Sendo assim, este movimento nos convoca a olhar além do que nos é ofertado, buscando uma contante (auto) análise de nossas práticas e de nosso saber.

Compreendemos a escola, como um emaranhado de relações e subjetividades, que são um reflexo da nossa relação com o mundo, dessa forma, não nos cabe sonhar com um conceito, até mesmo utópico de escola ideal. Acreditamos que a escola precisa ser, justamente um espaço, que permita modificar-se constantemente, como um processo sem fim, uma constante reinvenção de suas práticas e olhares.

Inclusão não se encerra nos dizeres dos livros, das leis, dos artigos, dos pareceres médicos. Incluir passa pela ideia de que primeiro precisamos nos despojar dos dogmas contruídos para olhar o outro – Pistola – e, partindo deste olhar, possamos buscar a

multiplicidade de saberes e de trocas, reinventemos o existir de todos estes sujeitos nos mais diversos espaços. Que tenham a levesa de contruir caminhos, com a escuta destes atores dos processos inclusivos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura. MEC/SECADI, 2010.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 15 de jun. 2018.

_____. **Lei 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em 15 de jun. 2018.

_____. **Resolução nº 2**. Institui as Diretrizes nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. MEC/SECADI, 2001.

_____. **Resolução Nº 4/ 2009** - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

CABRAL, Karól Veiga. **Acompanhamento terapêutico como dispositivo da reforma psiquiátrica: considerações sobre o setting**. Porto Alegre, 2005.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil, o que é e como tratar**. São Paul: Paulinas, 2007.

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

GOMES, A. D. Interdisciplinaridade na contemporaneidade e na educação. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica** / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, jul. / dez. 2013.

LANCETTI, Antonio. **Clínica Peripatética**. São Paulo: HUCITEC, 2005.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários da Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROTTA, Newra Tellechea (org.). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009. Disponível em: https://accessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em 15 de jun 2018.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller. 2016.

VEIGA, Károl. A sucessão de casos-acontecimentos como regra fundamental do acompanhamento terapêutico. In: VEIGA, Károl. **Psicose: Aberturas Clínicas**. Porto Alegre, APPOA: Libretos, 2007.

O PROEJA : POR UMA POLÍTICA PÚBLICA CONTÍNUA

Maria Luzenira Braz

(SEDUC-MT) – mluzenira.braz@gmail.com

Divina Elecir de Almeida

divinaelecir@gmail.com

RESUMO: O texto tem como objetivo refletir sobre o curso de administração PROEJA no Ceja Licínio Monteiro da Silva em Várzea Grande Mato Grosso, tendo em vista a formação continuada do professor no atendimento às especificidades que demandam por um corpo teórico metodológico com identidade própria que visa atender a classe trabalhadora, na perspectiva de cidadania. Foi estabelecido diálogo com os teóricos com: Kuenzer (2000), Lima Filho (2010), Moura (2006) e Soares (2001). A metodologia é de cunho qualitativo, através de entrevistas semiestruturadas. Com a reflexão foi possível perceber o vácuo existente na educação profissional na EJA, promovida pela descontinuidade das políticas governamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, cidadania.

ABSTRACT: The purpose of this text is to reflect on the PROEJA administration course at the Licínio Monteiro da Silva School in Várzea Grande Mato Grosso, in view of the teacher's continuing education in the specific needs of

a theoretical methodological body with its own identity that aims to attend to working class, in the perspective of citizenship. Dialogue with the theorists was established with Kuenzer (2000), Lima Filho (2010), Moura (2006) and Soares (2001). The methodology is qualitative, through semi-structured interviews. With the reflection, it was possible to perceive the vacuum in professional education in the EJA, promoted by the discontinuity of government policies.

KEYWORDS: Youth and Adult Education, PROEJA, citizenship.

INTRODUÇÃO

A concepção filosófica da proposta dos CEJAS valoriza a premissa trabalho, cultura e conhecimento, sobretudo à formação humana em todas as dimensões. Essa proposta pedagógica valoriza o trabalho sociocultural e propõe que sejam trabalhados com os sujeitos da EJA os traços culturais de origem da vivência social, familiar e profissional dos jovens e adultos. Pois essa concepção vê os estudantes jovens e adultos como sujeito sócio histórico e integral, considerando as dimensões humanas da razão-emoção, corpo ou o pensar-sentir-agir como processos interdependentes. Dessa forma, os sonhos, saberes, fazeres, esperanças, dos educandos, fazem parte do

processo educativo, não podemos desconsiderar a relevância do mundo do trabalho para estes sujeitos, bem como a sua formação profissional.

Por isso neste trabalho iremos abordar a importância do PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

A esse respeito resgatarmos as reflexões de Kuenzer (2000, p.23) é de que o ensino Médio para a modalidade de jovens e adultos é a mediação necessária para o mundo do trabalho, sendo nesse caso, condição de sobrevivência. Assim, para atender às necessidades do público da EJA é de suma importância que se invista em trabalho, conhecimento e cultura. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisam trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos (KUENZER,2000, p.28).

O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação de desafios, tais como o da formação do profissional diretamente integrada que favoreçam a permanência e a aprendizagem dos estudantes no EJA, vislumbrando a inclusão social.

No primeiro tópico faremos um breve relato do início do PROEJA no Brasil, sua origem, seus avanços, suas lutas e conquistas. No segundo tópico abordaremos um pouco da história do PROEJA no CEJA Licínio Monteiro. Finalizando faremos considerações a respeito da implantação do PROEJA e a suas consequências para a profissionalização de jovens e adultos.

O PROEJA NO BRASIL UMA PERSPECTIVA DE CIDADANIA

Por um longo espaço de tempo o ensino médio não estava integrado à educação profissional aqui no Brasil. Não atendia a aspiração da sociedade brasileira, pois muitos jovens e adultos se formavam sem uma educação profissional, e às vezes não tinham condições de avançar para o ensino superior. O ensino médio não atendia as exigências para a capacitação do trabalho e nem tão pouco para o seguimento universitário. Assim sendo, foi necessário passar por muitos projetos de reforma, programas e políticas educacionais nas diversas áreas administrativas para atender as exigências de uma população carente de perspectivas profissionais e ascensão social.

Com a posse do governo Lula, em 2003, acontece à revogação do referido decreto e a promulgação de um novo Decreto Federal nº 5154/2004 dando uma nova direção à educação profissional de nível médio, com ênfase prioritária as redes federais de educação tecnológica, cujas concepções curriculares foram desarticuladas no governo anterior.

O PROEJA se originou do decreto 5.478, de 24/06/2005:

Revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral, são excluídos, do mesmo modo que do próprio ensino médio. Ao reinserir jovens e adultos no sistema escolar brasileiro, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de formação integral, o PROEJA é mais que um projeto educacional: significa um poderoso instrumento de resgate da cidadania de uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola. (MATO GROSSO, 2010, p. 217)

Através do Decreto nº 5.840, em 2006, foi instituído no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Seus principais objetivos abrangem os seguintes cursos e programas de educação profissional: a Formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação profissional técnica de nível médio. Este decreto também determina, em seu 2º parágrafo que:

“Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos, atendidos e poderão ser articulados: Ao ensino Fundamental e o Ensino Médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do artigo 3º parágrafo 2º do Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004; e ao Ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do artigo 4º, incisos I e II, do Decreto 5154, de 2004 (SEDUC,2014,45).

Podemos concluir que a lei para o PROEJA, tem excelentes objetivos, no entanto, tornam-se imprescindíveis ações integradas e colaboração entre instituições de ensino federal, estadual e municipal, tendo à frente a Rede Federal de Educação Profissional para atuar como referência (BRASIL, 2006). Por isso precisamos entender certas considerações feitas por Lima Filho (2010) quando diz: que devemos refletir substancialmente a construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA e dentro desta o PROEJA, deve ser considerado sob o ponto de vista histórico, nas suas disposições legais, na nossa realidade, e nas condições materiais, objetivas e substanciais, debaixo dos quais se encontram os sujeitos sociais desta política pública e em seu confronto com essa realidade.

É imprescindível pontuar que as políticas públicas no Brasil referente à educação e formação profissional tem sido desvinculado do nível superior, a programas, cursos e modalidade de escolarização e formação profissional, que diferentemente articulados (sequencial, simultâneo ou integrado) compreende a educação fundamental, o ensino médio e a graduação e pós-graduação acadêmica e tecnológica.

Pertinentes a certos programas denominados de programas de formação profissional inicial, não necessariamente vinculados com a elevação de escolaridade como relevante e desejável, porém não é visto como condição imprescindível de efetivação, o Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR) e no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), LIMA FILHO, (2004) e LIMA FILHO & KRÜGER (2005) apontam

os traços de continuidade entre essas políticas públicas, apontando suas limitações, eles falam da falta de ruptura com as tendências macroeconômicas de mercado e como também com a perpetuação da lógica compensatória que orienta a visão dessas políticas. Desse modo, análises feitas pelos autores com vistas na retrospectiva histórico e conceitual dos principais elementos dessas políticas PLANFOR e PNQ de qualificação dos trabalhadores no Brasil entre os anos de 1990 a 2000, verificou -se a ausência de atendimento aos trabalhadores.

(...) e as políticas de qualificação constituem um imenso vácuo ao longo de nossa história, intercalado, periodicamente por iniciativas definidas a partir das demandas imediatas do setor produtivo, tornando a qualificação e escolarização ofertadas meramente funcionais à (con.) formação do trabalhador produtivo aos interesses do mercado, o que em essência significa a negação da qualificação e escolarização para a plena e integral formação humana do cidadão (LIMA FILHO, 2010, p. 112).

De acordo com esse pensamento de Lima Filho (2010), analisamos a situação encontrada no CEJA Licínio Monteiro, existe um vácuo entre as leis estabelecidas e a sua aplicação nessa realidade observada. Para começar, vamos esclarecer alguns pontos sobre o PROEJA e também vamos pontuar sua implantação na unidade de ensino, sob a ótica da coordenação pedagógica e de um professor.

HISTÓRIA DO PROEJA NO CEJA LICÍNIO MONTEIRO

O presente artigo propõe realizar uma reflexão sobre o curso de administração PROEJA realizado no CEJA Licínio Monteiro da Silva. Nesta direção, vamos contextualizar um pouco da história do Proeja que propõe (re) inserir, no sistema educacional, jovens e adultos que não tiveram à formação profissional, ou seja, uma Educação de jovens e Adultos que contemple a elevação da escolaridade com profissionalização em uma concepção mais abrangente que observe os múltiplos processos, numa perspectiva de formação integral.

Não obstante, pensar em um projeto educativo que contemple as três áreas integradas através do PROEJA sugere, em primeiro lugar, levar em consideração as diversidades presentes no público-alvo dessa política. Em segundo lugar, é necessário que haja uma integração entre os conhecimentos que dizem respeito à área profissional e a área de formação geral, aliando, dessa forma, a formação humanista com a formação técnica, sendo imprescindível compreender, dentre outros aspectos que a EJA tem especificidades que demandam por um corpo teórico-metodológico com identidade própria e diferente daquele que fundamenta as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes egressos do ensino fundamental, pois a aprendizagem é desenvolvida diferentemente por adultos e por adolescentes (MOURA, 2006b, p.10)

Em 2009 a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, em parceria com o Ministério da Educação por intermédio do Programa Brasil Profissionalizado via Ensino médio efetuou adesão ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino

Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA em Mato Grosso por meio de 4 Centros de Educação de jovens e Adultos – CEJAS e 1 Escola Estadual de EJA implantou-se inicialmente cursos PROEJA, a saber: CEJA Cleonice Miranda da Silva – município de Colíder, Técnico de Em Vendas, CEJA José de Mesquita – município de Cuiabá, Técnico Em Vendas; CEJA Professor Antônio Cesário Neto, Técnico em Secretariado e Técnico Em Serviços de Restaurante e Bar, CEJA -Jaciará, CEJA Marechal Rondon, Técnico Em Vendas; CEJA Alternativo, Técnico Em Vendas; Várzea Grande, CEJA Licínio Monteiro da Silva, técnico Em Administração, São José do 4 Marcos, Escola Estadual Miguel Barbosa, Técnico Comércio.

O início do trabalho foi construído com muitos questionamentos extremamente relevantes, para que se chegasse à configuração dos planos de cursos acima citados. Como trabalhar com compromisso político de oportunizar o acesso à educação profissional integrada ao ensino médio a essa parcela da população que historicamente esteve à margem do processo educativo, apesar do direito estar regulamentado na Constituição federal? Como desenvolver um trabalho pedagógico que considere os jovens e adultos como sujeitos de direitos e não de favores? Como trabalhar a diversidade, a diferença de interesse e expectativas dos trabalhadores estudantes jovens e adultos, resgatar a autoestima, pensar na formação continuada dos docentes? Essas e outras questões, aliadas aos estudos do campo da EJA foi conduzido pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos da SEDUC no período de 2007 a 2014. Diga se de passagem, que o trabalho pedagógico tomou como referência esses elementos.

O PROEJA originário pelo Decreto Nº 5.478, de 24/06/2005, estabelecido pelo governo federal para atender a demanda de jovens e adultos na oferta da educação profissional técnica de nível médio cuja normatização se deu pelo Conselho Estadual de Educação – CEE-MT através da Resolução Nº 169/2006 que trata da Educação profissional no Estado. Em geral o público jovens e adultos não possuíam estímulos na formação profissional e nem tão pouco para o ensino superior, a EJA oferecia no máximo o Ensino Fundamental, como um bônus e não um direito. A oferta do Ensino Médio recente que se tinha no Brasil não atendia as expectativas do público jovem adulto, não os formavam na educação profissional e muito menos ao ensino superior. Assim, o curso PROEJA significa valioso instrumento de resgate da cidadania deste público, haja vista, o investimento financeiro nas políticas públicas do governo federal na educação profissional.

O currículo integra conteúdo da Educação Básica, da Educação Profissional, do mundo do trabalho e da prática social, contudo, a concepção integrada entre a educação e a formação profissional, perpassa o trabalho, a ciência, a técnica e tecnologia, o humanismo e cultura geral, trata-se de um avanço para o país. O currículo integrado no PROEJA é uma possibilidade de inovar pedagogicamente o ensino médio.

Neste sentido, a concepção curricular permite relações entre a educação, o mundo do trabalho e sobre a vida dos trabalhadores estudantes jovens e adultos.

Dessa forma, o PROEJA é um curso técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade EJA que se propõe a abandonar a formação profissional limitada para o mercado de trabalho e assumir uma perspectiva de integralidade das dimensões social, e criando, dessa forma, um novo perfil “o saber fazer”.

O atendimento do curso PROEJA aos trabalhadores estudantes jovens e adultos tem sido fundamental na garantia do direito “aos sujeitos que ao longo da história são privados dos bens simbólicos e materiais, sobretudo de uma educação de qualidade, que possibilite a apropriação da leitura e da escrita como instrumentos de autonomia do saber fazer” (SAMPAIO, 2013, p.03). Nesta direção, os cursos PROEJA nos CEJAS tem procurado avançar na prática pedagógica, portanto, no processo de aplicabilidade dos referidos cursos foram percebidas e enfrentadas diversas dificuldades administrativas que influenciaram a parte pedagógica.

O Exemplo disto tem sido a lentidão por parte do MEC, na entrega dos equipamentos de laboratórios aos Centros de EJA. Houve turmas do PROEJA, que chegaram ao término do curso, sem que o estudante jovem adulto pudesse efetuar aulas práticas no laboratório. A burocracia na entrega desses equipamentos impediu maiores riquezas nas ações metodológicas do curso. Nesse momento histórico, o sistema Estadual de Ensino iniciava mudança de carga horária do Ensino Médio EJA de três anos para dois anos, adequação da nova Resolução N° 05/11- CEE – MT. Os desafios foram enormes, a defesa política pedagógica da proposta dos cursos PROEJA foram necessárias, contínuas e contundentes para que os estudantes jovens e adultos pudessem concluir o percurso formativo do curso técnico, haja vista que a carga horária do curso PROEJA não era atrativa para os estudantes. O curso de três anos e meio, na maioria período noturno, com horário semanal organizado em 4 aulas diárias de 50 minutos, de segunda a sexta feira com carga horária total de 2.566 horas.

Para os estudantes jovens e adultos matriculado no PROEJA, conviver no mesmo espaço físico com outro curso de ensino médio EJA, de carga horária menor (2 anos de duração) foi conflitante. Com isso, houve um esvaziamento nos cursos de PROEJA. Foi inevitável a migração da maioria dos estudantes para o outro curso de carga horária menor ou ensino médio propedêutico. Diante do ocorrido foi imprescindível a defesa do trabalho político pedagógico do curso para que os educandos pudessem compreender e permanecer no curso técnico PROEJA. Esse processo de organização pedagógica do curso não foi simples para ser efetuado, pois a maioria dos educandos que tinham uma visão imediatista e queriam terminar o curso o mais rápido possível.

Nesse aspecto, o tempo tem uma conotação social, pois regula a vida das pessoas em todos os sentidos e em todos os espaços, dentre eles, o espaço escolar enquanto instituição organizada e intencional. Para Sampaio (2008, p.5) a visão do currículo e conseqüentemente da organização curricular que se materializa nas práticas educativas não considerando esses aspectos históricos, éticos e políticos, trazem uma intencionalidade perversa, dominadora, excludente no processo de formação social e cultural do homem.

Sendo assim os estudantes Jovens e Adultos do curso PROEJA carecem de receber uma educação de qualidade para que haja a superação de currículo fragmentado, reprodutor da escola burguesa. Nesse caso, compreendemos que a proposta do PROEJA teve vários desafios, porém, torna-se fundamental sua continuidade na busca de um projeto social fundamentado em teorias que se preocupem com uma escola democrática e de qualidade, bem como a formação de sujeitos mais humanizados, críticos e conscientes da sua identidade e cidadania.

Em 2007 a Secretaria de Estado de Educação, instituiu, através da Portaria nº 393/2007, a Comissão Interinstitucional com o objetivo de redimensionar a oferta da educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso, visando a implantação de Centros de Educação de Jovens e Adultos. Após estudos realizados pela comissão procedeu-se o redimensionamento em várias unidades escolares dos diversos municípios do Estado como mencionamos no início desse tópico, e conseqüentemente criou-se o Centro de EJA em Várzea Grande.

Esse Centro, como os demais, foram criados com o objetivo de constituir identidade própria para a modalidade e oferecer formas diferenciadas de atendimento bem como reconhecer as especificidades dos sujeitos e dos diferentes tempos e espaços formativos, numa perspectiva de atendimento, estrutura física e organizacional diferenciados, inclusive para atender o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, como sabemos, a partir da regulamentação da LDB-Lei nº 9394/96.

A coordenação pedagógica do CEJA Licínio Monteiro sente o desafio da importância de desenvolver metodologias ativas para tentar encontrar caminhos que, de fato transforme o PROEJA em uma política de estado. Para tal, é mister que, seus educandos permaneçam até o encerramento do curso ou que possam vislumbrar oportunidades de continuar seus estudos em nível superior ou em cursos de formação ao longo da vida.

Diante dessa realidade, após passados 10 anos da implantação do curso PROEJA, o CEJA apresenta diversos desafios entre eles a enorme taxa de evasão escolar, (que não é objeto de estudo no momento) apesar do reconhecimento de que o CEJA tenha sido uma conquista exclusiva para o público da EJA, tendo em vista a organização pedagógica e atendimento nos 3 períodos: matutino, vespertino e noturno, estar bem localizado, possui excelente estrutura física e ser capaz de potencializar a demanda existente, percebe-se a falta de um projeto de desenvolvimento econômico próprio que possa interferir sobremaneira na proposta do PROEJA, haja vista, que sua essência vai ao encontro de uma sociedade mais igualitária e justa.

Outro ponto focado durante a entrevista com o professor é sobre o profissional de educação ter que ser preparar (estudar e fazer cursos) ou seja, é fundamental a formação continuada, principalmente diante dos desafios das plataformas digitais ou virtuais Segundo os entrevistados, se faz necessário o fortalecimento na contrapartida por parte da Secretaria de Educação Estadual, uma vez que foi surpresa a mantenedora

informar a equipe gestora do Ceja, o encerramento do PROEJA, garantindo apenas o término do curso administração para o ano de 2017.

Então o que se percebe que o PROEJA traduz-se em uma inovação educacional com muitos desafios que envolvem, entre outros aspectos, instituições com pouco ou quase nenhuma experiência com público da EJA relevância para uma elevação social, uma forma de capacitação desses alunos na mediação ao mundo do trabalho, sobretudo, no enriquecimento científico, cultural, político e profissional do público trabalhador. Neste sentido, o PROEJA faz-se pertinente, pois assume a integração do Ensino Médio a uma formação profissional, atendendo a um contingente de jovens e adultos historicamente excluídos do sistema de ensino regular.

As reflexões acima permitem-nos concluir, relativamente a educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade de Educação de jovens e Adultos, que no histórico da EJA o que existe de fato são ações fragmentadas e desarticuladas por parte da esfera Federal, Estadual e Municipal. Ações essas que se desenvolvem e extinguem-se sem que resultem efetivamente em política Pública de EJA contínua. (SOARES, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi importante porque tivemos a oportunidade de estudar as leis e as suas implicações e aplicações e como também verificar a efetivação dessas políticas citadas na realidade do CEJA Licínio Monteiro. Foi possível perceber o desafio pedagógico no que tange a formação/qualificação de professores e gestores para atuar na implantação e fortalecimento do Programa PROEJA, como também compreender como proposta curricular peculiar, abre caminhos para sujeitos marginalizados pela escola regular, uma vez que deve prezar por um acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, oportunizando uma formação técnica de nível médio, elevando assim a escolaridade desses sujeitos com sua profissionalização favorecendo uma real integração sociolaboral.

Neste sentido, a formação continuada como ampliação do conhecimento de todos os profissionais dos CEJAS procura a construção de um perfil específico pautado na vivência de processos democráticos e participativos, conforme recomenda as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, será possível constituir um espaço de construção coletiva mediada a partir do projeto político pedagógico específico em EJA, como condição de diálogo, pois o curso PROEJA possui uma concepção de educação que busca a superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos.

Ainda sobre o currículo para a EJA pressupõe a compreensão necessária a abordagem da questão da diversidade e das diferenças, questões indispensáveis em qualquer construção curricular, porém ainda mais vital na perspectiva de Jovens e

Adultos, sujeitos imbricados no mundo real, protagonistas da vida com todas as suas delicias e atrocidades (SOARES,2006).

No decorrer do curso de administração no CEJA Licínio Monteiro muitos alunos concluíram o curso, mas não foi possível articular local para efetuar o estágio, devido às empresas não disponibilizar acesso a estagiários. Outra fragilidade no decorrer do curso foi a demora na contratação de professor especializado orientador do Trabalho de Curso Final - TCC pela mantenedora Secretaria de Estado de Educação.

Vale ressaltar que ainda são necessários maior atenção e interesse das faculdades e Universidades que ministram cursos de Pedagogia e de Licenciaturas na formação de profissionais para atuar nesse campo e na produção de conhecimentos, na capacitação dos profissionais para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

Incentivar as faculdades, a ofertar nos cursos de graduação estágios na modalidade Educação de Jovens e Adultos que possui uma grande quantidade de pessoas que vivem à margem da sociedade, vivendo num baixo padrão econômico, ou seja, no enfrentamento à desigualdade social historicamente acumulada.

Esse segmento da EJA não é inferior sobre a dita educação formal, portanto a educação não se reporta simplesmente ao repasse de conhecimentos curriculares construídos da escola, mas, significa dizer que, de acordo com o discurso inferido pelo mestre Paulo Freire, “o ato de refletir aquilo que é repassado, e com isto, trabalhar numa perspectiva de alcance da autonomia emancipatória, que ofereça ao sujeito a condição de historicizar sua própria história.”

Dessa forma, a educação na perspectiva do projeto PROEJA tem uma função político-pedagógica que vem de encontro a esta afirmação, quando nos reportamos ao compromisso ético na busca do rompimento e desmistificação do enfraquecimento do condicionamento da massa, quebrando assim relações de opressão e uma maior compreensão do real, problematizando e transformando sua condição social.

Faz se ainda necessário inserir na formação continuada de professores que atua na Educação de Jovens e Adultos o uso das tecnologias frente aos desafios em tempos de plataformas digitais ou virtuais na contemporaneidade, tendo em vista a falta de preparo de vários professores que atuam na modalidade de ensino haja vista uma ferramenta indispensável na preparação do trabalhador ao mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília-1998.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de junho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida entre o pretendido, o dito e o feito**. Revista Educação e Sociedade, v.21,n.70,p.15-39,abr,2000.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200200022000098In g=pt&nrm=iso. Acesso. 14/08/2017.

KUENZER, Acácia (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ª edição, editora Cortez, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **O PROEJA em construção**: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. Revista Educação e Realidade. Campinas, V. 35, p. 109-127, jan/abr.2010. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/11023/7184> acesso em 14/07/2017.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares - Diversidades Educacionais**. Cuiabá-MT: 2008 - 2010, p. 167- 235.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>. > Acesso em 11/2016.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio**. In: EJA: formação técnica ao ensino médio. Boletim n. 16. Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

SAMPAIO, Marcus Vinicius Duarte. **Educação Profissional**: a expansão recente do IFRN e a absorção local dos egressos no mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) Natal, Rio Grande do Norte, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de Jovens e Adultos: novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PROTAGONISMO DO CORPO DISCENTE COMO PRÁTICA INOVADORA E INCLUSIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FTESM

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves

FUNDAÇÃO TÉCNICO-EDUCACIONAL SOUZA
MARQUES - FTESM
RIO DE JANEIRO-RJ

Viviane da Costa Bastos

FUNDAÇÃO TÉCNICO-EDUCACIONAL SOUZA
MARQUES - FTESM
RIO DE JANEIRO-RJ

RESUMO: Atividades relacionadas à Pesquisa e/ou Extensão, nem sempre são o foco de professores que atuam em faculdades ou universidades privadas (ALMEIDA, 2012). De acordo com a Resolução CNE/CP, n. 2, de 09 de junho de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o artigo treze aponta a ampliação da carga horária estendida para o efetivo trabalho acadêmico e a relevância da dimensão prática na formação docente. Logo, considerando a realização de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do corpo discente, este trabalho tem como objetivo apresentar as práticas inovadoras e inclusivas realizadas pelos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM), na disciplina Educação Especial e Inclusiva. A discussão

sobre as práticas inovadoras/pedagógicas e inclusivas constitui-se um campo de pesquisa relevante e que apresenta os autores Carvalho (2005), Mantoan (2008), Pletsch (2017), entre outros, como referencial teórico. O trabalho tem natureza qualitativa com abordagem descritiva (GIL, 1999), contendo dados gerados por entrevistas semiestruturadas e observação participante. Os resultados apontam que o protagonismo do corpo discente foi fundamental para o reconhecimento do seu potencial e promoção de uma prática inovadora e inclusiva que contribui para a melhoria no processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Inovadoras. Inclusão. Licenciatura em Pedagogia.

ABSTRACT: Activities related to Research and / or Extension, are not always the focus of teachers who work in private colleges or universities (ALMEIDA, 2012). According to Resolution CNE / CP, n. 2, dated June 9, 2015, which establishes National Curricular Guidelines for the Initial and Continued Training of Professionals of the Magisterium of Basic Education, article thirteen points out the extension of the extended workload for the effective academic work and the relevance of the practical dimension in the teacher training. Therefore, considering the accomplishment of theoretical-practical activities of deepening in

specific areas of interest of the student body, this work aims to present the innovative and inclusive practices carried out by the students of the Degree in Pedagogy of the Technical-Educational Foundation Souza Marques (FTESM), in the discipline Special and Inclusive Education. The discussion about innovative / pedagogical and inclusive practices constitutes a relevant field of research and presents authors Carvalho (2005), Mantoan (2008), Pletsch (2017), among others, as a theoretical reference. The work has a qualitative nature with a descriptive approach (GIL, 1999), containing data generated by semi-structured interviews and participant observation. The results indicate that the protagonism of the student body was fundamental for the recognition of its potential and the promotion of an innovative and inclusive practice that contributes to the improvement in the learning process.

KEYWORDS: Innovative Practices. Inclusion. Degree in Pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

A Fundação Técnico-Educacional Souza Marques – FTESM - mantém as Faculdades e Escolas Souza Marques que, juntas, consagram-se como uma das mais tradicionais Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro. Buscamos promover a disseminação do conhecimento por meio de estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes ampliarem os seus conhecimentos, por meio do acesso às inovadoras metodologias de aprendizagem.

Para tanto, apoia-se em uma prática pedagógica historicamente situada, comprometida social e politicamente com a comunidade na qual está inserida, visando o espírito de solidariedade entre as pessoas, a melhoria da qualidade de vida do ser humano e do meio ambiente.

A FTESM vem se dedicando ao longo de sua existência à formação educacional intensa e continuada na Região Metropolitana da Cidade do Rio de Janeiro. Faz parte de sua história, a formação de profissionais renomados que atuam nos âmbitos, público e privado. Raras são as organizações fluminenses que não contam com colaboradores egressos dos cursos oferecidos pela FTESM. Sua história confirma a sua missão de formar pessoas que se inserem em suas áreas profissionais.

As faculdades e escolas mantidas pela Fundação Técnico-Educacional Souza Marques visualizam como oportunidade se fortalecerem como uma instituição de ensino que valoriza o ser humano e por meio de uma formação sólida, com preparo técnico, científico, político e ético, possibilita a inserção de seus egressos no mundo do trabalho.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Souza Marques - FFCLSM - mantida pela Fundação Técnico-Educacional Souza Marques - FTESM - tem como missão oferecer condições ao desenvolvimento de pessoas, envolvendo crenças, valores, atitudes, habilidades e competências, capazes de favorecer a contínua transformação de suas realidades, em bases técnicas, científicas, políticas e eticamente aceitáveis.

Para atender esse fim, torna-se necessário consolidar o nível de qualidade alcançado para a oferta do ensino profissional, de cursos de graduação, de programas de pós-graduação e de extensão, bem como, pela promoção de atividades de práticas investigativas, mantendo-se em permanente sintonia com o mundo do trabalho.

No intuito de alcançar esses propósitos, destacamos a relevância de implementação de políticas públicas educacionais da educação superior direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade, previsto no art. 206, inciso VII da Constituição Federal de 1988. Fundamentando-se nessa máxima, em 2004 foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que tem como finalidade a melhoria da qualidade da educação nos cursos de graduação e instituições de educação superior.

Na perspectiva do MEC, do ponto de vista da gestão, espera-se mobilizar professores, desenvolver iniciativas para inovação e criatividade na educação e encontrar práticas que:

Tenham desenvolvido um processo de corresponsabilização, envolvendo estudantes, pais, professores e comunidade na formação do projeto político pedagógico e, a partir disso, estabelecido uma relação de significado com a instituição do ponto de vista da sua organização. No aspecto curricular, estamos olhando para a promoção do desenvolvimento integral e para a promoção da sustentabilidade social, econômica, ecológica e cultural, capaz de estabelecer com o indivíduo uma relação de produção de conhecimento e cultura. (SINGER, 2015)

De acordo com Helena Singer, assessora especial do Gabinete do Ministro da Educação e coordenadora do grupo de trabalho que busca identificar práticas inovadoras na educação básica, para o ambiente físico, “queremos espaços capazes de mostrar e manifestar o projeto pedagógico ali desenvolvido e que ancorem relações humanas dialógicas, responsivas, voltadas para o bem estar de todos e capazes de mediar conflitos” (SINGER, 2015).

A introdução de práticas inovadoras inclusivas pode ser fator essencial ao desenvolvimento de novos conhecimentos, de novas competências pessoais e profissionais a fim de contribuir para novas práticas e experiências pedagógicas, que possam estimular a educação, a pesquisa e a promoção do desenvolvimento dos cidadãos, no sentido de valorizar e respeitar os saberes, a cultura, os conhecimentos, a subjetividade e a participação dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento dos processos educativos.

A discussão sobre a concepção de educação inclusiva na atual sociedade apresenta-se como uma ação que demanda estudos, pesquisas e políticas públicas, pois criar práticas inovadoras inclusivas diz respeito a atender todo o corpo discente, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças. Conforme a Declaração de Salamanca (1994, p.5):

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à (sic) todos através de um currículo

apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (BRASIL, 1994, p.5).

Desta forma, o levantamento de questões e o direcionamento sobre como proceder em relação às dificuldades e potencialidades dos educandos tornam-se essenciais na formação de professores para trabalhar com a educação inclusiva em diferentes modalidades e níveis de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aborda que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”.

A realização de práticas inovadoras inclusivas pelos próprios alunos do curso de Pedagogia da FTESM como protagonistas da ação pedagógica favorece o reconhecimento do corpo discente como participante ativo, interagindo, colaborando, exercendo sua autonomia e produzindo novos conhecimentos.

Considerando que a educação é um processo constante e contínuo, a partir das experiências do corpo discente, oferecer condições ao desenvolvimento e privilegiar uma “formação não só conteudística, mas também de reflexão e crítica sobre a realidade e sua estrutura social, econômica, política e cultural” (MARQUES, 2003, p.148), pode transformar a dinâmica de sala de aula.

No entanto, Serra, Fiates e Alpersted (2007) destacam que uma postura inovadora “nem sempre é fácil, pois depende de um ambiente favorável, de pessoas criativas e sem medo de errar, de recursos para pesquisas e uma interação muito próxima com o mercado e seus atores, de modo a perceber as oportunidades existentes” (SERRA, FIATES & ALPERTED, 2007, p. 182).

Logo, o protagonismo do corpo discente do Curso de Pedagogia da FTESM é estimulado diariamente através de atividades que se configuram nos eixos: observação, reflexão e análise, pois dialogam com as ações pedagógicas que visam o desenvolvimento de práticas inclusivas e inovadoras tornando assim, uma linguagem familiar e representativa, encorajado o grupo na aplicação da sua criatividade e inovação sob diferentes formas.

2 | OBJETIVOS

O Parecer CNE/CP n.15/2005 aborda que as atividades que caracterizam a prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas.

A disciplina Educação especial e Inclusiva é componente curricular do Curso de Pedagogia da FTESM que busca repensar o papel do futuro professor nas práticas de inclusão social e educacional e participar do desenvolvimento e avaliação de projetos

didáticos voltados para a inclusão. Essa proposta se vislumbra numa perspectiva que valida as ações do cotidiano que são relevantes para o entendimento sociocultural do aluno.

Logo, visando o desenvolvimento de atividades teórico-práticas que sejam relevantes na formação do corpo discente, este trabalho tem como objetivo geral apresentar as práticas de inclusão realizadas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM), na disciplina Educação Especial e Inclusiva.

Os objetivos específicos abrangem: fomentar o envolvimento efetivo de alunos de Graduação em Pedagogia em atividades acadêmicas de cunho científico e artístico-cultural e estimular o interesse pela prática de ensino, extensão e investigação científica, por meio da produção, participação, e colaboração na organização de eventos.

Para tal, o protagonismo do corpo discente constitui-se fator predominante para que o conhecimento a respeito dos tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenha significado e proporcione o licenciando tornar-se multiplicador de experiências bem-sucedidas para toda a comunidade escolar.

3 | METODOLOGIA

O trabalho tem natureza qualitativa com abordagem descritiva (GIL, 1999), contendo dados gerados por entrevista semiestruturada e observação participante.

A pesquisa descritiva, conforme Gil (1999, p. 46), tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre as variáveis. É uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e o formulário.

Neste trabalho, foi utilizada a entrevista, por meio de formulário de perguntas semiestruturadas, tais como “De que forma a proposta ‘Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva’ contribuiu para a sua formação?”, “Como práticas inovadoras inclusivas favorecem a reflexão sobre a profissão docente?”, para compreender as perspectivas do corpo discente.

A observação participante, Segundo Gil (1999), constitui-se um dos elementos fundamentais para a pesquisa, possuindo um papel fundamental na fase de coleta de dados. O autor afirma que sua principal vantagem é a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação, em contato direto com os membros do grupo.

O grupo que participou da proposta chamada “Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva” é composto por dez licenciandos do sétimo período do Curso de Pedagogia da FTESM, sob a orientação das autoras e professoras da disciplina “Educação Especial e Inclusiva” na Instituição ao longo de todo o processo.

Os participantes voluntariamente aceitaram o convite por estarem cursando a disciplina e se questionarem de que forma a teoria poderia dialogar com a prática. Ao estreitar a parceria da FTESM com um curso técnico de formação de professores, a apresentação de recursos inclusivos e tecnologias assistivas, seria uma oportunidade para ampliar as interações e exercer o protagonismo e autonomia do corpo discente.

Após a apresentação, o corpo discente do curso de Pedagogia autorizou o uso de imagem e voz e nos concedeu uma entrevista, abordando as percepções sobre a prática inclusiva e inovadora em um curso de formação de professores. Para assegurar o sigilo da participação do corpo discente, suas impressões foram identificadas por D1, D2, D3, D4, D5 e D6.

4 | RESULTADOS

Conforme anunciado, em abril de 2017, os alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia da FTESM, sob a orientação das autoras desse trabalho, foram convidados pelo Curso de Formação de Professores Instituto Mendonça da Costa (IMEC), para apresentarem uma proposta chamada “Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva”.

A apresentação foi realizada através de apresentação oral e banner confeccionado pelo corpo discente (figura 1 e 2), tendo como objetivo apresentar uma proposta de atividade acadêmica que relacionasse teoria e prática e atendesse os eixos conceituais propostos no Plano de Ensino da disciplina da grade do Curso de Pedagogia - Educação Especial e Inclusiva.



Figuras 1 e 2: Corpo discente do Curso de Pedagogia das Faculdades Souza Marques (FTESM)

Fonte: Próprio das Autoras

De acordo com Pletsh (2017), a partir da década de 2000, a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior vem ganhando relevo nas discussões acadêmicas e nas diretrizes políticas. Na FTESM, garantir o acesso ao ensino superior é uma das iniciativas que tem sido adotadas para ampliar os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Logo apresentar uma “prática de inclusão”, não significa apenas compreender conteúdos ilustrados no banner ou recursos didáticos inclusivos e elaborados pelos licenciandos, mas o aluno ser reconhecido por seu direito, atendimento preferencial, protagonismo e potencialidade.

De acordo com os discursos do corpo discente sobre a contribuição da proposta 'Práticas Pedagógicas para uma Educação Inclusiva' para a sua formação:

D1: “Quando fui convidada para apresentar um trabalho em outra instituição, fiquei receosa em não dar conta, mas tudo que discuti em sala com a professora, tentei colocar em prática com outros alunos”

D2: “Essa é a primeira vez que eu estou apresentando um trabalho fora da FTESM, a sensação que eu tive foi que mesmo com minha deficiência eu consegui dar conta do recado e que posso enfrentar qualquer desafio”.

D3: “A prática é muito importante na minha formação, pois tive a oportunidade de compartilhar o conhecimento com meus colegas e também aprender com eles, com os diferentes recursos que cada um criou.”

D4: “Não só contribui para eu pensar em uma prática inclusiva como para ajudar outros colegas que ainda não tiveram a oportunidade de cursar uma faculdade e poder discutir esses temas com mais profundidade, como nós fizemos. Sou cadeirante e gostei muito de falar como ser social participante diretamente de todo o processo de inclusão.”

Os alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia da FTESM interagiram e iniciaram a proposta de atividade apresentando os recursos inclusivos (figura 3), como uma prática inovadora e que dialoga com os conceitos trabalhados na disciplina Educação Inclusiva, visando contribuir para a formação do professor, o desenvolvimento de projetos didáticos voltados para a inclusão e a integração dos alunos da FTESM e a instituição parceira.



Figura 3: Licenciandos do Curso de Pedagogia apresentando os Recursos Inclusivos

Fonte: Próprio das autoras

A transformação de paradigma na Educação exige professores preparados para a nova prática, de modo que possam atender às necessidades do ensino na

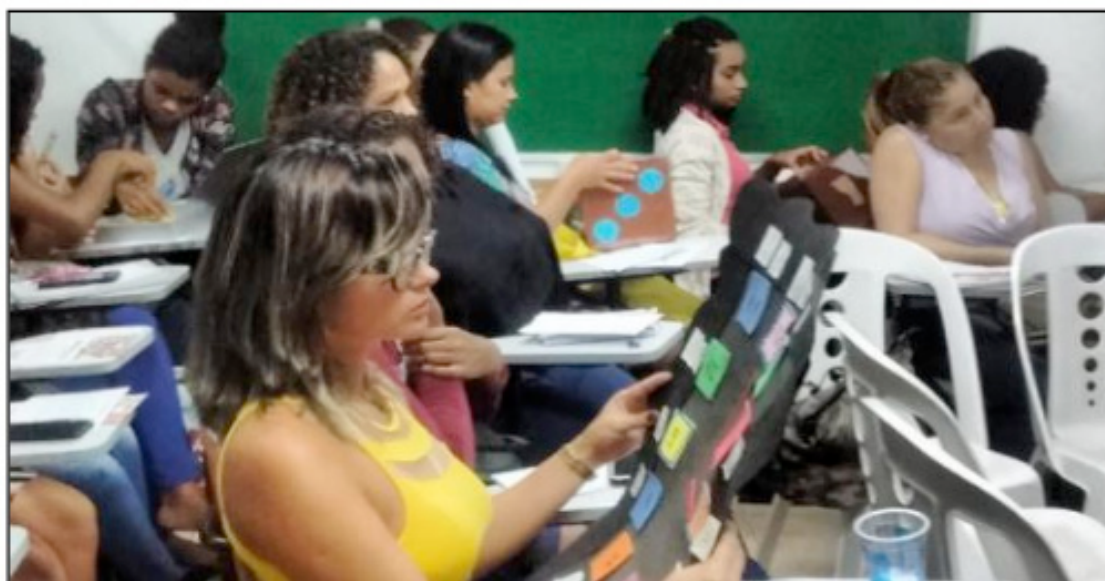
perspectiva inclusiva. Segundo o corpo discente essa proposta favoreceu a reflexão sobre a profissão docente:

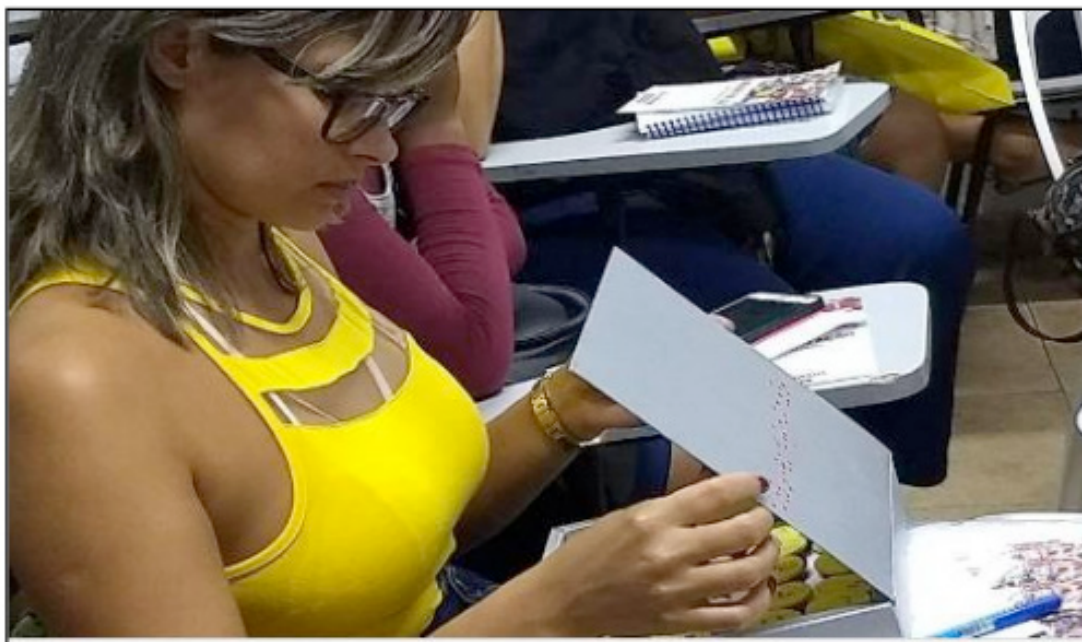
D4: “Não é só teoria que um curso superior precisa ter, ele tem que lembrar que nós alunos vamos para sala de aula e precisaremos desses conteúdos e ideias para serem colocadas em prática”.

D5: “Ao falar sobre as práticas inclusivas percebi que os alunos estavam nos ouvindo e nos respeitando como profissionais já formados. Isso me deixa mais confortável porque escolhi a carreira certa, o que gosta de fazer e o quanto posso fazer para ajudar outros.”

D6: “Se todos os alunos tiverem a oportunidade de se preparar para o mercado, mais práticas inovadoras e inclusivas podem ser elaboradas, porque o aluno vai se sentir mais preparado para realizar novas práticas.”

De acordo com Souza e Pletsch (2017), “a educação é um direito fundamental básico” e assim, para conhecer diferentes recursos pedagógicos que possam desenvolver habilidades e competências, os alunos tiveram a oportunidade de manipular os materiais inclusivos (figuras 4, 5 e 6) elaborados pelos licenciandos e participar da discussão sobre a diversidade, o direito à equidade e o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.





Figuras 4, 5 e 6: Materiais inclusivos elaborados pelos discentes

Fonte: Próprio das autoras

Para ilustrar como a proposta contribuiu para a formação dos alunos do curso técnico de formação de professores, destacam-se os comentários a seguir:

D1-“Foi uma experiência única não só para nós alunos do curso de Pedagogia como para os alunos do curso técnico em formação de professores, ou seja, aprender através da prática é sempre muito enriquecedor.”

D2-“Sinto-me mais segura para trabalhar com recursos pedagógicos inclusivos e apresentar essa proposta na escola onde trabalho, seja como multiplicador como foi no curso técnico de formação de professores, como pode ser aplicando diretamente com os meus alunos.”

D3-“Foi emocionante o trabalho apresentado. Eu via nos olhos dos alunos como nós que temos deficiência somos competentes e podemos exercer a carreira docente. Isso me deixa mais confiante com a escolha da profissão.”

D4- “A apresentação sobre as práticas para uma educação inclusiva vão me ajudar a ser uma melhor profissional, vai ajudar os alunos que ouviram nossa apresentação, vai ajudar todo o curso de Pedagogia. ”

Segundo Mantoan (2008), a inclusão impõe o diálogo entre os mais diversos profissionais e organizações e torna-se um aprendizado para que as portas sejam mantidas abertas para um constante ir e vir de todos os atores envolvidos. Assim, essa ação integradora e inovadora promoveu ações acadêmicas multiplicadoras e que proporcionaram uma ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem.

5 | CONCLUSÕES

O Curso Superior tem fundamental relevância para despertar uma consciência inclusiva na formação de professores, cujas ações podem ter impacto em diferentes contextos. Segundo Valsiner (2012), as práticas de inclusão, entendidas em uma perspectiva ética, se estabelecem nas relações com o outro e favorece a colaboração.

Nozi (2013, p. 38) aborda sobre a necessidade de uma formação que proporcione aos professores condições de serem protagonistas de suas práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e contextual, a ponto de perceberem que os processos que vivenciam em sala de aula são reflexos de um contexto mais amplo, que envolve, dentre tantas outras questões objetivas, ideologias e utopias, direitos e deveres.

Práticas inovadoras e inclusivas podem fomentar a remoção de barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar e, principalmente garantir os direitos, tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2005, p.72).

Enfim, a apresentação do trabalho foi um grande desafio para os alunos do sétimo período do Curso de Pedagogia da FTESM que se mobilizaram e foram protagonistas de uma ação que promoveu uma prática inovadora e inclusiva, contribuindo para a melhoria no processo de aprendizagem no ensino superior e o reconhecimento que à medida que a universidade atende e recebe estudantes com deficiência, eles podem apresentar suas potencialidades e tornar o ensino superior um nível de ensino cada vez mais inclusivo e que pode proporcionar experiências inovadoras e enriquecedoras.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CNE. Parecer CNE-CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

CNE. Parecer CNE-CP nº 02, de 09 de junho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação

MANTOAN, M T. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

MARQUES, C. D. **Pensando a ética e a educação**. In EVANGELISTA, F.; GOMES, P. (orgs). Educação para o pensar. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

PLETSCH, M D.; MELO, F. **Estrutura e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610-1627, jul./set. 2017.

SERRA, F. A. R., FIATES, G. G., & ALPERSTEDT, G. D. **Inovação na pequena empresa: um estudo de caso na Tropical Brasil**. Journal of Technology Management & Innovation, 2007, 170-183.

SINGER, H. **MEC cria grupo de trabalho para identificar práticas inovadoras na educação básica**. Portal MEC, 2015.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 Junho de 1994.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NO CONTO E RECONTO DE HISTÓRIA NA ESCOLA

Débora Deliberato

Programa de Pós-Graduação
em Educação – FFC/Unesp – Marília

Fernanda Delai Lucas Adurens

Programa de Pós-Graduação
em Educação – FFC/Unesp – Marília

RESUMO: O objetivo deste estudo foi a implementação de sistemas de comunicação suplementar e alternativa por meio da atividade de contos e recontos de histórias na rotina de escolas com alunos com deficiências e necessidades complexas de comunicação. Dez alunos com deficiência, alunos sem deficiência e seus professores do ensino regular participaram deste estudo. As atividades de contar histórias de 2 horas foram realizadas semanalmente durante o período de 2013 a 2017. As atividades foram realizadas por meio de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na rotina pedagógica prevista pelo professor. Os resultados indicaram que as ações resultaram em maior participação de alunos com deficiência em atividades que envolviam histórias; ampliação de vocabulário e uso de sistemas de comunicação suplementar e alternativa na rotina escolar; capacitação de professores que atuam no ensino regular e dos seus alunos no contexto das linguagens alternativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial.

Narração. Comunicação Alternativa. Inclusão

ASSISTIVE TECHNOLOGY: ALTERNATIVE COMMUNICATION IN STORYTELLING AND RETELLING AT SCHOOL

ABSTRACT: The objective of this study was the implementation of augmentative and alternative communication systems through storytelling activity in the routine of a school for children. Ten nonspeaking students with complex communication needs need and students without disabilities from the regular school and their teachers participated in this study. The 2-hour storytelling activities were held weekly during the 2013 - 2017 period. The activities were carried out by using augmentative and alternative communication systems in the pedagogical routine provided by the teacher. The results indicated that the actions led to increased participation of nonspeaking students with complex communication needs in activities involving stories, vocabulary expansion and use of augmentative and alternative communication systems in the school routine, training of the teachers that act on regular education as well as training their students in the context of alternative languages.

KEYWORDS: Special Education. Storytelling. Alternative Communication. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva ou ajudas técnicas tem favorecido as pessoas com deficiências a oportunidade de demonstrar suas reais potencialidades e ampliar as situações de ensino e aprendizagem. A literatura tem discutido a importância da acessibilidade aos diferentes recursos e procedimentos de baixa e/ou alta tecnologia que poderiam favorecer o processo de inclusão social e escolar (SORO-CAMATS, 2003).

Basil (2003) discutiu o avanço no reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação concebendo as pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo.

No que diz respeito às habilidades comunicativas das pessoas com deficiência, há um esforço por parte dos profissionais em investir nas diferentes formas de comunicação já utilizadas pelas pessoas com deficiência e ampliar outras modalidades de comunicação para que possam favorecer a aquisição da linguagem e propiciar novos conhecimentos.

Grande parte dos alunos com deficiência pode apresentar alteração na aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita e, por isso, o professor, muitas vezes, não consegue efetuar o processo de ensino e aprendizagem destes alunos (GLENNEN, 1997; DELIBERATO et al, 2018, DELIBERATO; NUNES, 2015).

A área da comunicação suplementar e alternativa vem contribuindo com os diferentes profissionais da saúde e da educação na organização e planejamento de ações inclusivas para o aluno com deficiência sem linguagem falada participar da rotina escolar (von TETZCHNER; GROVE, 2003; von TETZCHNER et al, 2005; DELIBERATO, 2005, 2007; DELIBERATO; MANZINI, 2006).

Os pesquisadores da área têm tido a preocupação a respeito de como selecionar e implementar os recursos e procedimentos de comunicação suplementar e alternativa em diferentes ambientes naturais, como na escola, para garantir a participação efetiva das crianças e jovens com deficiência nas diferentes situações propostas na rotina pedagógica (DELIBERATO, 2009; NUNES, 2003).

A complexidade da estrutura do desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência e sem a possibilidade de falar tem sido objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento. Pesquisadores preocupados com o processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos que usam os sistemas de comunicação suplementar e alternativa discutiram a importância do entendimento a respeito do desenvolvimento da linguagem dos alunos com necessidades complexas de comunicação (SMITH, 2003; von TETZCHNER; GROVE, 2003; MURRAY et al, 2018).

Nunes (2003), Deliberato (2013) e Deliberato e Manzini (2006; 2012) afirmaram que dessa forma a realização de procedimentos e adaptações sistemáticas poderá auxiliar

e garantir a permanência do aluno com deficiência no ensino regular ou nas atividades pedagógicas que são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Guarda e Deliberato (2006), Murray et al (2018) destacaram a história como uma atividade que pode auxiliar o aluno com deficiência e necessidade complexa de comunicação na aquisição e desenvolvimento de conceitos e nas várias habilidades acadêmicas. O acesso à história permite que a criança construa a sua narrativa, estruturas gramaticais, noção temporal dos acontecimentos, entre outros aspectos. Daí a importância de se utilizar histórias como estratégia pedagógica no processo de aprendizagem, pois ela auxilia no desenvolvimento linguístico do aluno e, conseqüentemente, no acesso à informação e na sua interação com os seus interlocutores.

A leitura de histórias para alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação favorece o desenvolvimento crítico e do intelecto, bem como estimula o imaginário, permitindo com que algumas barreiras e conceitos fossem quebrados; assim, neste contexto, a leitura tornar-se-ia instrumento favorecedor da inclusão. A criança com deficiência pode apresentar interesse à atividade de conto e reconto de histórias desde que o mediador, no caso, o professor possa selecionar e utilizar adequadamente para este aluno o livro e seu tema, assim como as adequações necessárias (PONSONI, 2010; GUARDA; DELIBERATO, 2006; MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007).

Para os usuários de comunicação gráfica, também de acordo com Nunes et al. (2003), as narrativas têm sido utilizadas como estratégias para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, visto que englobam diferentes constituintes semânticos, bem como a relação entre estes constituintes, favorecendo, sobretudo, a construção e ordenação de sentenças verticais e horizontais em uma estrutura sintática.

O professor pode atuar como construtor no desenvolvimento das narrativas dos alunos com deficiência e necessidades complexas de comunicação, sendo facilitador para que o aluno desenvolva sua competência linguística e comunicativa (LIGHT; MCNAUGHTON, 2013, 2014; DELIBERATO, 2017). Os pesquisadores ainda discutiram que os adultos mediadores destes alunos podem utilizar estratégias de construção que inclui elucidação, perguntas, elogios, repetições e suporte de vocabulário e sintaxe. Desta forma, a história se torna fundamental e necessária para o desenvolvimento da linguagem de alunos com deficiência com necessidades complexas de comunicação (DELIBERATO; NUNES, 2015; SOLOMON-RICE; SOTO, 2011).

Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo inserir e adequar contos e recontos de histórias por meio do uso de recursos e estratégias da comunicação alternativa para alunos deficientes com necessidades complexas de comunicação na rotina pedagógica

2 | DESCRIÇÃO DETALHADA DA PROPOSTA

Este estudo fez parte de uma pesquisa intitulada *Formação de professores no contexto das Tecnologias de Comunicação Suplementar e Alternativa* com parecer favorável do comitê de ética em pesquisa nº1.525.070.

Foram selecionados para este estudo dez alunos com deficiência e necessidade complexa de comunicação que frequentavam o ensino regular, com idade entre 5 a 12 anos e seus professores. Participaram das atividades de contos e recontos de histórias três escolas de ensino regular de um município do interior do Estado de São Paulo.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para colaborar com a coleta de informações: Filmadora, diário de campo, programa Boardmaker (MAYER-JOHNSON, 2005); câmera digital. Os seguintes materiais foram utilizados durante as atividades programadas: mobiliário adequado ao posicionamento dos alunos; computador, impressora e plastificadora, tabuleiros de comunicação com fotos de pessoas, locais, objetos e demais categorias semânticas, pranchas com velcro para apresentação das figuras e/ou objetos de diversos tamanhos; livros de histórias selecionados e outros elaborados e adaptados para as temáticas desenvolvidas durante o planejamento elaborado em conjunto com os professores.

3 | PROCEDIMENTOS DAS ATIVIDADES

As atividades foram divididas em quatro ações, respeitando a proposta do programa estabelecido por Deliberato (2009, 2013):

1. Capacitação teórica a respeito do conto e reconto de histórias por meio da comunicação alternativa para os professores envolvidos com os alunos com deficiência.

2. Reuniões semanais com os professores para identificar os conteúdos do planejamento pedagógico proposto e selecionar os livros de histórias vinculados as diferentes áreas do conhecimento.

3. Observação semanal dos alunos nas atividades acadêmicas durante quatro semanas, principalmente durante as atividades pedagógicas com livros e/ou produção de textos.

4. Os livros foram selecionados de acordo com o momento acadêmico dos alunos e do conteúdo pedagógico estabelecido no planejamento do professor.

Após a seleção do livro foi estabelecida a proposta de organização e adaptação do conteúdo dos recursos selecionados necessárias em seis passos, descritos a seguir:

- Passo1: Ler cuidadosamente o livro ou texto fornecido pela professora;
- Passo 2: Considerar os domínios linguísticos, operacionais, sociais e de estratégias do aluno (LIGHT; McNAUGHTON, 2013, 2014);

- Passo 3: Adequar o vocabulário ao desenvolvimento linguístico e ao momento acadêmico dos alunos, ou seja, são substituídos os vocábulos com significados complexos, abstratos e desconhecidos pelos alunos, por vocábulos simples, com significados concretos, exceto quando o objetivo da atividade era ensinar novo vocabulário e conteúdo (SAMESHIMA, 2011).
- Passo 4: Reduzir a extensão do conteúdo sintático-semântico das atividades, principalmente nas atividades de produção de textos, com adequação das estruturas frasais (redução de estruturas complexas para frases com estruturas sintáticas simples).
- Passo 5: Selecionar os sistemas a serem usados: Picture Communication System (MAYER-JOHNSON, 2005), Portal Arasaac (PALAO, 2010) ou mesmo um sistema tangível, ou seja, a representação do significado por meio de objetos (von TETZCHNER, 2009).
- Passo 6: Confeccionar as atividades e os materiais por meio do sistema suplementar e alternativo selecionado.
- Após os cuidados com relação ao conteúdo do livro e/ou texto a ser utilizado na atividade, a etapa seguinte a ser desenvolvida foi a adequação da forma do recurso, descrita a seguir:
 - Forma: tipo de material a ser utilizado (cartolina, papel cartão, E.V.A., sulfite, isopor, madeira etc.), tamanho do recurso, tamanho das figuras, tamanho de letra, figuras coloridas ou preto e branco, material plastificado ou só impresso.
 - Conteúdo: uso de objetos concretos, miniaturas, fotos, figuras, figuras com texto, somente texto, palavras isoladas, frases ou texto completo por meio dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação.
 - Uso: é o momento da realização da atividade por meio do livro e ou texto desenvolvido e adaptado por meio dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas atividades escolares.

Além dos contos e recontos de histórias, os conteúdos das atividades de matemática foram desenvolvidos seguindo os passos e as adequações de forma descritos anteriormente: identificação de quantidades de objetos, figuras, relação entre a quantidade com as representações numéricas, operações matemáticas no contexto das temáticas desenvolvidas.

Os livros selecionados e adaptados para os contos e recontos, também, foram apresentados em atividades e eventos sociais, como: festas juninas, teatros com os alunos e demais eventos sociais da escola.

Durante a realização das atividades do estudo foram realizadas reuniões semanais com os professores envolvidos para as discussões teóricas e práticas a respeito das adaptações curriculares necessárias para os alunos envolvidos.

4 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS ATIVIDADES

As atividades foram registradas semanalmente por meio de filmagens, fotografias e diário de campo a respeito dos aspectos comunicativos e comportamentais dos alunos no contexto das atividades de contos e recontos de história na rotina das atividades organizadas em conjunto com o professor.

As fitas das filmagens foram transcritas e selecionadas as unidades de análise para os objetivos propostos em conjunto com os registros do diário de campo (BARDIN, 2004).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante as atividades realizadas com os professores e alunos foram elaborados as histórias: O passarinho Kiko, O cachorro Tob, João e Maria, Três porquinhos, A árvore, O peixe pixote, O diário de um cantor, A Assembléia dos ratos, O Galo Sabido, O corvo e a raposa, Vaquinha, Lili, A tartaruga – marinha, O menino e o papagaio, A Porquinha Nina, A Múmia Alfredo, O leãozinho Leo, Pata Nana, O cachorro dengoso, O coelhinho Tatau, A Tartaruga Tati, Pica pau, As chuvas de Santa Catarina além das parlendas, poesias e demais textos desenvolvidos nas atividades pedagógicas.

Durante a elaboração e adaptação das histórias foi possível observar ampliação das habilidades de comunicação dos alunos com os demais interlocutores. Quanto à interação com a história foi observado que todos os alunos participantes das atividades demonstraram interesse pelos materiais elaborados, ampliando a participação nas atividades de narração de histórias e produção de textos.

Ligth e McNaughton (2013) Von Teztchner et al (2005) discutiram a necessidade do meio oferecer modelos de suporte para ampliar as habilidades expressivas das crianças com necessidades complexas de comunicação, uma vez que estas crianças acabam não recebendo do meio em que vivem um *input* do sistema de representação de sentidos os quais deveriam utilizar, no caso, o sistema pictográfico. Os autores alertaram a respeito da necessidade de o meio oferecer oportunidades para desenvolver interlocutores competentes no uso dos sistemas gráficos (SMITH, 2003; SMITH; GROVE, 2003; DELIBERATO, 2017).

Ponsoni (2010) estudou a necessidade do professor e demais profissionais estabelecerem critérios de seleção das histórias desenvolvidas no contexto escolar. A autora argumentou que os critérios de seleção do livro ou mesmo de um texto deve estar vinculado as questões de forma e conteúdo. A seguir será possível identificar que o texto foi modificado de forma e conteúdo para que o participante desta tarefa pudesse participar na proposta de conteúdo da sala de aula.

A seguir, um exemplo de uma adequação de enunciado de um texto em relação ao participante com deficiência e necessidades complexas de comunicação por meio do uso do sistema Picture Communication System:

História: Conteúdo adaptado da história Cachinhos de Ouro:

“Meu nome é Cachinhos de Ouro. Eu vi uma casa. Eu vi três pratos de sopa. Cachinhos de Ouro comeu a sopa. Cachinhos de Ouro viu três cadeiras. Cachinhos de Ouro sentou na cadeira”

Após a adaptação do texto, foi confeccionado o livro e as figuras utilizando sistema suplementar e alternativo de comunicação por meio do sistema Picture Communication System (PCS), no programa Boardmaker (Mayer-Johnson, 2005). Cada página do livro continha uma frase simples, como ilustra a figura 2:

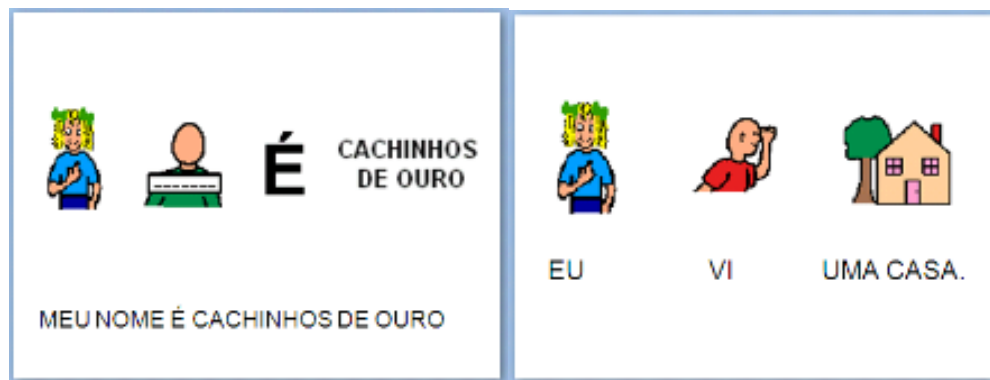


Figura 1: Conteúdo adaptado da história Cachinhos de ouro por meio do sistema PCS

Durante as atividades o comportamento comunicativo dos participantes foi modificado, sendo possível visualizar que os recursos de comunicação suplementar e alternativa possibilitaram a ampliação das habilidades discursivas para a atividade estabelecida. Assim, os dados corroboraram com a literatura que pontuou que programas de intervenção por meio de sistemas de comunicação suplementar e alternativa podem favorecer o desenvolvimento do discurso narrativo dos alunos com necessidades complexas de comunicação (SOTO; YU; KELSO, 2008; SOTO; YU; HNNEBBERRY, 2007).

Os estudos de Nunes et al (2003), Waller et al (2001), Bruno e Trembath (2006), Soto, Yu e Hnneberry (2007) e Soto, Yu e Kelso (2008) também descreveram intervenções por meio do recurso de comunicação suplementar e alternativa que proporcionaram ao aluno com necessidades complexas de comunicação a ampliação da narrativa. Ainda segundo Guralnick (2001) a existência de participação planejada entre crianças com e sem deficiências no contexto dos programas de educação define a inclusão para os alunos nas suas diferentes especificidades.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sistemas de comunicação suplementares e alternativos de comunicação são instrumentos importantes para o processo de participação do aluno com deficiência e necessidade complexas de comunicação na escola. A implementação dos recursos

adaptados e adequados a cada especificidade de aluno envolve a participação efetiva dos professores e demais profissionais da escola. Neste contexto, o trabalho reforçou que os sistemas suplementares e alternativos de comunicação favoreceram a inserção dos alunos com deficiência nos de contos e recontos de histórias propostas na rotina do planejamento do professor. O trabalho também ampliou as possibilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, além de favorecer a capacitação dos professores e demais interlocutores no contexto das linguagens alternativas.

Outro aspecto importante que o estudo apontou foi a necessidade de organizar e planejar as ações descritas com antecedência: os recursos adaptados por meio dos sistemas pictográficos devem estar disponíveis no momento da atividade prevista pelo professor.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BASIL, C. Introdução. In: Almirall, C. B; Soro-Camats, E; Bultó, C. R. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita**. Princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Editora Santos, p. 01-07, 2003.

BRUNO, J.; TREMBATH, D. Use of aided language stimulation to syntactic performance during a weeklong intervention program. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 22, n. 4, p. 300-313, 2006.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: Nunes, L. R. O. P. & Schirmer, C. R. (Orgs.). **Salas Abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2017. p. 287-299.

_____. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: A. P. Zaboroski & J. P. Oliveira (Eds.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71-90.

_____. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: Deliberato, D.; Gonçalves, M. J.; Macedo, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 235-243.

_____. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE, 2007. p.25-36.

_____. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: von TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (Ed.). **Theoretical and Methodological Issues in Research on Augmentative and Alternative Communication**. Canadá: ISAAC, 2005. p. 116-125.

DELIBERATO, D.; JENNISCHE, M.; OXLEY J.; NUNES, L. R. D'O. P.; WALTER, C. C. F.; MASSARO, M.; ALMEIDA, M. A.; STADSKLEIV, K.; BASIL, C.; CORONAS, M.; SMITH, M.; von TETZCHNER, S. Vocabulary comprehension and strategies in name construction among children using aided communication, **Augmentative and Alternative Communication** (34), 1, 16-29, 2018. Doi: 10.1080/07434618.2017.1420691.

DELIBERATO, D.; NUNES, L. R. D. P. Use of Graphic Systems in the Routine of a Regular Classroom with a Disabled Student. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** / Education Policy Analysis Archives, v. 23, p. 1-26, 2015.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.. Identification of the Communicative Abilities of Brazilian Children with Cerebral Palsy in the Family Context. **Communication Disorders Quarterly**, 33, 195-201, 2012.

_____. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). **O Processo de Comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais**. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 243-254.

GLENNEN, S. L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S.; DeCOSTE, D. C. (Ed.). **The Handbook of Augmentative and Alternative Communication**. San Diego: Singular Publishing Group, 1997. p. 3-20.

GUARDA, N. S.; DELIBERATO, D. Caracterização dos enunciados de um aluno não-falante usuário de recurso suplementar de comunicação durante a construção de histórias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.2, p. 269-288, 2006.

GURALNICK, M. A framework for changes in early childhood education. In: _____. **Early childhood inclusion: focus on change**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company, 2001. p. 3-35.

JOHNSON, R. M. **Boardmaker**: The Picture Communication symbols libraries on disk - Solana Beach: Mayer Johnson Co, 2004.

LIGHT, J.; McNAUGHTON, D. Putting first: re-thinking the role of technology in augmentative and alternative communication intervention. **Augmentative and Alternative Communication**, 29 (4), 299-309, 2013.

LIGHT, J.; McNAUGHTON, D. Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?. **Augmentative and Alternative Communication**, 30 (1), 1-18, 2014.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2004. Fascículo 2, 52p.

_____. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Especial, 2007. Fascículo 4.

MAYER-JOHNSON, R. **The Picture Communication Symbols** - P.C.S. Software, 2005.

MURRAY, J.; SANDBERG, D. S.; SMITH, M. M.; DELIBERATO D.; STADSKLEIV K.; VON TETZCHNER, S.. Communicating the unknown: descriptions of pictured scenes and event presented on video by children and adolescents using aided communication and their peers using natural speech. **Augmentative Alternative Communication**, 34 (1), 30-39, 2018.

NUNES, L. R. O. P. et al. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de Comunicação Alternativa. In: NUNES, L.R.O.P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 143-169.

NUNES, L. R. D' O. P.; SCHIRMER, C. R. (2017). **Salas Abertas**: formação de professores e práticas

pedagógicas em Comunicação Alternativa e Ampliada nas salas de recursos multifuncionais. 1ed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2017. p. 287-299.

PALAO, S. **Portal Aragoes de Sistemas de Comunicação Aumentativos e Alternativos**. Espanha, **Creative Commons**, 2010. Disponível em: < http://www.arasaac.org/condiciones_uso.php > Acesso em 18 de março de 2019.

PONSONI, A. **Comunicação suplementar e alternativa no discurso narrativo do aluno com paralisia cerebral**, 2010. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores por meio de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2011. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SMITH; M. M. Environmental influences on aided language development: the role of partner adaptation. In: von TETZCHNER, S.; GROVE, N (Ed.). **Augmentative and alternative communication developmental**. Issues. London: Whurr, 2003. p. 155-175.

SMITH, M. M.; GROVE, N. Asymmetry in input and output for individuals who use AAC. In: LIGHT, J. C.; BEUKELMAN, D.R.; REICHLER, J.; (Org.). **Communicative competence for individuals who use AAC: from research to effective practice**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2003. p. 163-195.

SOLOMON-RICE, P. S.; SOTO, G. Co-Construction as a Facilitative Factor in Supporting the Personal Narratives of Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. **Communication Disorders Quarterly**, 32(2),70-82, 2011.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Orgs.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Livraria Santos Editora Comp. Ltda, 2003. p. 23-41.

SOTO, G.; YU, B.; HENNEBERRY, S. Supporting the development of narrative skills of an eight-year-old child who uses an augmentative and alternative communication device. **Child Language Teaching and Therapy**, v. 23, n. 1, p. 27-45, 2007.

SOTO, G.; YU, B.; KELSO, J. Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who use AAC. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 24, n. 1, p. 76-87, 2008.

von TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 14-27.

_____. Enunciado de múltiplos símbolos no desenvolvimento da linguagem gráfica. In: NUNES, L.R.O.P. (Org.). **Favorecendo o Desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. 171-201.

von TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n2, p.151-184, 2005.

von TETZCHNER, S.; GROVE, N. The development of alternative languages forms. In: _____. (Ed.). **Augmentative and alternative communication: developmental issues**. London: Whurr, 2003. p. 1-27.

WALLER; A. et al. Using written stories to support the use of narrative in conversational interactions:

case study. **Augmentative and Alternative Communication**, v. 17, p. 221-232, 2001.

MODOS DE SER AMOROSO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO SURDO NA SUA RELAÇÃO COM UM OUVINTE: O CASO DA PELÍCULA JAPONESA “HIDAMARI GA KIKOERU” (2017) DE DAISUKE KAMIJÔ

Rute Léia Augusta da Silva

Mestranda Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação - UFES/ CE/ PPGE
silcra@hotmail.com

Hiran Pinel

Professor titular
UFES/ CE/ PPGE
hiranpinel@gmail.com

Vitor Gomes

vitorgomes76@hotmail.com
Professor
UFES/ CE/ PPGE

RESUMO: Objetiva descrever fenomenológico e existencialmente os modos de ser de um estudante surdo e outro ouvinte, estando ambos envolvidos no processo de surdez e a surdez propriamente de um deles. O referencial teórico adotado baseia-se nos estudos de Forghieri (et al., 1984; 2007; 2017), abordando o conceito de mundo - o (mundo) circundante, o humano e o próprio, que são vividos indissociados. A metodologia utilizada foi a fenomenológica (FORGHIERI, 2017) exigindo dos pesquisadores, ao mesmo tempo, envolvimento existencial com o fenômeno do estudo e distanciamento reflexivo, quando descrevem os possíveis vividos pelos personagens. O tema de estudo constituiu-se nos modos de ser no mundo dos dois personagens. O

objeto (ferrament) é o filme japonês “Hidamari ga kikoeru” (2017), de Daisuke Kamijô, classificado como yaoí. Os resultados e as discussões fenomenológicas apontam um pano de fundo embasado nos modos de ser amorosos dos personagens, em um complexo mundo, e partir dessa constatação experiencial, reflete sobre uma possível educação especial escolar e não escolar que possa acontecer no ensino superior, baseada com encontros humanos provocadores do ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Modos de ser no mundo, amor e psicologia fenomenológico-existencial, educação especial na surdez no ensino superior, cinema japonês.

SUMMARY: It aims to describe phenomenologically and existentially the ways of being of a student deaf and another listener, both being involved in the process of deafness and the deafness proper of one of them. The theoretical framework adopted is based on the studies of Forghieri (et al., 1984, 2007, 2017), approaching the concept of the world - the surrounding world, the human and the own, which are lived in an undivided relationship. The methodology used was the phenomenological one (FORGHIERI, 2017) requiring the researchers, at the same time, existential involvement with the phenomenon of study and reflective distancing, when describing the possible lived by the characters. The subject

of study was constituted in the ways of being in the world of the two personages. The object (tool) is the Japanese film “Hidamari ga kikoeru” (2017), by Daisuke Kamijô, classified as yaoi. The phenomenological results and discussions point to a backdrop based on the characters’ loving ways in a complex world, and from this experiential observation, reflects on a possible special school and non-school education that can happen in higher education based on human encounters provoking teaching-learning. **KEYWORDS:** Modes of being in the world, phenomenological-existential love and psychology, special education in deafness in higher education, Japanese cinema.

INTRODUÇÃO

O homem é um ser marcadamente social. Por meio da relação com o outro, seu modo de perceber o mundo se concretiza e é nesta relação de ser junto ao outro que se manifesta a, linguagem, entendida como uma ferramenta importante na vida do homem, pois permite a comunicação, uma importante ferramenta na construção das narrativas, que desvelam modos de ser.

Ao narrar suas experiências de vida, o homem está a administrar seus sentimentos, a confidenciar suas angustias, desejos, anseios, de modo que as narrativas das vivências que desvelam os modos de ser de um homem podem ser reveladas por meio de contação de histórias reais ou imaginadas. O cinema mesmo, tem sido um dispositivo para essa cont(ação) de histórias, que vão à tela muito a partir do vivido real e imaginário. Compreende-se que o homem estabelece uma relação entre a vida e arte para pensar, sentir e agir a sua própria realidade e de seus companheiros - o outro.

Neste contexto, o cinema japonês e suas propostas provocativas sobre o modo de ser do homem junto e com ao mundo nos possibilita compreender a vida por meio das representações artísticas. O cinema japonês tem muito a nos dizer sobre o modo de vida de seu povo e tem sempre uma proposta de reflexão sobre a sua sociedade e a sociedade mais global, podendo abarcar a brasileira. Kunigami (2009) nos informa que o cinema japonês traz em suas produções uma proposta de reflexão sobre a realidade e revela-se como um importante espaço de movimento de política e resistência contra discursos hegemônicos. Este movimento de resistência, de fazer-se presente mesmo quando há uma forte tentativa de apagamento, de destituição da cultura de um povo e de um indivíduo, pode ser facilmente percebida na produção do filme Hidamari ga kikoeru (Japão,2017), cujo cineasta é Daisuke Kamijô.

Desta forma, é pertinente expor que, a análise do filme “Hidamari ga kikoeru” (Japão,2017), surgiu do nosso interesse pelo “cotidiano existencial” (PINEL, 2005), movidos pelo amor que em nós é despertado no revelar da vida em seus detalhes comuns, nos movimentos produzidos pelo homem no encontro com outro - que marcará o si mesmo de alteridade, no mundo.

O filme conta a história de dois jovens estudantes, Twaichi Sagawa e Kohei

Sugihara, agora na universidade.

Sagawa é um jovem empobrecido e um ouvinte. Já Sugihara é um jovem de classe média, e está vivenciando algo inusitado, desde o ensino médio, isto é, ele está gradativamente se tornando surdo devido a uma perda auditiva neurológica sensorial, que no caso ela acontece de modo bem gradual ou progressiva. Os dois rapazes estão em processo vivido, mas em Sugihara isso é vital: tal como os modos de ser, ele está se entregando ao vivido de estar, ainda jovem, ficando surdo, e sente isso, procura conhecer isso, ele atua também resistindo, protestando, mas acalmando pelo amor, pois na narrativa, o amor o acalma e relaxa ao outro. A relação entre estes dois jovens, que surge a partir do encontro no espaço escolar, nos leva a compreender a educação e seu papel na vida do aluno deficiente. Sagawa é astuto, vivo, alegre e de origem pobre, chegando a não ter o que comer.

Nesta perspectiva, a escola se apresenta com grande importância na vida deste indivíduo e nos convida a pensar o cenário dicotômico que se apresenta em seu seio, pois, embora a escola seja um espaço que tem a missão de constituir-se num lugar de encontro das diferenças, ela pode ser configurar como um desafio para o sujeito descrito clinicamente como aluno deficiente, uma vez que, a grande maioria das instituições escolares ainda não capturou o sentido da educação especial na perspectiva inclusiva.

Este artigo é um estudo fenomenológico (FORGHIERI, 2017) do filme japonês “Hidamari ga kikoeru” ou “-ひだまりが聴こえる-” ou aproximando-se a uma tradução possível: “Hidamari pode ser escutado” (2017), dirigido pelo cineasta Daisuke Kamijô (だいすけかみじょ), tratando-se do seu segundo filme. O primeiro se chamou Kabuki Drop (2016). Ele escreveu cinco roteiros filmados: “DTC -Yukemuri Junjou Hen- from HiGH & LOW” (2018); “High & Low: The Movie 3 - Final Mission” (screenplay; 2017); “High & Low: The Movie 2 - End of SKY” (screenplay, 2017); “Kabuki Drop” (screenplay, 2016); “Hee” (adaptation e edição, 2015). O filme foi lançado em 24 de junho de 2017, com um total de 1 hora e 12 minutos, cujos protagonistas (e seus personagens) são: o ator Onodera Akira (personagem: Sagawa Taiichi) e Tawada Hideya (personagem: Sugihara Kohei, um estudante que gradualmente vai ficando surdo).

Os jovens estudantes do ensino superior, Sagawa e Sugihara, nos parece bem mergulhados num processo semelhantes ao **fūrin** (風鈴) - aqueles pequenos sinos, que colocados acoplados à janela ou na varanda, por exemplo, ficam ao bel prazer dos ventos, e ao balançarem, emitem leves e suaves sons (ou sons estridentes - vai depender da força dos ventos), que podem ser percebidos fenomenologicamente como misteriosos e prenhe de significados que podem impregnar os modos de ser. Ao ser tocado pelo vento, o **fūrin** emite o tal som que é a representação da intensidade do vento e o que ele emite é também uma arma que espanta os maus espíritos. Os dois são como esses furins, corpos encarnados, soltos aos ventos da universidade, produzindo sons de todos os matizes.

Sagawa e Sugihara revelam-se logo no início como dois pólos opostos, mas que se complementam - intensidade e afastamento, relaxamento e alguma tensão quando a zoeira emitida parece estridente, perturbadora.

Sagawa representa um movimento vultuoso, aflito, agressivo, abandonado, lutando para permanecer na universidade ante a sua dificuldade financeira - e a comida é seu elo de ligação, pelo menos no começo. Não em vão, “fazer comida” torna-se um ato de compaixão, com+paixão, mas acima de tudo de sedução. Por sinal, a comida como ato de amor é quase um clichê no cinema, como no cultuado “*A festa de Babette*” (Dinamarca, 1987, de Gabriel Axel), dentre outras películas e séries de TV. Já Sugihara mostra-se num misto de timidez, medo, solidão, ausência, silêncio e reclusão, também lutando para sobreviver num mundo majoritário e “ouvintista” do qual gradativamente vai sendo excluído em razão da perda auditiva que lhe ocorre progressivamente, exclusão essa que penetra no seu modo de ser. O duelo é entre o “seme” (extrovertido, masculino, marido, ativo) e “uke” (introvertido, feminino, esposa, passivo):

A obra de arte denominada yaoi, sem haver consenso acerca do que e como é, pode descrever o amor ingênuo entre dois rapazes. Tais narrativas podem ser expressadas em dispositivos como os mangás, os animes, os filmes e vídeos com humanos etc. Há uma tendência, em vez de yaoí, escrever o termo “BL” ou arte que aborda o amor (love) entre rapazes (boys), outros preferem dizer simplesmente “filme gay” - mas percebemos diferenças entre os termos quando aplicados às artes, à literatura e à poesia. Uma obra de arte yaoí pode apresentar duas fortes representações psicossociais advindas de uma sociedade dicotômica e mais tradicional, e que podem marcar o cotidiano existencial do ser e dos seus modos no mundo: [1] o ser “seme” (ser o ativo da relação; o que penetra o outro); [2] o ser “uke” (o passivo, que é penetrado). O termo “seme” é derivado do verbo japonês *semeru* (atacar) e *uke* vem do verbo *ukeru* (receber) e traz todo um universo produzido socialmente como sedutor que irá evocar os modos de ser nessas vivências (...) Entretanto, está havendo um movimento de intelectuais, artistas e fãs contra essa dicotomização, apregoando uma indissociação de papéis - e criando um outro rol, mais inventivo, porém mais ameaçador, que é o de ser versátil, ou o que isso possa significar, indicando todas as possibilidades de ser com o outro, no mundo (PINEL, 2005; p. 81).

Cada um vivendo ao seu modo particular de introjetar o mundo real e sentir e agir sobre ele. Os dois vivem a angústia de ser jovens, estudantes, desafiados por sua limitação ante ao mundo circundante, e é nesta oposição que pode ser um elo que os une, é que se apresenta o maior desafio do ser-aí que Heidegger (FORGHIERI, 2017) nos diz acerca de ser a existência do homem (Dasein), que pode ser o modo angustiado desse ser concreto, no processo de viver junto e com o outro no mundo. Este modo se dá por meio do envolvimento no mundo humano, e que Forghieri (2017), descreve como sendo o encontro e convivência de um ser com o outro, do homem com seu semelhante.

[...] temos a capacidade de compreendermos mútua e imediatamente, por sermos fundamentalmente semelhantes, embora na concretude do nosso existir cada um apresente algumas peculiaridades em seu perceber e compreender as situações (FORGHIERI, 2017 p.35).

Assim, o fenômeno do estudo encaminha-se para compreender a amizade e o amor surgido entre dois jovens universitários que selados em um acordo gradual de cuidado com o outro, a fim de que ambos possam permanecer no espaço acadêmico, pelo com+viver. A questão de pesquisa se coloca da seguinte maneira: O que é e como é o sentido de amizade e amor quando estes dois sentimentos se dão numa relação de interesses, de articulações e de movimentos para a permanência no espaço (e tempo) escolar de dois jovens universitários?

Objetiva-se descrever de modo compreensivo, com base no filme japonês “Hidamari ga kikoeru” (2017) o que é e como é o modo de ser de amizade e amor entre os dois jovens universitários representados no filme – um habitando em um corpo descrito ideologicamente como perfeito, sem limitações físicas, porém com dificuldade financeira para alimentar-se, logo algo que pode atacar seu corpo, e o outro, vivendo a perda progressiva de sua audição, porém, tendo uma condição financeira que nos parece típico do que se denomina de classe média. Ambos os jovens vivenciando o instante formativo, perspectivando um futuro profissional, em um curso superior, sendo afetados cotidianamente nos seus corpos encarnado no “mundo”. Descrevemos aqui-agora o mundo que se configura configura-se como: mundo circundante, mundo humano e mundo próprio, como em Forghieri (2017).

EDUCAÇÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO ESPECIAL E REPRESENTAÇÃO NO CINEMA

A educação escolar é um tema que é estudado, pesquisado e praticado refletido por vários cientistas, pedagogos, professores e pode, com isso, revelar nosso desejo de fazer uma educação humanista-existencial emancipadora - donde valoriza a pessoa como ser no mundo das relações psicossociais abrindo a uma educação provocadora, pois como prática da liberdade (FREIRE, 1967; PINEL, 2005 - dentre muitos outros).

Singer (1977) ao descrever práticas de sucesso de escolas democráticas, ela traz à lume o que chamamos de escolas de resistência: [1] de “Yasnaia-Poliana” - de Tolstoi; [2] “Lar das Crianças” - de Janusz Korczak; [3] “Escola de Sumerhill” - de Alexander Neill. Todas essas três práticas (ou experiências), pode também nos levar aos conceitos de humanismo, humanismo existencial, ser e modos de ser. Neill traz também as marcas do humanismo, assim como Korczak traz algo também da fenomenologia. Tolstoi resgata a humanidade e o criticismo. Todos abordam esse desejo pela emancipação, mesmo que nos seus núcleos possa haver contradições. Conseguimos enxergar a escuta, a consideração pelo conteúdo a ser ensinado-aprendido dentro da Cultura, um ensino-aprendizagem de temas sociais, de cidadania, de ser sujeito de si com (ou junto) ao outro, no mundo.

Portanto, refletimos que se torna complexo demais pensar a educação escolar sem considerar que nela se encontra a diversidade. Acerca da situação da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo - Brasil, sentimos as aflições do contexto atual, a luta permanente para que se efetive a inclusão e sugerimos que, apesar dos esforços

empenhados até aqui, e na maioria das vezes descrevendo experiências localizadas de sucesso, muito ainda falta a ser realizado e pesquisado. O cinema, como um modo de arte, considerado o mais completo, pode relevar-se como um possível caminho para se construir e ou produzir uma reflexão sobre a educação especial e inclusão. Um filme pode nos provocar a ir além, pois da ilusão (fantasia, ficção) podemos antever o real, o concreto.

Segundo Pires e Silva (2014), a linguagem cinematográfica atua como um instrumento de representação social imaginária que aproxima o distante, a ponto de juntar valores diferentes dentro de um mesmo discurso, de uma mesma imagética, compreendemos.

Segundo Pinel (2000), o cinema tem servido aos pesquisadores da área da educação e da pedagogia, especialmente da educação especial.

O cinema, enquanto obra de arte, é a mais completa que existe, sendo, pois, muito mais do que uma sétima arte. (...) O filme tem nos ajudado a pensar a educação especial numa perspectiva inclusiva, envolvendo-a existencialmente com uma psicologia fenomenológica que considera o ser no mundo, com o outro. Compreendemos o ser humano carente de um outro de sentido, assim como dos movimentos amorosos que emergem das relações sedutoras (ou não) entre alunos, entre professores e alunos, alunos e gestores e as políticas públicas benéficas (ou não). O posicionamento emancipador emerge desses vínculos cuja energia pode mover o saber criar resistências escolares, o aprender e o ensinar (...) Será nesse contexto escolar, um vivido significativo, é que o afeto, cognição e psicomotricidade se indissociarão na complexidade dos modos de ser (PINEL, 2005; p. 79).

Nesta perspectiva, dispendo-nos a pensar que a nossa procura é por uma educação especial inclusiva, como uma construção coletiva e que pode vir a ser refletida sob as realidades produzidas no encontro com o outro, num tempo do espaço escolar.

OS MODOS DE SER & O MUNDO

Forghieri (2017) revela que o existir básico do homem pode ser compreendido na sua relação com os seguintes mundos: o circundante, o humano e o próprio. O mundo circundante é aquele que se apresenta de modo concreto, o nosso dia a dia como, por exemplo, o ato de comer, dormir, vestir-se, trabalhar, interagir com a natureza e com as coisas/ objetos do mundo. De modo que há movimentos a serem produzidos no ato da sobrevivência: a preocupação com o produzir, os afetos que sofremos por meio das ações externas, economia, pobreza, desemprego, violência e outros. Estar neste mundo, é para o homem algo desafiador, pois dentre os seres vivos, o ele é o único que precisa produzir e transformar o meio para nele poder viver. O interessante é que esta produção se dá de modo angustiada, pois há elementos que não se pode controlar totalmente como os eventos da natureza, o modo de ser do outro e dos outros etc.

O mundo humano é constituído na relação do indivíduo com o outro; seu

semelhante, sua imagem de si. É por meio desta relação que o homem pode compreender o mundo com base nas experiências do outro - as “interexperiências” (LAING, 1974), e assim se atualizar. Podemos aqui incrementar as ideias da autora:

O meu comportamento é uma experiência do outro. E tarefa da fenomenologia (...) relacionar a minha experiência do comportamento do outro com a experiência que o outro tem do meu comportamento. Seu estudo é a relação entre experiência e experiência: seu verdadeiro campo é a ‘interexperiência’ (Laing, 1974; p. 13).

O processo de atualização do homem é um fator primordial a sua sobrevivência, pois lhe permite compreender o mundo no contexto do passado e do presente. É percebendo as transformações históricas que o homem pode se adaptar a uma nova situação, romper com uma ideia, aliar-se a uma nova ideia.

O mundo próprio, é o mundo onde o homem pode permitir-se a um encontro com o EU. Aqui-agora se desvela o ato de buscar aquilo que se torna possível ao homem *espacializar (de espaço) e temporalizar (de tempo)*, que são situações indispensáveis na busca pela compreensão do existir humano, do existir seu (próprio) com o outro. É por meio do posicionamento temporal: passado, presente, que se torna possível projetar o futuro. O espaço pode ser o aqui, o tempo pode ser o agora - e eles não são dicotômicos, entrelaçados que são no corpo encarnado.

É por meio da percepção deste lugar (espaço) e desse momento (tempo) que habita enquanto ser-sendo junto e com ao mundo e das relações interpessoais constituídas no mundo humano, que o homem pode refletir sobre a própria história, buscando compreender suas angustias, enfrentando seus medos e alimentando esperanças. Assim, afirmamos estes três mundos, e ao afirmarmos, sugerimos que eles se formam um, tornando-se responsável por produzir significações em nós, e estes significados formatam o modo como percebemos o mundo, desvelados nos modos de ser.

TRAJETÓRIA NO MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Trata-se de um estudo científico fenomenológico baseado em Forghieri (2017) em uma atitude e ou postura na análise do referido filme. Aplicamos tal método de investigação científica na descrição compreensiva da arte fílmica japonesa. O filme pode ser classificado como yaoí, que aborda o amor ingênuo, o “primeiro amor”, entre dois rapazes. Com já pontuamos, o título é “Hidamari ga kikoeru” (2017). Procuramos produzir compreensões acerca dos modos de ser do sujeito surdo e ou deficientes auditivos, para a escola e para a sala de aula universitária inclusiva na sua relação com o outro que escuta e outras relações. Falamos, também de modo específico, de dois sujeitos em um só, o do jovem Sugihara: [1] o personagem está ficando progressivamente surdo e [2] ele fica/ é (está) surdo: O que é e como é ser em cada tempo, naquele espaço?

Assim, o filme está relacionado diretamente ao que no Brasil chamamos de educação especial (escolar e não escolar). O enredo narra a história desses dois jovens,

um surdo e outro que está perdendo a audição e que finalmente fica surdo - repetimos. A narrativa pontua as dificuldades (e sucessos) dos dois personagens em efetivamente produzirem inclusão (e exigir isso) no ambiente da escola, principalmente, mas não só. O ambiente escolar parece que convida aos dois assumirem suas existências na escolaridade, nas amizades, além das dificuldades de entregarem-se ao primeiro amor. Fora da escola a vivência é igualmente sentida, mas o filme foca bastante na sala de aula, nos corredores, no pátio, nos jardins etc.

Segundo Forghieri (2017), a realidade do ser humano está fundamentada na compreensão que ele tem das situações implícitas que vivencia, e que o faz em três dimensões: passado, presente e futuro, que se concretiza no aqui (espaço) e no agora (tempo).

Já a arte, como o cinema, pode ser compreendida, segundo PINEL (2005; 2018), como uma parte que compõe aquilo que conceituamos de realidade, onde realidade e ficção se imbricam, e mais, nos faz refletir o que é e o que não é real. Da realidade é que advém a arte, e ela possibilita ao expectador a sensibilização pelo vivido - a arte toca o sujeito, que pode provocá-lo ou convidá-lo a mudar-se e quem sabe agir mudando ao redor. Essa afirmação, a que nos aponta PINEL (2005; 2018), pode nos levar a perceber as produções artísticas como metafóricos espelhos, onde eu posso ver no outro, aquilo que sou ou desejo ser-sendo isso também algo real.

Assim, a análise deste filme é um convite a reflexão do modo como percebemos o amor, desde as construções poéticas até a personificação no relacionamento entre dois sujeitos imersos no ambiente escolar, do lar, nas ruas da metrópole etc. É por meio do corpo que habita neste espaço (e tempo) escolar que a realidade destes dois jovens é significada, é inventado sentido. Descrevemos acerca daquilo que fazem, participam e que são afetados, e falamos disso, que o mundo de cada um se organiza de modo concreto. Esta organização de mundo revela-se como afirma Forghieri (2017), num espaço de possibilidades para que o homem possa expandir sua existência na medida em que se abre para ele. Assim, é importante destacar que a pesquisa fenomenológica exigiu de nós, duas posturas fundamentais: “Epoché”: o envolvimento existencial com o objeto/ tema/ assunto (ou fenômeno) de estudo; “Eidos”: o distanciamento reflexivo, que consiste em descrever o significado do vivido pelo outro, estando o pesquisador indissociado com o sujeito. Estas duas posturas encontram-se imbricadas nas etapas que executamos no desenvolvimento desta pesquisa, tendo como referencial a obra “Psicologia Fenomenológica” (FORGHIERI, 2017).

Trabalhamos em três etapas, e dentro de cada uma, produzimos procedimentos, tudo isso vivido de modo complexo, interligado, mas aqui descrito didaticamente de modo separado:

Etapa 01: tematizamos o objeto de estudo, e isso compreende em definir e em escolher o fenômeno a ser observado, indo de encontro ao fenômeno no modo a qual ele se apresenta, como uma experiência infinita, que inclui todas as possibilidades de compreensão ao pesquisador - mas nunca definitivo e nem sólido; Procedimento

01: assistimos ao filme em dois momentos: juntos, ou seja, em grupo, na disciplina Seminário de Pesquisas I, do curso de Mestrado em Educação, UFES/ PPGE, 2018, primeiro semestre, e também o fizemos de modo individual;

Etapa 02: procuramos, de modo cuidadoso, evitar alguns obstáculos à observação, e para isso fizemos a descrição do fenômeno dentro de uma perspectiva dos dois personagens escolhidos e nas suas respectivas cenas, sendo assim uma observação sensível do aparecimento daquilo que está presente - foi emergindo modos de ser no amor, em dar e em receber; Procedimento 02: o filme é uma produção que nos moveu, e pela sua qualidade, ao nosso sentir, demandaria mais e mais refinados escritos para sua análise compreensiva detalhada e minuciosa, deste modo, optamos por compreender ao filme tendo alguns recortes, destacando cenas específicas que nossa intencionalidade nos levou a fazer;

Etapa 03: ver, sentir e descrever as próprias coisas, constituindo assim a última etapa. Consiste aqui em descrever o fenômeno interpretando compreensivamente o modo de revelar-se do fenômeno, sustentando cada ação nas posturas “epoché” e “eidos”. Destacamos que o fenômeno é uma existência singular imbricada no mundo, que se desprende de proposições que o pesquisador, e nessa experiência de sentido, adquire o que se denomina da própria “experiência de vida”. A arte passa ser nosso vivido também, e consolida-se os modos de ser amorosos, em receber e dar amor dos dois personagens. Procedimento 03: A análise fundamentou-se na teorização da existência dos modos de ser e das abordagens de “mundo” propostas pela psicóloga fenomenológica Yolanda Cintrão Forghieri (2017). O mundo pode ser cruel e perverso, mais ainda é possível localizar esferas resistenciais, onde o amor, o mais privado, mostra publicamente sua presença de sentido, sendo ele mesmo, uma prática de oposição ao estabelecido como verdade única e sólida.

OS MODOS DE SER DOS APAIXONADOS & UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA AOS SURDOS

Os resultados relativos aos modos de ser, envolve a questão do ser (sendo) junto (ou com) o outro, no mundo. O focaremos, como nos propusemos, no termo fenomenológico mundo (FORGHIERI, 2007, 2017) que capturamos no/ do/ com o filme referido até aqui-agora.

Os dados confirmam enunciações de enfoque fenomenológico adotado para fundamentar esta pesquisa. A afirmativa de que a arte (ficção), é também um dispositivo de se pensar a realidade como nos aponta PINEL (2018), permite perceber que as produções cinematográficas têm muito a nos ensinar sobre os modos de vida do ser humano, e pensar a realidade de que somos seres em constante transformação, adaptando-se ao novo, sem contudo, romper com o passado, vivendo o aqui-agora junto (ou com) o outro no mundo, revelando esses complexos modos de ser. Isto nos alerta para a grande importância do cuidado com o outro, e das significações que

produzimos ou que em nós são produzidas,

[...] 'ouvir' o outro, principalmente quando não tem voz, para que sua alteridade questione minha identidade [...] somente o outro como tal nos poderá proporcionar abertura e acesso ao sentido, aos sentidos e a mais sentido (FORGHIERI, 1984, p. 47).

É na relação com o outro que podemos vislumbrar o alcance dos modos de ser no/ com o amor, este sentimento que move o interesse da humanidade, mesmo quando atuam ao contrário, com ódio, com preconceitos, com guerras.

Estamos sempre a amar algo, alguma coisa - alguém, e esse modo de ser no amor tem movido a mais ações, sentimentos, pensamentos, desejos, raciocínios, gestos, expressões corporais diversas.

O amor e sua personificação é algo que vem sendo vivido pelo homem ao longo de toda a história, esta busca pela apropriação do amor é uma característica básica do existir humano, pois em posse do amor, supostamente o homem pode diluir a sua angustia diante das aflições da vida. O amor assim, é um modo de ser que se expressa movido pelo que se produziu e inventou denominar amor ao outro e a si. Um bem-estar que causa a si, que o amor não é pelo outro, mas por si mesmo.

Onde estamos, quem somos. As aflições decorrentes de nossas momentâneas dúvidas a este respeito, respiramos fundo para aliviá las, procurando, intuitivamente encontrar no ar que penetra nossas narinas, um alento para nos reanimar e nos esclarecer, na tentativas para recuperar nosso inerente ser-no-mundo, pois, a essência do homem está em ser relativamente a algo ou alguém. (HEIDEGGER, 1971^a, p.54 apud FORGHIERI, 2017, p. 28).

O homem é um mundo de desejos e projeções e é na realização destes que pensamos ser possível alcançar a plenitude, esse amor inventado na cultura, na sociedade como tácito do processo que convencionou-se a denominar amor, amor dos namorados.

No filme, o personagem Sagawa vive uma experiência acadêmica universitária nos modos de ser ouvinte e faminto. Ele vai, no seu cotidiano, produzindo por complexas tessituras, um tecido existencial, frágil ao deixar-se seduzido pelo alimento. Nesse sentido, ele traz consigo a realidade de duas questões que inquietam o existir humano, presente em si: a segurança que procura, ardosamente, pelo frenesi dos contatos extrovertidos que oferece ao outro, e com isso, o que pode vir a ser liberdade. Logo, ao assumir a experiência de entregar-se a esse vivido, parece que a vida de um estudante, ele vivencia também a angustia das dificuldades financeiras, revelada na história, pela ansiedade em comer, ele faz qualquer coisa por um bom prato. Ele nos leva a refletir sobre fato de que toda escolha é também acompanhada da angustia daquilo que deixamos para trás para viver um sonho, que neste caso é a estabilidade de um emprego, uma urgência em graduar-se por isso - nos seus modos de ser.

Sagawa se comunica com um timbre de voz estridente, são raras as cenas em que não é advertido, rejeitado e ofendido por falar ao seu modo, mais alto que o convencional pelas normas sociais, em um Japão onde falar baixo é algo recomendado,

prescrito - e então ele nos aparece nos seus modos de ser ansioso. Segundo Forghieri (2017), a existência humana consiste em estar continuamente saindo de si mesmo e transcendendo a situação imediata em direção a algo para completar-se, totalizar-se. Percebe-se que há uma sutil afirmação de que ele encontrou na própria voz um modo de resistir ao seu eminente apagamento social - a questão no filme, é sempre o modo de ser da expressão do corpo encarado, a vocal (oral) e a da expressão da língua japonesa de sinais (corporal). Falar tão alto, pode ter sido um novo modo de significar a si mesmo nos seus modos de ser, pois de certa maneira, se ouço a mim mesmo, me enxergo, me mantenho, sou visível - eu grito ansiosamente por alguém, que me sustenta, mas que tem algo a me exigir. E escolher e se responsabilizar por elas, pelas escolhas, implica em renunciar - destaca Forghieri (2017). A escolha vai marcar indelevelmente os modos de ser dos dois efebos - um escolhe comer, o outro escolhe fazer a comida. Ambos escolhem o modo de ser amados.

O enredo segue até chegar ao espaço-tempo do encontro entre os dois corpos no mundo relacional, que mostra impacto em si de cada um, diante das coisas do mundo.

Após as aulas, Sagawa já no pátio da universidade, sente fome e por não ter quem lhe ofereça algo para se alimentar, senta-se sobre o corrimão buscando apoio - ele se desvela comédia, em uma nação com poucos empobrecidos. A sua fome produz risos no espectador, mas a juventude e beleza imberbe dos atores produz mescla de riso e só+riso de prazer... Os modos de ser na fome no Japão. Neste contexto, a da representação da fome, nos lembra da necessidade fisiológica do corpo, que precisa ser cuidado para poder viver, ficar de pé, de modo que afirmamos que o corpo imerso no mundo, vive a dicotomia de viver e morrer simultaneamente, as células de nosso corpo morrem para produzir novas células, e vivem para morrer, este é o ciclo natural da vida. Modo de ser procurando vida básica de Sagawa, o agitado, o comédia da vida privada, o mandão, o ativo, o que exige, mas que ninguém cede, por ora.

Tal qual nosso corpo, é assim também nosso modo de sentir. Vivemos e morremos simultaneamente. A caminhada entre um sonho e sua possível realização é composta pelos modos de ser corajoso e desafiador, de conquistar e de perder, o fundamental ser da angustias (que todos nós temos como estrutura de ser), ansiedade profunda e medo. É no encontro com o outro, no acordo de cuidado que firmamos, algo produzido na relação interpessoal (e social) que nossa solidão pode ser diluída em possibilidades de administrar este contexto. Sugihara é um jovem que, estando isolado, é o que salvará Sagawa ansioso, um sujeito com duas fomes: [1] a de comer comida, e a [2] fome de amor. Em síntese: um tem o que o outro demanda. Estamos descrevendo o verdadeiro encontro que emerge modos de ser no/ do/ com o amor.

Sagawa, um jovem numa sociedade marcadamente capitalista, e que se mostra nos seus modos de ser comilão, magro pela estrutura física no povo japonês, raramente gordos, pela representação que nos chega no Brasil. Ele quer futuro, e sente fome. Alguém precisa saciá-lo. Assim pensamos: a constante fome dele pode ser comparada

ao desejo de ser cuidado e de cuidar - de amar, e ser amado. Mas é preciso dar para receber, é uma dura lição para aprender a amar. Associamos a esta afirmação, há na cultura japonesa um ritual a ser cumprido no cuidado de Si, no cuidado com o corpo, de modo que a expressão *Itadakimasu* (いただきます ou 頂きます), , que pode ser traduzida como “receber” é utilizada antes das refeições e revelam a gratidão pelo alimento, pelo desejo do corpo saciado. Corresponde ao *seme* (que deseja comer) e o *uke* (que deseja ser comido). Ao mergulhar neste contexto da cultura, parece-nos que Sagawa busca o amor, o ser compreendido, o cuidar e o ser cuidado - ele quer comer, e espera que alguém dê a ele, se entregue aos seus famintos encantos.

Na narrativa, o personagem faminto se define desajustado devido a causas psicológica, somente a ela. A questão do Estado e do desemprego não aparece, mas é evidente que há um capitalismo ferrenho que ele não dá conta, de uma sedução que o capitalismo não quer adentrar, que está localizada na esfera do amor como produtor de modos de ser perturbador, pois o amor, no se refinamento, perturba. Diz Pinel (2005; p. 121):

(...) o ‘cuidado amoroso’ ameaça muito mais à ideologia dominante e repressora do que as armas mortíferas, como as metralhadoras mais potentes, o tráfico de drogas descontrolado, as religiões depauperantes e desobedientes ao status quo estabelecido, espadas enfiadas ao Deus dará (...).

O ser carente de comida sentia silenciosamente a ausência dos pais que o deixara aos cuidados de um terceiro, o avô, este que ainda que demonstrasse um afeto singular, não poderia substituir-lhe as perdas amorosas parentais, nada pode. É assim um modo de ser simplista na compreensão de si (mundo de si, E), diante do mundo advindo do outro e no ambiente, mundos. Mas podemos buscar novos sentidos, temporalizando-os, espacializando-os - no mundo, junto (ou com) ao outro. Um tempo de amar, um espaço amoroso. Tudo internalizado, advindo do mundo, do ser no.

Na universidade, aparentemente inclusiva, afinal temos ali um aluno em processo de surdez, e finalmente surdo. Há uma sala de aula onde ele começa a revelar os problemas de ser no mundo. Há um vínculo afetivo que o move, e que estamos denominando, “modos de ser amoroso”, em um mundo nem sempre hospitaleiro, mundo do outro, do si mesmo, das coisas e da natureza. Podemos supor que esse modo de ser amoroso é algo fundamental, como uma prática de resistência contra o estabelecido. O papel do surdo é ser respeitado, e isso, no caso da narrativa, é feito pela via do amor. No cinema, o amor é um clichê que arrebatou multidões, o amor idealizado, nem sempre encontrado na realidade.

Se há uma prática de resistência podemos inserir aí o mundo da educação escolar, do amor e da pessoa do surdo e da surdez. Na realidade brasileira, Santana (2016) nos aponta que o vivido não tem sido fácil, e diz:

Os alunos surdos apontam dificuldades relacionadas à didática dos professores, dificuldade de produção e interpretação textual de gêneros secundários, falta

de intérpretes. Ou seja, eles não se sentem capazes de atender a demanda de letramento que se espera dos universitários (p. 85).

No filme japonês, apenas por ele, encontramos Sugihara perdido ao ir-se a cada dia descobrindo-se surdo, com preconceito contra si mesmo e ao pequeno grupo de meninas que o acham um “gato”, uma espécie de “gato escaldado”, já que gosta e ama um outro, Sagawa, e sabe de quem gostará. Gradualmente sua identidade, pela vida do modo de ser amoroso, vai se consolidando, consolidando no seu cotidiano de ser existente.

Imaginamos que a universidade possa ser um espaço (e um tempo) de produção dos bons encontros humanos, nesse mundos que se entrelaçam em um mundo só. A psicologia fenomenológica tem muito a contribuir com isso. O “mundo” do ser humano, mundo humano, diz respeito ao encontro às convivências das pessoas como seus semelhantes - com o outro, ser de outriedade, afinal a “relação do homem com outros seres é fundamental para sua existência” (FORGHIERI 2017 p.31).

Há algumas práticas escolares democráticas focadas nos encontros humanos, nas experiências vitais e potentes dos “modos de ser amorosos”, em um mundo complexo, como em Liev Tolstói, Janusz Korczak e Alexander Neill (in SINGER, 1997), Carl Rogers etc. No Brasil, temos o reconhecido pedagogo Paulo Freire com suas marcas marxistas, fenomenológicas, existencialistas, humanistas - a Pedagogia do Oprimido criada por ele, sendo de longe, a teórica e a prática mais estudada na contemporaneidade, e em todo o mundo. Há isoladamente professores da esfera fenomenológico-existencial que promovem tais práticas educacionais universitárias democráticas com fortes resíduos resistenciais, e no Estado do Espírito Santo mesmo, lugar-tempo de onde emerge esse artigo científico, há o reconhecido professor e pesquisador Jaime Roy Doxey (1986) que até hoje produz e publica suas experiências “centradas na pessoa” (baseadas em Carl Rogers e suas vertentes atuais), agora focando-se também no ensino superior a distancia.

PÓS-ESCRITO

Nossos escritos findam-se neste capítulo, mas nossos estudos e pesquisas prosseguem. Defendemos aqui-agora que as nossas reflexões até esse presente instante parecem nos conduzir a buscar novas nuances do pensar, sentir e agir - compreender - a educação especial na perspectiva inclusiva que leva em conta os modos de ser amorosos em um complexo mundo de si, do outro e dos objetos e natureza desse mesmo mundo. Cientes dos desafios a qual nos propomos a superar, buscamos ancorados em FORGHIERI (2017), a análise deste filme japonês que descreve a relação entre dois estudantes, um ouvinte, empobrecido e faminto, e o outro, em processo de ficar surdo e sendo surdo, classe média e ávido por dar água ao sedento - ambos se movimentando nesse mesmo mundo pelos “modos de ser amorosos”. E tendo como pano de fundo essa história fictícia presentes neste filme,

passamos a sentir, pensar e agir a educação como potente ferramenta de enfrentamento das produções da exclusão do surdo ou deficiente auditivo.

O filme deixa-nos um legado de lembrarmos continuamente que o nosso viver é finito, permeado de coragem e medo e que é na relação com o outro que podemos obter a consciência de nossa própria existência - uma relação amorosa, seja de conteúdo sexual ou da mais pura amizade. Desejamos encontrar algumas respostas de como fazer uma educação para todos a partir das obras de artes, especialmente cinema vídeos, séries de TV, novels, roteiros, romances, poesias etc. Contudo, sem perdemos a alegria e o desejo de perguntar sempre: O que é e como é isso vivido nas artes que pode contribuir com o concreto (real) do que denominamos de educação especial escolar e não escolar?

Hidamari, o protagonista, nos diz logo no começo dessa sensível película:

"- Acho que vou acordar! O som do relógio e do carro derramam-se sobre mim. Eu me recordo de estar muito só, em um lugar ensolarado, esperando até que minha voz quente seja escutada".

Bem... Vamos acordar, pois há muito o que fazer pelos estudantes que se desvelam nos modos de ser amorosos nesse complexo mundo, tornar a escola espaço-tempo do amor, de um amor além da mesmice, de um amor que pode mover o ato sentido de conhecer conteúdos escolares e conteúdos fora desse espaço, mas que nele transita. Um amor que ameaça o status quo estabelecido.

Nota:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Código de Financiamento 001. "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Finance Code 001"

REFERÊNCIAS

DOXSEY, Jaime Roy. A sala de aula universitária como comunidade de aprendizagem e contexto psicossocial para mudança. In: CAPPELLETTI, I.F.; MASETO, M.T.. (Org.). **Ensino Superior; reflexões e experiências**. 1ed. São Paulo: EDUC/ PUC, 1986. p. 147-200.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Aconselhamento terapêutico**; origem, fundamentos e prática. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão et al. **Fenomenologia e psicologia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HIDAMARI ga kikoeru. Direção: Daisuke kamijô. Japão. 2017. 1. 12 min. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dL02eiWhHIM> > Acesso em: 19 fev. 2019.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martine de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinicius de Oliveira; Sônia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachtergaele e outros. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son., color., 35 mm.

LAING, Ronald. **A Política da experiência e a ave-do-paraíso**. Petrópolis: Vozes, 1974.

KUNIGAMI, A. K. **A imagem do cinema japonês- política e ética do olhar e do corpo**. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/28/TDE-2011-04-29T123431Z-2889/Publico/Keiji2009%20Dissert.pdf> Acesso: 07 jul. 2018

PINEL, H. Amizade na educação especial escolar e não escolar: um estudo fenomenológico a partir do filme tawanes “Eterno verão” (2006), de Leste Chen. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org.). **Educação especial e inclusiva: conceituações, medicalizações e políticas**. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil multicultural, 2018. p. 144-167.

PINEL, Hiran. **Apenas dois rapazes e uma educação social**; cinema, existencialismo, educação e inclusão. Vitória: Do Autor, 2005.

PIRES, M. da C.; SILVA, S. L. P. **O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.127,

p. 607-616, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a15.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2018.

SANTANA, Ana Paula. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16; Number s1; 2016. p. 85-88. Sítio: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12128> [Capturado em 19 de fevereiro de 2019].

SINGER, Helena. **Repúblicas de crianças**; sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec/ Fapesp, 1997.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME: Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-431-3

