

ISBN: 978-65-5222-006-6



CINTEDI

V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &
V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

Formação docente, Avaliação, Currículo e Políticas Públicas no cenário educacional na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna.

Coordenadores:

Eduardo Gomes Onofre
Maria Margareth de Melo
Sandra Meza-Fernandez
Marlene Barbosa de Freitas Reis

Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela
Rafael Ferreira de Souza Honorato
Gislene de Araújo Alves



12 e 14
de Junho
de 2024

ACESSE: WWW.CINTEDI.COM.BR



CINTEDI

V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &

V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

Formação docente, Avaliação, Currículo e Políticas Públicas no cenário educacional na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna

ORGANIZADORES

Eduardo Gomes Onofre

Maria Margareth de Melo

Sandra Meza-Fernandez

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Karla Alexandra Dantas Freitas Estrela

Rafael Ferreira de Souza Honorato

Gislene de Araújo Alves



realizeventos
Científicos & Editora





CINTEDI

**V Congresso Internacional
de Educação Inclusiva &**

V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

Formação docente, Avaliação, Currículo e Políticas Públicas no cenário educacional na pauta do V CINTEDI:

tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação docente, avaliação, currículo e políticas públicas no cenário educacional na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna / organizadores, Eduardo Gomes Onofre... [et al.] - Campina Grande: Realize eventos, 2024.

416 p. : il, color.

ISBN 978-65-5222-006-6 [E-book].

1. Formação docente. 2. Políticas públicas educacionais.
3. Currículo escolar. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

21. ed. CDD 371.12

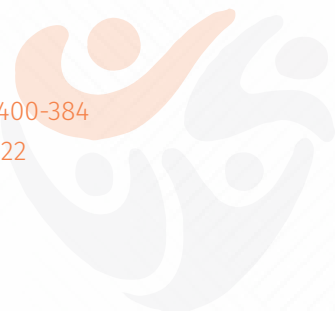
Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristides Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMITÊ EDITORIAL

Adélia Carneiro da Silva Rosado	UEPB
Aldinete Silvino de Lima	UFCG
Alexsandro Barbosa da Costa	
Allan de Carvalho Rodrigues	UNESA
Ana Paula Bonifácio Barroso Tenazor	
Angelo Cabral Esperança	
Antonio Francisco Jacauna Neto	IFG
Bruno Rege Lopes	UEG
Clarissa Moura Quintanilha	UERJ
Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira	UEG
Denilson Diniz Pereira	UFAM
Edineide Rodrigues Dos Santos	UFAM
Fernanda Cardoso Almeida	
Geyse Patrizzia Teixeira Sadim	UFRR
Gina da Silva Guimarães	UFPE
Iara Cristine Rodrigues Leal Lima	UEPB
Jessica Hilário Pinto	
Jéssica Rodrigues Silva	UFCG
José Carlos de Almeida Júnior	UFPE
Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga	UERJ
Kaline Araujo Resende	UFCG
Karine Barbosa da Silva	UEG
Kathia Maria de Melo e Silva Barbosa	UFPE



Leonor Paniago Rocha	<i>UFJ</i>
Lidiane de Lemos Soares Pereira	<i>IFG</i>
Luciane Grazielle Bergue Albino	<i>UEG</i>
Lucila Menezes Guedes Monferrari	<i>UEG</i>
Luis Paulo Cruz Borges	<i>UERJ</i>
Maria das Graças Ferreira Telles	<i>IFPA</i>
Maria do Rosário Alves Leite	<i>UFPE</i>
Marlon Tardelly Morais Cavalcante	<i>IFPB</i>
Mauricio Santana Silva	<i>IFBAIANO</i>
Montserrat Alonso Alonso	
Nathali Gomes da Silva	<i>UFPB</i>
Náthaly Guisel Bejarano Aragón	
Neusa Denise Marques de Oliveira	
Patricia de Oliveira	<i>IFBAIANO</i>
Sawana Araújo Lopes de Souza	<i>UFPB</i>
Selma Regina Gomes	<i>UFG</i>
Thábio de Almeida Silva	<i>UFJ</i>
Tiago Ribeiro	<i>INES</i>
Vanessa Gosso Gadelha de Freitas Fortes	<i>IFRN</i>



PREFÁCIO

“Nós temos que ter solidariedade entre os que têm os mesmos sonhos. Esta solidariedade implica em esperança, e sem esperança e sem solidariedade é impossível lutar”

Paulo Freire

O presente *ebook* envolve uma coletânea de textos referentes ao V Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI, realizado no período de 12 a 14 de junho de 2024, em Campina Grande, Paraíba - Brasil, que teve como tema **Educação Inclusiva, Diversidade e Direitos Humanos: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna**. O evento contou com a presença de pesquisadoras/es, professoras/es e estudantes no âmbito nacional e internacional, em busca de trocas de saberes, conhecimentos e práticas educativas inclusivas nas vinte Áreas Temáticas organizadas.

Tecer redes de solidariedade é um desafio permanente no contexto da sociedade pós-moderna, pois como afirma Paulo Freire a solidariedade e a esperança são fundamentais para luta. Nesta perspectiva, a tessitura de uma Educação Inclusiva é uma luta que exige compromisso com a solidariedade. No V CINTEDI foram significativas às experiências, pesquisas, estudos que avançam na direção de superação de todas as formas de barreiras. No entanto, muitos são os desafios que precisam ser enfrentados.

No presente prefácio contemplamos as Áreas Temáticas de *Formação Docente e Gestão Escolar no Enfoque Inclusivo; Currículo e Serviços de Apoio a Educação Inclusiva e Políticas Públicas e Acessibilidade em Espaços Escolares e Não Escolares*. A seguir serão apresentados os textos que são produtos de experiências desenvolvidas nos mais diversos espaços - especialmente nos escolares -, bem como práticas e reflexões teóricas sobre o processo de tessitura da Educação Inclusiva, seus retrocessos e avanços conquistados.

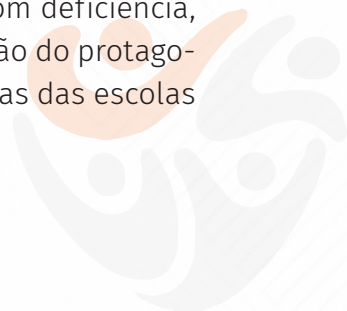
A primeira Área Temática apresentada refere-se à *Formação Docente e Gestão Escolar no Enfoque Inclusivo*. Um grande desafio que aparece, em diversos textos, é a formação docente, tanto no Ensino Superior - formação inicial - como na formação continuada de profissionais diretamente envolvidas/os no processo

de Educação Inclusiva. Neste sentido, o Estágio Supervisionado não obrigatório para estudantes com deficiência – tema do primeiro texto apresentado - é uma experiência que congrega professoras/es e técnicas/os administrativas/os da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e empregadoras/es da cidade de Araguaína, Tocantins. Neste cenário, constataram-se avanços e muitos desafios para estes estudantes. Na pesquisa seguinte, apresenta-se a implementação do ensino colaborativo envolvendo professoras/es de classe comum com alunos público-alvo da Educação Especial. Com isso, ampliou-se o atendimento a estes estudantes e favoreceu a ressignificação de práticas pedagógicas inclusivas.

Ainda dentro da Área Temática *Formação Docente e Gestão Escolar no Enfoque Inclusivo*, o texto seguinte aborda o ensino de LIBRAS na formação das/os professoras/es nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, destacando a questão bilíngue e intercultural e os muitos desafios da práxis pedagógica. O quarto artigo trata da experiência do Núcleo de Apoio a Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre. A pesquisa buscou caracterizar a atuação das/os profissionais do NAI e a percepção das barreiras e possibilidades para inclusão universitária, destacando a necessidade de formação docente.

Na sequência, é apresentada uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão no Ensino Superior, visando compreender a multidimensionalidade das/os estudantes como um aspecto inclusivo que visa a superação de uma visão positivista de educação e permanência das/os estudantes no ensino superior, especialmente dos grupos mais marginalizados. O sexto artigo destaca a Educação Especial como modalidade necessária à formação de docentes, com vistas a um trabalho educacional sob perspectiva da inclusão, e se propõe a fazer uma análise comparativa entre a realidade brasileira e europeia. Constatou-se a falta de formação e de competências específicas, barreiras estruturais e pressão do sistema educacional.

O sétimo artigo apresenta uma experiência de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português e LIBRAS da UFRN com estudantes surdos. Esta experiência favoreceu uma maior compreensão das necessidades linguísticas dessa comunidade, porém revelou a falta de informação sobre a surdez e a não superação de uma visão capacitista da pessoa surda. O texto seguinte aborda o projeto *Mostra de Atividades*, realizado junto a estudantes com deficiência, idealizado a partir do questionamento sobre formas de promoção do protagonismo das/os estudantes com deficiência nas práticas esportivas das escolas públicas do Ensino Fundamental do município de São Paulo.



O nono texto aborda a identificação de estratégias para acesso, permanência e sucesso das/os estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, bem como se propõe a apreender as percepções dos gestores sobre inclusão no Instituto Federal do Piauí (IFPI). O décimo texto trata sobre a relevância da LIBRAS para pessoa surda e sua inclusão no sistema regular de ensino como garantia de uma educação de qualidade e de inserção na sociedade. Por fim, o último artigo desta Área Temática discute as estratégias para integração dos demais profissionais da escola no processo de inclusão das/os estudantes com deficiência. Para isso, abordam-se as políticas de formação docente na perspectiva da inclusão e as dificuldades dos profissionais que atuam na Educação Especial.

Na Área Temática *Currículo e Serviços de Apoio à Escolarização Inclusiva* são apresentados cinco textos. O primeiro é uma pesquisa que analisa o perfil das/os estudantes em formação *Lato Sensu* para Educação Especial e Inclusiva na cidade de Natal – RN. Estes estudantes já atuam em ações e práticas educativas com pessoas com deficiência e buscam aprofundamento sobre a temática. O segundo artigo trata da alfabetização para pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA), destacando o desafio deste processo e a flexibilização curricular como forma de superação do ensino tradicional, além da necessidade de conhecer as especificidades de cada aluno. O terceiro texto aborda a necessidade de reavaliação das estruturas curriculares no contexto educacional e, a partir de uma visão decolonial, propõe uma reconstrução curricular. O quarto texto destaca o ensino colaborativo como um critério para garantir efetivação de uma prática educacional que considera o acesso, mas também a permanência com qualidade de ensino para os alunos com deficiência.

Seguindo, o quinto artigo apresenta a trajetória histórica do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Por fim, no último texto desta área, é apresentado o Atendimento Educacional Especializado, realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com estudantes com deficiência tanto da graduação como da pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Na sequência, a Área Temática *Políticas Públicas e Acessibilidade em Espaços Escolares e Não Escolares* apresentou cinco contribuições. A acessibilidade arquitetônica é um grande desafio para pessoas com deficiência física e, em uma escola pública no interior do estado, essa situação se agrava. A partir

disso, a primeira pesquisa buscou avaliar as condições de uma escola, condições essas que visavam favorecer o acesso aos estudantes com deficiência. Outra questão apresentada relembra que, com o aumento de diagnósticos, se faz necessário à efetivação de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência. Deste modo, no segundo artigo, analisa-se o projeto *Brincluir*, desenvolvido no município de São José de Piranhas, na Paraíba, visando compreender a relevância do mesmo para as crianças e seus familiares.

O terceiro texto é uma pesquisa bibliográfica que aborda o direito à educação para todas as pessoas, sendo esse um dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, lembrando, entretanto, que pessoas com deficiência sofreram durante anos com preconceito e exclusão, sendo esta situação ainda mais complexa em cidades do interior. Partindo desta perspectiva, a pesquisa buscou apresentar os desafios e possibilidades no contexto da implementação da política pública de inclusão em municípios, destacando o Conselho Municipal de Educação como órgão que deve mobilizar, normatizar e fiscalizar esta oferta.

O penúltimo texto trata sobre a Educação Especial e Inclusiva no Novo Ensino Médio Potiguar, visto que essa é uma modalidade de ensino presente em todas as modalidades, etapas e níveis, sendo complementar ou suplementar à escolarização e não substitutiva. Concluindo esta Área Temática, o próximo artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica que discute o *Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*, política pública instituída em 2005. O artigo destaca que apenas o estabelecimento da política pública não garante a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, sendo indispensável o enfrentamento das barreiras de acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

Esperamos que essas pesquisas, experiências e estudos ajudem no seu cotidiano escolar ou acadêmico, na revisão de sua prática pedagógica e tessitura de redes de solidariedade para vivência de uma Educação Inclusiva.

Desejamos um reencontro com você no VI CINTEDI!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de (Orgs.).
Pedagogia da solidariedade. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.001

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DE EMPREGADORES, PROFESSORES E TÉCNICO ADMINISTRATIVO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT) - ARAGUAÍNA-TO..... 15

Adriana Rodrigues de Almeida

Fátima Coelho

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.002

ENSINO COLABORATIVO: PARCERIA EM COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 32

Célia Fonsêca de Lima

Maria Aparecida Dias

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.003

O ENSINO DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: OS DESAFIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL..... 57

Noélia Félix da Silva

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa

David Kaique Rodrigues dos Santos

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.004

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS: APROXIMAÇÕES ENTRE A REALIDADE BRASILEIRA E A REALIDADE EUROPEIA..... 79

Viviane Almeida de Oliveira Roque

Selma Regina Gomes

Marlene Barbosa de Freitas Reis



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.005

**A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E O ATENDIMENTO AOS ACADÊMICOS
COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS: A
REPERCUSSÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA A (REAL) INCLUSÃO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.....102**

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.006

**UM OLHAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MULTIDIMENSIONALIDADE
DOS DISCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UMA POSSIBILIDADE
DE SUPERAÇÃO DO ENSINO POSITIVISTA E AMPLIAÇÃO DE UMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....122**

Mylena França de Oliveira

Maria Dolores Fortes Alves

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.007

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS DO
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LIBRAS DA UFRN.....140**

Ademárcia Lopes de Oliveira Costa

Lucineia Contiero

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.008

**MOSTRA DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA DRE
G (MOA): VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA.....161**

Roberto Jorge Guanaes Simões

José Luiz Padilha Aguilhar

Ana Lucia de Souza

Angélica de Jesus Batista

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.009

**ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO: ESTRATÉGIAS GERENCIAIS PARA
INCLUSÃO NO IFPI.....184**

Amaya de Oliveira Santos

Julva Lilia Rabelo de Sousa



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.010

**OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 205**

Adilma Gomes da Silva Machado
Lidiane Aparecida Padilha Silva
Maria Zilda Medeiros da Silva
Charlene de Lima Alexandre da Silva

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.012

**ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS..... 223**

Helena Neuza Conde de Moraes
Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.013

**FORMAÇÃO LATO SENSU PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA
CIDADE DO NATAL-RN..... 241**

Jammerson Yuri da Silva

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.014

**TECENDO SABERES: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NA (RE)
CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 257**

Maria Thaís de Oliveira Batista
Priscila Nunes Brazil

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.015

**ENSINO COLABORATIVO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SÃO CARLOS 273**

Izaura Maria de Andrade da Silva
Liliane Cunha da Silva
Marcia Moreira da Silva
Maria do Socorro Feitosa Arruda



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.016

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NAPNE NO IFRN-CNAT..... 289

Glicia de Souza Pereira

Renato Marinho Brandão Santos

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.017

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UEPB: CONQUISTAS
E DESAFIOS DO NAI..... 309**

Karla Karina Abrantes Rêgo

Herbert Costa do Rêgo

Jeane Leal

Alindembergue de Araújo Oliveira

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.018

**ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UMA ESCOLA NO SERTÃO DE
PERNAMBUCO..... 326**

Guilherme Vasconcelos Pereira

Emilly Caroliny Gomes Cordeiro Cunha

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.019

**PROJETO BRINCLUIR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EM SÃO
JOSÉ DE PIRANHAS-PB..... 341**

Nathalia Maria de Sousa Feitosa

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.020

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: FIGURAÇÕES QUE ATRAVESSAM
A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL..... 356**

Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes

Isabel Matos Nunes

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.021

**INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O PROGRAMA
INCLUIR..... 374**

David Barbalho Pereira

Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.022

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO NOVO ENSINO MÉDIO
POTIGUAR.....**

397

Eveline da Silva Medeiros Batista

Patrícia Cristina Aragão



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.001

O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÃO DE EMPREGADORES, PROFESSORES E TÉCNICO ADMINISTRATIVO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT) - ARAGUAÍNA-TO

Adriana Rodrigues de Almeida¹
Fátima Coelho²

RESUMO

Atualmente um dos grandes desafios para a universidade é a inclusão dos alunos com deficiência e sua transição para o mercado de trabalho, sendo que, o estágio se constitui como meio prático para conduzir esse processo. Nesse sentido, a participação ativa dos docentes e técnicos administrativos da instituição e sua articulação com os empregadores tendo em vista o sucesso de incluir os alunos é fundamental. O estudo apresentado tem como objetivo conhecer as percepções e práticas dos Professores, dos Técnicos Administrativos da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e dos Empregadores da cidade de Araguaína- Tocantins, no que se refere à inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório. No delineamento deste trabalho de investigação, optou-se por um estudo descritivo com uma metodologia de tratamento de dados de tipo misto, Assim a pesquisa foi realizada na cidade de Araguaína e contou com a participação de Professores, Técnicos Administrativo da UFNT e empregadores, com convênios ativos com a referida universidade e que ofertam vagas de

- 1 Graduada do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Especialista em Administração Pública com Ênfase em Gestão Universitária/UFT, Mestre em Educação Especial pela Universidade Fernando Pessoa –Portugal. dri@uft.edu.br
- 2 Doutora em Intervenção Psicopedagógica e Educação Especial. Docente da Universidade Fernando Pessoa, Portugal, fcoelho@ufp.edu.pt

estágios. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários , aplicados através do Google forms. Os resultados encontrados demonstram que, de maneira geral, os Professores, Técnicos Administrativos e Empregadores revelam percepções favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório, porém, observam-se práticas que são verdadeiras barreiras face a inclusão desses alunos. De acordo com a percepção dos participantes, no que diz respeito às práticas que criam barreiras para inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho foram identificadas entre outras a baixa formação dos responsáveis pela contratação de estagiários com determinadas problemáticas e o pouco interesse dos profissionais de educação em acompanhar o processo de estágio não obrigatório e a ausência de uma política de interação entre a universidade e as empresas.

Palavras-chave: Deficiência, Estágio não obrigatório, Mercado de trabalho e inclusão.

INTRODUÇÃO

Atualmente entre muitos obstáculos enfrentados pelas universidades, seguramente a inclusão dos alunos com deficiência e sua transição para o mercado de trabalho é um dos processos mais desafiadores, sendo que nesta busca por meios que garanta a inserção social, o estágio como meio prático de colocação profissional desempenha um papel fundamental dentro e além dos muros das instituições.

O ensino superior tem dado passos importantes para implantar ambientes inclusivos, o que torna seus agentes educacionais, nomeadamente os professores e demais profissionais, peças-chaves para se alcançar êxito nesse processo. Assim, estudos variados mostram que as atitudes e práticas inclusivas desses profissionais é, sem dúvida, o segredo para se alcançar cada vez mais a eficácia de uma educação inclusiva (Bota, 2013; Coelho, 2008; Gouveia, 2019; Morgado, 2003).

Neste sentido, o estudo de Souza (2007) acerca da concepção do docente de uma universidade sobre a inclusão educacional de deficientes demonstrou que, apesar destes profissionais serem favoráveis à inclusão desta população, a maioria tem pouco conhecimento do assunto. Esta realidade demonstra que a formação do docente ainda não alcançou de fato este tema.

De acordo com Oliveira et al. (2019) é urgente a implementação de programas de formação de docentes para trabalhar com alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais - NEE (Bertolde & Larchert, 2019) visto que resultará em melhores práticas pedagógicas

Assim neste contexto de inclusão do deficiente no ensino superior e sua transição para o mercado de trabalho, (Pereira et al., 2017; Vieira, 2021) afirma que o mercado de trabalho para a pessoa com deficiência é um tanto complexo e heterogêneo pela dificuldade existente nos conflitos próprios da natureza humana. Desta forma, a inclusão nesse ambiente complexo do trabalho requer, além de atitudes e práticas inclusivas, a implementação de medidas que aprimorem os serviços prestados e garantam uma transição eficaz para o aluno com deficiência.

Calhoas (2017) esclarece que, em Portugal, uma das medidas de apoio à contratação de pessoas com deficiência de acordo com o Instituto do Emprego e Formação Profissional – IEFP são os estágios.

Assim, se observa que o estágio pode ser um caminho viável para a colocação no trabalho de aluno com deficiência; porém, a sua realização neste contexto inclusivo requer a participação e articulação de profissionais comprometidos dentro e fora do universo institucional.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo geral conhecer as percepções e práticas dos Professores, dos Técnicos Administrativos da UFT e dos Empregadores da cidade de Araguaína- Tocantins, no que se refere à inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório.

Na Universidade Federal do Norte do Tocantins as modalidades de estágio seguem previamente a Lei nº 11.788/2008, que determina, inicialmente, para a realização de estágio, a celebração do termo de compromisso de estágio (Sobrinho, 2014) e a indicação de um professor orientador para acompanhar e avaliar o andamento das atividades de estágio e determina ainda um plano de atividade que será desenvolvido de comum acordo entre as partes: empresa, instituição de ensino e estudante (Sobrinho, 2014; Santos, 2017).

Esta modalidade de experiência com a atividade laboral é uma oportunidade que o aluno tem na graduação de aprimorar conhecimentos e práticas para a sua formação (Oliveira, 2009). Neste sentido, o estágio não obrigatório, é uma porta de entrada para o mercado de trabalho (Oliveira, 2009) visto que posiciona o aluno frente aos desafios que irá enfrentar na sua profissão (Anacleto, 2015).

Assim, pode-se depreender que, tanto a inclusão do aluno deficiente no nível de ensino elevado, como sua transição para a vida laboral é um desafio para professores e alunos. A instituição de ensino superior tem sua responsabilidade neste processo e precisa procurar cumprir a legislação com o apoio e recursos para o acesso e permanência do deficiente no ensino (Borges, 2011), tendo em vista sua promoção para o trabalho (Poker et al., 2018). Embora muitos professores e alunos desconheçam este fato (Souza, 2007).

De acordo com Maurer et al. (2003) o estágio é um meio de aprendizagem adquirida na relação com o trabalho. Esta modalidade de estágio não obrigatório, de acordo com a Lei de Estágio (Sobrinho, 2014) proporciona vantagens de concessão de bolsa-auxílio, auxílio-transporte, recesso remunerado (Santos, 2017), indica a percentagem de 10% das vagas ofertadas pela empresa concedente às pessoas com necessidades especiais, aplicação da legislação relativa à saúde

e segurança e a duração do tempo de serviço por unidade concedente (Lei nº 11.788/2008; Garcia, 2014; Gugel, 2019).

Face ao exposto considerou-se de fundamental importância investigar as práticas e atitudes em processos de inclusão de professores (Gouveia, 2019) e técnicos da Universidade Federal do Norte do Tocantins, bem como de empregadores locais parceiros da UFNT, na transição para a vida laboral de aluno com deficiência, tendo como ferramenta o estágio não obrigatório, para conhecer as barreiras que dificultam a colocação destes no mercado de trabalho.

Participaram um total de 17 pessoas, às quais foi aplicado um questionário para coleta de dados. Os resultados encontrados demonstram que, de maneira geral, os Professores,

Técnicos e Empregadores revelam percepções favoráveis à inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho por meio de estágio não obrigatório, porém, observam-se práticas que são verdadeiras barreiras face a inclusão desses alunos.

De acordo com a percepção dos participantes, no que diz respeito às práticas que podem ser barreiras para inclusão dos alunos com deficiência no mercado de trabalho foram identificadas, entre outras, a baixa formação dos responsáveis pela contratação de estagiários com determinadas problemáticas, o pouco interesse dos profissionais de educação em acompanhar o processo de estágio não obrigatório e a ausência de uma política de interação entre a universidade e as empresas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A inclusão do aluno com deficiência no mercado de trabalho (Anacleto, 2016) é um processo que implica mudanças nas práticas de gestores, docentes, discentes e empregadores (Santos, 2017). Implica ainda que a instituição de ES e empregadores no seu todo (Oliveira, 2009), a vejam não só como um direito social do deficiente, mas como um ganho, uma vez que contribui para que todos aceitem e valorizem as diferenças que nos caracterizam (Gugel, 2019).

Jaime e Carmo (2005) destacam que a inserção do trabalhador com deficiência no seu primeiro emprego resgata não só a sua dignidade, mas favorece uma mudança na qualidade de vida da família (Gugel, 2019).

O facto é que o conceito de inclusão há tempos assumiu um papel fundamental no nosso cotidiano (Gouveia, 2019). Com a publicação da Lei nº13.146/2015

conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o sistema educacional e as políticas públicas do trabalho encontraram-se perante um desafio (Viana, 2018): o de promover e garantir condições de acesso e permanência da PcD no ensino e no trabalho (Garcia, 2014).

Para que essas práticas sejam implementadas é necessário um sistema educacional flexível (Menezes, 2018) às mudanças e políticas de trabalho que alcancem a diversidade e a especificidade do aluno trabalhador (Freire, 2015).

Nos últimos anos pôde-se constatar uma grande diversidade de alunos e de trabalhadores com características e especificidades únicas (Santos, 2019). Atualmente as políticas públicas para a educação e para o trabalho, veiculadas, se baseiam na promoção de práticas inclusivas (Maia & Freitas, 2015, Gouveia, 2019). No entanto, são visíveis os obstáculos para a execução destas jurisprudências (Gugel, 2019). E, dentre os obstáculos, podem-se destacar práticas excludentes de professores e empregadores. Como a isto se refere Menezes (2018, p. 1) “(...) Pais, professores, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com alguma necessidade específica”.

No Brasil a inserção do deficiente no mercado de trabalho (Perez, 2012), assim como todas as políticas implícitas que a defendem (Gugel, 2019), constituem mais uma utopia do que uma realidade concreta (Sasaki, 1997).

Apesar de existir investigação realizada de atitudes e práticas de agentes profissionais (Rita, 2016; Gouveia, 2019) e empresas face à inserção do deficiente no mercado de trabalho (Azevedo, 2013; Carapinha, 2015; Silveira, 2017; Menezes, 2018), continua a ser importante investigar e refletir sobre as mesmas, descobrindo novos caminhos para uma verdadeira mudança e melhoria da inclusão no trabalho.

Ainda neste sentido, o estudo aqui proposto, parte de uma investigação realizada na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus de Araguaína, no Estado do Tocantins (Oliveira, et al. 2013), Brasil, sobre a percepção dos professores desta instituição e dos empregadores com convênio de estágio (Santos, 2017) ativo, sobre a inserção do aluno do Ensino Superior com deficiência em atividades laborais (Bota, 2013; Gomes, 2021). Este procedimento evidencia a importância destas compreensões, considerando-as como um dos aspectos fundamentais para uma efetiva promoção da inclusão do aluno com deficiência (Azevedo, 2013; Freire, 2015; Santos, 2015, Silveira, 2017). Ainda nesta perspectiva, Garcia (2014) apresentou estudos sobre o impacto significativo da baixa inserção dos trabalhadores deficientes no mercado de trabalho.

Tendo em vista não se ter encontrado estudo realizado na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) neste âmbito, considerou-se pertinente investigar a prática e a percepção dos professores e dos empregadores na transição do aluno deficiente para a vida laboral.

Conforme Tuckman (2000, p. 37) a escolha do problema não segue regras técnicas, embora haja critérios que podem ajudar nesta etapa difícil do processo de estudo. Neste sentido, o autor ainda orienta sobre passos importantes a serem levados em consideração neste processo; “(...) estabelecer uma relação entre duas variáveis”, (...) “a elaboração deve ser clara e sem ambiguidade”, “(...) deve ser testado de forma empírica”, “(...) não se deve representar nenhuma atitude moral ou ética”, “(...) deve ser organizado em forma de questão”.

Desta forma, após várias leituras e pesquisas, entendeu-se ser também necessário conhecer na UFNT a correlação existente entre atitudes e práticas de Professores (Rita, 57 2016; Gouveia, 2019) Técnicos Administrativos e Empregadores para a inserção de estudantes deficientes, no trabalho (Leite & Zabalba, 2012), tendo em vista o contexto de estágio (Santos, 2017), de modo a responder à seguinte questão de investigação: Quais as percepções e práticas de professores e técnicos da UFNT e de empregadores da cidade de Araguaína Tocantins – Brasil sobre a inserção do aluno com deficiência para o mercado de trabalho por meio do estágio?

O DESAFIO DA INCLUSÃO E TRANSIÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA PARA O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Atualmente as atitudes e práticas inclusivas do docente são fator de interesse em pesquisas, o que evidencia a preocupação recente sobre a atuação deste profissional na perspectiva da educação especial e inclusão (Rita, 2016; Mantoan, 2017; Gouveia, 2019). Este cuidado e atenção com o professor e sua prática de ensino é constante em tempos em que a diversidade de alunos em sala de aula alcança patamares de inclusão (Vasconcelos, 2012) em todos os níveis escolares (Camacho et al., 2017).

Para o professor do ensino superior (Leite & Zabalba, 2012) o desafio da inclusão do aluno deficiente e sua transição para o trabalho é um processo ainda incipiente e que carece ainda de incentivos da comunidade acadêmica interna e da comunidade em geral. Poker et al. (2018), Freitas (2019) em seus estudos, concluíram que os professores têm percepção favorável à inclusão,

porém reconhecem que suas atitudes são falhas e sua formação é incipiente nesta área.

Ainda de acordo com o Relatório de Avaliação Institucional da UFT – 2016-2020 (UFT, 2020b), em relação ao desempenho do professor para atuar na formação do aluno cidadão, o documento evidencia que o próprio docente mostra certo descrédito na formação profissional e cidadã ofertada pela instituição. E, ainda de acordo com o mesmo relatório, alunos identificam o despreparo do professor ao tratar da pedagogia de inclusão, salientando que os mesmos necessitam de capacitação para atuar junto à população vulnerável.

Neste sentido os estudos de Carvalho (2015), referem-se a que, para garantir a realização da transição do aluno com deficiência é preciso (Veltrone & Mendes, 2011) a aceitação e ajuda de toda a comunidade educativa e social.

Assim, para além de existir toda uma legislação inclusiva produzida em âmbito nacional para as PcD, nomeadamente, a LBI/2015 e a Portaria no 3.284, de 7 de novembro de 2003 que preveem o acesso ao trabalho e ao ensino superior com condições de permanência prevista com adaptações de equipamentos e instalações, sem a participação do professor, esse processo se torna difícil de se concretizar (Mantoan, 2015; Poker et al., 2018).

As atitudes e práticas inclusivas do professor são fundamentais para o sucesso educacional e profissional do aluno com deficiência (Morgado, 2003; Coelho, 2012; Azevedo, 2013; Poker et al., 2018; Gouveia, 2019). E, para o professor aperfeiçoar sua prática inclusiva no ensino e na transição de aluno com deficiência para o trabalho a sua formação neste cenário é de fundamental importância.

Em relação à formação do professor, Poker et al., (2018), inclusive em seu estudo, identificaram que os professores do ES, na sua maioria, têm graus de formação de mestrado e doutorado em áreas diversas; no entanto, poucos tiveram acesso a essas formações e conteúdos relacionados à inclusão do deficiente. Ainda de acordo com as autoras, esses profissionais têm conhecimento de aspectos legais, filosóficos e conceituais sobre a educação inclusiva o que evidencia que a formação do docente (Vieira & Omote, 2021) neste nível não contempla a prática pedagógica em sala de aula (Calixto et al., 2020) e inclusão.

Sobre este ponto, Morina et al. (2015) concluem, em seus estudos, que o professor de nível superior deve estar capacitado para atender à necessidade do aluno com deficiência. A qualificação do professor, assume-se como de fato importante na promoção e concretização da educação inclusiva e social

(Glat & Pletsch, 2010; Morgado, 2010; Prais & Rosa, 2017). De acordo com Villar (1993) o professor é uma peça fundamental, sem sua participação efetiva no âmbito educacional nenhuma inovação ou mudança poderá acontecer. Desta forma, o conhecimento das questões relacionadas à inclusão e à mudança de concepção do professor podem fazer a diferença neste cenário.

Neste sentido, o estudo de Souza (2008) acerca da concepção do docente de uma universidade sobre a inclusão educacional de deficientes demonstrou que, apesar destes profissionais serem favoráveis à inclusão desta população, a maioria tem pouco conhecimento do assunto. Esta realidade demonstra que a formação do docente ainda não alcançou de fato este tema. De acordo com Oliveira et al. (2019) é urgente a implementação de programas de formação de docentes para trabalhar com alunos que apresentam NEE (Bertolde & Larchert, 2019) visto que resultará em melhores práticas pedagógicas.

Assim, pode-se depreender que, tanto a inclusão do aluno deficiente no nível de ensino elevado, como sua transição para a vida laboral é um desafio para professores e alunos. A instituição de ensino superior tem sua responsabilidade neste processo e precisa procurar cumprir a legislação com o apoio e recursos para o acesso e permanência do deficiente no ensino (Borges, 2011), tendo em vista sua promoção para o trabalho (Poker et al., 2018). Embora muitos professores e alunos desconheçam este fato (Souza, 2008).

Diante do exposto se conclui que a inclusão do aluno com deficiência no ensino (Macedo, 2021) superior ocorre de maneira ainda incipiente e, conseqüentemente, a transição deste aluno para o mercado de trabalho. Há ainda muitas barreiras e desafios para o professor, aluno e a instituição de ensino superior (Junges & Behrens, 2015) que precisam ser discutidas e aprimoradas.

METODOLOGIA

A pesquisa do tipo descritiva teve a participação de Professores, Técnicos Administrativos da UFNT e Empregadores da cidade de Araguaína.. No primeiro momento foram realizados contatos telefônicos com os participantes explicando o teor da pesquisa e informando sobre o termo de livre consentimento para realização dessa investigação.

Após esse primeiro contato foram enviados os formulários para coleta de dados, estes formulários foram criados no Google Forms e continham perguntas abertas e fechadas. Dentre as formas de perguntas aplicadas podem

ser testadas estatisticamente aquelas com respostas fechadas e de múltipla escolha, pois suas respostas são limitadas ou de alternativas fixas (Gil, 2008).

Desta forma, as respostas obtidas foram sumarizadas na forma de Tabelas de Contingência $M \times N$. Um caso particular de Tabela Contingência é a 2×2 usada para sumarizar as combinações de amostras de duas variáveis dicotômicas, isto é, variáveis que têm exatamente dois valores possíveis tais como: 0 ou 1, presente ou ausente, sim ou não, masculino ou feminino, entre outras. Quando a Tabela de Contingência é $M \times N$ significa que há várias categorias possíveis de respostas como no caso de múltiplas respostas ou ainda de múltiplas categorias de participantes, como no contexto desta pesquisa .

Neste caso temos uma tabela 3×2 na qual podemos aplicar o teste exato de Fisher (1970) para tabelas $M \times N$ (envolvendo uma variável com M categorias e outra variável com N categorias). Segundo Giolo (2017), o Teste Exato de Fischer (1970) para tabelas $M \times N$ é mais adequado quando o tamanho amostral não é suficientemente grande; no contexto, a existência de valores esperados menores que 5 na tabela de contingência $M \times N$ nos motivou a escolha pelo referido Teste. Assim, as respostas foram analisadas para se chegar a um resultado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos foram relacionados com os objetivos específicos e geral, depois discutidos e os resultados concluíram que o sucesso para a inclusão do aluno com deficiência no meio laboral dependerá, em grande parte, das concepções e atitudes que os professores e empregadores demonstrarem em relação à inclusão, tendo a prática do estágio como uma ferramenta para auxiliar neste processo.

Deste modo, constatou-se que, em geral, os professores, técnicos e empregadores que fizeram parte da amostra deste estudo, evidenciam percepções e práticas favoráveis à inclusão do aluno com deficiência no meio laboral por meio dos estágios não obrigatórios. Porém existem práticas dos intervenientes que podem ser consideradas entraves e, se não revistas, podem dificultar todo o processo de transição do aluno com deficiência da UFNT para o mercado de trabalho.

Como uma maior participação e acompanhamento nos processos de estágio não obrigatório, além da necessidade de uma política de inclusão articulada entre os setores, Coordenação de Curso e Central de Estágio da UFNT.

No que se refere aos empregadores, em sua maioria, apresentam aceitabilidade favorável à contratação de alunos com deficiência por meio de estágio não obrigatório, mas existem práticas de não contratação de deficientes que precisam ser avaliadas, o que uma política de interação entre a UFNT e as empresas poderia auxiliar neste processo de inclusão

Assim, constatou-se também que os professores e técnicos consideram importante e viável o trabalho em parceria da Coordenação de Curso e a Central de Estágio para inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho. Parece ser entendida pelos docentes e servidores técnicos que esta estratégia é a mais assertiva para a colocação no mercado de trabalho do aluno com deficiência.

As conclusões sugerem ainda que a maioria dos empregadores tem percepções, favoráveis à inclusão do aluno com deficiência, pois estão abertos à contratação destes alunos. Porém observa-se ainda, pela análise das respostas, que os profissionais responsáveis pela contratação de estágio têm pouca ou nenhuma experiência na área de inclusão social. Esta prática pode ser causa de empecilhos que podem dificultar o processo de inclusão.

Com base em toda a revisão sistemática que foi realizada, nota-se que o estágio não obrigatório, além de promover a integração entre a empresa e a universidade, é fundamental para a formação profissional do aluno, sendo uma oportunidade para adquirir experiência e relacionamentos profissionais.

Além, dos benefícios que os estágios, especialmente o estágio não obrigatório, podem gerar para os discentes, observa-se que, quando se refere a alunos com deficiência, nem sempre os processos ocorrem como determina a lei. A partir do questionamento e respostas, podemos inferir que os representantes das empresas conhecem o que diz a legislação, porém, nem todas as empresas abrem vagas de estágio para tais estudantes. Isto não significa que, necessariamente, as empresas não sigam as leis, mas os resultados apontam para a necessidade de uma maior interação entre a universidade e a empresa, tendo em vista clarificar possíveis entendimentos negativos a respeito do contrato de alunos com deficiência.

Um outro ponto que se destacou durante este estudo é a necessidade de articulação interna, no caso entre a Central de Estágios e as Coordenações de Curso da UFNT tendo em vista o acompanhamento de estágio não obrigatório para aluno com deficiência. Os participantes concordam que esta articulação deve ocorrer e a esperança reside no processo de reestruturação da UFNT em

que é esperado que, com os novos regulamentos, as políticas de estágio sejam revistas e alcancem de fato o aluno com deficiência e sua inclusão por meio de estágio no mercado de trabalho.

Esta pesquisa teve um cunho inovador no cenário em que se insere e, embora a pandemia e o tempo para a produção da pesquisa tenham impossibilitado uma explicação mais ampla do assunto, sem dúvida levantaram-se elementos para trabalhos futuros. Espera-se, por exemplo, a produção de um artigo, ou, em nível de doutoramento, avançar com esta análise, consultando, por exemplo, a perspectiva do acadêmico com deficiência e sua realidade na UFNT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições de ensino superior tem vindo a adaptar-se a cenários cada vez mais diversos de alunos com características específicas, o que torna as mudanças de atitude e práticas pedagógicas e estruturais uma necessidade para a inclusão e transição do aluno com limitação.

Essas mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas requerem uma formação dos profissionais envolvidos neste processo de inclusão e transição de aluno com deficiência para o mercado de trabalho. Além dessa capacitação é possível formar grupos na instituição que busquem interagir com empregadores no sentido de criar parcerias e oportunidades de empregos para este público que muitas vezes são colocados à margem porque não atendem a requisitos que são elaborados para um público que certamente não são os deficientes.

Os estágios não obrigatórios são ferramentas importantes para a colocação no mercado de trabalho dos alunos com ou sem deficiência, mas o sucesso dessa inclusão ainda está atrelada a muitas barreiras internas e externas à universidade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcia Maria Pacheco de Sousa. Transição para a Vida Ativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais na Ilha de S. Jorge. 2013. Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

ANACLETO, Mônica de Oliveira. O contrato de estágio previsto na Lei n. 11.788/2008: estudo sobre a possibilidade do reconhecimento do vínculo de emprego nos Tribunais Regionais do Trabalho da Região Sul do Brasil. Monografia de Graduação, Universidade do Extremo sul Catarinense. 2016

BORGES, Maria Aparecida. A inclusão de alunos com deficiência em cursos presenciais de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista. 2011

BERTOLDE, Fabricia Zanelato; LARCHERT, Jeanes Martins. Alunos com deficiência no ensino regular: Matrícula e prática docente. **Colóquio do Museu Pedagógico- ISSN 2175-5493**, v. 13, n. 1, p. 498-502, 2019. horizonte: RTM Editora.

BOTA, Lílíana Maria Correia Pires da Cova. **A transição para a vida pós escolar de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário no concelho de Faro**. 2013. Tese de Doutorado. [sn].

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organizações & Sociedade**, v. 14, p. 59-78, 2007.

CALHOA, Vânia Catarina Alegre. **A inclusão social de jovens com deficiência e incapacidade: o centro de reabilitação profissional como mediador?**. 2017. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico de Leiria (Portugal).

CAMACHO, B. M, LOPEZ-GAVIRA R., DIEZ, A. M. . A sala de aula ideal da universidade: histórias de alunos com deficiência. *International Journal of Educational Research*,. 85, pp. 148–156. (2017)

COELHO, Maria de Fátima Paiva dos Santos. **As atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula**. 2008. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal). doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos.

DE SOUZA PRAIS, Jacqueline Lidiane; DA ROSA, Vanderley Flor. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 129-143, 2017.

Fânzeres, L., Cruz–Santos, A., & Santos, S. (2019). Plano Individual de Transição: Percurso de Sucesso para Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Educação Especial em Debate*, 4(8), pp. 5–21.

Fânzeres, L., Santos, A. C., e Santos, S. (2016). O processo de transição para a vida adulta dos jovens com NEE em Portugal. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 18(2), pp. 32–56.

FÂNZERES, Luís José Leite Teixeira. **Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: Percursos de formação no sistema educativo português**. 2017. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho (Portugal).

Fisher, R. A. (1970). *Statistical methods for research workers* (14ª ed.). Oliver & Boyd, Edinburgh, London.

GARCÍA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, p. 165-187, 2014.

GOMES, Tânia do Amaral. **Transição para a vida pós-escolar de alunos com NE em Limeira/SP-possibilidades e desafios**. 2021. Tese de Doutoramento. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

GOUVEIA, Cátia Sofia Pinto. **Atitudes e práticas dos professores do 2.º e 3.º ciclos face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas na sala de aula, da rede pública e privada da Região Autónoma da Madeira**. 2019. Tese de Doutoramento. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

GUGEL, Maria Aparecida. **Diálogos aprofundados sobre os direitos das pessoas com deficiência. Belo Horizonte/:** A pessoa com deficiência refletida nas normas internacionais, nas constituições, nas leis e de como a sociedade evolui. 1. ed. Belo Horizonte - MG: RTM, 2019.

JUNGES, KELEN, D. S. e BEHRENS, Marilda A. (2015). Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, 33(1), 285–317

KALUME, P. A. Deficientes: ainda um desafio para o governo e para a sociedade: habilitação, reabilitação profissional e reserva de mercado de trabalho. São Paulo/SP: LTr Editora. (2006)

MAIA, Andréia Maria de Carvalho; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. O trabalhador com deficiência na organização: um estudo sobre o treinamento e desenvolvimento e a adequação das condições de trabalho. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 21, p. 689-718, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MAURER, T., Weiss E., BARBEITE, F. (2003). Quality and curriculum authority. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), pp. 707–724

MENEZES, Ana Paula Corrêa de. A transição para a vida pós-escolar de jovens com necessidades educativas especiais: a visão da escola. Dissertação, Universidade de Porto. 2018.

MORGADO, José. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. **Educação especial e inclusão**, p. 73-88, 2003.

MORINA, A., Cortés-Vega, M. D, & Molina, V. M. E se pudéssemos imaginar a faculdade ideal? Propostas de melhoria por estudantes universitários com deficiência. *Docência e formação de professores*, (2015) 52, pp. 91–98.

DE OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes et al. A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 15, n. 4, p. 230-250, 2019.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de. Estágios para Universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. 2009.

PEREIRA, Carlos Eduardo Candido; BIZELLI, José Luís; LEITE, Lúcia Pereira. Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 99-115, 2017.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 127-134, 2018.

RITA, Ana Cristina Vargas. **Atitudes e práticas de professores do ensino secundário face à inclusão de alunos com Currículo Específico Individual**. 2016.

Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

SANTOS, Efigênia Lúcia de Oliveira. **O estágio curricular supervisionado como forma de intervenção para a capacitação profissional**. 2017. Tese de Doutorado.

SOBRINHO, Zéu Palmeira. O contrato de estágio e as inovações da Lei 11.788/2008. **Revista Ltr. a**, v. 72, 2014.

SILVEIRA, Marta Marina Almeida da. **Desafios à inclusão social de jovens com deficiência**. 2018. Tese de Doutorado.

SOUZA, Raquel Aparecida et al. Da UNITINS à UFT: modelos e práticas gestoriais na educação superior do estado do Tocantins no limiar do século XXI. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia. 2007.

VIANA, Eder de Souza. Inclusão, integração ou inserção de pessoas com deficiência: Um estudo em uma organização pública e uma organização privada da cidade de Rio Branco-Acre. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

VASCONCELOS, Cristina Raquel Melo. **Formação de Professores e Educação Inclusiva: uma perspectiva de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Fernando Pessoa (Portugal).

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

VILLAR, A. M. Inovação e mudança na reforma educativa. Porto: Edições Asa. (1993)

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.002

ENSINO COLABORATIVO: PARCERIA EM COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Célia Fonsêca de Lima¹
Maria Aparecida Dias²

RESUMO

Considerando as dificuldades dos professores de classes comuns em ensinar para estudantes PAEE, indicou-se a implementação do Ensino Colaborativo, questionando quais suas implicações para a prática pedagógica docente desses estudantes. O objetivo foi analisar as implicações do Ensino Colaborativo às práticas pedagógicas docentes de estudantes PAEE no Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa que se apoiou no emprego de questionários e na observação participante, cujos dados foram analisados pelo método de análises de conteúdo (Bardin, 2016). Apresenta aspectos conceituais sobre o Ensino Colaborativo com Capellini (2018), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2018), Estratégia Pedagógica sob a ótica de Anastasiou (2009), Franco (2015); e Práticas Pedagógicas fundamentadas na teoria da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Identificou-se que o Ensino Colaborativo implicou em mudanças para a forma de se planejar na escola; promoveu a interdisciplinaridade; resultou na inclusão e escolarização de estudantes PAEE; houve avanços dos suportes instrucionais na realização das adaptações e flexibilizações das atividades avaliativas; contribuiu à prática pedagógica inclusiva no Ensino Médio. Portanto, conclui-se que as implicações do Ensino Colaborativo ampliaram as possibilidades de incluir e de assegurar ações

-
- 1 Doutora pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
prof.celiafonseca@yahoo.com.br.
 - 2 Orientadora Doutora Maria Aparecida Dias - Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – cidaufrn@gmail.com

para alcançar a inclusão e escolarização dos estudantes PAEE, ressignificando o fazer pedagógico para uma prática pedagógica inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Estratégia pedagógica. Práticas Pedagógicas.



INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência em diversos setores da sociedade tem provocado muita discussão, principalmente, nas instituições de ensino. Esse fator tem provocado reflexões pertinentes devido a complexidades de fatores e necessidades a serem revistos, especialmente, a prática pedagógica dos professores dos estudantes PAEE. Também sinaliza que a implementação de uma escola inclusiva implica em transformações no seu contexto educacional, não só das necessidades dos professores para trabalhar uma prática pedagógica inclusiva, assim como em mudanças de paradigmas, na estrutura física da escola e na formação dos seus profissionais.

Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo apresentar um recorte dos resultados de uma investigação do projeto de pesquisa da tese de Doutorado em Educação³ realizada com professores de disciplinas curriculares da classe comum e da Educação Especial que trabalham com estudantes Público-Alvo da Educação Especial - PAEE matriculados na 3ª série do Ensino Médio, implementando estratégias do Ensino Colaborativo em suas práticas de ensino. Esse ocorreu em uma escola pública localizada na cidade de Jardim de Piranhas – RN, pautando-se na seguinte indagação: *quais as implicações do Ensino Colaborativo para as práticas pedagógicas docentes de estudantes PAEE no Ensino Médio?*

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as implicações do Ensino Colaborativo às práticas pedagógicas docentes de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Médio e nesse propósito, os objetivos específicos foram: apresentar as concepções e práticas pedagógicas inclusivas de professores do Ensino Médio e de Educação Especial de estudantes (PAEE) em relação ao Ensino Colaborativo; realizar um curso de extensão para a equipe gestora, pedagógica e professores da escola investigada, acerca do Ensino Colaborativo; descrever o processo das práticas pedagógicas das atividades didáticas planejadas e desenvolvidas pelos professores na terceira série do Ensino Médio com o Ensino Colaborativo a partir do momento interventivo/avaliativo; e identificar as implicações das experiências do emprego do Ensino

3 De Célia Fonsêca de Lima pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, defendido em Ago. de 2023, intitulado: “ENSINO COLABORATIVO: PARCERIA EM COLABORAÇÃO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”.

Colaborativo nas práticas pedagógicas de estudantes PAEE no Ensino Médio a partir do questionário reflexivo pós-intervenção.

A pesquisa de cunho qualitativo, para as análises e interpretações dos dados, fundamentou-se na teoria da análise de conteúdos de Bardin (2016), com base na técnica de análise temática ou categorial fundamentada. As técnicas/instrumentos de coleta de dados foram: questionário e observações participantes registrada no diário de campo.

Destarte, a realização deste artigo se justifica pela importância da divulgação de um estudo que proporcionou para a prática pedagógica dos docentes oportunidades de discussões, reflexões e realizações de práticas pedagógicas inovadoras para o trabalho docente da Educação Inclusiva, visto que houve constatação de que as experiências das atividades didáticas planejadas colaborativamente e realizadas em sala, indicaram que a estratégia do Ensino Colaborativo tem potencial para promover melhorias para a prática pedagógica docente. Sua relevância esteve na parceria dos professores da classe comum e da Educação Especial, ambos colaborando em prol do ensino inclusivo por meio das atividades didáticas de intervenção.

Dentre os resultados obtidos, do ponto de vista dos professores partícipes, identificou-se que o Ensino Colaborativo implicou em mudanças para a forma de se planejar na escola investigada; promoveu um trabalho interdisciplinar por áreas de conhecimento com os professores das disciplinas curriculares do Ensino Médio; resultou na inclusão e escolarização de estudantes PAEE na realidade vivida; houve avanços para a realização dos suportes instrucionais na realização das adaptações e flexibilizações das atividades avaliativas; e contribuiu para a realização da prática pedagógica inclusiva no Ensino Médio. Sendo assim, as implicações do Ensino Colaborativo ampliaram as possibilidades de incluir e de assegurar ações para alcançar a inclusão e escolarização dos estudantes PAEE, ressignificando o fazer pedagógico para uma prática pedagógica inclusiva.

Para uma melhor compreensão do leitor, sobre o tema pesquisado, começo com a compreensão de estratégia de ensino, desse modo, pode-se dizer de acordo com Anastasiou (2009, p. 68) que, “estratégia: do grego *strategia* e do latim *strategia* é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista a consecução de objetivos específicos”. Assim, compreende-se por estratégias pedagógicas diferentes procedimentos planejados e implementados por professores(as) com a finalidade de atingir os seus objetivos

de ensino, podendo envolver métodos, técnicas e práticas empregadas como meios para auxiliar o conhecimento.

De certo, a aula em si é uma forma organizada do processo de ensino e se realiza por meio de situações em que o professor planeja para alcançar seu objetivo em sala. Desse modo, criar uma prática pedagógica inclusiva em sala de aula, significa planejar e desenvolver estratégias de ensino para atender os alunos em uma determinada turma, com objetivos coerentes e de acordo com a realidade.

Dessa maneira, as estratégias de ensino escolar têm a finalidade de facilitar o ensinar e o aprender para todos os estudantes. Elas correspondem aos recursos a serem utilizados pelo professor para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Logo, é importante ressaltar que as escolhas dessas estratégias precisam estar alinhadas aos objetivos escolhidos da aula que será ministrada.

De acordo com Antunes (2014, p. 23), “não existe única maneira de se ministrar aulas [...]”, cada professor tem suas estratégias, sua metodologia, suas técnicas de lecionar para atingir os objetivos traçados para esses momentos e, portanto, precisam estar alinhadas à realidade da turma, visto que as estratégias, sendo bem definidas e planejadas, atenderá as necessidades e limitações dos(as) estudantes com ou sem deficiência.

Assim sendo, Capellini (2018, p. 55) afirma que “para garantir a educação inclusiva com qualidade é necessário garantir um conjunto de recursos, estratégias, pessoas, que devem ser organizados e disponibilizados na escola”. Por esse ponto de vista, a escola como espaço inclusivo deve ter por desafio, o sucesso de todos os alunos e, devido a isso, deve se ajustar para atendê-los sem exceção.

Investigando sobre estratégias de ensino para se trabalhar uma prática pedagógica inclusiva, encontrei várias proposições de modelos de ensino para promover, com êxito, a organização do ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, a saber: o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) em pesquisas, como as de Correia (2008), Correia; Tonini; Martins (2016), Zerbato (2018), e tem como premissa fundamental a diferenciação pedagógica em que o ensino e, por conseguinte, o currículo, devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos.

O outro modelo é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que se trata de um instrumento que tem como objetivo a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que os indivíduos são

diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender. Nessa direção, é utilizada principalmente nos Estados Unidos da América (EUA) por meio de investigações desenvolvidas por Nelson (2014) e Rose; Meyer (2002) e, no Brasil, com Zerbato (2018), entre outros.

Em relação aos modelos de ensino que envolvam a parceria colaborativa entre os docentes da Classe Comum e da Educação Especial em sala de aula, Almeida; Vail; Machado (2015) indicam o Modelo de Ensino Colaborativo que é constituído de duas formas: Modelo de Consultoria Colaborativa e o Coensino ou Ensino Colaborativo.

Quanto ao Modelo de Consultoria Colaborativa no Brasil, as pesquisas se fundamentam nos estudos de Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014) e Oliveira (2021), e quanto ao Ensino Colaborativo em Mendes (2016); Vilaronga; Zerbato (2018) pode ser denominado de coensino e para Christo (2019) pode ser coensino, bidocência, codocência, corregência; neles foram encontrados os estudos de Friend *et al.* (2010) e nas pesquisas iniciais de Capellini e Zerbato que, desde o ano de 2004, vêm estudando e apresentando algumas experiências exitosas no Brasil.

Desses, evidencio o Ensino Colaborativo como proposta para a prática pedagógica inclusiva por acreditar que o trabalho em colaboração entre os(as) professores(as) da classe comum de disciplinas curriculares e os(as) professores(as) de Educação Especial atuantes em sala de aula, possam planejar procedimentos de ensino para auxiliar o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes PAEE (Lemos, 2022; Capellini; Zerbato, 2019; Marin; Braun, 2018; 2013; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Sousa; Silva; Fantacini, 2016; Capellini, 2018; Vilaronga; Mendes, 2014).

De acordo com Christo (2019), o modelo de Ensino Colaborativo é conhecido por coensino/bidocência, codocência/corregência, o que Mendes; Vilaronga; Zerbato (2018, p. 26) denomina apenas de coensino e menciona que “[...] o coensino ou Ensino Colaborativo, que envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum, e que a literatura vem apontando com um dos mais promissores suportes a inclusão escolar”. Desse modo, de forma geral, trata-se de um serviço de apoio à escolarização de estudantes PAEE, envolvendo o professor da classe comum de disciplinas curriculares e o professor de Educação Especial que atuam em parceria na sala de aula, compartilhando as tarefas de ensinar – que vai desde o planejamento até a avaliação de alunos com deficiência (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018).

Nessa direção, Lemos (2022, p. 18) salienta que o Ensino Colaborativo abrange a bidocência e o coensino:

[...] a bidocência se trata da atuação de dois professores que compartilham a docência numa mesma sala de aula, trabalhando juntos. Já o coensino, estabelece a inclusão em uma mesma sala de aula, de dois profissionais que compartilham tarefas e instruções para com os estudantes, além do planejamento de aula e avaliação que buscam uma maior interação entre os estudantes e o professor, garantindo um ambiente inclusivo, já que se trata de uma modalidade em que os estudantes conseguem receber uma atenção mais frequente e direcionada. O Ensino Colaborativo, por sua vez, pretende estabelecer conexões mais amplas não somente entre os professores, mas também dos gestores e coordenadores escolares, ou seja, todos os envolvidos no processo de escolarização.

O Ensino Colaborativo, portanto, como o próprio nome diz é realizado em colaboração e se constrói na interação, na elaboração de adequações nos procedimentos de ensino, nas adaptações das atividades, na triagem de recursos acessíveis e na avaliação individualizada, com vistas a garantir o desenvolvimento e o aprendizado do estudante PAEE na sala de aula comum. Portanto, o Ensino Colaborativo é uma estratégia de apoio especializado, em que os estudantes PAEE terão maior direcionamento nos serviços relacionados à inclusão, no espaço da sala de aula regular (Capellini; Zerbato, 2019).

Diante do exposto, refletir sobre práticas pedagógicas para trabalhar com a educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, faz-se pertinente, uma vez que esse é mais um desafio, dentre tantos, enfrentados pela escola que quer empregar a inclusão no seu cotidiano. Nessa perspectiva, a Teoria da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky apresenta uma compreensão dos pressupostos estudados sobre a interação e a mediação que faz da escola um local ideal para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, visto que a interação entre os colegas e a mediação do professor é fundamental no processo.

Nessa direção, Freire (2021) afirma que a mediação pedagógica é um processo de interação, dialógico, no qual, tanto professor quanto aluno aprendem e ensinam juntos, em construção conjunta. Assim, o aluno, mediante as relações realizadas com os objetos do mundo, constrói nessa relação um conhecimento sobre esse e se transforma. Posto isso, é importante ressaltar

que “nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino” (Vygotsky, 2001, p. 290).

Ao nos referirmos a respeito da Educação Inclusiva, compreende-se como um conjunto de ações que visa garantir o acesso e a permanência de todos os alunos considerados minorias, assegurando seus direitos à educação na escola regular.

Conforme Capellini; Zerbato (2019, p. 18),

Quando falamos em Educação Inclusiva nos referimos ao direito à educação para estudantes pertencentes às minorias sociais (povos indígenas, negros, estrangeiros, pessoas com deficiência, entre outros) que, por diversos motivos – históricos, sociais, políticos e culturais – não estavam, anteriormente, presentes nas classes comuns das escolas regulares.

Nesse sentido, a Inclusão Escolar é um processo que consiste na ideia de que todas as pessoas tenham acesso, de modo igualitário, ao sistema escolar, respeitando as diferenças, particularidades e especificidades de cada um, sem nenhuma discriminação. Seu objetivo, de forma geral, é eliminar obstáculos que limitam a escolarização, socialização discente no processo educativo, considerando a cor, etnia, idade, deficiência, gênero etc.

A presença desses estudantes PAEE em sala de aula revela que ainda temos muito a aprender sobre o que é, de fato, a Inclusão Escolar, principalmente, no contexto das práticas pedagógicas. Nesse contexto, Mantoan (2015, p. 83) afirma que para acontecer a inclusão na escola, “exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica [...]”, isto é, criar condições e promover estratégias de ensino para que o desenvolvimento de escolarização e inclusão sejam efetuados de maneira a atender a todos.

Assim, Freire (2021, p. 43) ressalta que “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Acreditar nesse princípio deve ser o motivo principal da ação docente; o que vem ao encontro com a ideia de inclusão.

É importante frisar que é por meio de estratégias bem planejadas que se pode atender os objetivos da aula que se “[...] pode configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas, visando a facilitar a aprendizagem e

a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização, com a ajuda e colaboração de todos” (Heredoto, 2010, p. 197).

METODOLOGIA

Em seu aporte teórico-metodológico, a pesquisa se fundamentou na pesquisa-ação colaborativa, com base nos estudos de Ibiapina (2016), visto que o desenvolvimento da coleta de dados ocorreu por meio de ações colaborativas, realizadas pelos partícipes e a pesquisadora.

Sua abordagem foi de cunho qualitativo, desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Jardim de Piranhas -RN. Para as análises e interpretações dos dados, houve fundamentos da teoria da análise de conteúdos de Bardin (2016), com base na técnica de análise temática ou categorial fundamentada. Como já foi mencionado, as técnicas/instrumentos de coleta de dados foram: questionário e observações participantes registrada no diário de campo e o processo da pesquisa ocorreu em quatro momentos, a saber: o momento I Preliminar em que aconteceu o envio do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética que teve o Parecer nº 4.776.836 favorável para ser iniciado; o momento II Sondagem que correspondeu à ocorrência de uma investigação para identificar a existência de práticas pedagógicas inclusivas na escola pesquisada e as concepções de professores do Ensino Médio e da Educação Especial sobre o Ensino Colaborativo para obter mais informações acerca da realidade vivida a respeito do trabalho da Educação Inclusiva realizada na escola; o momento III Formativo em que ocorreu a realização do curso de extensão *Ensino Colaborativo e a Educação Inclusiva no Ensino Médio* para 20 (vinte) profissionais da escola, que foi desenvolvido em duas etapas para alcançar o segundo objetivo de pesquisa, ou seja, um curso de extensão para a equipe gestora, pedagógica e professores da escola investigada, acerca do Ensino Colaborativo, já que foi observado que a maioria dos professores não tinha conhecimento sobre a prática pedagógica do Ensino Colaborativo em sala de aula; e o momento IV Interventivo/Avaliativo que está articulado ao desenvolvimento das atividades didáticas de intervenção/ação colaborativa interdisciplinar planejadas e elaboradas pelos professores participantes, quando na realização da Etapa B do curso de extensão, para serem implementadas na prática pedagógica docente de estudantes PAEE no Ensino Médio.

Por conseguinte, na pós-intervenção, aplicou-se um questionário reflexivo com 11(onze) questões em aberto aos 12 professores (11 da classe comum de disciplinas curriculares e um da Educação Especial) que participaram da parte prática do Ensino Colaborativo em sala de aula. Desses, obtive 10 (dez) questionários respondidos e organizados, logo após, com leituras intensivas e repetitivas, realizando um levantamento das respostas pertinentes e coerentes para solucionar a questão central desta pesquisa.

Foram realizadas também observações participantes seguindo um roteiro para facilitar os registros no diário de campo da pesquisadora. Desse modo, foram registrados, diariamente, no período de 10 (dez) semanas (2º Bimestre – 23/05 a 28/07/2022), 5 (cinco) aulas no turno vespertino, totalizando 25 (vinte e cinco) aulas semanais de intensas anotações de atividades interventivas/avaliativas em sala de aula e em outros espaços fora dela.

Após a pré-análise, por meio de leituras repetitivas e intensivas, dessa primeira triagem, pode-se selecionar 6 (seis) professores com respostas coerentes e para a realização da codificação dessas respostas e observações, seguiu-se dois conceitos básicos de acordo com Bardin (2016): unidade de registro; e unidade de contexto. Para a unidade de registro, buscou-se nas informações textuais, palavras que tivessem indícios de implicações do Ensino Colaborativo às práticas pedagógicas de estudantes PAEE no Ensino Médio, como por exemplo: colaboração; dificuldades; facilidades; avanços; relevâncias; diálogos; parcerias; inovação, dentre outras, grifando-as, não necessariamente nessa ordem. E, para a unidade de contexto, levei em consideração as pertinências dessas palavras em que apareciam nas respostas emitidas para responder à questão central de pesquisa.

Nesse sentido, atenderam de forma propícia, respostas de 4 (quatro) professores, visto que as informações se repetiam com outras palavras, sendo, dos 4 (quatro), 2 (dois) do gênero masculino e 2 (dois) do gênero feminino, ambos efetivos. Desses, 3 (três) são responsáveis por ministrarem disciplinas curriculares na 3ª série “A”, e uma professora de apoio da Educação Especial. Para referenciá-los nesta pesquisa, denominei-os por meio de suas áreas de conhecimento:

- P1chs = Professor da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais;
- P2cn = Professor da área de conhecimento das Ciências da Natureza;

- P3lt = Professora da área de conhecimento de Linguagem e Suas Tecnologias; e
- P4ee = Professora de apoio da Educação Especial.

As análises dos registros no diário de campo empreendidas nas observações dos participantes foram referenciadas com a sigla DCop. Salienta-se que ao referenciá-los, não serão, necessariamente, nessa ordem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram sistematizados em categorias de análises:

1 IMPLICAÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO PARA OS PLANEJAMENTOS DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS

Nesta categoria de resultados e análises, averigui as respostas da questão 8 do questionário reflexivo, que se refere ao registro das percepções dos partícipes para a elaboração do planejamento das atividades didáticas de intervenção/ação colaborativa interdisciplinares realizadas em sala e/ou fora dela.

No Ensino Médio, a quantidade de disciplinas curriculares multiplica-se no que diz respeito às demais modalidades de ensino, o que representa um desafio para a professora de apoio de Educação Especial planejar e colaborar com 13 (treze) disciplinas distintas com áreas de conhecimentos e metodologias diversificadas. Porém, de forma pensada e estruturada pelo coletivo, as ideias fluem e esses desafios são factíveis de serem vencidos, proporcionando um atendimento a todos. Isso ficou claro, quando nos encontros online da Etapa B do curso de extensão, os cursistas professores decidiram estratégias para a realização dos planejamentos colaborativos que aconteceram de forma conjunta na escola por áreas de conhecimento e interdisciplinar com temas didáticos para se trabalhar os conteúdos do 2º bimestre, pois com a estratégia do Ensino Colaborativo, os planejamentos, assim como o ensino, também são elaborados de forma colaborativa entre os professores da classe comum e o de Educação Especial, mantendo sempre a clareza do compromisso com a Educação Inclusiva.

Assim, P3lt (2022) afirma que a forma de se planejar é muito relevante para a sistemática da execução das atividades e destaca que a presença de um profissional especializado para orientá-los, evidencia um novo fazer pedagógico, que até então não existia na escola. Assim, ressalta a participante:

A importância do planejamento de forma sistemática, pontual, de modo que as decisões tomadas sejam amarradas, fixadas, a fim de que sua execução saia, conforme o planejado. Para isso, é preciso a presença de um profissional capacitado dispendo de conhecimento na área de ensino colaborativo estar à frente para passar as orientações, mantendo a comunicação com o grupo para saber se está tudo dando certo. Essa era uma deficiência que tínhamos enquanto planejamento, para que nossas ações interdisciplinares dessem certo na nossa escola e, com esse planejamento bem articulado, percebemos o quão importante nossa equipe cresceu, rendeu e aprendeu com essa prática metodológica (P3lt, 2022).

O planejamento é um momento em que os profissionais discutem a prática pedagógica, podendo ocorrer várias situações, até mesmo perceberem deficiências, como foi mencionado pela professora P3lt.

Assim, foi constatado que a implementação da estratégia do Ensino Colaborativo na escola, provocou mudanças nas percepções e nas atitudes dos professores com relação ao planejamento, visto que realizado, colaborativamente, transforma o modo de se planejar na escola.

Em síntese, atestou-se como implicações do Ensino Colaborativo indicadas pelos professores para os planejamentos colaborativos, as seguintes contribuições:

- houve uma ampliação das possibilidades de articulações e parcerias entre os professores, visto que a estratégia do Ensino Colaborativo permitiu um diálogo aberto, contínuo e colaborativo entre eles;
- assegurou o reforço do trabalho pedagógico na escola, envolvendo toda a equipe no apoio à inclusão escolar; e,
- provocou mudanças na percepção e nas atitudes dos professores com o novo formato de planejamento das atividades didáticas, graças a essa nova forma, ou seja, forma colaborativa.

Como visto, essa nova forma de se planejar na escola, implementando a parceria, evidenciou um novo fazer pedagógico docente, visto que “o desenvolvimento de uma proposta de parceria colaborativa pode incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em regime de colaboração” (Rabelo, 2012, p. 23).

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO COMPARTILHADO EM SALA DE AULA

As implicações do Ensino Colaborativo para o compartilhamento do ensino em sala, foram analisadas por meio do entendimento dos professores partícipes sobre a função da professora de apoio da Educação Especial em sala de aula com a prática do Ensino Colaborativo, perguntado na questão 6 do questionário reflexivo para os professores da classe comum. E na questão 7 sobre a compreensão da função dos professores da classe comum em sala de aula com o emprego do Ensino Colaborativo para a professora de apoio da Educação Especial.

Dessa maneira, na questão 6 (seis) do questionário reflexivo, os professores da classe comum responderam sobre a função da professora de apoio da Educação Especial em sala de aula, compartilhando o ensino, de forma que foram unânimes em declarar que:

P1chs – Quanto à função do professor de Educação Especial, diria que é de suma importância no auxílio e na construção do conhecimento para com o público-alvo;

P2cn – [...] no meu entendimento acho que a função do professor de educação especial é de grande importância em sala de aula porque facilitou essa prática pedagógica; e

P3lt – Há também a colaboração dos professores entre si, proporcionando um ambiente de criação que seja possível para a aprendizagem e, melhor, que seja de maneira interdisciplinar.

Percebe-se nas expressões textuais citadas, pelos professores da classe comum do Ensino Médio, a importância dada para com a presença da professora de apoio da Educação Especial no auxílio e desenvolvimento do compartilhamento da prática do Ensino Colaborativo em sala de aula.

Observou-se que em nenhum momento houve posturas hierárquicas entre os professores atuando em sala de aula, da mesma forma que desconsideração

por parte dos professores e dos estudantes da turma *locus* da investigação. Constatou-se, também, muitas dinâmicas participativas, as conduções do ensino pelos dois professores e diante da organização dos diferentes modelos à implementação do Ensino Colaborativo em sala de aula (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014 *apud* Capellini; Zerbato, 2019).

De acordo com Vygotsky (2007), a construção do conhecimento é decorrente de um processo de mediação entre sujeitos. Observou-se que foi isso que aconteceu, trabalhando em grupo e com o favorecimento das oportunidades a esses estudantes, houve colaboração e informação, ampliando assim, as suas capacidades individuais, independentemente, das limitações biológicas apresentadas.

Para a questão 7 (sete) do questionário reflexivo, a professora de apoio da Educação Especial, sobre o entendimento do ensino compartilhado com os professores da classe comum em sala de aula, respondeu que

O professor da classe comum compartilhando anteriormente com o professor de Educação Especial, estratégias e conteúdo decididos colaborativamente a serem trabalhados em sala de aula, auxiliam muito o meu trabalho e também o conhecimento e a aprendizagem dos alunos (P4ee, 2022).

Analisando a prática da professora da Educação Especial em sala de aula, observou-se que isso não aconteceu. Esta afirmação pode ser encontrada no relato categórico da professora de Educação Especial, quando fala:

[...] muitas vezes anterior a realização dessa pesquisa, vinha para a sala acompanhar os estudantes PAEE alheia, sem planejamento com os colegas, sem nenhum repasse sobre os conteúdos que seriam trabalhados, ficava angustiada. Agora, com o emprego do Ensino Colaborativo, tudo isso mudou [...]

De acordo com Capellini; Zerbato (2019, p. 38), o Ensino Colaborativo “é um trabalho de parceria de dois profissionais, licenciados para ensinar, que atuam como coprofessores, sendo um ‘educador geral ou do ensino comum’ e o outro, um ‘o educador especial’”. Dessa forma, compreende-se que o foco do Ensino Colaborativo é a colaboração, a troca, a parceria entre os professores, ou seja, cada profissional com seus conhecimentos especializados e objetivos comuns para trabalhar uma educação para todos.

Resumindo, as implicações detectadas quanto às contribuições para as funções dos professores no compartilhamento do ensino em sala de aula, apoiando-se nas considerações do Ensino Colaborativo foram:

- facilitou a implementação da prática pedagógica inclusiva, pois a função que cada profissional desempenhava em sala de aula potencializava, dinamizava, estimulava a participação e o protagonismo na execução das atividades didáticas, incluindo os estudantes PAEE; e,
- outra implicação perceptível resultou nas contribuições promovidas pelas mudanças no papel dos professores da classe comum e da Educação Especial em sala. Em vez de o professor da classe comum atuar como único transmissor, detentor do saber, ele compartilhou sua docência com o professor de apoio da Educação Especial, porém, cada um sendo responsável por sua área de atuação.

Ressalta-se, ainda, que a proposta da estratégia do Ensino Colaborativo requer uma atuação colaborativa entre os professores em todas as etapas didáticas, ou seja, do planejamento à avaliação, e é importante que essas funções estejam definidas bem antes de adentrar na sala, no planejamento, para que os resultados sejam alcançados.

Analisando-se as implicações identificadas, quanto ao compartilhamento do ensino, houve mudanças perceptíveis com a estratégia do Ensino Colaborativo em sala de aula; os professores compartilharam as docências, porém, cada um sendo responsável por sua área de conhecimento.

De acordo com Marin; Braun (2013, p. 53),

[...] o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante [...]

Em consideração a ideia exposta, a professora de Educação Especial não fica mais sentada no canto da sala com os estudantes PAEE; participa ativamente agora de todo o desenvolvimento da aula com estratégias e recursos didáticos associados aos conteúdos ministrados pelos colegas, visto que já foi planejado anteriormente, o que facilitou muito a realização de práticas

pedagógicas inclusivas para todos os estudantes, inclusive, para os estudantes PAEE do Ensino Médio.

3 IMPLICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO COLABORATIVO

Nesta categoria, buscou-se analisar as implicações do Ensino Colaborativo, tanto nas percepções do professor da classe comum quanto da professora de Educação Especial. Analisa-se, inicialmente, as dos professores da classe comum.

As experiências das atividades didáticas planejadas colaborativamente e realizadas em sala, indicaram que essa estratégia tem potencial para promover melhorias para a prática pedagógica docente. Sua relevância, para esse processo, esteve na parceria dos professores da classe comum e da Educação Especial, ambos colaborando em prol do ensino inclusivo para promover a aprendizagem dos estudantes PAEE, por meio de atividades didáticas de intervenção.

Nessa direção, P1chs (2022) afirma que

A parceria entre o professor de educação especial e os professores das disciplinas curriculares foi de suma importância para uma melhor compreensão e inclusão dos discentes com deficiência. A graduação deixa muito a desejar nesse sentido, e o professor das disciplinas curriculares acaba meio que ‘perdido’ no processo de ensino-aprendizagem de alunos com alguma deficiência, o auxílio e o trabalho em conjunto com o professor de educação especial fazem toda a diferença.

Conforme P1chs, a colaboração entre os professores foi crucial para o processo e se consolidou na prática pedagógica. Constatou-se, com as observações, que os participantes realizaram em sala, que não houve nenhuma restrição por parte do professor supracitado em trabalhar de modo colaborativo com a professora de Educação Especial, ao contrário, afirmou que a prática do trabalho em conjunto, fez toda a diferença para o ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE. O P2cn (2022), também, considera importante e revela que “a importância de termos em sala de aula a presença de um suporte que facilita a nossa prática pedagógica”. Desse modo, detectou-se que a prática pedagógica por meio das posturas adotadas colaborativamente fluiu positivamente para promover a inclusão escolar.

Mendes; Vilaronga; Zerbato (2018) consideram que a prática pedagógica desenvolvida na perspectiva do Ensino Colaborativo beneficia os estudantes PAEE e os estudantes da classe escolar. Assim, P3lt (2022) diz que

Trabalhar com a professora de Educação Especial foi muito inovador para mim, pois nunca tinha tido experiência em dividir a sala com outro profissional [...]. Através desse profissional, podemos discutir metodologias e aplicabilidades adaptadas de forma a atender a todos que se fazem presentes na sala de aula.

A presença da professora da Educação Especial atuando em sala de aula juntamente aos professores da classe comum, trouxe um ambiente colaborativo que promoveu mudanças metodológicas perceptíveis no processo de inclusão e escolarização de todos, inclusive dos estudantes PAEE, proporcionando benefícios e oportunidades iguais de obterem êxito na aprendizagem. Logo, as atividades didáticas de intervenções, realizadas em sala de aula de forma interdisciplinar e compartilhada durante o desenvolvimento da pesquisa, foram a prova disso. A troca de saberes entre os professores, em sala, proporcionou um ensino dinâmico, com a participação de todos, bem como resultados surpreendentes na aprendizagem.

Desse modo, de acordo com Rabelo (2012, p. 60-61):

O apoio vindo de um professor ‘especialista’ significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica impõe, isso faz diferença na qualidade do ensino; as práticas pedagógicas de cada um dos professores são aprimoradas com a experiência do ensino colaborativo.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2001) discorre que o estabelecimento de trocas interativas adotadas e mediadas, pelo professor em sala de aula, proporcionará e determinará ou não a aprendizagem do estudante e o seu desenvolvimento no processo. Pela colaboração ser tão importante, pude perceber que é a troca de conhecimentos que enriquece e favorece o processo de aprendizagem do estudante PAEE em sala de aula.

Em suas revelações, a professora de apoio da Educação Especial expressa que

Foram mudanças significativas. O trabalho em parceria proporcionou para os colegas professores mais confiança para ensinar aos

estudantes com deficiência. Houve um maior envolvimento tanto da turma como dos estudantes PAEE nas atividades desenvolvidas em grupo ou individual (P4ee, 2022).

Nesse sentido, Mendes; Vilaronga; Zerbato (2018, p. 39) afirmam que “o desafio que a inclusão escolar impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da educação especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula”. Assim, o apoio e o suporte do profissional em Educação Especial foi fundamental para a realização da prática pedagógica inclusiva.

O Ensino Colaborativo por ser uma prática pedagógica nova, nunca antes praticada na escola, proporcionou maior envolvimento no processo. Nessa direção, P1chs (2022) relatou que a novidade exigiu um empenho e conexão mais direta com a professora de Educação Especial:

A principal dificuldade está relacionada à inovação, à novidade que foi trabalhar com esse tipo de prática pedagógica, foi uma novidade que exigiu o empenho e a conexão direta dos professores das disciplinas curriculares com o professor da Educação Especial. Carga horária excessiva, falta de tempo e excesso de trabalho (provas e trabalhos para corrigir, trabalhos e aulas para elaborar) foram desafios encontrados nesse trajeto. Os avanços foram os citados nas questões anteriores, que deram um “up” nas dinâmicas de ensino-aprendizagem dos alunos com alguma deficiência.

Alega, ainda, que o ofício da profissão foram grandes desafios, mas entendeu-se com os seus relatos que houve melhorias para o trabalho com a inclusão, pois mencionaram que eles deram um “up” na aprendizagem. Compreende-se que o “up”, referenciado pelo professor supracitado, está no sentido positivo de que houve avanços significativos para a inclusão escolar dos estudantes PAEE no Ensino Médio.

Nesse contexto, refletiram também sobre as dificuldades. P2cn (2022) relata que “como dificuldade posso citar a falta de experiência para lidar com esse tipo de prática pedagógica”, o que avalizo como mudanças para uma nova prática pedagógica acarreta dificuldades, o que considero ainda como comum. Em concordância, Capellini; Zerbato (2019, p. 57) mencionam ser comum essas dificuldades “pois a maior parte dos professores desconhece essa proposta de trabalho, além de estarem acostumados a trabalhar sozinhos”. As declarações de P3lt também manifestam esse medo do novo, “infelizmente, nem todos

aderiram à proposta, penso que por “medo” do novo, ou pelo fato de que aula mais bem “elaboradas” dão “trabalho” (P3lt, 2022).

Destaca-se que no Ensino Colaborativo, tanto os professores do ensino comum quanto os da Educação Especial assumem responsabilidades que são compartilhadas tais como: os planejamentos, o ensino, as avaliações e o acompanhamento do processo de inclusão dos estudantes PAEE, ou seja, transformam sua rotina, para o qual não estão acostumados, por isso, deflagram-se os desafios que os professores supracitados trazem em evidência.

Já a dificuldade apresentada por P3lt (2022), foi no sentido das mudanças ocorridas na sua prática pedagógica, transformando o aluno passivo em ativo, pois é isso que também promove o Ensino Colaborativo, a autonomia do estudante.

Um pouco de dificuldade sentida foi substituir o papel do aluno de aluno passivo a aluno ativo, integrado e comprometido, fazer eles entenderem que eles eram os protagonistas da história e que teriam que protagonizar seus espaços, mantendo a ordem, o controle, a disciplina foi e é desafiante, neste processo de aprendizagem; entretanto, temos conseguido avançar sim nessa prática de inclusão, o que é importante. (P3lt, 2022).

A professora supracitada evidenciou a importância do comprometimento, compatibilidade e responsabilidade dos professores que se envolveram na parceria para as mudanças ocorridas no processo de aprendizagem. Não mediram esforços para flexibilizar o trabalho. Afirmou, também, que estavam muito dedicados em realizar as atividades planejadas e a comunicação fluiu muito bem entre eles. Assim sendo, estas condições se tornam necessárias para a realização do Ensino Colaborativo como aponta Argueles; Hughes; Schumm (2000) que são: o tempo para planejamento comum; flexibilidade; arriscar-se; definição de papéis e responsabilidades; compatibilidade; habilidade de comunicação; suporte da gestão escolar; e formação dos profissionais.

Nessa perspectiva, P4ee (2022) declara que “não tive nenhuma dificuldade, pois já conhecia o trabalho com o ensino colaborativo. Quanto aos avanços foi a oportunidade de poder trabalhar em parceria com os colegas professores”. Assim, é importante que sempre sejam dadas as condições necessárias para que o trabalho colaborativo aconteça na escola e, nesse sentido, o apoio da equipe gestora foi fundamental para a realização do ensino colaborativo.

A compreensão do Ensino Colaborativo atendeu as expectativas dos professores quanto às transformações de sua prática pedagógica para uma prática pedagógica inclusiva. Isso ficou claro com o relato na questão 11 (onze) do questionário reflexivo.

Nessa direção, as considerações de P1chs (2022) trazem que, “[...] essa experiência foi extremamente proveitosa não só para mim, mas para todos os envolvidos. Pude amadurecer e dinamizar minha prática pedagógica com o ensino colaborativo. Acabei por passar por um processo de enriquecimento da minha prática pedagógica”.

Nas reflexões do professor acima referenciado, sobre a implementação do Ensino Colaborativo na sua prática pedagógica, percebe-se que houve transformações importantes para a ressignificação do seu ensino. Isso prova, de acordo com Mantoan (2015, p. 66), que “[...] existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na cooperação, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos”. Os professores foram unânimes em afirmar que o Ensino Colaborativo atendeu as suas expectativas, da mesma maneira que transformar suas práticas pedagógicas em uma prática pedagógica inclusiva, conforme assinalam os seus depoimentos:

P2cn (2022) – O ensino colaborativo atendeu as minhas expectativas porque fez com que disciplinas que antes era trabalhada de forma isolada pudessem se encontrarem e juntas desenvolverem um trabalho educacional com o mesmo propósito;

P3lt (2022) – Atendeu sim. Com ele, aprendi bastante, tanto no curso oferecido quanto na prática pedagógica. Ver aqueles alunos desmotivados engajados nesta metodologia é bastante enriquecedor e ultrapassa as expectativas pensadas a princípio; e

P4ee (2022) – Atendeu de forma prazerosa e exitosa, pois pude perceber o quanto é importante o ensino colaborativo para a realização da educação inclusiva na escola.

Pode-se afirmar, diante desses enunciados, que o Ensino Colaborativo proporcionou mudanças para as práticas pedagógicas docentes, por se tratar de uma prática inclusiva que trabalhou o princípio de que os professores da classe comum não devem planejar, ensinar e avaliar sozinhos, mas em parceria com o professor da Educação Especial, com o suporte tanto da equipe gestora como do pedagógico.

Ressalta-se, de acordo com Christo (2019, p. 47), que “o ensino colaborativo é uma prática desafiadora que surge como um novo suporte ao público-alvo da educação especial com foco na sala de aula comum, implicando na redefinição dos papéis do professor da sala comum e do professor de educação especial”. Por conseguinte, percebe-se que a criação de uma escola diferente da que temos, faz-se necessária como uma escola que proporcione “Uma escola em que as pessoas possam dialogar, dividir, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaços para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade” (Rego, 2014, p. 118).

Em resumo, elenca-se a seguir, as principais implicações detectadas das experiências dos professores com o Ensino Colaborativo:

- promoveu a consolidação da prática pedagógica inclusiva com a colaboração entre os professores da classe comum e da Educação Especial;
- resultou no envolvimento com comprometimento, compatibilidade e responsabilidades dos professores partícipes;
- oportunizou momentos de colaboração entre todos: equipe gestora, pedagógica e dos professores para que o Ensino Colaborativo acontecesse na escola;
- proporcionou atividades de ensino, por meio da interdisciplinaridade para a realização das atividades didáticas; e,
- promoveu a superação do medo para trabalhar uma nova estratégia de ensino, proporcionando mudanças significativas para sua prática docente.

Por fim, constatou-se que a efetivação do Ensino Colaborativo, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi eficaz para a prática pedagógica de estudantes PAEE no Ensino Médio, visto que essa estratégia de ensino promoveu ganhos consideráveis e relevantes para proporcionar a sua inclusão, bem como potencializou a escolarização e o bem-estar na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implementação do Ensino Colaborativo, os professores das disciplinas e o da Educação Especial dinamizam procedimentos de ensino para

que aconteça, de fato, a inclusão. Para isso, eles planejam e desenvolvem metodologias de ensino, além de realizarem as adaptações e flexibilizações curriculares, formas de avaliações, recursos didáticos, entre outras possibilidades, que sejam mais adequadas para o favorecimento do desenvolvimento, aprendizagem e socialização dos estudantes PAEE na instituição escolar.

Portanto, conclui-se que o Ensino Colaborativo utilizado na prática pedagógica docente de estudantes PAEE no Ensino Médio, ressignificou o fazer pedagógico para uma prática pedagógica inclusiva, visto que implicou, de forma geral, na desconstrução de uma cultura profissionalmente individualista dos professores no Ensino Médio da escola investigada, de modo a produzir mudanças significativas no trabalho docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e as práticas pedagógicas diversas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: a different approach to inclusion. **Principal Reston**, v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.

ALMEIDA, M. A.; VAIL, C.; MACHADO, A. C. Colaboração escolar na perspectiva da educação inclusiva americana. **Rev. Psicopedagogia**, v. 32, n. 97, p. 72-83, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G.

C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. Curitiba: Appris editora, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CORREIA, L. M. **Dificuldades de aprendizagem específicas**: contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora, 2008.

CORREIA, L. M.; TONINI, A.; MARTINS, A. P. L. **O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) e sistemas educacionais inclusivos de apoio a alunos com necessidades educacionais especiais**. 2016. Disponível em: <http://jee.marilia.unesp.br/jee2016/cd/arquivos/109719.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 20 dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 20 set. 2022.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: Edufpi, 2016. p. 33-61.

LEMOS, Paulo Henrique Guimarães de. **Formação docente para o ensino colaborativo**: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/238522/lemos_phg_me_prud.pdf?sequencia=3. Acesso em: 05 mar. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES; E. G.; VILARONGA; C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre Educação Comum e Especial. São Carlos: Edufscar, 2014.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MENDES, M. T. S.; GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017. (Edição Especial).

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013. p. 49-64.

NELSON, L. L. **Design and deliver**: planning and teaching using universal design for learning. Paul. H. Brookes Publishing Co., 2014.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: universal design for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. **Ensino colaborativo**: benefícios e desafios. Educação, v. 6, p. 91-105, 2016.

VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira Pedagógica**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2020.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.003

O ENSINO DA LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS: OS DESAFIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Noélia Félix da Silva¹
Francisco Vanderlei Ferreira da Costa²
David Kaique Rodrigues dos Santos³

RESUMO

O presente artigo traz como tema, “O ensino da Libras na formação dos professores nas Licenciaturas Interculturais Indígenas: os desafios da práxis pedagógica através de uma perspectiva intercultural”. Apesar de longo percurso, que perpassa um contexto histórico de lutas e resistência dos povos indígenas, e o avanço da garantia dos direitos respaldados pelas legislações vigentes no que se refere à implementação de uma escola específica e diferenciada, voltadas para a prática do bilinguismo e da interculturalidade. A correlação de imbricamento entre a educação indígena específica e diferenciada e a formação de professores no contexto da educação dos Indígenas Surdos, são temáticas que podem ser consideradas de cunho ainda recente e pouco exploradas no âmbito acadêmico. Para uma melhor compreensão das questões citadas, a metodologia escolhida para desenvolver este trabalho foi à revisão bibliográfica das publicações sobre a educação de indígenas

- 1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), noelia.libras@gmail.com.
- 2 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, colinter.psg@ifba.edu.br.
- 3 Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, davidlibras6@gmail.com.

surdos, LIS e Libras, realizadas durante o período de 2022 e 2023. Desse modo, compreendemos que a iniciativa deste trabalho se justifica por trazer visibilidade sobre a importância da formação específica e diferenciada dos professores indígenas, referendando a importância da oferta do componente curricular da Língua Brasileira de Sinais na perspectiva de uma práxis pedagógica intercultural, como uma possível ponte fronteiriça, que contemple discussões e pesquisas sobre as Línguas Indígenas de Sinais existentes nos territórios indígenas, assim como a viabilização de propostas que fomentem o registro e documentação das mesmas, a partir da diversidade linguística e cultural de cada povo.

Palavras-chave: Ensino de Libras. Licenciatura intercultural. Formação de professores indígenas. Línguas Indígenas de Sinais.

ABSTRACT

This article has as its theme, “The teaching of Libras in teacher training in Indigenous Intercultural Degrees: the challenges of pedagogical praxis through an intercultural perspective”. Despite a long journey, which goes through a historical context of struggles and resistance of indigenous peoples, and the advancement of guaranteeing rights supported by current legislation with regard to the implementation of a specific and differentiated school, focused on the practice of bilingualism and interculturality. The overlapping correlation between specific and differentiated indigenous education and teacher training in the context of Deaf Indigenous education are themes that can be considered still recent and little explored in the academic field. For a better understanding of the issues mentioned, the methodology chosen to develop this work was the bibliographical review of publications on the education of deaf indigenous people, LIS and Libras, carried out during the period 2022 and 2023. Therefore, we understand that the initiative of this work is justified by bringing visibility to the importance of specific and differentiated training for indigenous teachers, endorsing the importance of offering the Brazilian Sign Language curricular component from the perspective of an intercultural pedagogical praxis, as a possible border bridge, which includes discussions and research on the Indigenous Sign Languages existing in indigenous territories, as well as the feasibility of proposals that encourage their registration and documentation, based on the linguistic and cultural diversity of each people..

Keywords: *Teaching Libras. Intercultural degree. Training of indigenous teachers. Indigenous sign language.*

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a educação para diversidade a partir de uma perspectiva intercultural tem sido foco de inúmeros debates nas mais diversas esferas sociais. No que se refere a área da formação de professores, como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. De modo que esse tem se tornado um dos espaços mais importantes para se conceber as lutas pela igualdade e respeito às diferenças, tendo em vista o mesmo é um campo propício para desconstruir preconceitos historicamente velados, e tem como pressuposto ser um lugar de mudanças e transformações contínuas.

Porém, apesar de todo longo percurso de um contexto histórico de lutas e resistência dos povos indígenas, e o avanço da garantia dos direitos respaldados pelas legislações vigentes no que se refere à implementação de uma escola específica e diferenciada, voltadas para a prática do bilinguismo e da interculturalidade. A correlação de imbricamento entre a educação escolar indígena específica e diferenciada e a formação de professores no contexto da educação dos Indígenas Surdos, são temáticas que podem ser consideradas de cunho recente e ainda pouco exploradas no âmbito acadêmico. Para uma melhor compreensão das questões citadas, a metodologia escolhida para desenvolver este trabalho foi à revisão bibliográfica.

De modo que compreendemos que a iniciativa deste artigo, se justifica por trazer visibilidade sobre a importância para uma formação específica e diferenciada dos professores indígenas, referendando a relevância da oferta do componente curricular da Língua Brasileira de Sinais na perspectiva de uma práxis pedagógica intercultural, como instrumento de uma ponte fronteiriça, que contemple discussões e pesquisas sobre as Línguas Indígenas de Sinais existentes nos territórios indígenas, assim como a viabilização de propostas que fomentem, o registro e documentação das mesmas, a partir da diversidade linguística e cultural de cada povo. Para tanto, objetivamos contribuir ainda que introdutoriamente, com possíveis discussões que contemplem às áreas específicas supracitadas, tendo em vista a relevância de estudos que abordem a formação dos professores indígenas, perpassando a questão do ensino da Libras a partir de uma perspectiva intercultural, como espaço de mediação no que se refere a aproximação e apropriação das Línguas Indígenas de Sinais no espaço formativo das Licenciaturas Interculturais Indígenas.

No Brasil a língua de sinais foi oficializada só em 2002 através da n^o Lei 10.436, como pode observar a seguir:

“Art. 1^o é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua brasileira de sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades surdas do Brasil”. [...]. (BRASIL, 2002, Art.1)

Com um considerável espaçamento de tempo, só em 2005 através do Decreto n^o 5.626 que regulamenta sobre a referida Lei, se menciona sobre a inserção da disciplina de Libras no âmbito da formação de professores, que pontua:

Art. 3^o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

§ 2^o A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, p. 1).

Após um longo período de lutas e reivindicações, as instituições de ensino tiveram um prazo de 10 anos para cumprir a regulamentação desse decreto. De forma que só no ano de 2015, de fato todos os cursos de licenciatura tiveram a efetivação da implementação da oferta obrigatória deste componente curricular nas matrizes curriculares das formações de professores no ensino superior de todo o Brasil, inclusive nas Licenciaturas Interculturais Indígenas. Desde então, a Língua de Sinais tem garantido o seu espaço, trazendo visibilidade para a história social dos povos Surdos, suas alteridades linguísticas e culturais, fazendo parte do cotidiano acadêmico na formação de professores atualmente.

No entanto, no que se refere especificamente à educação escolar indígena, adentrar no lócus da formação de professores se afigura como um grande desafio que perpassa diversos aspectos tais como; a especificidade, diferenciação, interculturalidade e diversidade linguística, que são respaldados legalmente pela Constituição Federal de 1988, e ao longo dos anos, outras legislações subsequentes trazem a questão da garantia do direito dos povos originários, a uma educação específica, diferenciada e plurilíngue. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no Art 78 determina que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]. (BRASIL, 1996, Art. 78).

Desse modo a Lei de Diretrizes e Bases, ressalta o direito dos povos indígenas a uma educação que se pautar na revitalização e valorização de suas línguas maternas, nos seus modos de vida e propagação de suas respectivas culturas e saberes ancestrais, repassados de geração em geração. Os quais ao longo de séculos vinham sendo silenciados, gerenciada pela imposição de um espaço escolar pautado em uma perspectiva hegemônica e normatizadora, a qual não contemplava esses povos e sua rica diversidade milenar. Mediante muita resistência e luta desses povos começa o surgimento de algumas políticas públicas afirmativas, e a educação indígena vai retomando outros espaços e reconstruindo a condição de detentores de sua voz e ação, na reivindicação de uma educação pensada pelo e para seu próprio povo, em consonância com todo arcabouço de sua historicidade e respeito a sua ancestralidade. Para tanto, a formação dos professores indígenas traz em seu cerne grandes desafios para academia, dentre eles, a necessidade de transcender os muros institucionais e as velhas práticas eurocêntricas, tão impetradas no nosso cotidiano.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

O fortalecimento da educação indígena pautado em um processo árduo de luta e resistência, ganha uma significativa autonomia, através da resolução do CEB Nº 3 instituída no ano de 1999, a qual estabelece que:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Art. 9º São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração:

I – à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

- a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;
- b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
- c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
- d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
- e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;
- f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

II - aos Estados competirá:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;

- b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual;
- c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. (BRASIL, 1999, CEB Nº 3).

Nesse processo de construção e reivindicação da proposição de uma formação de professores indígenas, diferenciada e específica, como menciona o Art. 7º os cursos de formação de professores indígenas devem trazer em seu cerne, intrinsecamente a elaboração de competências pautadas em conhecimentos e habilidades, que propiciem aos alunos/professores em formação, a condição de se fazer partícipes integradores do desenvolvimento da proposta de elaboração e avaliação dos currículos e metodologias que contemplem suas especificidades étnicas, balizadas através dos seus valores e saberes culturais. Como afirma Aguilera e Nascimento:

Assim, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. Mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional”. (AGUILERA e NASCIMENTO, 2010, p.46)

No curso desse processo de construção, mediante os debates políticos em conjunto com as comunidades indígenas e outras instituições, surge nesse contexto o Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas, objetivando a busca de um alinhamento que pudesse auxiliar no desenvolvimento dos currículos de todo território nacional, a partir de um discurso comum, mesmo

envolto de toda heterogeneidade, mas que pudesse contemplar o contexto de suas diversidades, tendo como premissas:

- a) “elaboração e implementação de educação escolar que atendam os anseios e interesses das comunidades indígenas, b) formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las”. (RCNEI, 1998, p.13).

A partir da conquista do direito desse novo modelo de uma escola específica, multicultural e comunitária. Surge a necessidade de se repensar o currículo, através do prisma de visão, onde o professor indígena passa a ocupar um espaço de referência com um lugar de fala legitimada. Mediante esses fatos, a educação indígena começa a fazer o movimento de assumir o protagonismo e tensionar a tão necessária autonomia no seu cenário educacional, mediante a sua ação pedagógica interventiva e intencional neste lugar de poder que é o currículo, que perpassa o chão das escolas das suas comunidades. Capatto e Franco Neto afirmam que:

O surgimento das Licenciaturas interculturais reflete o avanço dessa tendência. É quando os próprios indígenas conquistam o direito de decisão sobre o funcionamento das escolas indígenas, priorizando assim, professores da comunidade. Em decorrência dessa priorização comunitária, surge a necessidade de se criar políticas públicas que visam a formação de professores oriundos das respectivas comunidades. (CAPATTO e FRANCO NETO, 2019, p.156)

Ainda de acordo com Capatto e Franco Neto (2019) o surgimento das Licenciaturas interculturais indígenas, é impulsionado através das ações dos resultados do fortalecimento da autonomia indígena. Mediante este quadro, movimentos sociais e uma significativa parcela da sociedade civil, passam se unir as lutas e reivindicações pelos direitos da valorização das línguas e dos saberes indígenas. Endossando uma nova perspectiva indigenista, na qual se tenciona o espaço de voz do povo indígena na construção das políticas públicas, os ressaltando agora, não mais como indivíduos coadjuvantes e sim como atores principais das trilhas dos caminhos da educação do seu povo. Segundo os autores:

No Brasil, o primeiro curso de licenciatura em modalidade intercultural e contextualizada na questão indígena foi aprovado no ano de 2000 e sua primeira turma iniciou as aulas em julho de 2001 na

universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), no município de Barra do Bugres. (CAPATTO e FRANCO NETO, 2019, p.157)

Como podemos observar, a implementação dos cursos de Licenciatura na modalidade intercultural indígena são consideravelmente recentes, e perpassam um processo contínuo de tensões e mudanças, dentre elas a necessidade do repensar a desconstrução de práticas pedagógicas ortodoxas, a emergência da quebra da colonização enraizada em nossos currículos, dentre outras demandas que por muitas vezes foram silenciadas nas instituições do ensino superior. Costa e Oliveira (2023), ressaltam que no Brasil os cursos específicos são ofertados atualmente cerca de 23 universidades e institutos federais, como esclarece a tabela elaborada respectivos autores a seguir no quadro 01:

Quadro 1- Oferta de cursos de formação específica para professores indígenas no Brasil

Sigla	Instituição	Criação
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia	2009
UNEB	Universidade Estadual da Bahia	2008
UFBA	Universidade Federal da Bahia	2024
IFAM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas	2015
UEA	Universidade do Estado de Amazonas	2011
UECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará	2009
UEPA	Universidade do Estado do Pará	2012
UFAC	Universidade Federal do Acre	2008
UFAM	Universidade Federal do Amazonas	2010
UFC	Universidade Federal do Ceará	2006
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	2007
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	2010
UFG	Universidade Federal de Goiás	2006
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	2006
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	2006
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2010
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	2009
UFRO/UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia	2008
UFRR	Universidade Federal de Roraima	2002
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	2011

Sigla	Instituição	Criação
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	2008
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso - 3º Grau Indígena	2000
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	2007
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú	2007

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir de dados fornecidos pela Rede⁴ de Licenciaturas Indígenas do Brasil.

Mediante os dados expostos na tabela acima, fazendo uma análise do marco temporal desde o início da primeira turma do curso de licenciatura em modalidade intercultural e contextualizada na questão indígena no ano de 2001, até os dias de hoje. Fica evidente que a oferta de cursos de formação específica para professores indígenas no Brasil tem crescido timidamente. Esses trazem em sua bagagem o convite a reconsiderar a descolonização e o repensar de diversas estruturas burocráticas arraigadas no fazer pedagógico do ensino superior. Nesse sentido, as Licenciaturas Interculturais por vezes, tem se tornando espaços de tensões e enfrentamentos para (re)sistirem dentro das academias. Nas palavras de Costa:

A presença de sujeitos índios nos corredores acadêmicos representa outro ganho para a diversidade social, algo que as instituições de ensino superior não têm conseguido mostrar. Além disso, nas Licenciaturas interculturais indígenas, um currículo diferenciado é prioridade para atender às demandas. A todas essas questões, se junta o debate sobre as transformações pelas quais as instituições passariam ou deveriam passar, isto é, a mobilização para a criação de um curso bastante específico a mudança nos outros cursos. (COSTA, 2012, p.122)

Muitas são as problemáticas e enfrentamentos que se estendem desde o processo de gestação a manutenção de um curso dessa natureza. Como afirma o autor supracitado, certamente a presença da comunidade indígena ocupando o espaço de uma formação específica, traz para as instituições diversos desafios que perpassam transformações significativas desde o pensar currículo, às mudanças atitudinais de repensar as práxis pedagógicas, incitando a promoção

4 Grupo de Whatzzap criado pelo Ministério da Educação e congrega representantes de instituições que ofertam licenciaturas indígenas no Brasil.

do diálogo entre o conhecimento científico acadêmico e os saberes milenares dos povos originários, através de uma perspectiva intercultural.

O ENSINO DA LIBRAS ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Como já mencionado na introdução deste trabalho, tanto a oficialização da Língua Brasileira de Sinais através da Lei 10.436/2002, quanto à efetivação do decreto 5.626/2005 que torna a implantação da oferta obrigatória do componente de Libras em todas as licenciaturas do país, são consideradas conquistas de extrema relevância no contexto da historicidade da educação de Surdos. Tendo em vista a importância de propiciar na formação de professores, um preparo minimamente adequado, que possa favorecer o desenvolvimento de novas perspectivas que contemplem a alteridade cultural e linguística da comunidade surda dentro dos espaços escolares. Como defende Garcia:

Por meio da Lei, acreditamos que o respeito a cultura do surdo germinará tanto nos aspectos linguísticos como nos aspectos científicos, dada a abertura para que se discuta a cultura do surdos e sua língua materna em nível superior, sendo que, por meio dessa obrigatoriedade, abre-se também a universidade a um novo universo de conhecimentos. (GARCIA, 2018, p.56)

Assim como em outros espaços, a maioria dos docentes indígenas tem pouco conhecimento sobre a língua de sinais e as alteridades da cultura Surda. É comum que os mesmos assim, priorizem em suas práticas as de línguas orais auditivas, sejam elas a língua portuguesa, ou a língua materna específica da sua etnia. Essa interface de supremacia entre as línguas orais auditivas, em detrimento ao conhecimento e o uso das LS (Língua de Sinais) no espaço educacional, é uma temática de extrema relevância na formação de professores. Pois a falta de conhecimento sobre esses indivíduos, sua cultura visual e sua alteridade linguística têm reverberado historicamente em diversos equívocos, e uma lacuna que vem culminando em grandes perdas no processo de desenvolvimento educacional da comunidade Surda. Skillar, referenda que:

[...] o que gerou o fracasso/exclusão educacional de surdos, por tanto tempo, não foi à incapacidade de ouvirem, foram às representações sociais sobre surdez e sobre os surdos, foi à desconsideração para com seus direitos linguísticos e culturais, foi o embasamento em

teorias de aprendizagem que não refletiam como deveria ser a participação dos professores ouvintes e das comunidades surdas no processo educativo.(SKILLAR,2004, p.18)

De fato, a inserção do componente curricular da Libras no ensino superior, vem promovendo visibilidade sobre as questões culturais e linguísticas da comunidade Surda, assim como favorecendo a disseminação da língua de sinais no universo acadêmico. Todavia é importante salientar, que esse espaço garantido na matriz curricular dos cursos de formação de professores, só foi conquistado através de muita luta e enfrentamento os quais, reivindicaram a identificação da comunidade Surda através de uma perspectiva sociocultural, e o reconhecimento da sua alteridade linguística. Como reforça Lírio eVieira:

Ao tornar acessível a esses alunos [acadêmicos das diferentes licenciaturas] a experiência da Libras e o contato com o movimento surdo na Universidade, um espaço construído essencialmente para o conhecimento, permite que pré-conceitos sejam desconstruídos. (LÍRIO e VIEIRA,2011, p. 98)

Portanto, fomentar discussões sobre a formação dos professores indígenas, especificamente trazendo esse recorte da educação de Surdos, é uma problemática emergencial e de extrema relevância. Tendo em vista, todas as dificuldades que perpassam a oferta e a garantia de uma formação de professores indígenas, que contemplem a mediação da construção desse novo ator educacional, que move a realidade no interior de suas aldeias. No entanto, quando tratamos do ensino do componente da Libras em uma Licenciatura Intercultural Indígena, não podemos nos eximir de problematizar sobre a ausência das Línguas Indígenas de Sinais nesses espaços de formação. Como referenda Gomes e Vilhalva:

A Libras é reconhecida como língua oficial da comunidade surda no sentido do surdo ter um lugar de fala. Apesar da Libras ser considerada uma língua nacional, existem línguas de sinais nos territórios brasileiros. Quando há existência de alunos indígenas surdos, e os professores indígenas tem formação acadêmica dentro das universidades e centros urbanos brasileiros, seja aulas presenciais, á distancia ou em projeto de extensão, os mesmos tem a disciplina de Libras em sua grade como disciplina obrigatória, os mesmos iniciam o trabalho com a língua de sinais dos centro urbano brasileiro, pois ainda há ausência do programa específico da

língua de sinais indígena hoje, frente as instituições responsáveis pela planificação das línguas em território nacional. Sendo assim o educador indígena e não indígena sempre destaca a Libras como de aproximação devido seus estudos durante a sua formação. (GOMES e VILHALVA,2021,p.53)

Mediante o exposto, é necessário que a práxis pedagógica do professor mediador do componente de Libras, tenha o seu olhar voltado para o contexto étnico, cultural linguístico de seus alunos/docentes, buscando sempre estratégias que dialoguem com a perspectiva intercultural desses indivíduos. De acordo com Fleuri:

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. (FLEURI,2018, p.43)

É nesse processo de conflito e acolhimento que devemos problematizar que o nosso país traz em seu cerne uma grande diversidade linguística, e tal fato também se aplica as línguas de sinais indígenas, as quais ainda se encontram muitas vezes invisibilizadas e silenciadas em diversos espaços. Em sua pesquisa intitulada “Línguas Indígenas de Sinais: pesquisas no Brasil”, as autoras Soares e Fargetti (2022) abordam estudos sobre algumas Línguas Indígenas de Sinais, as quais os sistemas de sinais já apresentam estudos em andamento.

São elas as línguas de sinais: Ka’apor, Sateré Mawé, Guarani Kaiowá, Terena, Kaingang, Paitér-Suruí, Akwe-Xerente, Pataxó, língua encontrada em Belém (provavelmente, de indígenas citadinos) e em Ororubá. Estas línguas são bem distintas entre si, assim como as línguas orais faladas pelos mesmos povos. (SOARES e FARGETTI,2022,p.04)

Nesse sentido é preciso considerar a fundamental importância de utilizar o ensino do componente da Língua Brasileira de Sinais nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, como espaço fronteiriço, na busca de oportunizar aos alunos/ docentes indígenas na sua prática, a busca do interesse em desenvolver a produção de registros dos sinais que transitam nos espaços da cultura e identidade étnica de seu povo. Desenvolvendo assim práticas significativas

que dialoguem com seu cotidiano de vivência. Sá esclarece sobre aspectos relevantes sobre o contexto da etnoaprendizagem:

O sentido educacional e político das etnoaprendizagens, enquanto aprendizagens implicadas, aprendizagens de pertencimento, a etno-metodologia compreende que as práticas e ações socioculturais devem ser observadas e analisadas mediante seus fins práticos. (Sá, 2015, p.59)

Nesse sentido, é necessário transcender a ideia de um currículo cristalizado somente nos aspectos gerais do ensino da Língua Brasileira de Sinais, conhecendo e considerando os sinais caseiros/ emergentes, presentes no interior das aldeias. E todos os desafios e problemáticas que se somam no contexto da educação dos Indígenas Surdos, que perpassam desde a falta de acessibilidade linguística, a incipiência de conhecimento e acesso a essas línguas de sinais na formação de professores indígenas, assim como a evidente ausência da visibilidade das Línguas Indígenas de Sinais no âmbito das políticas públicas de forma específica. Como afirma Silva et al.

Essa invisibilidade linguística nos documentos oficiais reforçam a crença monolíngue de que o Brasil possui apenas uma língua de sinais, a libras reforçando o desprestígio social das demais línguas de sinais utilizadas pelos não urbanos ou pelas comunidades indígenas. Inúmeras pesquisas demonstram, comprovam e exemplificam a necessidade se reconhecer e legitimar outras línguas no território brasileiro a fim de “desmitificar” a concepção de um país monolíngue, sendo que as culturas indígenas sempre foram reconhecidas por serem bilíngues e multilíngues. (SILVA et al., 2021, p104)

Desta forma, fomentando essa tomada de consciência nos espaços das Licenciaturas Interculturais indígenas. E assumindo o processo de resignificação da práxis do ensino da Língua Brasileira de Sinais a partir de uma perspectiva intercultural, voltados para propostas que gerem possibilidades de aprendizagem significativa, que contemplem o pertencimento cultural e linguístico dos alunos/docentes indígenas em formação. Podemos esperar a possibilidade de unir forças, na luta pela garantia da legitimação das Línguas Indígenas de Sinais dos povos originários, que se encontram negligenciadas em vários territórios no nosso país.

METODOLOGIA

Para uma melhor compreensão das questões citadas, a metodologia escolhida para desenvolver este trabalho foi à pesquisa qualitativa com foco revisão bibliográfica, realizada durante o período de 2022 a 2023.

RESULTADOS

Trabalhar a Educação Indígena específica e diferenciada, as Línguas Indígenas de Sinais e a formação de professores no contexto da educação dos Indígenas Surdos, é reconhecer as particularidades e diferenças de cada povo ou comunidade, também precisa ser estudada “para oferecer à escola a possibilidade de se debruçar sobre essa multiplicidade de concepções de mundo, crenças e valores culturais e linguísticos.” (CAGNETI 2015, p.14)

Silva, Candia e Santos (2022), pesquisadores indígenas apresentam relatos e experiências de professores indígenas e indígenas tradutores intérpretes de Libras/Línguas Indígenas de Sinais – LIS e discutem a partir de suas vivências os avanços do povo pankararu, terena e pataxó a educação de indígenas surdos dentro das comunidades indígenas.

A Lei Municipal nº 1538, de 04 de abril de 2023 na Emenda aditiva à Lei nº 1382 de 12 de abril de 2017 dispõe sobre a cooficialização da Língua Terena. No Município de Miranda – MS passa a ter como línguas co-oficiais: a Língua Terena, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Terena de Sinais (LTS). Neste sentido, propomos as Línguas Indígenas de Sinais como línguas brasileiras, que abrange o conjunto das variedades das Línguas Indígenas de Sinais usadas pelos diversos povos indígenas do Brasil. Com o intuito de formular diretrizes e ações para as Línguas Indígenas de Sinais na referida Década, foi proposto o GT⁵ das Línguas Indígenas de Sinais – LIS do Brasil.

Santos (2024), professor e pesquisador indígena do povo/etnia Pataxó Hãhãhãe relaciona as LIS e aponta para o entendimento de que as Línguas Indígenas de Sinais carregam elementos culturais específicos de cada cultura, que hoje totalizam 31 Línguas Indígenas de Sinais. Esse mapeamento não levou

5 No Brasil, em abril de 2021, foi criado o Grupo de Trabalho Nacional para a Década Internacional das Línguas Indígenas, subdividido em três grupos de trabalho específicos: Grupo de Trabalho Línguas Indígenas, Grupo de Trabalho Português Indígena e Grupo de Trabalho das Línguas Indígenas de Sinais.

em consideração estudos de fonética, da fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. Ele advém da leitura de trabalhos que consideram aspectos não apenas linguísticos, mas sobretudo identitários, culturais e educacionais.

- Língua Indígena Akwe Xerente de Sinais
- Língua Indígena Apinajé de Sinais
- Língua Indígena Asurini de Sinais
- Língua Indígena Caixana de Sinais
- Língua Indígena Cinta Larga de Sinais
- Língua Indígena Fulni-ô de Sinais
- Língua Indígena Guarani Kaiowá de Sinais
- Língua Indígena Hãtxa Kui de Sinais
- Língua Indígena Ka'apor de Sinais
- Língua Indígena Kaingang de Sinais
- Língua Indígena Kambeba de Sinais
- Língua Indígena Macuxi de Sinais
- Língua Indígena Marubo de Sinais
- Língua Indígena Maxakali de Sinais
- Língua Indígena Munduruku de Sinais
- Língua Indígena Nambikwara de Sinais
- Língua Indígena Paiter Suruí de Sinais
- Língua Indígena Pankararu de Sinais
- Língua Indígena Pataxó de Sinais
- Língua Indígena Sateré-Mawé de Sinais
- Língua Indígena Tapajó de Sinais
- Língua Indígena Tapayuná de Sinais
- Língua Indígena Tapebá de Sinais
- Língua Indígena Tentehar de Sinais
- Língua Indígena Terena de Sinais
- Língua Indígena Tupinambá de Sinais
- Língua Indígena Wapichana de Sinais
- Língua Indígena Wauja de Sinais
- Língua Indígena Xakriabá de Sinais
- Língua Indígena Xukuru do Ororubá de Sinais
- Língua Indígena Yanomami de Sinais.



O autor também propõe as siglas LIS⁶ para as Línguas Indígenas de Sinais, TILIS que representa os Tradutores Intérpretes das Línguas Indígenas de Sinais que leva em consideração a identidade indígena⁷ e depois a modalidade linguística.

Santos, Damasceno e Vilhalva (2023) sinalizam que é imprescindível fornecer às escolas indígenas os recursos e os equipamentos para o ensino de línguas para surdos na modalidade de ensino visual.

Como afirma Santos, Damasceno e Vilhalva (2023, p. 7):

Pesquisas sobre linguagem tornaram possível responder perguntas relacionadas ao aprendizado de línguas. Muitos desses estudos apresentaram algumas noções que foram aceitas quase inteiramente pelos teóricos da língua, entre as quais destacamos o seguinte: o aprendizado da segunda e/ou terceira língua não ocorre da mesma forma que aprender a primeira língua; o aprendizado de língua não acontece da mesma forma em crianças e adultos ou até mesmo em estudantes indígenas surdos existem diferenças que merecem atenção quanto o trabalho visuolíngue dentro do ensino das línguas nas escolas indígenas.

Conforme citado acima, os autores deixa claro que, as Línguas Indígenas de Sinais precisa de um olhar diferenciado por se tratar de uma língua gestual e que acontece dentro das comunidades indígenas levando em consideração a identidade e as manifestações culturais de cada povo/etnia.

Santos, et al., 2023, apontam que com as recentes pesquisas nas comunidades e escolas indígenas com os alunos indígenas surdos e com o mapeamento e registro das LIS, surgiu a necessidade de se pensar na formação do Tradutor Intérprete de Línguas Indígenas de Sinais - TILIS para a acessibilidade comunicacional.

As recentes pesquisas apontam para a necessidade de se repensar no currículo do curso de formação de professores indígenas e na inserção da LIS, respeitando os direitos linguísticos dos alunos indígenas surdos e que a Libras também seja usada como empréstimo linguístico dentro das comunidades

6 O pesquisador e professor indígena propõe a alteração da sigla LSI para LIS.

7 O pesquisador usa o termo “indígena surdo” por considerar que a identidade indígena deve ser a primeira tanto para se referir as Línguas Indígenas de Sinais quanto à identidade Indígena Surda.

orioginárias. As duas línguas caminham juntas para minimizar as barreiras na comunicação dos indígenas surdos dentro e fora das aldeias/escolas.

CONCLUSÕES

Com base nas reflexões feitas neste trabalho, é perceptível que ensinar Libras nas Licenciaturas Interculturais Indígenas, para discentes/docentes, que em sua maioria já atuam como importantes atores educacionais nas escolas diferenciadas indígenas, é um desafio que nos provoca cada vez mais à medida que nos propomos a sair da nossa zona de conforto pedagógica, e tomar a como proposição um prisma de visão de educação que mediados por FREIRE(2017)“ educadores e educandos se fazem construtores do processo de conhecimento”. Nesse sentido, o ensinar Libras a partir de uma perspectiva intercultural parte do princípio de reconhecer e valorizar sujeitos que estão imersos em outra realidade linguística de suas etnias, considerando seus aspectos socioculturais. E através desse espaço, propiciar experiências de aprendizagem significativas que contemplem o pertencimento e perpassem discussões e pesquisas que dialoguem sobre as Línguas Indígenas de Sinais existentes nos seus territórios, assim como a viabilização de propostas que incentivem o registro e a documentação das mesmas. Emponderando esses professores indígenas em formação, sobre a importância da construção dos seus próprios processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação dos Indígenas Surdos, assim como a relevância da luta pela legitimação das diversas Línguas Indígenas de Sinais, as quais tem sido historicamente silenciadas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus pelo dom da vida e por permitir que pudéssemos participar deste trabalho e a todos que direta e/ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

Aos profissionais e parentes que atuam nas escolas com os alunos indígenas surdos, com os alunos indígenas com deficiências e na educação especial e inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUILERA Urquiza, A. H.; NASCIMENTO, A. C. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44, 2010. DOI: 10.22456/1982-6524.12741. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/12741>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL - MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**, nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 09/12.

_____. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 09/12

_____. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: Decreto nº 5626 ([planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)). Acesso em 09/12

_____. **Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação. Brasília**, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em 13/12.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 10/12.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPATO, Alexandre e FRANCO, Neto. Movimentos sociais, licenciatura intercultural e memória: experiências de ensino de Ciências Sociais. In: COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira; FRANCO, Neto Veridiano. **Educação Escolar**

Indígena, Interculturalidade e Memória. Araraquara:Letraria,2019. 178 p. ISBN 978-85-69395-78-2.

COSTA,F.V.Francisco. Licenciatura Intercultural Indígena e novos currículos. *In:* ALVARENGA,M.S de; ALENTEJANO,P.R.R (ed). **Educação popular, movimentos sociais e educação de professores: outras questões, outros diálogos.** Rio de Janeiro:EdUERJ,2012.p121-144. ISBN 978-85-7511-247-2.

COSTA,F.V.Francisco,OLIVEIRA,M.A.Maria,**Licenciatura Indígena – Interculturalidades e decolonialidades em perspectiva.** RPGE,2023(prelo).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058

CAGNETI, Sueli de Souza; PAULI, Alcione. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 63 p.

GARCIA, Eduardo de C., **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras** –. 1ª edição – Salto, SP: Schoba,2012.

MELO, Vitória Manoela de Oliveira. **Formação de professores indígenas de Pankararu e a implicação da disciplina de Libras para a compreensão do trabalho do tradutor intérprete e a educação de surdos.** 2022. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais - Libras /Língua Portuguesa) – Universidade Federal de São Carlos – UFCar, São Paulo, 2022. Orientadora: Mariana de Lima Isaac Leandro Campos.

OLIVEIRA, Valdirene Nascimento da Silva. **Identidade e práticas interculturais na escola indígena Apurinã na aldeia Camicuã - Boca do Acre.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre – UFAC. Rio Branco, 2018.

POMPEU, Inaiúry Carneiro. **O Desenvolvimento da Língua Indígena de Sinais do Povo Tentehar.** (TCC) Licenciatura Intercultural para Educação Escolar Indígena – LIEBI. 2022. Ciências da Linguagem. Universidade Estadual do Maranhã – UEMA. 2022.

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos; DAMASCENO, Letícia de Souza Magalhães; VILHALVA, Shirley. **O ensino das Línguas Indígenas de Sinais e da Libras na perspectiva do Multilinguismo..** In: O Primeiro Seminário Nacional de Línguas Indígenas de Sinais-SENLS. Anais...Bragança(PA) UFPA, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/i-seminario-de-linguas-indigenas-de-sinais-lis-361388/716980-O-ENSINO-DAS-LINGUAS-INDIGENAS-DE-SINAIS-E-DA-LIBRAS-NAPERSPECTIVA-DO-MULTILINGUISTICO>. Acesso em: 09/02/2024

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos et al.. **A importância da formação do TILIS/TILSP na educação de indígenas surdos..** In: O Primeiro Seminário Nacional de Línguas Indígenas de Sinais-SENLS. Anais...Bragança(PA) UFPA, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/i-seminario-de-linguas-indigenas-de-sinais-lis-361388/751168-A-IMPORTANCIA-DA-FORMACAO-DO-TILISTILSP-NA-EDUCACAO-DE-INDIGENAS-SURDOS>. Acesso em: 23/12/2023

SANTOS, David Kaique Rodrigues dos. **Língua Indígena Pataxó de Sinais: um enfoque na formação escolar dos indígenas pataxós surdos.** 2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2024.

SÁ, M. M. Silvia. Etnoaprendizagem: a aprendizagem como experiência cultural. In: MACEDO de Sá, S. e Macedo, R. **Etnocurrículo, etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura.** São Paulo: Loyola, 2015. p 45-79. ISBN 978-85-15-04330-9.

Silva, B. H. da ., Candia, C. E. S. ., & Santos, D. K. R. dos . (2023). **Meu lugar de fala: formação e atuação de professores e tradutores intérpretes de Línguas Indígenas de Sinais.** *Cadernos Macambira*, 7(3), 290–297. Recuperado de <https://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/821>

SILVA, Denise, et al. **Produção de uma HQ de um glossário baseados na língua terena de sinais da terra indígena cachoeirinha de Miranda/ MS.** In: Contextos

de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones / organização Marília Lima Pimentel Cotinguiba, Patrícia Goulart Tondineli. - Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021.p.104-128 213. ISBN: 978-65-87539-47-8

SOARES, P. A. S., & FARGETTI, C. M. **Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil**. LIAMES: Línguas indígenas americanas,2022. Línguas indígenas de sinais | LIAMES: Línguas Indígenas Americanas (unicamp.br) Acesso em 29/01.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene; LÍRIO, Larissa. **A Disciplina de Libras e a Formação Inicial dos Professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo**. Revista FACEVV, Vila Velha, n. 6, p. 96- 104, jan/jun 2011.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.004

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS: APROXIMAÇÕES ENTRE A REALIDADE BRASILEIRA E A REALIDADE EUROPEIA

*Viviane Almeida de Oliveira Roque*¹

*Selma Regina Gomes*²

*Marlene Barbosa de Freitas Reis*³

RESUMO

A educação especial numa perspectiva inclusiva, enquanto desafio contemporâneo, tem se apresentado como uma tarefa por fazer, tanto do ponto de vista político como do ponto de vista pedagógico. A implementação da escola inclusiva, ao possibilitar o aumento do número de matrículas de crianças com necessidades educacionais específicas nas escolas regulares, desencadeou uma série de discussões referentes às mudanças necessárias para uma efetiva educação para todos, inclusive no que diz respeito à formação de professores para o atendimento desta demanda. Com o intuito de refletir esta temática, o objetivo deste trabalho é realizar um estudo acerca da formação de professores para a inclusão, traçando aproximações entre a realidade brasileira e a realidade europeia. Em termos metodológicos optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, destacando elementos constitutivos dos desafios e possibilidades referentes à formação do professor inclusivo. Para tanto, foi realizado um estudo teórico com base em autores como Mantoan, Prieto e Arantes (2006), Mazzota (1999), Mittler (2003), Poker, Martins e Giroto (2016), Rabelo, Jimenez e Segundo (2015) e, um balanço documental com base em publicações disponibilizadas pela Agência Europeia para Necessidades Especiais

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em educação, *stricto sensu*, da Faculdade de Inhumas FacMais, vivianealmeidaroque1@gmail.com

2 Doutora em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais, selmareginag691@gmail.com

3 Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Marlene.reis@ueg.br

e a Educação Inclusiva. Os resultados apontaram para inúmeros desafios, como formação inadequada, falta de competências específicas, barreiras estruturais e pressão do sistema educacional, são comuns. Valorizar a diversidade, promover o trabalho em equipe e investir no desenvolvimento profissional contínuo contribuem para o êxito da educação inclusiva. Desse modo, a universalidade dos princípios para uma formação inclusiva e esforços contínuos são essenciais para moldar um futuro educacional igualitário e adaptado às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação inclusiva, Processos educacionais, Brasil, Europa.



INTRODUÇÃO

A inclusão educacional, enquanto desafio contemporâneo, demanda constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação de professores. Nesse sentido, o presente artigo visa contemplar a seguinte problemática: “Como devem os professores ser preparados, em nível de formação inicial, para serem inclusivos?” Com o propósito de cumprir essa meta, dedica-se à análise da realidade da formação de professores inclusivos no Brasil e na Europa.

A formação de professores configura-se como elemento-chave no processo de promoção da inclusão, exercendo influência direta na construção de práticas pedagógicas que acolham a diversidade presente nas salas de aula. A compreensão das nuances desse processo em diferentes contextos é fundamental para aprimorar as estratégias de ensino e assegurar um ambiente educacional inclusivo.

Dessa forma, nota-se a imprescindibilidade da formação de profissionais preparados para lidar com a diversidade, especialmente junto a estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/1996 ressalta a importância da preparação adequada dos professores para a inclusão, exigindo sistemas de ensino que garantam professores capacitados. A complexidade da atividade de ensinar requer docentes com conhecimentos pedagógicos atualizados. Nesse contexto, observa-se que um dos desafios das universidades é formar educadores aptos a construir estratégias de ensino e adaptar atividades para os estudantes com necessidades especiais. Aranha (2000) destaca a importância de capacitar professores, fornecendo suporte técnico, didático e pedagógico para esse fim.

Com base nessas considerações, o objetivo geral deste artigo é realizar uma análise acerca da formação de professores para a inclusão, estabelecendo aproximações entre a realidade brasileira e a realidade europeia. Para atingir esse propósito, foram delineados alguns objetivos específicos para orientar esta investigação. Primeiramente, busca-se identificar, na literatura brasileira, elementos de orientação para a formação de professores inclusivos, compreendendo as diretrizes e estratégias propostas nesse contexto.

Além disso, a atenção volta-se para as diretrizes da Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, explorando documentos que trazem orientações para a formação inicial de professores nos países europeus. Esta abordagem documental permitirá uma compreensão das políticas e

estratégias adotadas naquele cenário em relação à preparação de educadores para a inclusão.

Ao final, propõe-se estabelecer aproximações entre os processos de formação de professores inclusivos apresentados no Brasil e em países europeus. Essa análise comparativa visa identificar pontos de convergência e divergência, de modo a proporcionar conhecimentos para aprimorar práticas e políticas educacionais que promovam a inclusão de forma efetiva.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento global em prol da educação inclusiva representa uma iniciativa abrangente nos âmbitos social, cultural, pedagógico e político. Surgiu com o propósito de defender os direitos de todos os estudantes, fomentando compartilhamento e a aprendizagem sem qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, a educação especial é uma consequência da transformação de mentalidades na sociedade, do aprimoramento das políticas públicas e da pressão exercida pelos movimentos sociais. Esse esforço visa consolidar os direitos dos indivíduos como sujeitos sociais, destacando-se na formulação de um novo modelo de projeto educacional para efetivar a educação inclusiva nas instituições de ensino.

Para Mittler (2003), a inclusão não se resume a inserir crianças em escolas regulares, e sim promover uma transformação nas escolas. Isso significa que os educadores precisam assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças, não apenas a daquelas com NEE.

Um dos principais locais de convívio entre os sujeitos é a instituição escolar. Dessa forma, uma escola inclusiva é aquela que reconhece as particularidades dos estudantes, suas necessidades e habilidades, acolhendo a diversidade e buscando igualdade de oportunidades para promover um desenvolvimento de qualidade (Brasil, 2004).

Dessa forma, a organização escolar necessita estar estruturada de modo a permitir que os educandos compartilhem experiências de convivência e aprendizado, interagindo uns com os outros, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. O objetivo é desenvolver o potencial de cada um, considerando suas diferenças e limitações, visando estabelecer parâmetros para uma escola inclusiva, sem obstáculos ou restrições (Baú, 2014).

A educação inclusiva pressupõe um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais. No entanto, Almeida (2005) adverte para os limites e as dificuldades na implementação da educação inclusiva. Isso se deve à falta de preparo dos professores das classes regulares para atender às especificidades de estudantes com NEE, além da ausência de infraestrutura e materiais adequados para o trabalho pedagógico junto àqueles com necessidades específicas.

Para Glat *et al.* (2006), o professor, por si só, não consegue efetivar a inclusão. Embora os educadores desempenhem um papel crucial nesse sentido, a inclusão não pode ser alcançada apenas com esforços individuais desses sujeitos. As políticas educacionais e inclusivas também não são suficientes, pois a inclusão, requer mais do que simples diretrizes governamentais. Diante disso, são necessárias medidas adicionais além das políticas, uma vez que a implementação bem-sucedida da inclusão demanda ações específicas e práticas que vão além das diretrizes estabelecidas. O objetivo principal da inclusão é permitir que os estudantes com NEE participem do sistema regular de ensino, recebendo acomodações e suportes necessários para garantir que tenham condições adequadas para aprender e se desenvolver.

Diante disso, compreende-se que a efetivação da educação inclusiva requer ações que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação ativa dos educandos nas diversas atividades realizadas no contexto escolar. Sob esse prisma, é essencial considerar que a participação regular desses sujeitos em diferentes atividades escolares demanda adaptações curriculares.

Glat *et al.* (2006) ressaltam a relevância das adaptações curriculares na promoção da participação regular dos estudantes em diversas atividades escolares. Dois tipos principais de adaptações curriculares são destacados: as de acessibilidade ao currículo, de grande porte, e as pedagógicas, de pequeno porte.

As adaptações de acessibilidade ao currículo têm como foco eliminar barreiras arquitetônicas e metodológicas. Isso implica ajustes físicos na estrutura da escola, como a instalação de rampas para cadeiras de rodas, garantindo acessibilidade estudantes com diferentes necessidades. Além disso, abrangem modificações nas condições materiais, como fornecimento de recursos ou tecnologias específicas, assegurando a participação de todos. A comunicação também é considerada, com adaptações para garantir a acessibilidade das informações, independentemente de suas necessidades individuais (Glat *et al.*, 2006).

Por sua vez, as adaptações pedagógicas referem-se a modificações no planejamento, objetivos, conteúdos e metodologias do ensino. Isso inclui ajustes no planejamento das aulas para atender às necessidades específicas dos estudantes, considerando diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, podem envolver a definição de objetivos educacionais adaptados às capacidades individuais. As adaptações pedagógicas abrangem, ainda, ajustes nos conteúdos ensinados, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis, e incluem mudanças nos métodos de ensino e nas estratégias pedagógicas (Glat *et al.*, 2006).

Em conjunto, essas adaptações visam criar um ambiente educacional inclusivo, em que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, possam participar ativamente das atividades escolares.

Diante da complexidade e das demandas da educação inclusiva, é evidente que a promoção de práticas inclusivas nas escolas não pode prescindir de professores devidamente preparados e capacitados. As adaptações curriculares e pedagógicas necessárias para atender às diversas necessidades de estudantes com deficiência ou outras condições especiais requerem um corpo docente sensibilizado e apto a implementar estratégias inclusivas. Assim, a discussão sobre a formação de professores torna-se essencial, pois é por meio dessa formação que os educadores adquirem as competências necessárias para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Nota-se que a educação mundial está passando por uma significativa mudança de paradigma, conforme destacado por Poker, Martins e Giroto (2016). O caminho aponta para um modelo escolar baseado no paradigma da inclusão, em que as escolas e professores são desafiados a atender, com qualidade, a diversidade de educandos. Não se trata apenas de permitir o acesso à escola, como também de garantir que todos aprendam.

Nesse contexto, a inclusão não se resume à mera inserção de crianças em escolas regulares. Segundo Mitler (2003), a inclusão é um processo que demanda reformas e reestruturações nas escolas como um todo, visando garantir que os estudantes, sem exceção, tenham acesso a oportunidades educacionais e sociais. É fundamental que as escolas se tornem espaços diferenciados para que a inclusão seja efetiva.

A formação de professores desempenha um papel fundamental nesse cenário. No Brasil, essa formação é relegada, muitas vezes, a um segundo plano nas políticas públicas, o que pode impactar negativamente a qualidade do serviço prestado. Isso porque, há complexas implicações na formação dos

profissionais docentes para atuarem junto a estudantes com necessidades especiais, incluindo questões econômicas e políticas, bem como desafios relacionados à qualidade e eficácia da formação docente para a Educação Especial (Carmo *et al.*, 2019).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INCLUSIVOS NO BRASIL E NA EUROPA

NO BRASIL

Em uma breve retrospectiva histórica, podemos mencionar que, no Brasil, a trajetória da formação de professores para a educação especial teve início nos anos 1950, ocorrendo em cursos de nível médio, perdurando até o final dos anos 1960. Durante esse período, ficou evidente a presença de duas abordagens adotadas na formação: a abordagem educacional, caracterizando os cursos destinados ao ensino de deficientes auditivos e visuais, e a abordagem médico-pedagógica, que abrangia o ensino para deficientes físicos e mentais, destacando-se pelo caráter terapêutico e tecnicista (Baú, 2014).

Conforme Mazzotta (1999), a transição da formação de professores de educação especial do nível médio para o superior ocorreu na década de 1970, quando os cursos de Pedagogia começaram a oferecer a Habilitação em Educação Especial. Nesse período, foram introduzidos os primeiros cursos de especialização como alternativa para a preparação de professores nesse campo.

As décadas seguintes testemunharam marcos importantes, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, a Declaração de Salamanca na Espanha, em 1994, e a Convenção de Guatemala, em 2001. Como bem explica Torres (2001), esses eventos desencadearam a implementação de políticas educacionais globais, estimulando discussões sobre as habilidades e competências necessárias para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Dentre essas competências, destacam-se a adaptação aos conteúdos de estudo, a utilização da tecnologia, a colaboração com especialistas, a avaliação das necessidades educacionais e a realização de ações considerando a diversidade dos estudantes, sua capacidade intelectual, seus interesses e suas motivações.

De acordo com Mantoan, Prieto e Arantes (2006), em documentos legais e em outras instâncias normativas, diretrizes têm sido incorporadas para estabelecer que a formação inicial de professores deve capacitá-los a atender às

demandas específicas de estudantes com NEE. Além disso, é preciso que os educadores adquiram conhecimentos sobre alunos com necessidades especiais, não sendo mais um tema restrito às tradicionais habilitações em educação especial.

É importante sublinhar que, no início dos anos 1990, o Brasil presenciou uma notável participação de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, no delineamento das políticas públicas de educação inclusiva. Nesse contexto, o país teve de lidar com desafios econômicos significativos, recorrendo a empréstimos financeiros dessas entidades internacionais. Esses recursos, por sua vez, impuseram condições, especialmente no que tange a transformações na educação básica (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015).

As alterações propostas visavam, primordialmente, à universalização do ensino básico e à mitigação dos elevados índices de analfabetismo. Essas medidas estavam diretamente alinhadas à perspectiva do mercado de trabalho, que, naquele contexto, demandava uma mão de obra mais qualificada, capaz de lidar eficientemente com as emergentes tecnologias. A conjuntura econômica e social da época impôs, assim, sua marca nas políticas públicas de educação inclusiva, refletindo a necessidade de adequar o sistema educacional às demandas do cenário vigente (Rabelo; Jimenez; Segundo, 2015).

Dessa forma, a influência externa não apenas se revelou como um agente determinante na formulação dessas políticas, mas também destacou a interconexão entre as esferas econômica e educacional, evidenciando a intrínseca relação entre as exigências do mercado de trabalho e as decisões no âmbito educacional. Esse processo materializou-se como uma resposta adaptativa do Brasil às dinâmicas globais, moldando significativamente o panorama da educação inclusiva no país.

Nesse âmbito, destaca-se a Declaração de Salamanca, como mencionada. Essa declaração consiste em um documento que deixou uma marca significativa nas políticas públicas de inclusão da educação no Brasil. Originada a partir da conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, realizada em Salamanca, na Espanha, essa declaração passou a ser um guia norteador para as políticas de inclusão educacional no país.

A Declaração de Salamanca enfatiza a importância da inclusão de educandos com deficiência no ambiente do ensino regular, enfatizando que a

escola convencional constitui o cenário mais propício para a educação desses estudantes. Além disso, o documento destaca a vantagem financeira do ensino regular, apontando para custos inferiores em comparação com as instituições especializadas (UNESCO, 1994).

Desse modo, a Declaração de Salamanca consistiu em um ponto central, visto que reforçou a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da educação regular. Sua influência reverberou nas políticas públicas, direcionando esforços para assegurar a igualdade de acesso e permanência desses sujeitos no sistema educacional, consolidando-se como um marco importante nesse percurso de promoção da equidade educacional.

Essa ideia foi reforçada pela LDB n.º 9.394/1996. No que diz respeito à inclusão de alunos na escola regular, a LDB traz princípios que buscam garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente de suas condições, na rede regular de ensino. Em seu art. 58, por exemplo, destaca a necessidade de garantir, no Ensino Fundamental, a inclusão de alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, essa legislação reforça a importância de oferecer recursos e serviços de apoio especializado para atender às necessidades específicas desses alunos, assegurando a promoção da educação inclusiva (Brasil, 1996).

O princípio da educação inclusiva presente na LDB de 1996 está alinhado com a perspectiva de promover uma escola que seja capaz de atender à diversidade de seus alunos, buscando eliminar barreiras que possam impedir a participação plena de qualquer estudante.

Todavia, Goés (2002) pontua que a inclusão no contexto educacional enfrenta uma considerável dificuldade no que diz respeito à preparação de professores. Essa dificuldade é evidenciada pela falta de preparo desses profissionais para lidarem com o atendimento às necessidades singulares de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Segundo Beyer (2003), ao comparar as legislações que preveem a inclusão de alunos com NEE na escola, há uma discrepância significativa entre o que está expresso nos textos e as condições reais dos professores em relação ao atendimento a esses alunos. Isso porque muitos educadores experimentam uma sensação de despreparo ao lidar com alunos que possuem necessidades especiais. A falta de compreensão da proposta, formação conceitual adequada, habilidades didáticas e metodológicas, além das condições de trabalho, contribuem para essa percepção. Aqueles professores que já possuem vivência

em educação inclusiva revelam níveis alarmantes de estresse, evidenciando, principalmente, a ausência de formação prévia para trabalhar com esse grupo específico de estudantes.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) enfatizam a necessidade de o professor possuir proficiência em conhecimentos pedagógicos para conduzir atividades de ensino, planejamento e avaliação, com vistas ao desenvolvimento de estudantes com NEE. A Lei n.º 9.394/1996, art. 59, estabelece a necessidade de garantir aos educandos com necessidades especiais o acesso a professores com especialização adequada em nível médio ou superior, tanto para atendimento especializado quanto para os docentes do ensino regular, capacitados para a integração desses sujeitos nas classes comuns.

Lidar com alunos especiais demanda do professor uma atenção maior em relação à sua prática, uma vez que não pode se limitar aos planejamentos convencionais. As peculiaridades dos educandos com necessidade especial exigem novas e diferentes formas de planejamento e execução das atividades didáticas, assim como a organização da sala de aula para uma interação adequada entre todos os estudantes (Baú, 2014).

A formação do professor para lidar com a inclusão de NEE deve ser uma preocupação e compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES), e as mudanças pelas quais as universidades passam introduzem alterações importantes nos cursos de graduação, estabelecendo novos objetivos para os currículos das licenciaturas (Góes, 2002; Queiroz Júnior, 2010; Rodrigues, 2012; Vitaliano; Nozi, 2012). Portanto, o debate sobre o currículo, no contexto da formação para a educação inclusiva, emerge como uma realidade moldada por diferentes e complexas perspectivas sobre o que deve ser considerado como conhecimentos necessários para a formação de professores visando à inclusão de alunos com NEE. A educação especial é uma modalidade de educação, e o processo de inclusão exige a aceitação da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

Observa-se, contudo, que há ausência de referências à formação docente em muitos documentos voltados para a educação, o que sugere uma abordagem fragmentada no processo de inclusão escolar no Brasil (Akkari, 2011; Carmo *et al.*, 2019). Esses documentos incluem: decretos do Poder executivo ou do Poder Legislativo, leis, portarias, notas técnicas, documentos internacionais, resoluções e projetos/programas do governo federal relacionados à inclusão

de estudantes com deficiência e à formação de professores para atendê-los na educação básica.

Apesar do ingresso significativo de estudantes com deficiência nas instituições escolares do ensino regular, há um descompasso entre a reforma que proporcionou o acesso dos alunos e a preocupação em qualificar os docentes para lidar com essa nova realidade (Rodrigues, 2012).

Nota-se que a formação docente não é citada ou é secundarizada e generalizada nas políticas que tratam da inclusão escolar de pessoas com deficiência, o que dificulta a compreensão da política de formação adotada no país. Isso sugere que a formação de professores não recebe a devida atenção e prioridade nas políticas educacionais, o que pode impactar negativamente a qualidade do serviço prestado aos estudantes com deficiência (Carmo *et al.*, 2019).

A falta de ênfase nessa formação também é evidenciada ao constatar que algumas ações indicam que o Brasil, seguindo um padrão de internacionalização das políticas educacionais, priorizou a formação continuada e em serviço, muitas vezes ofertada à distância, em detrimento da formação inicial dos professores. Essa abordagem pode resultar em lacunas na preparação dos docentes para lidar com as demandas específicas da inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais (Carmo *et al.*, 2019).

Com relação às implicações econômicas e políticas, destaca-se que os docentes constituem a classe de trabalhadores numericamente mais importante, o que impõe um custo econômico e político sobre qualquer medida adotada que afete diretamente esses profissionais. Isso sugere que a formação de professores envolve considerações financeiras e políticas significativas, o que pode influenciar as decisões e investimentos nesse campo (Tardif, 2014).

Considerando esse cenário, Mantoan, Prieto e Arantes (2006) destacam a necessidade de modificações nos currículos dos cursos de formação de professores, para que futuros educadores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Diante da crescente demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, a formação de professores torna-se um desafio para as instituições de ensino superior.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define a educação especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas, realizando atendimento educacional especializado e orientando alunos e professores. A inclusão, portanto, exige dos

educadores constante aperfeiçoamento e disposição para desenvolver novas metodologias.

Os estudos mais recentes destacam a necessidade de contextualizar as definições e classificações, reconhecendo a dinâmica constante das pessoas e seu contexto. A atuação pedagógica deve ser voltada para alterar situações de exclusão, fortalecendo a importância de ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008).

Em síntese, a formação de professores para a inclusão exige uma abordagem abrangente, desde modificações nos currículos até a disposição para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. É um desafio, mas também uma oportunidade para transformar o ambiente educacional em espaços verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno, independentemente de suas necessidades, possa aprender e se desenvolver plenamente.

NA EUROPA

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva visa promover a inclusão e a educação de qualidade para pessoas com necessidades especiais em toda a Europa. Essa agência tem como objetivo apoiar os países membros da União Europeia, bem como países não membros, na implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas. Os principais objetivos da agência incluem facilitar a colaboração entre os países europeus, fornecer recursos e assistência técnica para o desenvolvimento de práticas inclusivas, promover a igualdade de oportunidades na educação e garantir que todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

Na abordagem dos principais desafios enfrentados pelos professores na promoção da inclusão na Europa, o documento intitulado “Formação de Professores para a Inclusão na Europa: Desafios e Oportunidades”, de 2011, identificou diversos fatores que contribuem para essas complexidades. Em primeiro plano, a preparação inadequada dos docentes emerge como um entrave significativo. Muitos professores não recebem uma formação apropriada que os capacite a lidar eficazmente com a diversidade de necessidades dos alunos em ambientes inclusivos.

Além disso, a falta de competências específicas por parte desses profissionais é apontada como desafio adicional. A ausência das habilidades necessárias para atender às demandas variadas dos estudantes em sala de aula pode impactar negativamente a eficácia das práticas inclusivas.

Outro ponto relevante é a presença de barreiras estruturais nas escolas, as quais comprometem a implementação de práticas inclusivas. A falta de apoio e recursos adequados torna-se um obstáculo substancial, dificultando a criação de um ambiente inclusivo.

A diversidade de necessidades dos estudantes surge como mais uma complexidade. A ampla gama de requisitos pode sobrecarregar os professores, tornando desafiador atender a todas as demandas de maneira eficiente.

A pressão exercida pelo sistema educacional representa outro desafio significativo. Demandas administrativas e curriculares limitam o tempo e os recursos disponíveis para a implementação de práticas inclusivas, prejudicando a flexibilidade necessária para atender às necessidades diversificadas dos alunos.

Por fim, a falta de apoio aos professores é um elemento crucial. Muitos educadores sentem-se isolados e desprovidos do suporte necessário para lidar com os desafios específicos da inclusão. Essa falta de rede de apoio pode comprometer a eficácia das práticas inclusivas implementadas.

O documento analisado ressalta que a Comissão Europeia tem desempenhado um papel fundamental no impulsionamento da formação de professores para a inclusão, lançando diversas iniciativas e programas. O reconhecimento da importância crucial dessa formação é um dos principais pontos de apoio destacados pela Comissão. Consciente de que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à preparação dos educadores, enfatizou-se a necessidade de promover a inclusão por meio de programas que assegurem a adequada capacitação dos professores (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

Outro aspecto importante diz respeito ao fomento de políticas transversais. Segundo o documento analisado, a Comissão Europeia incentiva o desenvolvimento de políticas que promovam a educação inclusiva em todos os setores. A abordagem transversal visa criar uma sociedade mais inclusiva, em que a educação seja um pilar central na construção de uma comunidade que valoriza a diversidade e a busca pela equidade.

Assim, a promoção de práticas inclusivas consiste em frente prioritária para a Comissão, que apoia ativamente a implementação dessas práticas por

meio de diversas agências, em todos os níveis educacionais. O objetivo é atender de maneira eficaz às necessidades dos alunos e de suas famílias, assegurando que a educação seja um instrumento de inclusão e desenvolvimento social.

Destaca-se nesse contexto a importância de reconhecer a diversidade e individualidade dos alunos. Essa perspectiva reforça a visão dos estudantes como indivíduos com identidades múltiplas e em constante evolução. Assim, há um incentivo na preparação dos professores para lidar de maneira efetiva com essa diversidade, promovendo uma abordagem inclusiva que considere as particularidades dos estudantes.

Ainda de acordo com o documento, as perspectivas advindas dos especialistas envolvidos no projeto de Formação de Professores para a Inclusão na Europa ressaltam a importância crucial da preparação adequada dos educadores para enfrentar a diversidade de necessidades dos alunos. Nesse contexto, algumas das principais perspectivas emergem como fundamentais.

Um ponto central nas considerações desses especialistas é a valorização da diversidade. Destaca-se a necessidade de os professores reconhecerem a diversidade como um recurso e um valor para a educação. Eles enfatizam a importância de os educadores manterem elevadas expectativas em relação a todos os estudantes, criando, assim, um ambiente inclusivo, que promova o pleno desenvolvimento de cada um, independentemente de suas características individuais (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

O trabalho em equipe surge como outro aspecto essencial destacado pelos especialistas. A colaboração e o trabalho em conjunto são considerados fundamentais para todos os professores que almejam promover a inclusão e atender às necessidades variadas dos alunos. O diálogo entre os educadores, compartilhando experiências e estratégias, é vista como um caminho eficaz para enriquecer a prática pedagógica e criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Os especialistas também apontam para a importância do desenvolvimento profissional contínuo. Reconhecem que o ensino é uma atividade de aprendizagem constante, e os professores devem assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo da vida. Esse comprometimento com o aprimoramento constante é considerado essencial para lidar de maneira eficaz com as demandas sempre em evolução da diversidade nas salas de aula.

Além disso, há um consenso significativo sobre a necessidade de políticas claras. Os especialistas destacam a importância de políticas que apoiem todos os professores no desenvolvimento de uma compreensão clara das premissas associadas à inclusão e à diversidade. A clareza nas diretrizes e no suporte institucional é vista como uma base essencial para que os educadores possam implementar práticas inclusivas de maneira consistente e eficaz.

Dessa maneira, as perspectivas apresentadas convergem para a necessidade de uma abordagem integrada que valorize a diversidade, promova o trabalho colaborativo, estimule o desenvolvimento profissional contínuo e estabeleça políticas claras, garantindo assim a formação de professores capazes de enfrentar os desafios da inclusão na Europa (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2011).

O documento intitulado “Perfil de professores inclusivos”, de 2012, foi elaborado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial com base em estudos realizados nos anos de 2010 e 2011. Esses estudos discutiram temas-chave relacionados com o desenvolvimento de competências para a educação inclusiva em diferentes países, tais como Irlanda do Norte, Portugal, Hungria, Suécia e Holanda. Essas discussões foram altamente interativas e envolveram diversos intervenientes da formação de professores, incluindo estudantes, pais, educadores, formadores de professores, políticos e especialistas da área da educação. Essas interações contribuíram para a validação do conteúdo do perfil de professores inclusivos.

Segundo o documento, as bases conceituais para o perfil de professores inclusivos, desenvolvido no âmbito do projeto Formação de Professores para a Inclusão, são fundamentadas em três parâmetros, quais sejam: inclusão como princípio fundamental, abordagem ampla das competências, impacto das políticas e prioridades sociais.

Desse modo, a inclusão é considerada uma abordagem baseada no direito à educação, sustentada por um conjunto de valores centrais. Isso significa que a educação inclusiva é essencialmente uma questão de direitos e valores, que devem orientar as práticas educacionais.

De forma a reconhecer as dificuldades práticas e conceituais no enfoque das competências para o ensino em educação inclusiva, o perfil proposto adota uma abordagem ampla ao uso de competências. Isso garante que o documento seja relevante para diferentes países, considerando a diversidade de contextos

educacionais (Agência Europeia para o desenvolvimento da Educação Especial, 2012).

Nesse sentido, as prioridades políticas e os efeitos das políticas sociais em cada país não podem ser ignorados. No entanto, é importante considerar o enquadramento de política internacional e da União Europeia que impacta a educação inclusiva e a formação de professores, e que todos os países subcrevem. Isso destaca a importância de alinhar as práticas educacionais com as políticas e diretrizes internacionais.

O documento intitulado “Formação de professores para a inclusão: Relatório Síntese Final da 1.ª Fase”, de 2020, ressalta elementos políticos essenciais para a formação de professores para a inclusão, abordando questões fundamentais na área das políticas da chamada *Teacher Professional Learning* (TPL) – aprendizado profissional do professor –, que visam apoiar a equidade e a inclusão.

Entende-se que seja fundamental abordar as preocupações dos educadores com relação à prática inclusiva, considerando um *continuum* de oportunidades de TPL que varia desde a formação inicial até a formação contínua e a formação profissional de formadores de professores. Nesse contexto, a política deve garantir que toda a equipe, incluindo especialistas e diretores das escolas, participe do desenvolvimento de competências para a inclusão ao longo do percurso profissional.

A definição de uma visão política clara para a TPL em matéria de equidade e inclusão é essencial, assegurando que todos os professores tenham oportunidades de formação profissional ao longo da carreira sobre os princípios de educação inclusiva, sua responsabilidade pedagógica para com todos os alunos e seu contributo para a educação inclusiva. Além disso, é importante estabelecer princípios orientadores para essa política, garantindo que a formação de professores para a inclusão seja um pré-requisito para a educação inclusiva.

Conforme o referido documento, a TPL desempenha papel fundamental nos sistemas de educação inclusiva, pois é essencial para preparar os professores e outras equipes para a inclusão dos estudantes. Com a diversidade crescente dos grupos de educandos, a formação profissional torna-se crucial para garantir que todos, independentemente de suas necessidades, recebam uma educação de qualidade (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2020).

Importa mencionar que a TPL para a inclusão é parte integrante do desenvolvimento de sistemas de educação inclusiva, que buscam proporcionar oportunidades educativas significativas e de alta qualidade para todos os alunos em suas comunidades locais, ao lado de seus colegas. Além disso, está associada ao modelo de ecossistema de sistemas de educação inclusiva, que explora como diferentes estruturas, processos e resultados das políticas e práticas inclusivas interagem e impactam os estudantes em diferentes níveis.

Portanto, ao apoiar a educação inclusiva, a TPL é considerada uma parte essencial do desenvolvimento de sistemas de ensino que buscam promover a equidade, a diversidade e a inclusão em todos os aspectos da aprendizagem e do ambiente escolar.

Nesse sentido, a meta é desenvolver um perfil que englobe as competências necessárias para promover a inclusão ao longo da carreira dos professores. Esse perfil visa oferecer uma visão e apontar áreas de competência para um maior desenvolvimento de políticas no âmbito da TPL para a inclusão, abrangendo desde a formação inicial de professores até a formação contínua e a formação profissional de formadores de professores. A aplicação desse perfil é essencial para garantir que todos os professores estejam preparados para a educação inclusiva ao longo do *continuum* da TPL, promovendo a aprendizagem colaborativa e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Dessa forma, o perfil de professores inclusivos é uma ferramenta fundamental para apoiar a formação de professores e equipes especializadas, garantindo que todos os profissionais estejam comprometidos com a prática inclusiva e a formação contínua nessa área.

APROXIMAÇÕES ENTRE A REALIDADE BRASILEIRA E A REALIDADE EUROPEIA

Tanto no Brasil quanto na Europa, a formação de professores para a inclusão enfrenta desafios significativos e busca alinhar práticas educacionais com políticas que promovam a equidade e a diversidade. No contexto brasileiro, a trajetória histórica destaca a transição da formação de professores de educação especial do nível médio para o superior na década de 1970, enquanto na Europa, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e na garantia de uma educação de qualidade para pessoas com necessidades especiais.

Ambos os contextos enfrentam o desafio da preparação inadequada dos professores, que, muitas vezes, não recebem uma formação apropriada para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos em ambientes inclusivos. A falta de competências específicas, barreiras estruturais nas escolas e a pressão exercida pelo sistema educacional são questões compartilhadas que demandam abordagens estratégicas.

A influência de organismos internacionais, como no caso brasileiro com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, também é evidente na Europa, onde a Comissão Europeia desempenha um papel ativo no impulsionamento da formação de professores para a inclusão, lançando iniciativas e programas.

O perfil de professores inclusivos, desenvolvido na Europa, destaca a necessidade de valorizar a diversidade, promover o trabalho em equipe e incentivar o desenvolvimento profissional contínuo. Esses elementos são fundamentais não apenas na Europa, mas também no Brasil, onde a falta de ênfase na formação docente pode comprometer a qualidade do serviço prestado aos estudantes com NEE.

Nos contextos abordados, a formação de professores é considerada uma ferramenta essencial para promover a inclusão, sendo necessário reconhecer a diversidade e individualidade dos educandos. No Brasil e na Europa, a busca por práticas pedagógicas inovadoras, o reconhecimento da importância da colaboração e a clareza nas diretrizes políticas emergem como elementos essenciais para preparar educadores capazes de enfrentar os desafios da inclusão. Essas realidades compartilham a visão de transformar os ambientes educacionais em espaços inclusivos, garantindo que cada estudante, independentemente de suas necessidades, possa aprender e se desenvolver plenamente.

Certamente, a análise da formação de professores para a inclusão, permite identificar uma convergência de desafios e prioridades que reflete a natureza global das discussões sobre educação inclusiva. Nota-se que há o reconhecimento da necessidade premente de superar barreiras estruturais nas escolas e de proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade crescente nas salas de aula.

A abordagem europeia, como explicitado no documento “Formação de Professores para a Inclusão na Europa: Desafios e Oportunidades”, destaca a importância de políticas transversais e de uma visão clara para a TPL. No Brasil, embora o contexto econômico e as influências externas tenham moldado as

políticas de inclusão, a legislação nacional, como a LDB n.º 9.394/1996, também estabelece princípios para a inclusão e a formação de professores.

A ênfase na valorização da diversidade, o estímulo ao trabalho em equipe e o reconhecimento da aprendizagem contínua como pilares essenciais para a formação de professores inclusivos são pontos de convergência entre as duas realidades. Tanto no Brasil quanto na Europa, especialistas e documentos destacam a importância de preparar educadores para uma prática inclusiva que reconheça a individualidade dos alunos e promova a igualdade de oportunidades.

E ainda, há um entendimento de que a educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos, mas também uma abordagem que fortalece o tecido social e contribui para a construção de comunidades mais equitativas. As políticas educacionais, os programas de formação e os perfis de professores inclusivos são ferramentas cruciais que visam transformar tanto as práticas pedagógicas quanto a cultura escolar e as percepções sobre diversidade e inclusão.

Portanto, diante dessa análise, percebe-se que tanto o Brasil quanto a Europa compartilham o desafio de alinhar suas práticas educacionais com os princípios inclusivos, garantindo que a formação de professores seja uma prioridade constante em seus esforços para construir sistemas educacionais mais justos, flexíveis e adaptáveis às necessidades variadas dos estudantes.

CONCLUSÕES

Diante da análise apresentada sobre a formação de professores para a inclusão, tanto na realidade brasileira quanto na europeia, é possível extrair considerações significativas que ressaltam a complexidade e a importância desse tema fundamental para a construção de sistemas educacionais mais equitativos e adaptáveis. As semelhanças identificadas entre os dois contextos revelam desafios compartilhados que demandam abordagens estratégicas, políticas consistentes e um compromisso contínuo com a valorização da diversidade.

Ambos os cenários enfrentam o desafio persistente da preparação inadequada dos professores, realçando a necessidade urgente de reformas na formação docente para garantir que os educadores estejam capacitados a lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes em ambientes inclusivos. A falta de competências específicas, as barreiras estruturais nas escolas e as pressões do sistema educacional são obstáculos que transcendem fronteiras

geográficas, destacando a necessidade de estratégias globais e abordagens colaborativas.

A convergência de princípios entre as duas realidades, como a valorização da diversidade, o estímulo ao trabalho em equipe e o reconhecimento da aprendizagem contínua, ressalta a natureza universal dos fundamentos necessários para uma formação de professores inclusiva e eficaz. A educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos, mas também uma abordagem essencial para fortalecer o tecido social e contribuir para comunidades mais equitativas.

Em última análise, o presente artigo reforça a importância de políticas claras, investimentos em desenvolvimento profissional, e a promoção de uma visão compartilhada para a formação de professores. Tais considerações apontam para a necessidade de esforços contínuos na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que não apenas reconheçam a diversidade dos estudantes, mas também promovam ambientes inclusivos que possibilitem a todos os alunos o acesso a uma educação de qualidade, a despeito de suas necessidades individuais. Assim, a construção de uma base sólida na formação de professores é essencial para moldar um futuro educacional mais igualitário e adaptado à complexidade do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Formação de Professores para a Inclusão na Europa:** desafios e oportunidades. Odense, Dinamarca. 2011. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-pt.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Perfil de Professores Inclusivos.** Odense, Dinamarca. 2012. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

AGÊNCIA EUROPEIA PARA AS NECESSIDADES ESPECIAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Formação de professores para a inclusão:** Relatório Síntese Final da 1ª Fase. Odense, Dinamarca. 2020. Disponível em: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-PT.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, C. E. M. **Educação especial nos cursos de licenciatura das Universidades de Mato Grosso do Sul.** 2005. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2005.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial:** temas atuais. Marília, SP: Unesp, 2000. p. 1-9.

BAÚ, M. A. Formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, v. 2, n. 10, p. 49-57, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/download/4227/Marlenec>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**, v. 22, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva:** a escola. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CARMO, B. C. M.; FUMES, N. L. F.; MERCADO, E. L. O.; MAGALHÃES, L. O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X39223>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: ENDIPE, 2006.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; RÊGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial. In: JORNADA CURITIBANA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, 5., 1999, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 1999.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

QUEIROZ JÚNIOR, E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RABELO, J.; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M. (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

RODRIGUES, S. M. **Educação inclusiva e formação docente**. 2012. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-e-formacao-docente/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 333-347, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X3343>. Acesso em: 25 jan. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.005

A EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E O ATENDIMENTO AOS ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA E/OU TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS: A REPERCUSSÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA A (REAL) INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro¹

RESUMO

Objetivou-se caracterizar a associação entre o atendimento dos/as profissionais da equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (Ufac) e a percepção das barreiras e das possibilidades para a (real) inclusão universitária nesta instituição. Como perspectiva metodológica, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada como basilar à produção de dados. As *sujeitas* da pesquisa (participantes do estudo) foram profissionais do quadro-técnico administrativo da classe E (nível superior) que integravam o NAI/Ufac em 2021, sendo essas: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, fisioterapeuta e técnica em assuntos educacionais. As entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas, contaram com o suporte da técnica de Análise de Conteúdo. Como principais resultados, observou-se que, ao associarem o atendimento profissional da equipe multidisciplinar, às barreiras e às possibilidades para a (real) inclusão na Ufac, as servidoras perceberam aspectos diversos que envolvem o trabalho docente universitário. Essa questão foi ressaltada por todas elas e referiu-se especialmente à postura dos/as docentes universitários/as, frequentemente omissos/as com a inclusão do público em

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Professora Adjunta na Universidade Federal de Lavras – UFLA. leticiamlribeiro@gmail.com;

questão. Sugere-se que essa identificação é um dos principais entraves ao aprimoramento do trabalho do NAI/Ufac, o que impacta também na credibilidade (ou não) do Núcleo como referência nas ações inclusivas. Em contrapartida, a postura positiva dos/as docentes também foi uma das estratégias avaliadas, pelas entrevistadas, como mais potenciais à inclusão deste público. Logo, conclui-se que a pesquisa permitiu vislumbrar um longo caminho para que a inclusão universitária se estabeleça, de fato, entre docentes e o restante da comunidade universitária. Simultaneamente, foi possível reconhecer a necessidade de formação docente, orientada pelo NAI/Ufac, aos/às professores/as da instituição, reconhecendo essa proposta como uma das estratégias inclusivas mais importantes exercida pelos Núcleos de Acessibilidade.

Palavras-chave: Equipe Multiprofissional. Inclusão Universitária. Trabalho Docente.



INTRODUÇÃO

É incontestável a necessidade da inclusão educacional, dos/das estudantes com deficiência e Transtornos Funcionais Específicos (TFE) na Educação Superior. Tal necessidade se relaciona às condições de direito educacional que já são oferecidas na Educação Básica, tendo como base as condições de acesso e permanência desse público nas instituições de ensino.

Nesse contexto, surge a importância das ações dos Núcleos de Acessibilidade, as quais são essenciais para que as atividades de inclusão educacional na Educação Superior – ainda tão marcada pela postura excludente – respeitem as diferenças, aprimorem as potencialidades e permitam minimizar o abismo existente nas práticas de escolarização para os/as estudantes com e sem deficiência e/ou TFE – aqui considerados somente como um único grupo: pessoas (ou estudantes) com deficiência.

Para tanto, é fundamental ressaltar não apenas as ações dos/as profissionais dos Núcleos de Acessibilidade, como também todos/as profissionais que precisam trabalhar pela permanência dos/das alunos/as com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Neste contexto, não apenas os/as docentes estão incluídos como são protagonistas para uma inclusão real e, então, efetiva de todos/as os/as estudantes.

Especificamente quanto à Universidade Federal do Acre (Ufac), o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) trabalha essencialmente para que as ações inclusivas sejam consolidadas entre os/as estudantes com deficiência e os/as demais discentes. Sendo instituído no ano de 2008, o NAI/Ufac ganhou grande crescimento e repercussão com os recursos do Programa Incluir (Martins, 2022). Certamente, sem os recursos e orientações do referido programa, este Núcleo não teria se fortalecido e ganhado a referência em acessibilidade, conquistada nos últimos anos dentro e fora da Ufac.

Neste sentido, a presente pesquisa objetivou caracterizar a associação entre o atendimento dos/as profissionais da equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (Ufac) e a percepção das barreiras e das possibilidades para a (real) inclusão universitária nesta instituição.

Para o alcance deste objetivo, observa-se que o estudo se concentrou na realização de uma entrevista individual, estabelecida a partir de um roteiro semiestruturado, com as cinco servidoras da equipe multiprofissional do NAI/

Ufac que integravam o núcleo em 2021: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, fisioterapeuta e técnica em assuntos educacionais (licenciada em Letras Português). Mais detalhes sobre a construção metodológica serão apresentados mais à frente.

Por enquanto, é fundamental reconhecer como o presente texto está organizado: após esta Introdução, a segunda seção, nomeada como “Histórico e trajetória do NAI/Ufac”, traz um resgate de aspectos importantes que traçam a história do referido Núcleo. A terceira seção, “Construção Metodológica do Estudo”, descreve aspectos centrais sobre como a pesquisa se desenhou. A quarta seção, “Resultados e Discussão: as ações do NAI/Ufac e as visões sobre as barreiras e as possibilidades para a (real) inclusão universitária”, exhibe as questões principais, apontadas pela equipe multiprofissional do NAI/Ufac, para a consolidação (ou não) da perspectiva inclusiva na Educação Superior. Por fim, as Considerações Finais retomam pontos basilares do estudo, bem como reforçam a necessidade de mais pesquisas e práticas que, de fato, prezem pela inclusão dos/as estudantes com deficiência no espaço universitário.

HISTÓRICO E TRAJETÓRIA DO NAI/Ufac

Antes de apresentar diretamente o histórico do NAI/Ufac, é fundamental destacar como se estabeleceu a consolidação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, ou seja, as Políticas Públicas Educacionais (PPE) que os antecederam.

Neste sentido, faz-se necessário reconhecer a importância do Programa Incluir. Este programa é uma importante política de inclusão na Educação Superior. Assim sendo, enfatiza-se essa importância ao conceituar o significante de “incluir”.

Incluir é abranger a todos sem exceção. Na educação inclusiva, os espaços são adaptados para o convívio de todos, assim como os materiais utilizados nas atividades. É uma educação que busca identificar todo e qualquer obstáculo que o aluno possa enfrentar e eliminar as barreiras. Por isso, incluir é reconhecer a diversidade de aprendizado. Para Ferrari e Sekkel (2007), a construção de um ambiente inclusivo na educação não se dá por meio de uma padronização, ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças (Nascimento, 2020, p. 33).

Esse é o cenário proposto pelo Programa Incluir: uma inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças entre os/as estudantes da Educação Superior. Para a compreensão mais ampla desse panorama, faz-se fundamental uma breve retrospectiva histórica do referido programa.

Estabelecido em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – nomeado como Programa Incluir –, foi certamente o “primeiro programa governamental no Brasil voltado para viabilizar o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior (Nascimento, 2020, p. 33). O documento orientador deste programa indica que a proposta intenciona orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IFES, “a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior” (Brasil, 2013, p. 03).

Esta proposta está em diálogo com o Decreto Legislativo 186/2008, o qual aprovou, em âmbito nacional, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 2007. O referido Decreto explicita, na seção de Educação, Artigo 24:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo **em todos os níveis**, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...) (Brasil, 2008a, p. 10 – Grifos meus)

Ressaltar a garantia de “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” pressupõe que a Educação Superior também é um nível de escolaridade assegurado para as pessoas com deficiência. Foi nesse sentido que o Programa Incluir, executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fomentou a criação e a consolidação de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, as quais “respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (Brasil, 2013, p. 03).

De acordo com Oliveira e Magalhães (2019), o Programa Incluir foi o grande impulsionador para a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Segundo os estudos de Melo (2015; 2016), o Programa Incluir pode ser considerado um “divisor de águas” no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior. Pletsch e Melo (2017, p. 1612), têm a mesma identificação

e afirmam que “[...] o Programa influenciou, sobremaneira, a inserção do tema na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), sobretudo ao inserir a proposta da inclusão desde os anos iniciais até o Ensino Superior [...]”.

Nesse ponto é importante destacar que os Núcleos de Acessibilidade se caracterizam como a constituição de espaço físico, com profissionais responsáveis pela organização das ações, para a articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da IFES, tornando-se responsáveis pela implementação da política de acessibilidade, bem como pela efetivação das atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvam os/as estudantes com deficiência ou necessidades específicas. Logo, estes Núcleos atuam diretamente no “favorecimento da acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição” e, portanto, são espaços que “devem se articular às demais atividades da instituição” (Nascimento, 2020, p. 34).

Para demonstrar como o NAI/Ufac consegue favorecer a acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os espaços da Ufac, faz-se fundamental resgatar, neste momento, a sua trajetória. Criado em 2008, por meio da Resolução Reitoria da Ufac nº 14, de 30/04/2008.

Oliveira e Magalhães (2019) pontuam que, semelhante aos demais Núcleos de Acessibilidade estabelecidos em outras IFES brasileiras, o NAI/Ufac é:

(...) uma unidade administrativa de apoio e assessoramento técnico-pedagógico aos estudantes, público-alvo da educação especial da UFAC, vinculado à Pró-Reitora de Assuntos Estudantis (PROAES). O NAI tem por finalidade executar as políticas e diretrizes de inclusão e acessibilidade de estudantes e servidores com deficiência, garantindo ações de ensino, pesquisa e extensão, além de apoiar o desenvolvimento inclusivo do público-alvo da modalidade de Educação Especial, bem como orientar o desenvolvimento de ações afirmativas no âmbito da instituição nos seguintes eixos: (i) infraestrutura; (ii) currículo, comunicação e informação; (iii) programas e/ou projetos de extensão; (iv) programas e/ou projetos de pesquisa. Compete ao NAI a adoção de medidas de assessoramento e apoio específico para garantir as condições de acessibilidade necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a finalidade do NAI prevê formas de atuações que visam tornar a UFAC inclusiva através do ingresso e permanência com êxito dos estudantes com deficiência, bem como,

contribuir na caminhada profissional de servidores com deficiência da instituição (Oliveira; Magalhães, 2019, p. 07).

Apenas como acréscimo à informação dada por Oliveira e Magalhães (2019), pontua-se que o NAI/Ufac ficou inicialmente vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex). Somente em 2013 passa a se vincular à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes).

Logo após a fundação do NAI, houve a necessidade de concurso público de profissionais especializados/as nas diversas áreas associadas à inclusão universitária. Inicialmente, os/as primeiros profissionais se restringiam às/aos docentes que ministravam as disciplinas de Libras e de Braille, concomitantemente com os/as profissionais produtores/as e revisores/as de texto braile. Entretanto, em 2013 ingressaram, por meio de concurso público, os/as primeiros/as profissionais Tradutores e Intérpretes da Língua de Sinais (TILS) de toda à Ufac – sendo que, inicialmente, todos/as estavam vinculados ao NAI.

Atualmente, há uma demanda crescente e o maior número de universitários/as com deficiência (muitos deles com TFE associados), os/as quais ingressaram majoritariamente pelo sistema de cotas. Neste sentido, o NAI/Ufac contava (em 2021) com o seguinte cenário de profissionais, todos/as pertencentes ao quadro efetivo e com especialização nas suas áreas de atuação: profissionais para a revisão de texto em Braile (2), Técnica em Administração (1), Técnicas em Assuntos Educacionais (2), Assistente Social (1), Fisioterapeuta (1), Fonoaudióloga (1), Psicóloga (1) e profissionais TILS (10). Toda essa composição é referente apenas ao Campus Sede (em Rio Branco), uma vez que o Campus Floresta (em Cruzeiro do Sul) mantém a atuação do NAI, desde 2013, em franca consolidação.

Todo esse resgate se faz importante por inúmeras informações. Mas, uma delas merece ressalva: é fundamental observar que “atribuições do NAI estão diretamente relacionadas aos ideais do Programa Incluir, qual seja, de garantir através dos núcleos de acessibilidade, a inclusão dos estudantes com deficiência na educação superior” e, portanto, ser capaz de “articular as diversas contribuições que a Universidade pode dar”, promovendo a melhoria na “qualidade do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, coordenando a execução de atividades de apoio e suporte aos estudantes, professores, funcionários e coordenadores de cursos da Ufac” (Oliveira; Magalhães, 2019, p. 07). É esse trabalho que deve ser destacado ao

se pensar em uma Universidade realmente inclusiva e preocupada com o bem estar e a formação dos/as estudantes.

CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, por comportar um universo de significados, motivos, valores e atitudes que possuem um vínculo com os processos – vivenciados pelas *sujeitas*² da pesquisa – os quais não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2013). Fraser e Gondim (2004) ressaltam a importância do ponto de vista da abordagem qualitativa para os estudos das ciências sociais, os quais abordam as ações humanas e seus desdobramentos.

O ponto de vista da abordagem qualitativa e compreensiva, no entanto, é o de que os modelos científicos das duas ciências são diferenciados, dada a natureza distinta de seus objetos. A ação humana é intencional e reflexiva, cujo significado é apreendido a partir das razões e motivos dos atores sociais inseridos no contexto da ocorrência do fenômeno, o que não acontece com os objetos físicos, foco de análise das ciências naturais. Conhecer as razões e os motivos que dão sentido às aspirações, às crenças, aos valores e às atitudes dos homens em suas interações sociais é o mais importante para as ciências sociais (Fraser, Gondim, 2004, p. 141).

Nesse sentido, esta pesquisa se debruçou em, por meio do conteúdo oferecido pelas *sujeitas* da pesquisa, apresentar dados que permitam a interpretação de todo o contexto da inclusão acadêmica na Ufac.

Como já mencionado, o desenvolvimento desta pesquisa se concentrou na realização de uma entrevista individual com as cinco servidoras da equipe multiprofissional do NAI/Ufac em cargo Nível E (Superior): psicóloga, fonoaudióloga,

2 A expressão “*sujeitas* de pesquisa” é corroborada pelo trabalho de Teixeira e Silva (2020), o qual se dedicou a conhecer os relatos das práticas, estratégias e táticas cotidianas de trabalhadoras domésticas. Com base nas autoras, a opção por esse neologismo (*sujeitas*) sustenta um discurso que coloca as mulheres em protagonismo e evita a reprodução da excludente postura da sociedade que normaliza o masculino como representativo da universalidade humana. Entretanto, a demarcação em itálico, em todas as indicações da palavra *sujeitas*, aparecerá neste texto para evitar que esta designação se confunda com algo que remeta à condição de sujeição de uma mulher (ex: esta mulher está sujeita ao risco).

assistente social, fisioterapeuta e técnica em assuntos educacionais (licenciada em Letras Português).

É importante ressaltar que a entrevista mencionada pode ser caracterizada como semiestruturada, uma vez que combinou questões objetivas e subjetivas que permitem reflexões complementares durante sua realização (Minayo, 2013). Destaca-se também que as entrevistas foram realizadas individualmente, sendo gravadas e posteriormente transcritas, seguindo um roteiro anteriormente planejado. Dessa forma, foi a partir das indicações dadas pelas *sujeitas* da pesquisa que a produção de dados se estabeleceu.

Para que fosse mantido o anonimato das participantes, elas foram identificadas de maneira aleatória com nomes de frutas típicas da região norte do Brasil: *Graviola, Açai, Buriti, Tucumã e Cupuaçu*. Dessa forma, a cautela com a não exposição das profissões de cada entrevistada foi estabelecida de maneira rígida. Esse cuidado foi necessário porque as participantes foram informadas, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do participante, a garantia da ciência e da autorização expressa do uso das informações por elas oferecidas, sem qualquer menção nominal que possa as expor.

Quanto à análise dos dados oferecidos pelas *sujeitas* da pesquisa, em suas entrevistas, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, por pressupor um adequado tratamento dos resultados obtidos e interpretação de maneira a se tornarem significativos e válidos, como orientam os estudos de Bardin (2006).

Destaca-se que, de acordo com esta autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto. Logo, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção deste conteúdo – tanto do/a investigador/a quando dos/as investigados/as – para que, dessa forma, sejam explicitadas de maneira mais detalhada o que os dados obtidos representam para, então, expor com mais clareza o conteúdo do texto. Portanto, toda a análise – dos resultados aqui apresentados – concentrou-se em três fases de organização conforme as orientações descritas na obra de Bardin (2006).

A primeira fase é indicada como “pré-análise” e objetiva organizar o material a ser analisado e sistematizá-lo por meio de suas ideias centrais. Esta organização se estabelece em quatro etapas, que são: a leitura flutuante (contato com os documentos que compõem a coleta de dados, o que leva a reconhecer o texto de pesquisa); a escolha dos documentos (demarkação do que

é realmente necessário à análise); a formulação das hipóteses e dos objetivos (determinação do que se propõe a pesquisa a partir dos documentos avaliados) e a referenciação dos índices e elaboração de indicadores (determinação de indicadores selecionados nos textos dos documentos analisados).

A segunda fase consiste na exploração do material que, tem como prática central, a definição de categorias. Assim, têm-se três categorias centrais apresentadas no presente estudo: socialização profissional (da equipe multiprofissional); inclusão universitária; trabalho docente. Tais categorias, nesta pesquisa, estão conjugadas mediante a ideia de que todas as componentes da equipe multiprofissional do NAI/Ufac foram capazes de edificar/mobilizar/articular conhecimentos e saberes para prosseguir no longo processo de socialização profissional neste núcleo e, portanto, exercerem suas profissões e possibilitarem a inclusão dos acadêmicos com deficiência e/ou TFE, tendo criticidade sobre o trabalho docente inclusivo (ou não) dos/as professores/as da instituição. Logo, esta junção é fundamental para as interpretações e as inferências que compõem a fase seguinte.

Quanto à terceira fase, é fundamental mencionar a necessidade do tratamento dos resultados, que permitem a inferência e a interpretação. Ou seja: foi neste momento que ocorreu a consolidação e o destaque das informações para análise que, então, promoveu a inferência. Dessa forma, intencionou-se apresentar resultados concisos, oferecidos pelas participantes em diálogo com a literatura que descreve o assunto estudado. Logo, é importante realçar que o estudo teve o propósito de enfatizar as indicações feitas pelas *sujeitas* da pesquisa e suas vivências e visões.

Como já mencionado, há uma grande demanda de apoio aos/às universitários/as com deficiência (muitos/as deles/as com TFE associado). Isso justifica o cenário do NAI/Ufac (aqui retratado até 2021). É diante desse quadro que as profissionais graduadas – *sujeitas* dessa pesquisa – fizeram suas menções e descreveram aspectos importantes para a interpretação de seus processos de socialização profissional e suas visões sobre a inclusão universitária e o trabalho docente dos/as professores/as da Ufac.

RESULTADOS

Compreender as ações da equipe do NAI/Ufac perpassa por compreender como se estabeleceu a socialização profissional desta equipe. Neste sentido,

pode-se conceituar a socialização profissional como um conjunto de ações que se estabelece a partir da “aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo vinculados aos pressupostos de uma determinada cultura ocupacional” (Ribeiro, 2016, p. 76).

As vivências de Graviola e Açaí retratam os primeiros momentos de atuação destas como profissionais do NAI. Elas fizeram menções importantes sobre as grandes dificuldades que enfrentaram quando iniciaram suas atividades na Ufac.

*[O início] Foi bem difícil. Bem difícil mesmo. Havia uma troca grande de servidores, muitos chegando e outros saindo. Eu não sabia ao certo o que eu ia fazer. E eu também não tinha muitas orientações do que eu tinha que fazer. [...] Logo, logo eu tirei licença [maternidade] e, quando eu voltei, eu tentei me entrosar melhor. E aí as coisas estavam mais claras. Eu procurei mais também. [...] O que faltou mesmo foi clareza. O que eu faço, o que faz a colega, o que faz os outros. É muito difícil atender um aluno se eu não sei o que eu tenho que fazer para ajudar ele. **(Graviola)***

*Nossa... Eu achei muito difícil [o início das atividades como profissional do NAI/Ufac]. Eu sempre tive convívio com pessoas com deficiência, com transtornos e com dependência química. Mas, é muito diferente quando você tem que atender um aluno, que está dentro de uma universidade. [...] Sempre deixei a minha porta aberta. Então, os alunos sempre tiveram muita liberdade de entrar e conversar comigo. Mas, quantas vezes eu não pude ajudar? Eu nem sabia como ajudar! Eu já me senti muito perdida... **(Açaí)***

Os relatos de Graviola e Açaí, em seus primeiros momentos de socialização profissional, retratam diversas incertezas. Assim como acontece entre os/as professores/as que acabaram de ingressar na profissão, é possível perceber um sentimento contraditório de autonomia, insegurança e até mesmo de ressignificação de crenças nesta nova iniciação profissional (Cavaco, 1991).

Com experiências diferentes, Buriti e Tucumã apresentam outras preocupações nos primeiros momentos de trabalho no NAI/Ufac. Ambas exercem profissões com ações referentes à perspectiva clínica (especificamente por meio do atendimento individualizado) e institucional (com a oferta de ações para toda a comunidade da instituição). Seus relatos sugerem como, inicialmente, houve insegurança na proposição do trabalho a ser desenvolvido no NAI/Ufac.

A primeira dificuldade que eu vi mesmo foi como aplicar a [nome da sua profissão] em um ambiente institucional. [...] É porque uma coisa é o atendimento clínico; outra, é o atendimento institucional, né? O atendimento institucional exige que o profissional veja toda a instituição, e não só a pessoa do

atendimento clínico. [...] Acaba que hoje eu faço mais é o atendimento clínico mesmo, né? Não dá para fugir muito disso, apesar de sempre ter alguma palestra ou alguma participação que a gente participa junto. (Buriti)

[...] Eu sempre fiz atendimento clínico, na [local em que trabalha externamente à Ufac] e nos outros lugares que eu trabalhei. Então, eu tive que entender como poderia ser a proposta para o atendimento institucional, que é bem diferente. [...] Aí, hoje sim. Hoje eu faço a prática da [nome da sua profissão] institucional. Há ações em que a gente pode mesmo propor a [nome da sua profissão] para toda a Ufac. (Tucumã)

A distinção entre as práticas profissionais institucionais e clínicas, indicadas pelas duas participantes, traz a conveniência em diferenciar essas duas perspectivas de atuação. Como exemplo, temos as distinções feitas entre a psicologia institucional e a psicologia clínica, especialmente por meio da distinção de Bleger (1984 *apud* Guirado, 2009). Para este autor, o trabalho desenvolvido pela psicologia institucional, tem a visão da instituição (da qual os indivíduos fazem parte) como um todo e também como alvo de intervenção. Assim, o “psicólogo opera com os grupos, desde os de contato direto com a clientela até a direção” e, mesmo mantendo o trabalho clínico psicanalítico, há uma compreensão importante de que as “relações interpessoais guardam uma formulação muito interessante: a da simbiose e ambiguidade nos vínculos” (Guirado, 2009, p. 324-325).

Enquanto o atendimento clínico tem uma proposta que trabalha com a individualidade, de cada *paciente* atendido/a, o atendimento institucional procura ter uma visão mais ampla de como as questões individuais pode repercutir em práticas para beneficiar a inclusão de *estudantes* com deficiência e/ou TFE, o que pode acontecer por meio de palestras, grupos de estudo e propostas de formação com participações coletivas. Essa é a proposta do NAI/Ufac.

Apesar desta clara distinção entre as propostas clínicas e institucionais, Cupuaçu apresenta um posicionamento diferente quanto a esta diferenciação. Além disso, faz um relato distinto sobre as dificuldades (não enfrentadas) quando iniciou seu processo de socialização profissional no NAI/Ufac.

Eu achei bem tranquilo [o início das atividades como profissional do NAI/Ufac]. Mas, assim, é fato que eu continuo com o atendimento clínico. [...] Eu tenho horários reservados só para os alunos que estão vinculados ao NAI. Aí, se algum precisar, eu atendo com prioridade. [...] Eu fiz uma fala, não foi uma palestra. É que a [coordenadora do NAI/Ufac] me pediu uma vez. Acho que algo que tenha envolvido a instituição toda, foi só essa mesmo... [...] Ah! Rapidinho todo mundo me conhecia. Eu me adaptei bem rápido mesmo. (Cupuaçu)

Pressupõe-se que esta grande variedade de percursos e de vivências, construídas pelas servidoras do NAI/Ufac no processo de socialização profissional (especialmente nos primeiros momentos), foi importante para a caracterização das profissionais que eles se tornariam com o passar do tempo. Porém, é válido ressaltar que os primeiros obstáculos estavam mais relacionados à inserção no ambiente de trabalho (especialmente quanto ao entendimento das práticas de trabalho que deveriam ser adotadas) do que, propriamente, ao atendimento dos/as estudantes com deficiência e/ou TFE.

Também merece destaque o fato de apenas Cupuaçu relatar “conquistas” neste período inicial de trabalho. Ela foi a única participante de pesquisa que menciona sua tranquilidade em se adequar ao espaço e às características do trabalho. Os demais sujeitos, de alguma forma, rememoraram suas lembranças de ingresso no NAI/Ufac com clara angústia, o que demonstra as dificuldades do início do processo de socialização profissional (Ribeiro, 2016).

É possível sugerir que as primeiras experiências no NAI/Ufac foram capazes de interferir em como as servidoras encaram e desempenham suas profissões com o passar do tempo. Além disso, essa interferência pode também ter influências em como percebem a inclusão universitária, da qual são peças-chave para sua consolidação.

O relato de Tucumã transparece essa visão, que muito exalta a profissionalidade, como componente de uma equipe maior, mas também demonstra suas limitações.

Eu tenho domínio do meu trabalho, eu sei como eu devo agir, como profissional mesmo que eu estou dizendo. Então, para mim, atuar como uma profissional inclusiva, que acredita na inclusão, não é algo difícil. [...] Como uma universidade, que se diz inclusiva não tem uma pessoa da [nome da profissão] lá, para fazer esse trabalho? Se não tiver um [nome do profissional] tem algo de errado. [...] O que eu vejo sou eu, participando da equipe, fazendo, organizando, dando o sangue para fazer um bom trabalho. Enquanto os professores estão lá, querem as coisas prontas. Não querem agir, fazer nada diferente do que estão acostumados a fazer há anos! Quando eu vejo isso, eu me sinto triste. Eu me sinto impotente mesmo. (Tucumã)

Tucumã demonstra toda a sua crença na inclusão e sua confiança em uma universidade inclusiva. Entretanto, ao mesmo tempo, demonstra sua descrença com a postura dos/as docentes. Tal descrença está essencialmente vinculada às chamadas barreiras atitudinais para a inclusão de estudantes na Educação

Superior – barreiras essas impostas muitas vezes pelos/as professores/as da instituição.

Neste ponto, é importante identificar o que pode ser descrito como “barreiras atitudinais”. De acordo com a Lei 13146/2015 – conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – as barreiras atitudinais são “comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

As barreiras atitudinais são comuns na Educação Superior. Diniz e Silva (2021), ao descreverem barreiras comuns na perspectiva de estudantes de universidades públicas no Mato Grosso do Sul, indicaram barreiras atitudinais vivenciadas pelos/as estudantes com deficiências, não apenas em relação aos/às professores/as, mas também quanto à postura de seus/suas colegas. “Foram mencionados colegas de sala que desrespeitam a deficiência ou a necessidade específica manifestada pelos alunos com deficiências, assim como professores que não sabem como lidar com as especificidades desses alunos” (p. 464).

Para além das barreiras atitudinais, Graviola relata um visível desinteresse dos/as docentes em relação às posturas e ações inclusivas para/com seus/suas alunos/as com deficiência.

O que a gente tinha mesmo que aprimorar, falando assim, eu e todo mundo aqui na Ufac, é saber bem o que a gente deve dar para os alunos com transtornos. Sendo muito sincera para ti: a gente ainda está tentando adequar o trabalho para ajudar eles... Os alunos com transtorno são mais difíceis. [...] Mesmo assim, a gente aqui no NAI consegue atender. O complicado de verdade são os docentes. Muitos deles são muito desinteressados. Não querem saber o que fazer para ajudar! (Graviola)

É importante destacar que apesar de poucos relatos, aqui apresentados, indicarem a postura dos/as docentes como inadequada, todas as entrevistadas fizeram essas ressalvas, o que pressupõe um desinteresse generalizado entre os/as docentes no que diz respeito à inclusão dos/as estudantes com deficiência.

Apesar disso, houve relatos pontuais quanto à postura interessada de alguns/algumas professores/as. Buriti faz indicações importantes quanto a isso.

O NAI agora é bem estruturado, tem muita gente trabalhando. E olha que ainda tem pouca gente que sabe que nós fazemos. Na verdade, a maioria só fica sabendo do NAI quando já aconteceu algum problema maior com um aluno. Então, eu penso que... Que se for para aprimorar mais as ações da gente, a Ufac inteira tem que saber o que a gente faz. Não só alguns professores, que

procuram a gente, que gostam do trabalho da gente. [...] Esses professores que nos procuram geralmente sabem da importância que tem fazer um trabalho inclusivo, com as atividades adaptadas, com conforto para os alunos. Eles chegam aqui e já sabem tudo que precisam fazer. (Buriti)

Tanto o desinteresse quanto o interesse pela postura inclusiva impacta diretamente na percepção que os/as estudantes com deficiência têm sobre o trabalho docente de seus/suas professores/as. Ou seja, quanto às dimensões solidárias que se estabelecem no trabalho dos/as professores/as: a atividade, o *status* e a experiência (Tardif; Lessard, 2005).

Quanto à atividade, Tardif e Lessard (2005) defendem que esta pode ser abordada de acordo com sua organização – o espaço sociofísico da célula-classe, onde tudo acontece e onde se mantém “um território inviolável de autonomia do professor” (p. 277), mas que faz parte de uma organização maior da escola – e de acordo com seu desenvolvimento – o chamado “processo interacional de realização”, o qual “cobre um amplo campo de relações com o outro, no caso, os alunos, enquanto indivíduos e como grupo” (p. 279), além de se associar às questões instrumentais do/a professor/a no alcance dos resultados e de considerar uma dimensão coletiva, já que há a “presença de inúmeros outros agentes e atores escolares tanto dentro quanto fora da escola” (Tardif; Lessard, 2005, p. 281).

Em relação ao *status*, Tardif e Lessard (2005) defendem que este está estreitamente vinculado à identidade dos/as professores/as, a qual foi concebida como “um construto modelado por múltiplas interações com os outros atores educativos” (p. 281) e em uma “teia de aranha das existências codificadas de seu trabalho” (p. 282). Se, em momentos diversos, a identidade do/a professor/a é calcada em uma postura rígida (ao exigir disciplina dos/as alunos/as), em outras situações exige leveza (ao motivar esses/as mesmos/as alunos/as). Esse cenário se revela em inúmeros contrassensos e deixa transparecer a docência como um trabalho de composição identitária com papéis diversos: “como funcionário, como profissional, como pessoa humana em relação com os alunos, como técnico de pedagogia, como vendedor e motivar, etc.” (Derouet, 1992, p. 32 *apud* Tardif; Lessard, 2005, p. 284). Tantas identidades compõem outros tantos tipos de trabalho, tais como o trabalho coletivo, trabalho complexo, trabalho feminino e muitos outros que exigem do “trabalhador diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis [...]” (Tardif; Lessard, 2005, p. 285).

Por fim, quanto à experiência, esta designa, de modo geral, “a noção de verdade de sua vivência prática”. Logo, a aprendizagem para a docência é efetivada durante a docência, geralmente em exercício solitário (no que diz respeito ao apoio de outros/as profissionais da educação), que se cristaliza nas ações da própria rotina imposta pela docência, “que permitem ao professor dominar as situações cotidianas e atingir seus objetivos” (Tardif; Lessard, 2005, p. 286). Dessa forma, é esse *working knowledge*, advindo de visões multidimensionais (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica), que compõe o sujeito hermenêutico que é o ser humano docente. Nesse sentido, é essencial ressaltar que “a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu ‘eu profissional’; portanto, este/a profissional “encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz” (Tardif; Lessard, 2005, p. 288).

Acreditar nas palavras de Tardif e Lessard (2005), percebendo que o/a professor/a se torna aquilo que faz, pode ser magnífico ou angustiante. Há docentes, com posturas inclusivas, que conseguem integrar e incluir os/as estudantes, por seus discursos e atuações. Em contrapartida, há docentes que pouco ou nada fazem pela inclusão de seus estudantes, assumindo a postura excludente sob um cortina de “ausência de formação”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se retomar o objetivo deste estudo, identifica-se que a pesquisa objetivou a caracterizar a associação entre o atendimento dos/as profissionais da equipe multidisciplinar do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal do Acre (Ufac) e a percepção das barreiras e das possibilidades para a (real) inclusão universitária nesta instituição. Nessa perspectiva, o objetivo deste texto foi atingido.

Foi possível perceber que as profissionais do NAI/Ufac exercem suas tarefas com responsabilidade, conseguindo realizar suas atividades com segurança – apesar da insegurança demonstrada pela maior parte delas quando iniciaram suas ações no Núcleo. Tal responsabilidade repercute em um trabalho

de qualidade oferecido aos/às estudantes com deficiência. Logo, o atendimento profissional da equipe multidisciplinar do NAI é um fator determinante para a inclusão universitária na Ufac.

A postura docente – com foco no desinteresse dos/as professores/as em adaptar suas ações e/ou propor inovações para o trabalho docente, melhorando a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência – foi identificada como um problema por todas as *sujeitas* da pesquisa. Elas identificaram os/as docentes universitários/as como frequentemente omissos/as com a inclusão do público em questão. Sugere-se que essa identificação é um dos principais entraves ao aprimoramento do trabalho do NAI/Ufac, o que impacta também na credibilidade (ou não) do Núcleo como referência nas ações inclusivas.

Em contrapartida, a postura positiva dos/as docentes também foi uma das estratégias avaliadas, pelas entrevistadas, como mais potenciais à inclusão deste público. Logo, o que chamo aqui de (real) inclusão universitária depende muito de como os/as docentes agem (ou pretendem agir) como agentes de inclusão de seus/suas alunos/as com deficiência.

Como conclusão preliminar, reconhece-se que esta pesquisa permitiu vislumbrar um longo caminho para que a inclusão universitária se estabeleça, de fato, entre docentes e o restante da comunidade universitária. Simultaneamente, foi possível reconhecer a necessidade de formação docente, orientada pelo NAI/Ufac, aos/às professores/as da instituição, reconhecendo essa proposta como uma das estratégias inclusivas mais importantes exercida pelos Núcleos de Acessibilidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BLEGER, J. **Psicohigiene e psicologia institucional**. E. Diehl & M. Flag, Tradução. Porto Alegre: Artes Médicas. 1984.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/>

decretolegislativo-186-9-julho-2008-572358-publicacaooriginal-103629-pl.html>.
Acesso em: 18 jun. 2024.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior. **Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/SECADI/SESu, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.

DEROUET, J. **École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?** Paris: Editions Métailié, 1992.

DINIZ, E. P. S.; SILVA A. M. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru/SP, v.27, e0092, p.461-476, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/FLCBLwkz3vxFJJY6jnCNpPM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FERRARI, M.A.L.; SEKKEL, M.C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof. [online]**. v.27, n.4, 2007, p.636-647. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, V. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>/. Acesso em: 01 jan. 2016.

GUIRADO, M. Psicologia Institucional: o exercício da psicologia como instituição. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.13, n.2, jul./dez., p. 323-333, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/9447/11377>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MARTINS, J.L. **Os Núcleos de Acessibilidade das universidades públicas federais**: uma análise do norte brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná. Curitiba/PR, 2022. 189fl. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/78986>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MELO, F. R. L. V. O Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: conquistas e desdobramentos institucionais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Educação Especial Inclusiva**: legados históricos e perspectivas, Marília, São Paulo: UNESP, 2015, p. 273-286.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no Ensino Superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Revista Acta Scientiarum Education (Online)**, v. 38, p. 259-269, 2016.

MELO, F.R.L.V.; ARAÚJO, E.R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Número Especial, 2018, p. 57-66. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-57.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

NASCIMENTO, D.H.S. **Eliminando barreiras:** as percepções da implementação do Programa Incluir no Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2020. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2020. 139 fl. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38188/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Douglas%20Henrique%20da%20Silva%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, M.A.S.; MAGALHÃES, R.C.B.P. Inclusão na Educação Superior: o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Ufac. **Revista Amazônica**, Manaus/AM, v.04, n.02, p. 01–19, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/download/5921/4959>>. Acesso em: 05 jul. 2024.

PLETSCH, M.D.; MELO, F.R.L.V. Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** (RIAAE), v.12, n. 3, p.1610-1627, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354/6733>>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RIBEIRO, L.M.L. **Saberes Docentes e Socialização Profissional de Professores Iniciantes.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco/AC, 2016. 194fl. Disponível em: <https://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016-1/dissertacao-leticia-ribeiro.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, J.C.; SILVA, C.R. As artes de fazer cotidianas de trabalhadoras domésticas inseridas em micro dimensões organizativas da vida. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 56, n. 2, p. 202-216, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/cs.2020.56.2.08. Acesso em: 05 jul. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.006

UM OLHAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA MULTIDIMENSIONALIDADE DOS DISCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DO ENSINO POSITIVISTA E AMPLIAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Mylene França de Oliveira¹

Maria Dolores Fortes Alves²

RESUMO

A educação brasileira vem ampliando seus horizontes inclusivos no decorrer dos anos, por influência da luta de movimentos político-sociais, legislações e ampliação de pesquisas na área educacional. Todavia, apesar da educação ser um direito e o pleno desenvolvimento dos estudantes estar garantido na Constituição Federal da República de 1988 e na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ainda nos deparamos com a exclusão de um contingente de pessoas dos sistemas de ensino, seja por motivos sociais, por segregação e até mesmo por não se sentirem pertencentes e acolhidos na sala de aula. Considerando este problema, entendemos como de fundamental importância compreender a multidimensionalidade dos estudantes no ensino superior, como aspecto inclusivo. Portanto, o objetivo neste artigo é identificar a multidimensionalidade na educação superior como uma possibilidade de superação do ensino positivista e ampliação de uma educação inclusiva. A pesquisa é de cunho qualitativa. Utilizou-se como procedimento metodológico a

- 1 Mestranda em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, mylenafranca5@gmail.com ;
- 2 Doutora em Educação, pela PUC-SP, Professora do Centro de Educação, com atuação na graduação e na pós-graduação, na Universidade Federal de Alagoas- UFAL, mdfortes@gmail.com;

revisão bibliográfica, para que fosse possível o mapeamento do que vem sendo pesquisado sobre a temática, entre os anos de 2016 a 2023. Utilizamos como base de dados o Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Scielo. Na revisão da literatura, evidenciou que a inclusão da multidimensionalidade na educação superior, possibilita a permanência dos estudantes e transformação na formação docente, apesar de ainda ser uma temática escassa. Para sustentar a discussão da multidimensionalidade como uma atitude de superação de uma educação positivista e ampliação de uma educação inclusiva, buscamos suporte teórico em Freire (1987), Alves (2016), Morin (1921) e Moraes (2015). Portanto, é possível afirmar que a multidimensionalidade pode ser uma possibilidade de superação da visão positivista na educação, assim como pode ser uma possibilidade de permanência inclusão dos estudantes no ensino superior, sobretudo daqueles grupos mais discriminados diariamente.

Palavras-chave: Multidimensionalidade, Educação Superior, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal da República de 1988, garante em seu Art. 205, que a educação é um direito de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa. Isto significa que a educação não é um favor, mas sim um direito garantido por lei a todos, independentemente de suas características físicas, religião, classe social, entre outros. Dessa forma, garante que o desenvolvimento da pessoa seja efetivo em sua totalidade, englobando suas múltiplas dimensões: políticas, físicas, psicológicas, sociais, cognitivas.

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, garante em seu Art. 43, a finalidade da educação superior, em seus incisos I, III e VI estabelecem que a educação também tem como finalidade a estimulação e a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, o incentivo do trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação, difusão da cultura, do entendimento do homem e do meio em que vive, e a estimulação do conhecimento dos problemas do mundo presente.

A educação brasileira vem ampliando seus horizontes inclusivos no decorrer dos anos, por influência da luta de movimentos político-sociais, novas legislações e ampliação de pesquisas na área educacional. Todavia, apesar dos avanços, ainda nos deparamos com a exclusão de um contingente de pessoas dos sistemas de ensino, seja por motivos sociais, segregação e até mesmo por não se sentirem pertencentes e acolhidos na sala de aula. Contudo, neste artigo não vamos nos debruçar sobre as inúmeras causas pelas quais essas pessoas são excluídas das instituições de ensino. Desta feita, o presente artigo tem o intuito de fomentar as discussões sobre a compreensão da multidimensionalidade como uma atitude que possibilita a permanência dos discentes no âmbito educacional, mais especificamente na educação superior. Para tal, em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, buscaremos na literatura aporte teórico que corroborem para a fundamentação das reflexões que serão trilhadas na pesquisa.

Compreendemos a multidimensionalidade dos discentes a partir de Morin (1921) e Moraes (2015), no qual consideram que o ser humano em sua corporeidade é constituído de múltiplas dimensões, entre elas a psíquica, espiritual, social e biológica. Neste artigo, abordaremos a multidimensionalidade dos discentes como uma possibilidade de inclusão desses sujeitos nas práticas

pedagógicas. Consideramos que um dos principais motivos de serem excluídos dos sistemas de ensino, é a homogeneização das práticas educativas e apagamento das diferenças, das multidimensionalidades do aprender, principalmente quando voltamos o olhar para as pessoas com deficiência e de outros grupos que sofrem preconceitos diariamente.

Este trabalho surgiu de uma inquietação de uma futura pedagoga que esteve durante boa parte de sua escolarização inserida em uma educação positivista e fragmentada, no qual a sua multidimensionalidade era excluída, restando espaço apenas para a cognição, conteúdos e avaliações, sem levar em consideração os contextos e as suas outras dimensões. Havia um corpo, mas não havia corporeidade. Constitui-se de um interesse pessoal e profissional, um ato político e intencional de lutar e esperar por uma educação inclusiva e de qualidade, com todos e para todos. As discussões que aqui serão realizadas, serão escritas com a intencionalidade de fazer com que todos os professores, gestores, sujeitos da comunidade escolar, que irão ler essas páginas, ampliem sua visão e mobilizem-se para a construção de uma sala de aula que acolha a multidimensionalidade dos sujeitos presentes, sem exclusão de nenhuma dimensão dessa complexidade que é o ser humano. Não serão páginas com verdades fechadas e absolutas, mas com um olhar reflexivo que possibilite e amplie a visão sobre uma educação superior humanizada.

A relevância deste estudo advém da necessidade de ampliar discussões em torno da importância de práticas que considerem a multidimensionalidade dos discentes, como uma forma de possibilitar a inclusão, permanência e superação de um ensino tradicional/bancário. É primordial pensarmos na multidimensionalidade do humano, sobretudo com os ataques que os currículos têm sofrido nos últimos anos, que estão sendo esvaziados e descontextualizados da realidade social dos estudantes.

Logo, norteadas pelas seguintes questões problematizadoras: Qual a importância da multidimensionalidade dos estudantes na Educação Superior? Qual o panorama de pesquisas realizadas entre os anos de 2016 e 2023 sobre a multidimensionalidade na educação? Como a inclusão da multidimensionalidade nas práticas pedagógicas pode possibilitar a superação da educação fragmentada e positivista e ampliar a permanência e inclusão dos discentes na educação superior?

O objetivo geral deste artigo é identificar a multidimensionalidade na educação superior como uma possibilidade de superação do ensino positivista

e ampliação de uma educação inclusiva. Os objetivos específicos constituem-se em: realizar levantamento sobre a temática nas bases de dados do Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Scielo no recorte temporal de 2016 a 2023; mapear o que vem sendo produzido sobre multidimensionalidade na educação superior; discutir sobre a importância da multidimensionalidade na educação superior.

O estudo em tela trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, pesquisamos nas bases de dados da Biblioteca Digital Scielo e Portal de Periódicos da Capes, com o intuito de realizar um levantamento de produções sobre multidimensionalidade na educação superior. Assim como utilizamos autores que tratam sobre multidimensionalidade, a fim de complementar o que vem sendo discutido no estado da arte.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O estudo em tela trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, compreendida a partir de Chizzotti (2011), que concebe que pesquisas qualitativas buscam interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem àquilo que falam e fazem. Essa investigação é uma possibilidade de compreender como a multidimensionalidade dos estudantes pode ser uma possibilidade para a superação do ensino positivista e ampliação de uma educação inclusiva. Justifica-se também, pois, segundo Chizzotti (2011, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito[...]. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro;

Como procedimento metodológico, utilizamos a revisão bibliográfica, para que fosse possível o mapeamento do que vem sendo pesquisado sobre a temática, entre os anos de 2016 a 2023. Utilizamos como base de dados o Portal de Periódico da Capes e a Biblioteca Digital Scielo. Os descritores utilizados para a realização da pesquisa foram: Multidimensionalidade na Educação Superior; Multidimensionalidade e complexidade na Educação Superior; Multidimensionalidade e transdisciplinaridade na educação e

multidimensionalidade e inclusão. Os critérios de inclusão foram: artigos publicados entre 2016 a 2023; artigos em língua portuguesa; artigos revisados por pares e artigos cuja discussão abranja a importância da multidimensionalidade na Educação Superior. Os critérios de exclusão foram: artigos fora do período delimitado; artigos que não estejam em língua portuguesa; artigos que não foram revisados por pares e artigos cuja discussão não abranja a importância da multidimensionalidade na educação.

A investigação tenderá a seguir as seguintes etapas: a primeira constitui-se na escolha do tema, delimitação dos descritores, critérios de inclusão e exclusão e escolha da base de dados. A segunda constitui-se em realizar o levantamento bibliográfico nas bases de dados e sistematização dos achados em fichamentos, tabelas no Excel e resumos. A terceira constitui-se em realizar a leitura dos materiais encontrados na segunda etapa, seguindo os critérios de inclusão e exclusão. A quarta constitui-se em buscar autores complementares que falam sobre a temática, a fim de nos dar embasamento teórico. A quinta constitui-se na organização e redação do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, iremos discorrer sobre o panorama das pesquisas sobre a multidimensionalidade no ensino superior entre os anos de 2016 a 2023. Para a realização do recorte, os critérios de inclusão foram: artigos publicados entre 2016 a 2023; artigos em língua portuguesa; artigos revisados por pares e artigos cuja discussão abranja a importância da multidimensionalidade na Educação Superior. A multidimensionalidade na educação superior foi o primeiro descritor analisado, criamos o código MES para se referir a esse descritor. Apesar de, no ato da pesquisa, os filtros já estarem aplicados, encontramos ao todo 8 artigos, sendo 5 no portal de periódicos da Capes e 3 na Biblioteca Digital Scielo, porém 2 artigos apareceram nos dois portais, sendo assim excluimos esses artigos que aparecem duplicados. Após uma análise dos títulos e a leitura dos artigos na íntegra, excluimos mais dois artigos, por não discutirem a multidimensionalidade na educação superior. Dessa forma, após a análise, restaram 4 artigos, sistematizamos no quadro 1.

Quadro 1- Total de artigos encontrados na revisão de Literatura sobre o descritor multidimensionalidade na educação superior

Descritor	Autor	Ano	Portal	Título
MES01	Palavezzini	2021	Capes	A multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no programa de assistência estudantil da UTFPR
MES02	Martines, E et al.	2020	Capes	Reflexões sobre a importância da didática para a (re)construção da prática docente do professor do ensino superior
MES03	Bizarria, F. et al.	2020	Capes	Inovação e gestão universitária no campo decolonial: estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional
MES04	SILVA, J. S. S. DA et. AL	2017	SciELO	Acessibilidade, Gênero e Educação Superior: Indicativos Procedentes das Investigações Científicas

Fonte: as autoras (2024)

Palavezzini (2021) objetivou no artigo analisar a multidimensionalidade da vulnerabilidade acadêmica no programa de assistência estudantil. Trata-se de um estudo estatístico e documental, de natureza quanti-qualitativa, fundamentado na revisão bibliográfica. Buscou concepções teóricas a fim de conceituar e traçar paralelos sobre a vulnerabilidade em âmbito acadêmico. Evidenciou em seu estudo que a vulnerabilidade acadêmica não se trata apenas das questões financeiras, mas sociais, de saúde e acadêmicas, assim como evidenciou as limitações em relação ao acesso, permanência e conclusão desse nível educacional. Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a autora destaca em seu artigo, as dificuldades financeiras, oferta desproporcional, identificação com o curso/instituição, dificuldades ocasionadas pela carga excessiva de trabalhos estudantis, dificuldades na relação professor-estudante, dificuldades de aprendizado, violências, discriminação, preconceitos, etc., realçando o caráter multidimensional dos fenômenos de permanência e evasão acadêmica. Segundo Palvezzini (2021, p. 222):

Evidenciar a perspectiva multidimensional [...] da permanência dos estudantes [...] no ensino superior, é indispensável para evitar simplificações e reduzir a problemática apenas à condição de renda. Apesar das questões de ordem econômica serem peremptórias para permanência dos estudantes no ensino superior, este trabalho compreende e demonstra que há uma pluridimensionalidade de fatores, os quais influenciam, indireta e diretamente, a vida acadêmica. Cabe ressaltar que não se trata de desconsiderar a relevância e até magnitude das condições financeiras à promoção

do acesso e permanência no ensino superior, mas de considerar que múltiplos fatores podem interferir, direta ou indiretamente, e com intensidades distintas na vida acadêmica.

O artigo contribui para salientar a importância de realizar discussões sobre as interferências da multidimensionalidade dos estudantes no âmbito educacional e as principais dificuldades que contribuem para a exclusão dos estudantes na educação superior.

Martines et al. (2020) objetivam refletir no artigo sobre a importância da didática para o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior e sobre a constituição da identidade docente. Utilizaram como caminho metodológico a pesquisa exploratória. Os autores destacam que, nos últimos anos, o termo “didática” vem sendo utilizado para elogiar a prática de um professor individualmente e, em outros casos, está sendo confundido com a própria “pedagogia”, não está sendo vista como uma área de estudo da filosofia de ensino. Evidenciaram em seu artigo o desenvolvimento da didática e sua importância para a formação de professores, entendendo as transformações ao longo da história. Os autores defendem a perspectiva de multidimensionalidade, como o centro do processo de ensino-aprendizagem, afirmam que essa perspectiva é adotada por vários autores na contemporaneidade e está articulada organicamente a diversas dimensões da didática (humanista, técnica e política-cultural). Ressaltam que a didática deve levar em consideração o contexto, as relações, seus sujeitos e os aportes técnicos que contribuam para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos na educação superior. Também, por possibilitar a transformação de uma sociedade e o desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O artigo contribui para termos um novo olhar sobre as múltiplas dimensões presentes na didática, sobre a historicidade e como ela pode transformar o processo de ensino-aprendizagem.

Bizarria, F. et al. (2020) objetivaram refletir no artigo os modelos de gestão universitária, na perspectiva de caracterizar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), sugerem ideias para a edificação de um modelo de gestão universitária que comporte as contradições entre as lógicas de mercado versus pertinência social. Como caminho metodológico, utilizaram a pesquisa documental. Ressaltam em seu artigo que é necessária uma concepção de gestão universitária que compreenda a multidimensionalidade do ser humano e dos sistemas sociais (como crítica à instrumentalidade econômica), assim como a multidimensionalidade do fenômeno educativo. O

artigo é importante, pois traz, a partir da experiência da Unilab, discussões que evidenciam a decolonialidade, diversidade cultural em respeito à pluralidade de saberes, o ensino como prática de liberdade, equidade, sustentabilidade, cidadania, democracia, consciência crítica, currículo multidimensional, como necessários para a transformação na gestão universitária.

SILVA, J. S. S. DA et. al (2017) objetivam apresentar no artigo uma revisão de literatura da produção que articula acessibilidade, gênero e educação superior, evidenciando as mulheres com deficiência e suas barreiras educacionais, sociais e econômicas, destacando que sofrem risco social devido à combinação da marca de gênero e deficiência. Ressaltam que apenas 0,8% das pessoas com deficiência, conseguem chegar a educação superior, os autores trazem para discussão uma temática relevante, pois ainda é inexplorada na literatura, afirmam que essas ausências escondem as barreiras, opressões de gênero que estão por trás das inacessibilidades na educação superior. Os principais resultados deste artigo indicam que os pesquisadores analisaram o tema da acessibilidade por diferentes enfoques, a multidimensionalidade presente na temática de acessibilidade faz com que os pesquisadores busquem em outros campos, para além da Educação Especial.

O segundo descritor analisado foi a multidimensionalidade e complexidade na educação superior, não encontramos nenhum artigo que abrangesse os critérios de inclusão, sobretudo a temática da multidimensionalidade na educação superior. O terceiro descritor analisado foi Multidimensionalidade e transdisciplinaridade na educação superior, não encontramos nenhum artigo sobre este descritor no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Scielo. Pesquisamos, então, o descritor Multidimensionalidade e transdisciplinaridade na educação, encontramos dois artigos no Portal de Periódicos da Capes, sendo que apenas um abordava a discussão na educação superior, não encontramos nenhum na Biblioteca Digital Scielo. O artigo encontrado está detalhado no quadro 2, o código do descritor é MTE.

Quadro 2- total de artigos encontrados na revisão de literatura sobre o descritor Multidimensionalidade e transdisciplinaridade na Educação

Descritor	Autor	Ano	Portal	Título
MTE01	Silva, J. et al.	2021	Capes	Uma visão epistemológica da inter/transdisciplinaridade na formação docente

Fonte: As autoras (2024)

Silva, J. et al. (2021) objetivam no artigo trilhar estudos sobre os problemas da formação de professores no âmbito nacional e internacional, revelam as limitações do desempenho profissional com a qualidade exigida em educação, devido ao tratamento insuficiente da possibilidade de práticas pedagógicas inter/transdisciplinares. Apontam que são necessárias reformulações metodológicas inter/transdisciplinar e a formação dos professores não pode ser separada do sujeito sócio-histórico-cultural e da reflexão crítica de histórias de vida dos próprios professores como processo formador. O ensaio objetiva discutir necessidades das referidas perspectivas nas práticas educacionais, focalizando a formação docente em níveis inicial e continuada. Como caminho metodológico, utilizaram a revisão bibliográfica. Os principais resultados do artigo, possibilitaram identificar a importância de orientar a abordagem epistemológica numa multidimensionalidade exigida pelo processo de formação de professores no cenário atual, assim como apontou a necessidade de fomentar articulações de conhecimentos nos espaços educativos em prol de uma transformação paradigmática.

O quinto e último descritor foi a multidimensionalidade e inclusão no ensino superior. Não encontramos nenhum artigo na Biblioteca Digital Scielo. Já no Portal de Periódico da Capes, encontramos um artigo duplicado, que já apareceu no primeiro descritor, código MES04.

Levando em consideração tudo que foi posto neste tópico, é possível afirmar que as discussões entre os anos de 2016 a 2023, sobre a importância da multidimensionalidade na educação superior, mostraram-se escassas, tendo em vista que a soma de todos os descritores totalizou 6 artigos. No geral, o panorama de pesquisas nesse recorte temporal aponta que são necessários trazer para o campo de visão a multidimensionalidade na educação superior, como forma de garantir a permanência dos estudantes, assim como a transformação na didática e formação docente. Partindo dessas considerações e pensando no cenário educacional brasileiro, no tópico seguinte iremos apontar o que compreendemos por multidimensionalidade e apontá-lo como uma possibilidade de superação do ensino positivista e ampliação de uma educação inclusiva.



REFLEXÕES EM TORNO DA IMPORTÂNCIA DA MULTIDIMENSIONALIDADE DOS DISCENTES NA EDUCAÇÃO COMO UMA POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO POSITIVISTA E AMPLIAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sonho com um mundo diferente. Um mundo que caibam muitos mundos diferentes. [...] (Alves, 2016, p.58)

Neste tópico, no primeiro momento, iremos discorrer sobre a visão positivista na educação e por que se faz necessária sua superação nas práticas pedagógicas. No momento seguinte, iremos discutir a importância da multidimensionalidade e como ela pode possibilitar a ampliação de uma educação inclusiva, uma educação com todos e para todos, uma sala de aula plural, na qual a diversidade seja celebrada e que caibam infinitos mundos.

A visão positivista está presente na maioria das pessoas, o caminho percorrido por ela para Alves (2016, p. 25-26) foi de:

[...] competição, submissão, subordinação, opressão, dualidade, fragmentação, fazendo com que muitos de nós perdêssemos o sentido da própria vida. [...] presente no meio acadêmico e social, trouxe, como consequência, os efeitos nocivos do preconceito[...]. O outro ao apresentar alguma deficiência ou diferença física (cor, etnia, modo de vestir, jeito de ser etc.), cognitiva[...] é visto como “o diferente”, visão subjacente influenciado por esse olhar irrigado pelo paradigma cartesiano. [...]

Na visão positivista, tudo era percebido como diferente, era visto como “anormal”, visto de um ponto de vista dual, no qual tentava a todo custo seguir padrões homogeneizantes. Nos sistemas de ensino, os conteúdos são transmitidos mecanicamente de uma única maneira para todos, a ideia de meritocracia é muito presente, quem não se encaixava dentro dos “padrões”, eram vistos como “anormal” e conseqüentemente excluídos dos sistemas de ensino, sobretudo as pessoas com deficiência. A diversidade e multidimensionalidade dos estudantes eram excluídos dos sistemas de ensino. Essa visão educacional, fechada em verdades absolutas, reduz o estudante a uma única dimensão, a cognição, ou seja, fragmentam, negam singularidades e excluem as múltiplas dimensões que formam o ser humano.

A visão positivista na educação segue uma concepção tradicional, a qual Freire (1987) faz uma crítica a esse tipo de educação, denominando-a de

educação bancária, na qual o educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, denominando os educandos como “vasilhas”. A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Freire (1987, p.34) critica que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens[...]. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. [...] Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. [...]

Essa educação fechada em verdades absolutas nega a humanização, a diversidade e a multidimensionalidade, trata os estudantes como se fossem “tabulas rasas”, nos quais não conseguem refletir, pesquisar, indagar, apenas reproduzir. Não consideram que são corpos, vivos, políticos, sociais, históricos, etc. Não considera a interferência do seu contexto e de suas múltiplas dimensões e se houver algum “fracasso” é culpa dos estudantes. Como desconsiderar a interferência da visão multidimensional do ser humano no âmbito pedagógico, sendo que as múltiplas dimensões do ser humano influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem? Podemos observar essa interferência quando chegamos na sala de aula e vemos um estudante de barriga vazia, sem conseguir participar ativamente das atividades propostas, devido à fome. Quando uma estudante dorme na aula, por pernoitar acordada trabalhando. Quando as crises de ansiedade não deixam uma estudante apresentar seu trabalho. Quando estamos no meio de uma pandemia da Covid-19. Para Alves (2016) essa visão reducionista, unidimensional e fragmentada, que a visão positivista traz, não favorece a aprendizagem de todos, negando a realidade social e fazendo com que os estudantes sejam excluídos do ambiente educacional.

Essa visão positivista da educação não atende às demandas e à diversidade presente na educação na totalidade, principalmente na educação superior, onde a multidimensionalidade dos sujeitos fica cada vez mais apagada. Para Moraes (2008) a lógica positivista separa o pensamento do corpo,

nega a multidimensionalidade do estudante, na tentativa de disciplinar corpos e pensamentos. Sendo assim, a visão positivista é insuficiente para atender as demandas da realidade atual, apesar de ainda ser muito forte nas instituições de ensino, portanto, se faz necessário discussões sobre essa temática na tentativa da sua superação. Ressaltamos a necessidade de que os futuros educadores desde o início de sua formação na universidade, tenha em vista que a educação não é transmitir conteúdos mecanicamente, que não são tábulas rasas e que desconstruam a visão de que a cognição é a única dimensão que deve estar presente nas salas de aula. É necessário que sejam abertos, para que, quando forem para as salas de aula, não reproduzam um ensino bancário Freire (1987). O desafio na educação e dos profissionais envolvidos no âmbito pedagógico está na superação dessa visão, em detrimento de uma educação que acolha a multidimensionalidade dos estudantes presentes na sala de aula, possibilitando uma educação inclusiva que caiba as múltiplas dimensões do ser humano.

Levando em consideração tudo que foi posto até o momento, é notório que precisamos pensar em novas práticas na educação. Estaremos tratando aqui sobre a acolhida da multidimensionalidade dos estudantes como uma das possibilidades para a superação dessa visão. Para início de conversa, é primordial conceituarmos de qual perspectiva de multidimensionalidade estamos tratando, segundo Morin (1921): “Unidades complexas, como o ser humano [...], são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. [...]” Tendo em vista essa afirmação de Morin, pensando no espaço da sala de aula, que são constituídas de diversos seres humanos, é possível afirmar que práticas pedagógicas que desconsidera as múltiplas dimensões dos estudantes, não atendem as demandas educacionais da realidade atual, são reducionistas e excludentes.

Moraes (2015), explica que acolher a multidimensionalidade humana no âmbito pedagógico, requer o conhecimento transdisciplinar e complexo e o reconhecimento da importância das emoções, dos sentimentos, afetos, intuição, imaginário, diálogo, razão e outros processos que interferem no ensino-aprendizagem, uma educação que reconhece o humano para além da cognição, mas como um ser biológico, psicológico, social, político, espiritual, etc. É reconhecer e acolher as curiosidades, motivações, interesses, contexto dos sujeitos, diferentes linguagens e modos de expressão, pluralidade de enfoques e olhares, toda inteireza do ser humano. Se faz necessário que as salas de aula seja um

espaço para além de conteúdos fechados em si, sem significado, descontextualizados, faz-se necessário pensar na sala de aula como um espaço plural, que os estudantes consigam expressar-se, refletirem, pesquisarem, serem críticos, que consigam construir e religar saberes, relacionando os conteúdos com a vida, refletindo sobre a realidade social e opressões, que sejam seres de transformação e criação, não de reprodução mecânica.

Adotamos o paradigma da transdisciplinaridade e complexidade para pensarmos em outras maneiras de vermos as práticas pedagógicas da educação superior. A transdisciplinaridade, para Nicolescu (1999, P.16): “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.” Compreender a educação na perspectiva da transdisciplinaridade é buscar caminhos que contemplem a diversidade, tendo em vista que a sala de aula é composta por humanos heterogêneos e multidimensionais, que advêm de contextos e vivências diferentes, afetados por obstáculos diferentes. Para Morin (2003, p.38-39):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. [...] Refletir sobre a educação sobre o paradigma da complexidade, é considerar que ela não é isolada, ela está em um todo, complexo e multidimensional.

A complexidade na educação é um caminho para garantir a inclusão da multidimensionalidade dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Sâ (2021) discorre ainda sobre o paradigma hegemônico e simplificador da educação, ressaltando que essa visão positivista separa o que está conectado, reduzindo a complexidade educacional, o todo às partes e as partes do todo, desse modo ressalta que não é possível compreender e acolher a multidimensionalidade. O autor destaca que os ambientes educacionais, remotos ou presenciais, devem buscar religar conhecimentos fragmentados, na perspectiva de um pensamento complexo, para potencializar a multidimensionalidade

humana. Essa transformação da visão positivista, excludente, reducionista e fragmentada da educação, segundo Sá et al. (2021) demanda uma postura de compreensão dos envolvidos no âmbito educacional e o conhecimento das multidimensionalidades que constituem o ser humano. Ressalta que exige uma prática crítica que leve a refletir sobre o processo complexo, incerto e multidimensional do qual se constitui a educação.

Suanno (2017), coloca em evidência que a ruptura da lógica positivista, para uma lógica transdisciplinar que considere a multidimensionalidade dos sujeitos, possibilita a capacidade criativa e inovadora de cada pessoa, pois inclui as diferentes percepções, ritmos e tempo. Desse modo, contribui para que cada sujeito se reconheça como singular, com potencialidade para ousar e criar. Para ele, o sujeito que tem sua multidimensionalidade incluída na educação, conhece e explora o conhecimento e realidades segundo as várias dimensões que se dispõe (pessoal, física, social, biológica, ecológica, emocional, econômica, cultural, política, espiritual) contribuem para a amplitude de sua visão de mundo, sendo assim considera a multidimensionalidade como uma aliada a mais no potencial criativo dos indivíduos, alargando as possibilidades de ação e intervenção sobre o mundo onde está inserido.

Em pleno 2023, não podemos fechar os olhos para o que está para além das quatro paredes das nossas salas de aula, não podemos admitir práticas descontextualizadas, reducionistas e esvaziadas. Toda prática pedagógica é intencional, sendo intencional, é primordial refletir sobre nossas práticas pedagógicas, e sobre quem está sendo beneficiado com elas, do porquê estamos fazendo, a favor de quem e contra quem, se essa prática está sendo inclusiva ou excludente. Se faz necessário práticas pedagógicas que acolham a pluralidade dos humanos que ali estão presentes e todas as suas múltiplas dimensões, pois quando os estudantes vão para a sala de aula, não deixam as outras trancadas no guarda-roupa. Acolher a multidimensionalidade do estudante, é incluí-lo. Para Alves (2016, p.44):

[...] A inclusão faz-se com a busca da complexidade das relações entre os sujeitos, dos sujeitos consigo mesmos e com os objetos que os circundam, do nosso universo, a fim de que possamos recuperar os sentidos das relações enigmáticas dos sujeitos com as múltiplas realidades, por meio da consciência de sua multidimensionalidade (um sujeito intuitivo, racional, emocional, espiritual e social). [...]

Com tudo que foi posto, é possível afirmar que se fazem necessárias práticas que proporcionem aos estudantes diferentes formas de expressar-se, de ser e estar no mundo, que acolham a multidimensionalidade e que promovam a inclusão. “[...] Para que ocorra a inclusão na escola, na rua e não na lua, é preciso que os seres humanos se abram para as múltiplas possibilidades de relação na e pela diversidade, pela multidimensionalidade de olhares.” (Alves, 2016, p.60). Percebe-se a multidimensionalidade como uma possibilidade de caminho para a superação de uma visão positivista na educação superior, assim como uma possibilidade de permanência dos estudantes (não anulando as outras possibilidades que ajudam os estudantes a permanecerem nos sistemas de ensino, a exemplo da bolsa permanência), com essas práticas é possível a ampliação de uma educação inclusiva, humanizada e plural.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Diante do que foi exposto, acreditamos que é crucial que a visão positivista e bancária, seja superada nos sistemas de ensino. Focamos aqui nas práticas no ensino superior, por considerar que uma não superação dessa visão, sobretudo nas licenciaturas, poderá afetar as práticas de ensino na totalidade, pois os estudantes/ futuros educadores, não desmistificando o olhar positivista da educação, poderão reproduzir nas salas de aula da educação básica.

Sabemos que o panorama das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre a temática em questão, no recorte temporal de 2016 a 2023, apesar de ser um campo reduzido, traz para o campo de visão a importância da multidimensionalidade no ensino superior. Apesar de ainda ter muito a ser explorado sobre essa temática, nesta pesquisa, com o auxílio da revisão de literatura e de autores que tratam sobre a multidimensionalidade, podemos afirmar que a multidimensionalidade pode ser uma possibilidade de superação da visão positivista na educação, assim como pode ser uma possibilidade de permanência inclusão dos estudantes no ensino superior, sobretudo daqueles grupos mais discriminados diariamente. Deixamos como desafio, que os professores universitários reflitam sobre as práticas pedagógicas que vem realizando no ensino superior, acolham a multidimensionalidade dos estudantes de modo a torná-las inclusivas, pois, novas práticas influenciarão a práxis e fundamental a transformação do ensino na totalidade.

Portanto, esperamos que esta pesquisa inicial provoque os pesquisadores a investigar sobre essa temática, a fim de ampliar as discussões e possibilidades de transformação na visão educacional do ensino superior, mais humana e pautada na inteireza dos indivíduos (Alves, 2016). Ressaltamos a necessidade de criar ambientes educacionais, que possibilitem que os estudantes tenham sua multidimensionalidade acolhida, de modo que a diversidade presente no âmbito educacional não seja apagada, proporcionando que os estudantes consigam se reconhecer como sujeitos de múltiplas dimensões, possibilitando novas formas de criar, expressar, transformar e viver. Ressaltamos que a pesquisa não se finaliza aqui, daremos continuidade em outros artigos e na dissertação do mestrado.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas:** autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro, Wak ed., 2016.

BIZARRIA, F. P. DE A. et al. **Inovação eu gestão universitária no campo decolonial:** estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional. *Organizações & Sociedade*, v. 27, n. 95, p. 855–879, 2020.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://Constituicao(planalto.gov.br)). Acesso em 12 de Janeiro de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://L9394(planalto.gov.br)). Acesso em 12 de janeiro de 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais** (4ª ed.). São Paulo: Editora Vozes. 2011.

MARTINES, E et al. **Vista do reflexões sobre a importância da didática para a (re)construção da prática docente do professor do ensino superior.** Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9280/pdf_1. Acesso em: 4 dez. 2023.

MORAES, M. C. **A aula como expressão de convivência e transformação.** 2008.

MORAES, M. C.. **Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa.** Inter-Legere (UFRN), v. 01, p. 186-213, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro;** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução: Eloá Jacobina. - 8ª ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PALAVEZZINI, Juliana. **A Multidimensionalidade Da Vulnerabilidade Acadêmica No Programa De Assistência Estudantil Da UTFPR.** Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior 26.1 (2021): 217-36. Web.

SÁ, Ricardo Antunes de; MASSUCHETTO, T. P. . **Apontamentos pedagógicos da autoética moraniana para a prática do pedagogo.** In: Maria Dolores Fortes Alves, Izabel Petraglia, Ettiène Cordeiro Guérios. (Org.). Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia. 1ed.Maceió - Alagoas: Editora da UFAL, 2021, v. 1, p. 171-177.

SILVA, J. S. S. DA .; GONZÁLEZ-GIL, F.. **Acessibilidade, Gênero e Educação Superior: Indicativos Procedentes das Investigações Científicas.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 4, p. 607–622, out. 2017.

SILVA, J. D. S.; SIMÓN, Y. V.; DA SILVA, C. **Uma visão epistemológica da inter/transdisciplinaridade na formação docente.** Educação Ciência e Cultura, v. 26, n. 1, p. 01, 2021.

SUANNO, João Henrique. **A Escola, Ensinar, Aprender e o Desenvolvimento da Criatividade.** In: Marilza Vanessa Rosa Suanno. (Org.). Caminhos Arados para Florescer Ipês: complexidade e Transdisciplinaridade na Educação. 1ed.Palmas: EDUFT, 2017, v. Único, p. 257-278.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.007

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS LICENCIANDOS DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LIBRAS DA UFRN

Ademácia Lopes de Oliveira Costa¹
Lucineia Contiero²

RESUMO

O estágio supervisionado obrigatório se configura como o momento em que licenciandos/as, juntamente com os/as docentes da escola, buscam se apropriar dos elementos que constituem a realidade escolar. Nesse contexto se insere o presente estudo cujo objetivo é apresentar uma reflexão sobre a experiência de discentes do curso de licenciatura em Letras Português e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN na realização do Estágio supervisionado I. Para tanto, no procedimento metodológico adotou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, com o uso da revisão bibliográfica com base em autores como Pimenta; Lima (2006, 2012), Ghedin (2009), Rangel; Lima; Silva (2010), dentre outros. A coleta de dados se deu a partir do relatório final de estágio supervisionado de 30 licenciandos do mencionado curso. Os resultados evidenciam que o contato dos estagiários com os/as estudantes surdos/as contribuiu para uma maior compreensão das necessidades linguísticas deste alunado. No entanto, nota-se que a falta de informação sobre a surdez e os mitos relacionados à comunidade surda se transmutam em uma visão capacitista das potencialidades do/a estudante surdo/a. Ademais, os/as licenciandos/as demonstram que faz-se importante que as salas de aulas para o ensino de Libras estejam envoltas em um contexto bilíngue, no qual Libras e Língua portuguesa contribuam, de fato, para o

1 Profa. Associada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. ademarcia.costa@ufrn.br

2 Profa. Associada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. lucineiacontieroufrn@gmail.com

avanço socioeducacional de todos/as os/as alunos/as. Conclui-se que a experiência dos/as estagiários/as de conviver em sala de aula com os/as estudantes surdos/as, com os demais alunos/as e com os/as tradutores/as intérpretes de Libras revelou a importância de se pensar não apenas sobre a importância do estágio supervisionado para a formação docente inicial, mas sobre a relação desta com a inclusão e a acessibilidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação Docente, Letras Libras.

INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas oportunizam ao estudante experiências vivenciadas em contextos educacionais contribuindo para a apropriação de conhecimentos que, amalgamados à teoria, habilitam-no à atuação profissional em sala de aula.

Desse modo, as experiências vivenciadas no decorrer do estágio supervisionado são de fundamental importância para a formação profissional, uma vez que contribuem para a compreensão dos afazeres inerentes à profissão docente evidenciando o contexto real de como são construídos os saberes da docência no contexto da sala de aula. Além disso, permite ao estagiário estabelecer relações entre as teorias que embasam a práxis educativa e, conseqüentemente, interferir em suas escolhas ao se fazer docente.

O estágio supervisionado, enquanto campo de conhecimento e espaço de formação, é lócus de aprendizagem, pesquisa, experiência e interação. Todos esses elementos contribuem para o aprimoramento do momento de vivenciar a docência, sendo o estágio o responsável articulador de contextos educacionais tão diferenciados e, ao mesmo tempo, complementares: a educação básica e a universidade. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado em Libras tem possibilitado pensar não apenas o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras – mas elementos que vão além disso, como por exemplo os universos surdo e ouvinte, a identidade surda e a cultura surda. Uma vez imersos em um contexto de sala de aula no qual estudantes surdos e ouvintes interagem nos processos de ensinar e de aprender, o licenciando estagiário tem a oportunidade de desenvolver sua consciência política e social sobre o ser docente de Libras.

Considerando a relevância da temática, o objetivo deste estudo é apresentar uma reflexão sobre a experiência de discentes do curso de licenciatura em Letras Português e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN na realização do Estágio supervisionado I. Nesse sentido, o presente artigo traz para o cerne da discussão as razões que fazem das experiências de estágio importantes contribuições para a formação docente.

No procedimento metodológico adotou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, com o uso da revisão bibliográfica com base em autores como Pimenta; Lima (2006, 2012), Ghedin (2009), Rangel; Lima; Silva (2010), dentre outros. A recolha de dados se deu a partir do relatório final de estágio

supervisionado de 30 licenciandos do mencionado curso. A análise dos dados se deu com o auxílio dos mencionados autores.

Este estudo justifica-se pela possível contribuição no desenvolvimento de pesquisas e análises em torno da educação e da inclusão escolar dos estudantes surdos no ensino regular pelo olhar do licenciando estagiário. Para tanto, propomos discussões que envolvam o fazer docente inclusivo para esse alunado focando as dificuldades, os estereótipos, os mitos e, também, as possibilidades de um ensino, de fato, inclusivo. Nesta direção, o estudo nos possibilitou conhecer situações e desafios experienciados pelos licenciandos estagiários no espaço da escola; no cotidiano da sala de aula; e nas relações estabelecidas dentro desses ambientes, especialmente, sobre como a experiência lhes possibilitou pensar o exercício da docência ao ensinar Libras. Além disso, permitiu-nos ainda problematizar o que estamos chamando de ensino inclusivo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, com o uso da revisão bibliográfica com base em autores como Pimenta; Lima (2006, 2012), Ghedin (2009), Rangel; Lima; Silva (2010), dentre outros. A recolha de dados se deu a partir do relatório final de estágio supervisionado de 30 licenciandos³ do mencionado curso, caracterizando-se, portanto, também como uma pesquisa documental.

Segundo Prodanav e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa considera que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser mensurada quantitativamente, voltando sua atenção às particularidades e experiências do sujeito da pesquisa. Nessa perspectiva, uma pesquisa qualitativa deve ser flexível, preocupando-se com análises para a solução de problemas. Os autores explicam que uma pesquisa qualitativa que, quanto aos objetivos, configura-se como exploratória, é uma pesquisa que tem como finalidade se aprofundar no assunto que pretende investigar, isto é, além de apresentar um tema bem delimitado, orienta claramente os objetivos

3 Os relatórios foram feitos em duplas. Visando preservar a identidade dos licenciandos estagiários, os relatórios serão denominados, neste estudo, a partir do seguinte código: **RE01, 2023** (que significa: Relatório de Estágio; o numeral correspondente ao relatório; e o ano de obtenção dos dados).

a serem alcançados, podendo, inclusive, descobrir um novo tipo de ponto de vista para a temática.

Prodanov e Freitas (2013) esclarecem que a pesquisa bibliográfica se caracteriza como aquela produzida a partir de material já publicado em revistas, livros, periódicos, jornais, teses, boletins, dissertações etc. Para os autores, este tipo de pesquisa pode ser confundida com a pesquisa documental e explicam que a principal diferença entre os dois tipos é que a pesquisa bibliográfica se utiliza da contribuição de vários autores sobre um tema; já a pesquisa documental faz uso de material que não recebeu nenhum tipo de tratamento analítico. Dentre os tipos de documentos, tem-se os denominados “documentos oficiais”, explicados pelos autores como sendo aqueles “anúncios, editoriais, ordens régias, leis, atas, relatórios, ofícios, correspondências, panfletos, etc” (Prodanov; Freitas: 2013, p. 56). No caso deste estudo, o documento analisado foi o relatório final apresentado por 30 estudantes do curso de licenciatura em Letras Português e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN, produzido após a realização do Estágio Supervisionado I. Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva crítica e com o auxílio dos autores já mencionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ser protagonista de sua própria aprendizagem é um dos desafios que o estágio supervisionado impõe ao estudante de licenciatura, especialmente por possibilitar o direcionamento do olhar e de vivências sobre o sentido e significado da docência. Se em outros momentos da licenciatura o estudante questiona e/ou ratifica a escolha da profissão, é no estágio supervisionado que se mostram mais claramente suas (in)certezas e direcionamentos a serem efetivados.

O estágio supervisionado, quando pautado na experiência real e em circunstâncias contextuais reais, possibilita aos licenciandos um fazer com intencionalidade, norteado pela reflexão e pela parceria com os professores formadores e com aqueles que atuam na escola. Esta atividade curricular é explicada por Pimenta e Lima (2012) como aquela que permite ao futuro docente se apropriar de instrumentos teórico-metodológicos que lhe possibilitem compreender as estruturas organizacional, sócio-histórica, pedagógica e política não somente da instituição escolar, mas também dos sistemas de ensino.

Desse modo, teoria e prática são elementos fundantes do estágio supervisionado na transição espacial entre universidade e escola e vice-versa. Neste trânsito, “os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la” (Pimenta; Lima, 2006, p. 111). E, para ultrapassá-la, importa considerar o estágio supervisionado como espaço de observação, experimentação e produção de vivências e convivências do ser/fazer docentes.

Foi com base nesses pressupostos que se deu a efetivação do componente “Estágio Supervisionado I” para uma turma de 30 estudantes do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Libras da UFRN no período de 2023.2, orientado por uma das professoras autoras deste estudo. O componente está organizado a partir da seguinte ementa (UFRN, 2023, p. 01):

Orientações gerais para os Estágios Supervisionados de Formação de Professores. Observação da instituição escolar: realidade socioeconômica e gestão. Projeto Político-Pedagógico da Escola e o lugar do componente curricular nessa proposta. Políticas educacionais.

A amplitude da ementa traduz a necessidade de uma imersão na escola – locus do estágio – a partir da observação participante e de uma análise crítica dos elementos que formam o contexto didático, político e pedagógico desse espaço. Trata-se do primeiro estágio supervisionado ofertado pelo curso, estando os licenciandos cursando o 5º período.

O mencionado estágio aconteceu com os estudantes distribuídos nos turnos matutino e vespertino, organizados em duplas, em dez (10) instituições do município de Natal/RN. Sendo oito (8) delas de Ensino Fundamental; uma (1) de Ensino Médio; e um (1) Centro de Atendimento à pessoa com Surdez – CAS. Vale ressaltar que em todas as instituições havia alunos surdos matriculados e frequentando às salas de aulas, condição essencial para a efetivação do referido estágio por possibilitar aos licenciandos estagiários vivências que lhes permitissem experienciar o ensino de Libras para estudantes surdos e ouvintes em salas de aulas inclusivas.

Com o objetivo de apresentar uma reflexão sobre a experiência dos citados licenciandos na realização do Estágio Supervisionado I, optamos por demonstrar seu olhar de estagiário a partir das seguintes categorias de análise obtidas nos relatórios: *i.* concepção do estágio supervisionado: a voz dos

estagiários; *ii.* a observação no estágio supervisionado para além da imitação; *iii.* e, por fim, dificuldades e possibilidades no estágio supervisionado no curso de licenciatura Letras Língua Portuguesa e Libras.

A seguir, apresentamos a análise decorrente dessa investigação.

CONCEPÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A VOZ DOS ESTAGIÁRIOS

Por ser o primeiro estágio supervisionado do curso, volta-se especificamente para um contato inicial do licenciando estagiário no lócus onde, futuramente, exercerá a docência. E por mais que seja um espaço extremamente familiar, pois o vivenciou em toda a sua escolarização, é a primeira vez que ocupa este lugar com o olhar profissional, sendo, portanto, desafiador e muitas vezes confuso. Desse modo, primeiramente, faz-se necessária uma organização em torno do que fazer neste locus de ação, como se preparar para a efetivação do estágio. Isto se evidencia no seguinte depoimento relatado (RE05, 2023):

O processo do estágio começou antes da inserção na escola, com as orientações e pela procura de uma instituição que incluísse aluno surdo. A professora orientou quanto à procura de uma escola conveniada à UFRN, sobre o preenchimento das fichas de frequência e avaliação, bem como, a construção de um diário de campo para não perdermos informações. Elaboramos também um questionário como roteiro das observações do contexto geral da escola, da modalidade de ensino, do projeto político pedagógico, reuniões pedagógicas e planejamento pedagógico. Neste sentido, nos preparamos através da discussão de textos, da teoria decorrente de estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores e das orientações sobre o que observar na realidade escolar para que essa conjugação entre a teoria e a prática ocorresse com confiança e atenção, o que, de fato possibilitou um olhar do todo, do contexto sociocultural, da escola, dos professores, dos alunos e de nós mesmos enquanto profissionais em formação.

A importância de direcionar o olhar do licenciando estagiário serve ao propósito de dar-lhe segurança em seus movimentos, mas sempre aberto a novos elementos que possam surgir e que possam resultar em experiências e conhecimentos advindos da observação de elementos de perspectiva de pesquisa na escola e em sua relação com os conhecimentos construídos na universidade. Ao bordar a finalidade dos conhecimentos constituintes da base

formativa dos licenciandos, Pimenta e Lima (2006, p.102) assinalam que eles permitem que os futuros professores “se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais”. A formação inicial deve “preparar o estagiário para realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica”, possibilitando a proposição dos desafios e “dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela”. Trata-se, pois, de um trabalho coletivo no qual o estágio é concebido como reflexão da práxis, possibilitando um amálgama entre teoria e prática; entre a superação de práticas institucionais antes não reflexivas – muitas vezes presentes tanto na academia quanto nas escolas – , para, então, oportunizar a aproximação entre o professor formador, o professor em formação e o professor da escola, de modo a configurar uma tríade capaz de aprendizagens e aprofundamento de conhecimentos nos distintos contextos.

Esse compartilhamento resulta em uma concepção de estágio que supera a burocratização do momento e a tão propalada distância entre teoria e prática, conforme é perceptível nos seguintes depoimentos relatados: “Nesse primeiro estágio, vi a importância de iniciarmos tão cedo indo para as escolas. Associar o teórico visto no curso com o vivido na escola foi fundamental para entender que o estágio não é só aplicação da prática, de técnicas. É reflexão” (RE08, 2013); “Percebi que não tem como pegar a teoria e só aplicar na prática. O estágio é o momento de experimentar as duas coisas, juntas. Claro que não tem como ficar tudo ajustadinho. Não é cópia e cola, muita coisa acontece. Cabe ver o que pode ser aproveitado” (RE23, 2023); “Eu ouvi muito de colegas: ‘a teoria é uma coisa, a prática é outra’. Mas, a verdade é que, como vimos nos estudos dos textos de estágio, não é uma transferência. Não é uma caixa esperando que se deposite, misture as duas e pronto. Cabe a cada um associar a teoria à prática” (RE05, 2023).

Percebemos que os licenciandos estagiários evidenciam uma concepção de estágio supervisionado como um campo de conhecimento amplo, distanciam-se do discurso tradicional da fragmentação entre teoria e prática e demonstram que ambas são indissociáveis para o exercício da docência. Trata-se de uma concepção na qual o estágio não é visto meramente como aplicação ou adequação da teoria à prática, mas sobretudo, como oportunidade de formação profissional, sendo o licenciando estagiário autor deste processo. Nesta perspectiva, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa

atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 29). Desse modo, o estágio supervisionado adquire fundamental importância para a formação docente, pois é nesta etapa que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar teoria e prática, construindo seus saberes e sua formação como profissional. Uma vez imersos no ambiente escolar, refletir sobre o sentido do que é ensinar e aprender se torna mais significativo.

O estágio supervisionado, assim compreendido, aproxima-se do explicado por Ghedin (2009) quando aborda que a experiência deste tipo de estágio, enquanto possibilidade de primeira aproximação com o lócus de atuação, obriga o licenciando estagiário a fazer uma síntese, articulando teoria e prática educativa. O autor defende “a pesquisa como eixo interdisciplinar entre o estágio e a formação do professor”. Esta concepção supera as tradicionais e técnicas e perspectivas de formação. Em pequena definição, um participante deste estudo revela muito: “[...] o estágio não é só aplicação da prática, de técnicas. É reflexão.” (RE08, 2013).

Para Ghedin (2009), o modelo de formação docente no qual há o predomínio técnico e científico não é suficiente para o exercício da docência, por não abarcar a complexidade do conhecimento que o docente precisa ter para atender às necessidades da sociedade. O autor argumenta que para além do técnico e do científico é preciso produzir um modelo de formação de professores que lhes oriente a investigar sobre sua prática. Neste sentido, “assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares” (Ghedin, 2009, p. 61).

Assim, o estágio supervisionado concebido como possibilidade de superação dos modelos de reprodução, atrelado à pesquisa – mobilizadora da práxis – contribui para formar professores críticos e reflexivos que ampliam o olhar sobre sua atuação e passam a compreendê-la não apenas como exercício em sala de aula, mas fundamentalmente como ação histórica, política, cultural e social.

A OBSERVAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA ALÉM DA IMITAÇÃO DE MODELOS

O ato de observar, também chamado visionamento, é uma das características do primeiro estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras

Português e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, conforme consta no objetivo geral do plano de curso do componente: “[...] desenvolver atividade de observação, participação e investigação em escolas do Ensino Fundamental – anos finais e/ou Ensino Médio, visando uma imersão na organização do trabalho pedagógico” (UFRN, 2023, p. 01).

Vale ressaltar que essa observação se configura como participativa, pois não se trata de apenas observar e registrar o que acontece à sua volta, mas sobretudo, interagir, participar, fazer proposições, incluir-se na instituição, de fato. Desse modo, a observação do espaço da instituição e de toda a complexidade que o abarca, configura-se como o desafio inicial de aproximação do licenciando estagiário com a realidade escolar. Isso pode ser notado nos seguintes relatos:

Para o primeiro momento as atividades desenvolvidas neste estágio foi compreender como a escola funciona, conhecer e acompanhar as atividades cotidianas da instituição, as reuniões, atividades diárias e as práticas educativas em sala de aula, bem como analisar o Projeto Político Pedagógico da escola. Neste sentido, o estágio supervisionado obrigatório tem como meta trazer o discente à vivência da escola através da observação. A observação como aproximação. (RE22, 2023)

Dentro das diversas experiências que o estágio proporcionou, destacamos os elementos que envolveram o cotidiano escolar como a rotina da instituição, como a escola se organiza, a relação professor de sala de aula regular com o aluno surdo e a interação entre esse aluno e os demais participantes da escola. Observar toda a estrutura da escola nos deixou mais confiante para depois ir observar a sala de aula. (RE07, 2023)

A observação como medida inicial parece deixar os licenciandos estagiários mais à vontade no campo de estágio; é como se, conhecendo o espaço da instituição, as pessoas que fazem este espaço, sua rotina e sua organização fossem se tornando, aos poucos, também parte da instituição, tornando-a familiar, desde sua estrutura física até o fazer docente em sala de aula.

É a “observação como aproximação”, como bem assinala o participante do estudo. Tal afirmação parece se aproximar do que atestam Pimenta e Lima (2012): muitos são os momentos nos quais os alunos aprendem observando seus professores em sala de aula, não apenas os imitando, mas também

reelaborando, modificando, fazendo adaptações, criando seu próprio modo de ser docente, produzindo e incorporando novos saberes aos já existentes.

No entanto, as autoras chamam atenção para os limites dessa forma de aprender por intermédio da observação, para que não resulte em uma mera imitação, uma vez que nem sempre os licenciandos dispõem de elementos críticos para transpor, por exemplo, modelos tradicionais ineficazes de atuação docente. O perigo reside em se conceber a realidade do ensino, dos professores e dos alunos como imutável, desconsiderando as mudanças históricas e sociais inerentes aos processos educacionais (Pimenta; Lima, 2012).

A prática concebida como imitação de modelos tem sido denominada como “artesanal”; seu risco consiste em resumir a escola ao papel de ensinar, sem preocupação sobre o porquê de não se aprender, dado o predomínio do que tradicionalmente a escola valoriza e que, comumente, não inclui a cultura diversa, distanciando-se de “modelos eficientes” de aprendizagem (Pimenta; Lima, 2012). Por tal perspectiva, a observação pode vir a ser uma prática modelar, na qual, quanto mais se aproximar do modelo observado, melhor. O estágio supervisionado, se assim concebido, torna-se extremamente limitado, impositivo de hábitos, crenças inapropriadas, comportamentos pré-concebidos e, portanto, distante da realidade social em que de fato, deveria se processar o ensino.

A observação da “prática como imitação”, conforme explicitado por Pimenta e Lima (2012), pode ser danosa ao processo formativo de professores. Daí porque defendemos um pressuposto de observação que esteja atrelado ao desenvolvimento crítico e criativo do licenciando estagiário, para além da reprodução e do treinamento. Desse modo, é possível buscarmos contribuições de Barbosa e Noronha (2008) quando elencam os elementos que devem compor o conjunto do que observar na instituição – lócus do estágio. Para as autoras, é importante que se registre seus aspectos materiais, físicos e socioeconômicos; o corpo discente, suas expectativas e possibilidades de aprendizagem; o corpo docente, incluindo a formação, a avaliação e suas concepções; e, por fim, direção e equipe técnica, abordando a organização e o projeto pedagógico. Na voz das autoras (2008, p. 51),

A leitura dos aspectos materiais, físicos e socioeconômicos pode lhe permitir analisar de que modo os espaços da escola são organizados, estruturados e em que medida isso traduz valores ou condições específicas de trabalho. Seus momentos de observação

participante, certamente, serão muito ricos quando se voltarem para os alunos e professores, quando você observará como eles tecem seus planos de trabalho, quais as suas expectativas em relação à escola e em que medida vinculam a rotina de trabalho as suas experiências pessoais. Lançar seu olhar sobre as formas de gestão de ações e organização do projeto político pedagógico da escola deve lhe possibilitar interpretar seu funcionamento, papéis estabelecidos e normas partilhadas pela comunidade da escola e com quem ela interage.

Assim compreendida, a observação ganha amplitude e profundidade, distancia-se da mera imitação e torna-se propositiva ao colocar o estagiário na condição de participante do processo, favorecendo a construção de uma aprendizagem mobilizadora de escolhas e de criatividade, permitindo-lhe apurar o olhar para a organização e o funcionamento da instituição, indo além do que está posto, ou seja, “[...] é importante olhar para as pequenas coisas dessa escola: a cara nova que os alunos dão ao uniforme; os assuntos que são debatidos na sala dos professores [...]; como o porteiro vê a chegada e saída de cada um, de onde vêm como voltam para casa” (Barbosa; Noronha, 2008, p. 52). Para as autoras, são essas particularidades que não estão nos currículos, nos programas, tampouco nos documentos institucionais, que permitem que se identifique como a escola se posiciona em relação a ritos já consagrados e estabelecidos na prática. O observar dessas “miudezas” é essencial para o desenvolvimento de férteis reflexões sobre a escola e sobre o tornar-se docente.

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E LIBRAS

Inicialmente, a vivência no estágio supervisionado é sempre acompanhada de muita dúvida, angústia e ansiedade por parte do licenciando. No caso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Libras, o desafio talvez se potencialize por se tratar de um curso criado em 2013, portanto, “recente”, o que sugere que careça de análises, de curto e médio prazos, de sua organização curricular, estrutura física, pedagógica e formação docente. Coura (2018, p.109) explica que, sendo um campo ainda pouco explorado no território brasileiro, carece, ainda, de implementações políticas e sociais, bem como profissionais com formação e atuantes na educação básica, e recursos e materiais pedagógicos

direcionados para diferentes faixas etárias, níveis escolares e direcionamento específico para ensino de primeira e segunda línguas.

Além dos elementos mencionados, o fato de a Língua Brasileira de Sinais – Libras, ser considerada a Língua oficial das pessoas surdas brasileiras, mas não ser um componente curricular das escolas de educação básica, revela-se um complicador para o ser professor nesta área. O desconhecimento da língua, até mesmo pelos estudantes surdos, evidenciou para os licenciandos estagiários uma realidade extremamente complexa de lidar:

Vimos que alguns surdos não conheciam a Libras básica, por exemplo: sinais como dias da semana, meses do ano, números... além de não terem uma convivência plena dentro da comunidade surda. Ao mesmo tempo não sabem o português. Como podem estar incluídos? Não estão. (RE22, 2023)

O colocar-se como professor de Libras, ainda que apenas como observador, implica sentimento de angústia por se notar que o cenário de inclusão escolar do estudante surdo no ensino regular ainda não é pleno e está longe do ideal. Os licenciandos estagiários evidenciam que, para alguns alunos surdos da escola lócus do estágio falta o básico: o acesso à comunicação em Libras. Além disso, é espantoso que tal lacuna seja motivada pelos próprios estudantes surdos, que não foram alfabetizados em sua língua materna – Libras e/ou em língua portuguesa como segunda língua. Nesse cenário escolar, ainda que ocupem espaço no ensino regular, não estão incluídos, de fato.

Mais de duas décadas se passaram desde que Libras foi considerada uma língua pelo governo federal brasileiro. Isto aconteceu no dia 24 de abril de 2002, na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso com o estabelecimento da Lei 10.436/2002. Esta lei oficializou Libras como língua das comunidades surdas brasileiras, sendo sancionada em 22 de dezembro de 2005 pelo Decreto 5.626/2005, na gestão do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este decreto tornou Libras uma disciplina obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, Educação Especial e em licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento.

É inegável o avanço que a legislação proporcionou, especialmente, por incitar uma reflexão dos pesquisadores na busca e aprofundamento de conhecimentos sobre as especificidades da comunidade surda e, certamente, contribuiu para a afirmação da cultura e da identidade surda nas políticas e programas

inclusivos que surgiram posteriormente para este alunado. No entanto, após considerável passagem do tempo, por que há sensação de fracasso ao analisarmos os relatos dos licenciandos estagiários? Por que ainda temos estudantes surdos ocupando o espaço da escola regular sem representar sua diferença cultural, linguística e de identidade surda?

Santos e Oliveira (2014, p. 134), ao abordarem a inclusão do aluno surdo tanto da educação básica quanto superior, dão pistas para responder a tais questionamentos: “[...] a simples entrada no aluno surdo em uma classe regular pouco representa na política pela inclusão. Preparação de professores, formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), contratação de intérpretes são imprescindíveis. Adaptação, pesquisa e redimensionamento do currículo para atender o aluno são urgentes”. De acordo com sua visão, “pensar forma de complementar o currículo com atividades direcionadas são maneiras para não excluir o ‘incluído’. É necessário ainda adquirir, aprender a usar e tornar acessíveis tecnologias para facilitar o aprendizado dos conteúdos e a interdisciplinaridade. Somadas a tudo isso, pesquisas e experiências precisam ser escritas, incentivadas, relatadas dentro e fora da instituição”. Não menos importante, é necessário “o envolvimento da comunidade tornando ação da escola referendada socialmente”.

Além das possibilidades elencadas, os autores complementam que o domínio da Língua Portuguesa como segunda língua é uma necessidade e um obstáculo a ser superado pelo estudante surdo que, tendo por principal marca a questão linguística representada pela Libras, pode sofrer diferentes tipos e níveis de dificuldades e de exclusão. Importa observar que a pesquisa mencionada foi realizada há 10 anos e se revela extremamente atual.

O processo de exclusão é sempre perverso. Não importa qual é a ausência, no caso deste estudo, se de tradução, interpretação, se de recursos técnicos, tecnológicos, se de acesso, acessibilidade, é sempre limitante e reduz o outro à significância do que lhe falta. Se temos um estudante surdo em sala de aula que não foi alfabetizado em sua língua materna, tampouco em Língua Portuguesa, é preciso admitir que estamos falhando absurdamente com este estudante. A realidade apontada não somente assusta os licenciandos estagiários; mostra a fragilidade do que estamos chamando de inclusão escolar. Neste caso, pseudo inclusão caracterizada pela realização de práticas excludentes no interior dos “espaços inclusivos” das escolas.

Ainda sobre a dificuldade linguística dos estudantes surdos observados em escolas de estágios, outro apontamento negativo chama a atenção: “não há na escola Libras como suporte básico para a prática de conversação, seja para o público docente ou discente, o que dificulta a interação completa da aluna surda, sujeita apenas ao interesse daqueles que desejam tentar a comunicação. Fica isolada” (RE28,2023).

Essa forma de perceber o estudante surdo assinalada pelos estagiários foi constatada nos estudos de Santos e Oliveira (2014, p. 140), quando explicam que os estudantes surdos se sentem muitas vezes solitários, “[...] transparentes, fantasmas entre os sujeitos não surdos”. Os autores esclarecem ainda que a ausência de comunicação entre a cultura surda e a ouvinte se deve, em muito, à falta de investimento em políticas públicas inclusivas, falta de formação docente, de tecnologias e, sobretudo, falta de reconhecer o outro [surdo] como sujeito de direitos. Não nos parece demais acrescentarmos, ainda, o que Rangel, Lima e Silva (2010) assinalam: a especificidade de compreender o contexto em que os futuros professores de Letras Libras atuarão, ou seja, um contexto formado/ construído pelas comunidades surdas brasileiras, em que se deve priorizar, portanto, o que não está apresentado em uma “lista” de saberes formais instituídos no currículo. Assim, pensar a formação do licenciando estagiário é não se limitar a discutir sobre como o conhecimento é construído ou sobre as especificidades das metodologias do ensino de línguas, “mas principalmente interrogar os modos não convencionais de ensino que têm permitido o trânsito das diversas culturas que compõe o espaço escolar, dentre elas a cultura surda” (Rangel; Lima; Silva, 2010, p. 19).

Os licenciandos estagiários, em seus relatos, apontam alguns encaminhamentos do que consideram necessários para superar as dificuldades elencadas no processo de inclusão do estudante surdo no ensino regular:

Ressaltamos desta experiência a importância de um contexto bilíngue para o avanço socioeducacional do aluno surdo, tempo de preparação de materiais acessíveis, formação continuada para os professores da instituição e a implementação e o fortalecimento de políticas públicas que verdadeiramente sejam voltadas para o sujeito surdo usuário de Libras. (RE07, 2023)

Percebemos a necessidade de um ambiente bilíngue, adaptações de ensino e de comunicação para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, observamos como a presença de um profissional de apoio é fundamental para o

desenvolvimento e inclusão desses alunos na sala de aula regular. (RE04, 2023)

A falta de informação sobre a surdez, e mitos relacionado a comunidade surda tradicionalmente usados como termos “mudinho, surdo-mudo”, a visão capacitista foi notado não porque os amigos de turma os enxergam assim conscientemente, mas por falta de um trabalho de conscientização, principalmente com a turma que ele está inserido. Tem que ter e, também, adaptações pedagógicas. (RE25, 2023)

Dois exemplos do que observamos: no primeiro exemplo, a professora evita a relação com seu aluno, no momento de planejar a aula, não é levado em conta a limitação linguística, a aula é distante e sem impacto na vida do jovem. No segundo caso, a professora enxerga o jovem como ser humano, que precisa ser alcançado por sua aula da mesma forma que os alunos ouvintes. Adapta o ensino. Assim é que é o correto. (RE02, 2023)

Destacam-se nas palavras dos licenciandos: *i.* a construção de um ambiente bilíngue (no qual Libras e Língua portuguesa sejam garantidas a todos), *ii.* as adaptações pedagógicas e *iii.* a superação de estereótipos e mitos em relação ao aluno surdo. Nos relatórios, é nítido que os licenciandos estagiários percebem que a inclusão do estudante surdo não acontece, e que isso, certamente, será um problema quando futuramente forem exercer a regência. Então, buscam alternativas.

Sendo a língua considerada um processo, para Morais e Martins (2020), no contexto do aluno surdo, foi e continua sendo um desafio a aceitação do ensino pautado na utilização de duas línguas. Isto porque há o predomínio da língua portuguesa como “língua de interface social e cultural no Brasil”. No campo da educação e da política linguística, “enfrenta-se a validação e o incentivo de os surdos serem educados em ambientes escolares em que haja a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes” (Morais; Martins, 2020). As autoras afirmam que dentre as lutas assumidas pelos movimentos surdos, destaca-se a defesa da escola bilíngue para este alunado; esta, de fato, uma escola e não apenas um espaço dentro do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Ou seja, reivindica-se o ensino bilíngue não no contraturno como habitualmente tem sido feito, mas no turno.

Tal proposta não é unanimidade entre pesquisadores, estudiosos e comunidade surda por diferenciar-se da denominada “escola inclusiva” e apresentar-se não como complementar e/ou suplementar, mas como escolas

e salas de aulas “bilíngues”, portanto, desvinculadas das salas de recursos multifuncionais. Segundo Moraes e Martins (2020), trata-se de escolas/salas de aula nas quais a instrução é feita em Libras e se tenha estudantes predominantemente surdos, ou que tenham todo o ensino feito nesta língua. Os relatórios dos licenciados estagiários não evidenciam exploração dessa discussão, mas demonstram claramente todos os pontos que observaram na sala de aula regular e que consideram que não estão dando certo. Por isso, além do ensino bilíngue, solicitam o que denominam “adaptações” para o ensino do estudante surdo, sendo que essas adaptações dizem respeito à valorização da língua e da cultura desses alunos.

Pereira e Vieira (2009) explicam que essas adaptações devem, sobretudo, priorizar as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), e todas as disciplinas curriculares devem ter a preocupação de inserir desde a história da educação de surdos até literatura, legislação, movimentos, direitos e deveres, enfim, especificidades da cultura surda. As autoras acrescentam, ainda, que o profissional ouvinte que atua com esse estudante precisa ter fluência em Libras, conhecer e valorizar a cultura surda, além de reconhecer a capacidade deste alunado. Para finalizar, as autoras afirmam que os estudantes surdos precisam ter acesso à língua portuguesa por meio dos textos, narrativas e traduções.

Vale ressaltar que tais medidas também contribuem para combater o último ponto assinalado pelos licenciandos estagiários: os mitos relacionados ao estudante surdo. Muitas crenças compartilhadas socialmente por longos anos sobre os limites e as possibilidades do estudante surdo contribuem para que, muitas vezes, sejam reduzidos a uma visão vitimista e capacitista.

Discursos pautados no viés patológico da surdez geram concepções equivocadas e termos inadequados para se referir ao estudante surdo, e que ainda hoje são empregados, como mudinho, surdo-mudo, dentre outros. Assim, os estigmas e estereótipos construídos a partir desta visão patológica atribui à surdez uma marca negativa. Ressaltamos que isso se evidencia socialmente de uma maneira tão intensa que, em alguns casos, até mesmo a pessoa surda se recusa a aceitar-se como tal. Conforme aponta um dos relatórios: “Eles mostraram muita dificuldade de interação com os colegas e os professores, pois um não aceita a identidade dele como surdo e, por isso, rejeita a Libras” (RE12, 2023).

Witkoski (2006) explica que isso ocorre porque, muitas vezes, os discursos globalizantes atribuídos ao surdo geram uma identidade de alguém que é

anormal, sem cultura própria, usuário de uma língua inferior, com maneira de ser esquisita, fazendo com que o próprio surdo assimile e incorpore o olhar do ouvinte-opressor. Nas palavras da autora (Witkoski, 2006, p. 571), esse “poder das ciências médicas”, que vão ao encontro de uma “representação social dominante”, acabam por identificar “a surdez como uma condição de inferioridade, de incapacidade”, ou seja, representações que induzem “o surdo a assimilar a forma como ele é percebido e narrado, levando-o também a perceber-se e narrar-se em oposição ao espelho ideal: lê-se ouvinte, para assimilar a imagem de ser deficiente, de menos valia”.

Tais preconceitos e autocrítica ganham a devida censura nos próprios relatórios dos licenciandos estagiários: “[...] para combater os mitos sobre o aluno surdo, basta conhecer sobre a surdez e a cultura surda” (RE14, 2023); “[...] quanto mais conhecer sobre a surdez, a cultura surda, a libras, menos preconceitos e capacitismo” (RE04, 2023); “[...] só estudando o universo surdo para saber das capacidades desses alunos” (RE18, 2023).

Sem dúvida, para se pensar um ensino que desconstrua a visão negativa da surdez abarcando um fazer inclusivo em sala de aula é preciso ter como embasamento a valorização da cultura surda e, além dela, a interculturalidade perpassando o reconhecimento político da surdez como elemento para se efetivar um ensino baseado no entrelaçamento das diversas culturas presentes em sala de aula, não sendo, qualquer delas, superior ou inferior.

Nos relatórios analisados foi possível perceber que o desconhecimento e os estereótipos sobre o estudante surdo parecem ser o maior obstáculo aos desafios do processo do se fazer “docente de Libras”. Os licenciandos estagiários, à medida que apontam as problemáticas investigadas, tentam apresentar soluções colhidas de um repertório científico, adquirido no curso de licenciatura que lhes habilita a compreender que é por meio do artefato cultural visual que o estudante surdo constrói sua formação de mundo e se constitui como pessoa surda. O estágio supervisionado se mostra como o primeiro espaço para que isso se manifeste muito fortemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos uma reflexão sobre a experiência de discentes do curso de licenciatura em Letras Português e Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN na realização do Estágio supervisionado I. Nesta direção,

o estudo evidenciou que o estágio supervisionado no mencionado curso está organizado, inicialmente, pelo momento de observação da estrutura física e organizacional da instituição escolar – lócus do estágio. Em seguida, a observação torna-se participante à medida que o licenciando estagiário observa as aulas e questiona criticamente o ensinar Libras.

A discussão apresentada mostra que o estágio supervisionado é essencial para a formação desses licenciandos, uma vez que, assim como em outros cursos de licenciatura, oportuniza experiências reais e únicas que a universidade não teria como ofertar de outro modo. No caso de Libras, propicia, sobretudo, interações linguísticas com o estudante surdo e o ouvinte que o desafiam a pensar sobre como ensinar respeitando as diferenças de ambos, atentando-se que o estudante surdo se apropria de conceitos a partir do visual-espacial. Isso é observado pelos licenciandos estagiários quando reivindicam que, na sala de aula, não basta o docente ter fluência em Libras; precisa ter também conhecimento de como o estudante surdo aprende.

A angústia sentida na primeira experiência no exercício da futura profissão revela um olhar apurado direcionado aos mitos e crenças em relação à pessoa surda percebidos no espaço da escola e apontados como limitantes aos processos de ensinar e de aprender. Esta percepção credencia os licenciandos estagiários a questionarem sobre como está oficializada, estruturada a chamada “escola inclusiva”. A conclusão a que se chega é que, se o estudante surdo não tem sua necessidade linguística atendida e, em alguns casos, nega sua própria identidade surda, não será possível dizer-se verdadeiramente “incluído” em sala de aula. Por isso, defendem um ensino bilíngue.

De resto, pese-se que o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras Português e Libras demonstra que a formação inicial para atuar na área, assim como qualquer outra, não é capaz de fornecer a carga de conhecimentos e as habilidades necessárias para o desenvolvimento da qualificada atuação profissional. Daí a importância de o professor em pré-serviço (e em exercício) ser pesquisador de sua prática e de continuar se desafiando a aprender em um processo de constante formação e vivências. Conclui-se que a experiência dos estagiários de conviver em sala de aula com os/as estudantes surdos/as, com os demais alunos/as e com os/as tradutores/as intérpretes de Libras, revelou a importância de se pensar não apenas sobre a importância do estágio supervisionado para a formação docente inicial, mas a relação desta com a inclusão e a acessibilidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. **Estágio Supervisionado Interdisciplinar**. Natal, RN: SEDIS, 2008. 11v.
- COURA, Felipe de Almeida. O Estágio Supervisionado em Libras: reflexões além do ensino de língua. In: **Revista Humanidades e Inovação**. v.5, n.9, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/865>. Acesso dia 04. fev. de 2024.
- GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador- Reflexivo. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 3, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHrzf9jmFQtQGP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2024.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bilinguismo.pdf. Acesso em 20 fev. 2024.
- PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- SANTOS, Jean Mac Cole Tavares e S. K. V. OLIVEIRA. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição. **HOLOS**, Ano 30, Vol. 5, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/adema/Downloads/cousteau,+18071600_Vol_5_2014_131_143.pdf. Acesso em 20 abril 2024.

RANGEL, Gisele; LIMA, Simone; SILVA, Vilmar. **Estágio Supervisionado**.
Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na
Modalidade a Distância. Florianópolis/SC, 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/estagioSupervisionado/Estagio_LIC_-Texto_base_-_2008.pdf. Acesso dia 04 fev. 2024.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjjqs8VB6p4hvGRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.008

MOSTRA DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DA DRE G (MOA): VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Roberto Jorge Guanaes Simões¹

José Luiz Padilha Aguilár²

Ana Lucia de Souza³

Angélica de Jesus Batista⁴

RESUMO

A Divisão dos Centros Educacionais Unificados (DICEU) da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G), pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, coordena projetos educacionais, culturais e esportivos dos Centros Educacionais Unificados e demais unidades educacionais da DRE G. O projeto Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência da DRE G (MoA) nasceu do seguinte desafio: desenvolver práticas paradesportivas que promovam o protagonismo infantojuvenil no âmbito das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). O propósito deste artigo é refletir sobre a construção e a práxis da MoA. Esse projeto parte do princípio de que o planejamento e a concretização de suas ações devem implicar plena participação dos professores de Educação Física das EMEFs. Assim, a MoA incluiu uma oficina de formação docente, na qual priorizou-se a escuta crítico-reflexiva dos professores. Os integrantes da oficina projetaram

1 Mestre pelo Curso de Biotecnologia da Univ. de Mogi das Cruzes - SP, roberto.jorge@sme.prefeitura.sp.gov.br;

2 Graduado pelo Curso de Educação Física da Univ. de Mogi das Cruzes - SP, joseluizp@sme.prefeitura.sp.gov.br;

3 Graduada pelo Curso de História da Univ. de Mogi das Cruzes - SP, luciasouza@sme.prefeitura.sp.gov.br;

4 Doutoranda do Curso de Geografia Humana da USP - SP, angelica.jesus@sme.prefeitura.sp.gov.br.

e organizaram o evento denominado I MoA, do qual participaram estudantes com deficiência, familiares e educadores. A I MoA constituiu-se de um circuito de estações composto por cinco atividades paradesportivas não-competitivas. Para as próximas edições da MoA, vislumbram-se alguns aprimoramentos: (a) introdução de alguns conteúdos de estudo no percurso formativo (p.ex., linguagens paradesportivas, tipos de adaptação das atividades esportivas inclusivas, tipos de deficiência, complexidade das atividades físicas etc.); (b) participação de estudantes sem deficiência; (c) disseminação das práticas e materiais desenvolvidos durante a oficina pelo dia a dia das escolas; (d) sistematização de uma pesquisa-ação pedagógica com enfoque na análise crítico-reflexiva de registros docentes.

Palavras-chave: Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência (MoA), Oficina de Formação Docente, Circuito de Estações, Atividades Paradesportivas Não-Competitivas, Educação Física Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Divisão de Centros Educacionais Unificados (DICEU) da Diretoria Regional de Educação Guaianases (DRE G), pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), coordena projetos educacionais, culturais e esportivos dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) e demais unidades educacionais municipais de seus territórios, tendo por princípios os três conceitos orientadores do Currículo da Cidade: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva (São Paulo, 2019, p. 12).

O projeto Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência da DRE G — representado pelo acrônimo MoA — foi idealizado e orientado pelo professor de Educação Física José Luiz Padilha Aguilar (conhecido como Padilha), responsável pelas ações esportivas da DICEU G e coautor deste artigo. A MoA nasceu do seguinte desafio: desenvolver práticas paradesportivas que promovam o protagonismo infantojuvenil no âmbito das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) da DRE G.

Os textos oficiais que regem a educação escolar promovida pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo justificam o problema estruturante descrito acima ao preconizarem o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência por meio de um atendimento educacional especializado e inclusivo, oferecido preferencialmente nas escolas regulares. Como contrapartida, a própria legislação reafirma a imprescindibilidade da formação continuada (capacitação) dos professores da Educação Básica regular.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 diz o seguinte:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...] (Brasil, 1988, grifo nosso).

Destacamos alguns trechos da LDB 9.394/96:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

Art. 58. Entende-se por 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.

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

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

[...] (Brasil, 1996).

Sobre a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala e celebrada em 1999, Mantoan (2015) nos ensina o seguinte:

O Brasil é signatário desse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001, e outorgado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. Esse documento, portanto,

tem valor legal, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

A importância dessa Convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (art. 1º, n. 2 “a”)

A mesma convenção esclarece que não constitui discriminação

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (art. 1º, n. 2, “b”) (Mantoan, 2015, pp. 41–42).

Dentre os princípios adotados pela Portaria Conjunta Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED) e Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 1, de 28 de setembro de 2021, destacam-se os seguintes:

O artigo 27, da Lei Federal nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, [sic] o qual a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem;

O artigo 28, da Lei Federal nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, em especial seu inciso X que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[...]

O artigo 4, inciso II, do Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que trata da formação específica dos professores para atuação nos serviços de Educação Especial e de formação

continuada dos profissionais de educação que atuam nas classes comuns das unidades educacionais, princípios que fundamentam a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva;

A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (ONU2007), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, que indicam que as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação [sic] plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”;

[...] a Educação Especial é uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino, e será ofertada em consonância com a legislação vigente, com os documentos e diretrizes desta Secretaria;

[...] (São Paulo, 2021).

Enfatizamos as seguintes deliberações da Portaria Conjunta SMPED e SME nº 01/2021:

Art. 1º Constituir ações conjuntas entre a SME e a SMPED visando a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação na Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, que objetiva, principalmente:

- I) a promoção de cursos de capacitação profissional;
- II) formação e informação contínua sobre a temática, trabalhando em articulação com os demais serviços da rede municipal.
- III) formação de turmas de Pessoas com Deficiência para as atividades, cursos, oficinas da SMPED, por meio de parcerias.

[...]

Art. 3º Compete à SME, dentro de suas atribuições legais, apoiar e desenvolver projetos de capacitação profissional para melhoria das ações formativas e inclusão dos Municípios na educação, viabilizando a realização de cursos de capacitação profissional.

Parágrafo único: A realização dos cursos ou atividades referidos poderá ser proposta com base em pesquisas de mercado ou de acordo com determinada necessidade coletiva consensual (São Paulo, 2021).

O Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental começou a ser implementado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2018. Logo na apresentação desse documento, lê-se o seguinte:

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (São Paulo, 2019, p. 11).

De fato, a *Educação Inclusiva* é um dos “três conceitos orientadores” estabelecidos pelo documento.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática (São Paulo, 2019, p. 12).

São a partir de nossas diferenças que se constituem as diversas identidades individuais, coletivas, psicobiofísicas, de classe, de gênero, étnico-raciais, culturais, socioeconômicas etc. O Currículo da Cidade ressalta que a própria identidade brasileira é “[...] múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível” (São Paulo, 2019, p. 25).

O documento contribui para a superação da escola tradicional, marcada pela padronização, homogeneização e normatização, proclamando a urgência de se “incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional” (São Paulo, 2019, p. 25).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, ensinar bem significa ensinar a todos. A corporificação desse conceito orientador exige a invenção de estratégias, adequações, caminhos, atividades e propostas pedagógicas diversificadas, objetivando que todos os estudantes sejam adequadamente desafiados a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, habilidades e competências curriculares.

No volume do Currículo da Cidade dedicado ao componente curricular Educação Física, “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” envolvendo diferentes tipos de linguagem do paradesporto atravessam os três ciclos do Ensino Fundamental, a saber, Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral. Vale

ressaltar que a promoção do protagonismo juvenil também é um objetivo que percorre esse documento curricular todo (São Paulo, 2019).

O propósito deste artigo é refletir criticamente sobre o processo de construção e sobre a práxis político-pedagógica da MoA.

METODOLOGIA

DA CONSTRUÇÃO DA I MOA

O primeiro procedimento realizado pelo idealizador da MoA foi traçar os princípios desse projeto.

Algumas questões-problemas iniciais impuseram-se: Quais serão as práticas esportivas? Onde ocorrerão? Qual é a compreensão dos envolvidos a respeito de esporte inclusivo? Quais serão as necessidades logísticas (p.ex., transporte, alimentação etc.) e os recursos disponíveis? Quais serão as características do público-alvo (p.ex., quantidade de pessoas atendidas, faixa etária, tipos de deficiência, necessidades etc.)? Quais são as possibilidades de participação e de contribuição dos CEUs, EMEFs, DICEU G, Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da DRE G (CEFAI G), DRE G e SME? Quais são as possibilidades de parcerias externas?

A fim de coletar dados que ajudassem a responder preliminarmente essas questões, Padilha realizou as ações enumeradas abaixo:

1. Análise inicial e informal das potencialidades da DRE G, DICEU G e CEFAI G.
2. Visitas aos CEUs com o propósito de conhecer seus tempos-espacos, analistas de esporte, coordenadores de projetos de esporte e lazer, coordenadores do núcleo de esporte e lazer, gestores, públicos e recursos materiais.
3. Visitação ao Centro de Treinamento Paralímpico Brasileiro (CTPB), localizado no Parque Fontes do Ipiranga, Zona Sul da cidade de São Paulo. Nessa ocasião, Padilha buscou estabelecer vínculos com profissionais do CTPB e inteirar-se sobre as possibilidades de excursões escolares, formação docente e utilização das estruturas do CTPB por crianças e adolescentes da DRE G. Ademais, teve a oportunidade de

assistir a uma competição de atletismo para crianças e adolescentes com deficiência.

Um trajeto formativo com professores de Educação Física das EMEFs da DRE G foi iniciado. Uma visitação coletiva ao CTPB ocorreu em 23 de junho de 2022. Participaram não só educadores físicos mas também coordenadores pedagógicos, professores de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAIs), professores de atendimento educacional especializado (PAEEs), estagiárias do programa Aprender Sem Limites, analistas de esporte, coordenadores de esporte etc. Além disso, foram realizadas cinco reuniões no decorrer de 2023: em 29 de março, 26 de abril, 6 de julho, 3 de agosto e 13 de setembro. Nessas oportunidades, Padilha priorizou a escuta atenta, coletiva, crítica e reflexiva dos professores de Educação Física com vista a compreender suas rotinas, práticas em relação aos estudantes com deficiência, concepções, possibilidades e propostas. Sugeriu-se aos professores participantes da MoA a criação de uma organização em circuito composta por cinco estações (ver a seção Resultados e Discussão). Os professores foram divididos em cinco grupos de trabalho, de modo que cada grupo ficou responsabilizado pelo planejamento de uma estação. O trabalho dos grupos pautou-se pelos seguintes pontos: espaço, material, objetivo e dinâmica das respectivas estações. As produções parciais de cada grupo foram sendo compartilhadas e discutidas com todos os outros grupos, por WhatsApp e pessoalmente nas reuniões posteriores. O circuito de estações planejado pelos professores materializou-se no evento denominado I Mostra de Atividades para Estudantes com Deficiência da DRE G (I MoA), que ocorreu em 22 de agosto de 2023. Na quinta reunião (13/09/2023), ocorreu a avaliação da I MoA: organizou-se uma roda de conversa, na qual os educadores físicos apontaram os acertos e falhas do evento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, o idealizador da MoA traçou os princípios desse projeto:

1. O planejamento e a concretização das ações da MoA devem implicar plena participação dos professores de Educação Física das EMEFs da DRE G.

2. As discussões devem partir das concepções de inclusão de todos os professores envolvidos, superando-as.
3. As ações inclusivas devem ser consonantes com os textos legais, com o Currículo da Cidade e com as orientações técnicas do CEFAI G.
4. Os educadores precisam desenvolver o pensamento reflexivo, pois devem manter constantemente atitudes de aceitação e de respeito às características individuais dos estudantes, reconhecendo e modificando situações, práticas, atitudes, falas e pensamentos excludentes.

A escuta dos educadores físicos trouxe à tona muitas dificuldades enfrentadas por esses profissionais no chão de escola. Não obstante, ficaram evidentes o anseio e a esperança de concretizarem uma prática docente inclusiva que faça a diferença para os estudantes com deficiência.

Os professores externaram o receio de que as atividades do projeto resultassem na exposição inadequada e discriminação dos educandos. Também estavam preocupados com a integridade física das crianças e adolescentes. Esses cuidados levaram os professores a decidir que, naquela fase inicial e experimental do projeto, as atividades paradesportivas desenvolvidas deveriam ser direcionadas a um grupo de estudantes relativamente pequeno e composto exclusivamente de crianças e adolescentes com deficiência. Os professores argumentaram que, dessa forma, esses estudantes teriam melhor acompanhamento e oportunidades para apropriarem-se das práticas esportivas propostas. Ademais, os professores teriam melhores condições de analisar a participação dos estudantes, visando aprimorar o projeto (reelaboração da prática por meio da pesquisa-ação; ação-reflexão-ação). Por outro lado, Padilha reforçou que as atividades paradesportivas desenvolvidas na oficina da MoA deveriam retornar às escolas, sendo experienciadas conjuntamente por educandos com deficiência e sem deficiência.

Não obstante, a reflexão coletiva e os debates sobre se as práticas paradesportivas da MoA teriam, ou não, aspecto competitivo perduraram até o encontro formativo que antecedeu a participação das crianças e jovens (concretização da I MoA). Esse encontro — a quarta reunião formativa — ocorreu em 03 de agosto de 2023, no CEU Água Azul, e incluiu a presença de duas PAAs do

CEFAI G: as professoras Daniele Silva Fernandes⁵ e Viviane Evelyn Cruz Pereira⁶. Nessa ocasião, reforçou-se que o trabalho pedagógico envolvendo crianças e jovens com deficiência exige conhecimento do público-alvo e atenção intensificada sobretudo quanto à linha do tempo (organização dos acontecimentos) e aos recursos humanos, logísticos, materiais e prediais necessários a um acolhimento seguro e digno. Ainda nesse encontro, debateu-se sobre quais “dimensões sociais do esporte” a MoA deveria adotar (Tubino, 2001).

As intervenções das PAAls foram fundamentais para a construção coletiva do entendimento de que as atividades da MoA deveriam retroalimentar as práticas esportivas desenvolvidas no chão de escola. Ou seja, (1) o projeto deveria estar alicerçado no currículo oficial (Currículo da Cidade, textos legais, projetos político-pedagógicos das EMEFs etc.). (2) A MoA deveria considerar as reais condições das escolas, pois, apenas dessa forma, (3) suas atividades paradesportivas poderiam ser readequadas aos tempos-espacos escolares, qualificando-os. Dessa forma, consolidou-se a certeza de que a MoA é um projeto de esporte-educação, e não de esporte-performance (Tubino, 2001).

O principal equívoco histórico do entendimento do esporte-educação é a sua percepção como um ramo do esporte-performance, ou de rendimento. Nesta percepção equivocada, as competições escolares, que deveriam ter um sentido educativo, em vez disto, simplesmente reproduzem as competições de alto nível, com todas as suas características, inclusive com seus vícios, deformando qualquer conceito de educação. A educação, que tem um fim eminentemente social, ao compreender o esporte como manifestação educacional, tem que exigir do chamado esporte-educação um conteúdo fundamentalmente educativo (Tubino, 2001, p. 35).

No método de ensino-aprendizagem chamado de *circuito de estações* (ou *organização em circuito* ou *circuito por estações* etc.), o tempo-espaco da aula de Educação Física subdivide-se em cerca de quatro atividades (estações) diferentes, executadas simultaneamente por grupos de estudantes. Nas palavras de Quina (2009), “Cada grupo ocupa uma estação, onde executa, durante um dado tempo, um determinado exercício ou uma sequência de exercícios.

5 Pós-graduação lato sensu em *Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual* pela PUC-SP.

6 Pós-graduação lato sensu em *Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora* pela Faculdade São Luís.

Passado o tempo programado, todos os grupos mudam de estação – isto é, ‘rodam’” (p. 44). O tempo de parada em cada estação deve ser diretamente proporcional à atratividade dos exercícios que a compõem. Quina (2009, p. 44) recomenda o tempo máximo de 20 minutos para “exercícios [...] atraentes e motivantes” e o tempo máximo de 10 minutos para “exercícios [...] pouco motivantes”. O circuito de estações contribui para o respeito à diversidade das formas de aprender presentes em uma sala de aula heterogênea. De fato, esse método possibilita que os estudantes mobilizem uma maior variedade de materiais, linguagens, habilidades etc. em seus percursos de aprendizagem. Permite também que o professor intensifique sua atenção às atividades mais difíceis e/ou aos estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem (Quina, 2009, p. 44).

Os professores participantes da MoA planejaram uma ação pedagógica na forma de circuito de estações. Os planos das estações foram finalizados, corrigindo-se características iniciais de esporte-performance. O Quadro 1 consiste numa síntese do circuito de estações da I MoA.

Quadro 1 – Descrição das estações da organização em circuito da I MoA

CIRCUITO DE ESTAÇÕES	
Estação Acerte o Alvo	
Objetivo	Acertar o centro do alvo arremessando as bolas do jogo.
Materiais	Alvo revestido de velcro (ganchos); bolas de meia revestidas de velcro (argolas); fita para demarcação de piso, estacas e placas para a sinalização das distâncias de lançamento.
Espaço	Área de 5 m × 8 m; demarcação das distâncias de arremesso; alvo fixado em frente à zona de lançamento.
Dinâmica	As distâncias de lançamento são propostas pelo professor objetivando desafiar adequada e proficuamente os participantes. O estudante arremessa a bola mediante sinal sonoro ou visual. Cada estudante poderá realizar três arremessos.
Estação Acerte o Gol	
Objetivo	Acertar os gols dispostos em diferentes distâncias do lançador.
Materiais	Gols (minitraves com aproximadamente 50 cm de largura e 50 cm de altura); placas de pontuação; fita para demarcação de piso (delimitação da zona de lançamento); bola de iniciação número (tamanho) 10 ou bola similar.
Espaço	Área mínima de 15 m × 20 m, dividida em zona de lançamento e área de jogo.
Dinâmica	O estudante chuta ou arremessa a bola mediante sinal (sonoro ou visual). Cada jogador poderá realizar três lançamentos.

CIRCUITO DE ESTAÇÕES	
Estação Bocha Adaptada	
Objetivo	Aproximar as bolas do bolim.
Materiais	“Bolas de bocha” e um “bolim” improvisados (bolinhas de borracha adquiridas em “lojas de R\$ 1,99”, armarinhos etc.); fitas para demarcação de piso.
Espaço	Área de 12 m × 6 m, dividida em zona de lançamento e área de jogo.
Dinâmica	Em pé ou sentado, mediante sinal sonoro ou visual, o estudante arremessa a bola. Cada jogador poderá realizar três lançamentos.
Estação Fut Guia	
Objetivo	Acertar o gol.
Materiais	Bola de futsal comum ou com guizo, apito e venda (tapa olhos).
Espaço	Quadra de futsal
Dinâmica	Bola posicionada no centro da quadra. Com os olhos vendados, o jogador conduz e chuta a bola com o intuito de acertar o gol. Caso se utilize uma bola comum, o jogador deverá ser orientado por um chamador. O estudante inicia a jogada mediante sinal sonoro (apito).
Estação Revezamento	
Objetivo	Executar um percurso (ida e volta), entregando o bastão para o próximo participante da equipe.
Materiais	Fita para demarcação de piso, bastões de revezamento, apito e cinco cones.
Espaço	Área de 15 m × 20 m. Demarcações: cinco raias, largada/chegada, cinco cones (um cone posicionado no final de cada raia).
Dinâmica	Mediante sinal sonoro ou visual, o primeiro da fila (raia) começa a percorrer a pista. Após os 20 metros da ida, o estudante contorna o cone, partindo para os 20 metros finais (volta). Terminado o trajeto, o corredor entrega o bastão para o próximo da fila. Outros pontos de revezamento podem ser inseridos no percurso. O participante pode realizar o percurso caminhando, correndo, em cadeira de rodas etc.

O professor de Artes Onézio Eufrazio da Cruz⁷, membro da DICEU G, ilustrou de maneira lúdica o funcionamento de cada estação da I MoA, contribuindo para difundir o entendimento sobre as estações entre as crianças e jovens. Neste artigo, selecionamos um dentre esses cinco desenhos (Fig. 1).

7 Pós-graduação lato sensu em Arte, História e Educação nos Museus Paulistas pelo IMEP Educacional.

Figura 1 – Ilustração lúdica de uma das estações da organização em circuito da I MoA



Autor: Onézio Eufrazio da Cruz. Fonte: arquivo da DICEU G.

Das 19 EMEFs presentes na primeira reunião formativa, 10 chegaram até a I MoA (culminância do projeto): EMEF Anna Lamberg Zeglio, EMEF Dias Gomes, EMEF Elias Shammass, EMEF CEU Inácio Monteiro, EMEF CEU Jambeiro, EMEF Madre Joana Angélica de Jesus, EMEF João Ribeiro de Barros, EMEF José Augusto Cesar Salgado, EMEF CEU Lajeado, EMEF Mauricio Goulart. Com o auxílio do CEFAI G, cada EMEF citada selecionou 12 estudantes com deficiência para participarem do evento. A I MoA ocorreu em 22 de agosto de 2023, das 08h às 12h, no bloco esportivo e cultural do CEU Água Azul. No total, cerca de 200 pessoas — entre estudantes, familiares, professores de Educação Física, auxiliares de vida escolar (AVEs), estagiários etc. — estiveram presentes no evento (Fig. 2). A coordenação de cada estação ficou a cargo de duas escolas. Nos espaços das atividades, foram fixados cartazes contendo as ilustrações das estações, acompanhadas de suas respectivas descrições por escrito. Foram providenciados quatro ônibus para transportar os estudantes de suas unidades educacionais até o CEU Água Azul; dez monitores recreativos para auxiliar nas estações; e serviço de *coffee break* para a recepção de todos os participantes. Ao final das atividades, todos os estudantes foram premiados com medalhas iguais. Cada EMEF ganhou um troféu.

Figura 2 – Educadores participantes da I MoA



Fonte: arquivo da DICEU G.

Na última reunião formativa, ocorrida em 13 de setembro de 2023, os professores participantes avaliaram a I MoA apontando seus pontos positivos e negativos (Quadro 2).

Quadro 2 – Avaliação da I MoA pelos professores participantes

Pontos Positivos	<p>Estudantes, familiares, professores e pessoal de apoio participaram intensamente do evento.</p> <p>O protagonismo das crianças e adolescentes com deficiência proporcionou evidente contentamento aos próprios estudantes, a seus familiares e educadores.</p> <p>As premiações (iguais para todos os estudantes) intensificaram essas emoções.</p> <p>Os professores que chegaram até a I MoA tiveram apoio das equipes gestoras de suas escolas.</p> <p>A comunicação da DICEU G com os professores e equipes gestoras das EMEFs foi eficiente e eficaz.</p>
Pontos Negativos	<p>O microfone e o amplificador utilizados pela organização do evento produziram um som inadequadamente baixo.</p> <p>Faltou um ambiente adequado para a higienização dos estudantes.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método de formação docente adotado na MoA aproxima-se do modelo de *oficina de ensino*. Trata-se de uma metodologia ativa, uma vez que requer o protagonismo dos aprendentes e uma abordagem investigativa, reflexiva e criativa (FILATRO; CAVALCANTI, 2023, p. 28). Não obstante, a oficina de ensino caracteriza-se essencialmente pela produção coletiva de “algo para ser utilizado” (Ander-Egg, 1991, p. 10 *apud* Vieira; Volquind, 1996, p. 11). Portanto, esse método de ensino-aprendizagem promove o desenvolvimento da práxis, “[...] que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1981, p. 108). Nas palavras de Ander-Egg (1991, p. 36 *apud* Vieira; Volquind, 1996, pp. 11–12), “Uma Oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual adquire a capacidade de aplicar os conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto”. No transcorrer da oficina de formação docente da MoA, os educadores físicos foram protagonistas da produção coletiva de práticas paradesportivas com potencial para transformar o ensino-aprendizagem da Educação Física no dia a dia das escolas; em especial, transformar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas desse componente curricular, visibilizando-os, protagonizando-os e, portanto, promovendo um empoderamento que vai muito além dos tempos-espacos escolares.

Sendo práxis, uma oficina de ensino reclama a compreensão da realidade. Implica também troca de experiências entre os participantes (Vieira; Volquind,

1996, p. 17). Com efeito, a MoA promoveu um processo de reflexão coletiva a respeito das bases concretas e conceituais sobre as quais os próprios participantes erigiam suas práticas docentes. Para Vieira e Volquind (1996), “[...] o fio condutor da Oficina é a ação, que se desenrola em uma realidade, onde irá acontecer a construção dos conceitos” (p. 13).

De acordo com Munster (2013), “No Brasil, muitos estudantes com deficiências permanecem excluídos ou tem sua participação limitada nas aulas de Educação Física, embora seja esta um componente curricular obrigatório em diferentes níveis do ensino básico” (p. 28).

Conjecturamos algumas causas da lentidão com que a Educação Física se abre aos preceitos da Educação Inclusiva: (1) A hegemonia midiática do esporte-performance e a conseqüente ascendência dos princípios dessa “dimensão social do esporte” sobre o esporte-educação e sobre o esporte-participação. Em uma sociedade neoliberal, cada vez mais ególatra e competitiva, há uma generalizada obsessão pelo corpo “perfeito”, fama e dinheiro desmedido.

Nesse cenário, é forte a ideia de “competição pela competição”. Prioriza-se a descoberta e o desenvolvimento de talentos esportivos, a execução de movimentos ideais, a hipertrofia, a conquista do primeiro lugar do pódio, o estabelecimento de recordes etc. (2) A remanescência da *tendência esportivista* (ou *competitivist*) da Educação Física. No Brasil, esse modelo vigorou durante a Ditadura Militar (1964–1985). Em conformidade com a *Educação Física Esportivista*, “Os professores [...] deveriam deixar de lado os aspectos sociais, educativos e afetivos e se preocupar somente com o rendimento e o aprimoramento das habilidades esportivas (FERREIRA, 2009)” (Ferreira; Sampaio, 2013, pp. 9–10).

[...] a tendência Esportivista ainda hoje é muito representativa na área da Educação Física Escolar. Seus métodos, conteúdos, formas e meios se resumem, como o nome já informa, à prática esportiva, com todas as suas normas, técnicas, táticas e busca de *performances*. Talvez esta seja a tendência que mais raízes deixou na prática da Educação Física Escolar (FERREIRA, 2009) (Ferreira; Sampaio, 2013, p. 11).

(3) É possível que os avanços pedagógicos demorem mais a se desenvolver no âmbito da Educação Física, pois esse componente curricular é relegado em relação àquelas disciplinas escolares cujos conteúdos, habilidades e competências atenderiam mais imediatamente às demandas do mercado do trabalho.

Por conseguinte, a formação continuada dos professores de Educação Física seria preterida pelas redes de ensino e coordenadores pedagógicos.

Sobretudo a terceira hipótese coaduna-se com resultados obtidos por Fiorini e Manzini (2012) *apud* Munster (2013):

Entre as várias dificuldades para se efetivar o processo de inclusão nas aulas de Educação Física, Fiorini (2012) destaca o despreparo profissional e o desconhecimento por parte dos professores entrevistados acerca do que é possível ou não modificar nos programas de ensino, tais como estratégias (procedimentos) e recursos pedagógicos orientados às necessidades dos estudantes com deficiência (Munster, 2013, p. 28).

Nas palavras de seu idealizador, a MoA buscou “[...] promover a compreensão de que o esporte não se reduz à seleção e formação de campeões. O esporte-educação é um elemento transformador da rotina, hábitos, gostos e saúde biopsicossocial dos estudantes” (Padilha, comunicação pessoal, fevereiro de 2024). De fato, o professor de Educação Física precisa levar o estudante a conscientizar-se de seus próprios desafios, resultados e conquistas. O outro não representa um padrão absoluto, tampouco posso me isolar. Em certa medida, é a existência do outro que me desafia. Aqui é impossível não lembrarmos dos seguintes versos de Mário de Sâ-Carneiro, cantados por Adriana Calcanhotto: “Eu não sou eu nem sou o outro, Sou qualquer coisa de intermédio” (Orpheu, 1915, posição 102; O Outro, 2000). É nesse sentido que a *Educação Integral* — um conceito orientador do Currículo da Cidade — preconiza “[...] a conquista da autonomia plena e [...] a resignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais” (São Paulo, 2019, p. 20).

Não obstante, a concretização da Educação Inclusiva nos tempos-espacos dedicados ao componente curricular Educação Física não implica apenas a substituição do paradigma esporte-desempenho pelo paradigma esporte-educação. Esse desafio também é técnico. Os professores de Educação Física precisam dominar técnicas, estratégias e recursos necessários às adaptações curriculares e metodológicas desse componente curricular. Com esse intuito, a MoA optou por oferecer aos educadores físicos um tempo-espaco de formação e criação ao invés de tentar reduzi-los a meros executores impondo-lhes essas ou aquelas práticas pretensamente inclusivas. Acreditamos que o desenvolvimento da competência docente de agir de maneira reflexiva, contextualizada, fundamentada e transformadora é a melhor estratégia formativa para consolidar

a Educação Física Inclusiva no chão de escola. De outra forma, corre-se o risco de que as ações inclusivas da MoA fiquem restritas a um laborioso evento anual.

Munster (2013) abstrai alguns princípios da obra *Strategies for Inclusion: a handbook for Physical Educators*, de Lauren J. Lieberman e Cathy Houston-Wilson (2002). Dentre esses princípios, destacamos o seguinte: “Oferecer a mesma variedade de jogos, esportes e atividades recreativas às crianças que apresentam ou não deficiência” (Munster, 2013, p. 29). Justiça seja feita, essa já era uma orientação do CEFAL G. Por outro lado, sendo a MoA um tempo-espaco processual, dialógico e formativo, e não imediatista, impositivo e conformativo, foi imprescindível compreender os receios e a insegurança iniciais que levaram os professores a decidir que somente estudantes com deficiência participariam da I MoA. Com efeito, referindo-se a adaptações pedagógicas inclusivas, Munster (2013) diz o seguinte:

As propostas curriculares sugeridas pelas instâncias governamentais brasileiras não fornecem indicativos acerca de como promover tais ajustes no currículo e no âmbito das adaptações metodológicas; tampouco o professor, como um dos agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, sente-se preparado para efetuarlos (p. 29).

Ademais, esse momento inicial, de participação exclusiva dos estudantes com deficiência, facilitou a criação de atividades esportivas que, de fato, têm potencial para desenvolver o protagonismo desse público-alvo e garantir seu “[...] direito de maximizar suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” (Munster, 2013, p. 32).

[...] esse aluno não deve ficar ocioso, sendo sumariamente dispensado da atividade, atuando como mero expectador ou desempenhando subpapéis, tais como auxiliar na contagem (placar), ajudar a bater corda para os colegas pularem, segurar/sustentar objetos e outras funções que o subjuguem (Munster, 2013, p. 32).

Contudo, a MoA deve assumir o desafio e o compromisso de promover a coparticipação de estudantes com deficiência e sem deficiência em suas atividades paradesportivas. Esse tipo de experiência — na qual é o não-deficiente quem se adapta — inverte a lógica da adaptação inclusiva, suscitando a consciência de que a deficiência do estudante é, em grande medida, determinada pelas injunções, expectativas e barreiras do ambiente escolar.

[...] um mesmo estudante pode estar satisfatoriamente adaptado a um determinado componente curricular, mas não necessariamente a outros. Assim, um estudante que apresenta limitações motoras decorrentes de um determinado tipo de deficiência física, por exemplo, pode estar suficientemente adaptado a componentes como matemática, língua portuguesa e ciências (desenvolvidos regularmente em sala de aula com auxílio de tecnologias assistivas) e, ao mesmo tempo, apresentar sérias dificuldades em componentes como a Educação Física, devido às exigências motoras inerentes à prática, quando inadequadamente conduzida pelo professor.

Ainda em caráter de exemplificação, o inverso pode acontecer com um estudante que apresenta deficiência intelectual: este pode apresentar desempenho físico-motor adequado nas aulas de Educação Física, mas possuir dificuldade de acompanhar determinados componentes do currículo formal, devido ao déficit cognitivo (funcionamento intelectual) e às áreas e habilidades do comportamento adaptativo afetadas (Munster, 2013, p. 29).

O fortalecimento da autoimagem docente dos participantes da MoA passa pela qualificação da fundamentação teórica de sua oficina de formação pedagógica. Nesse sentido, pretende-se reelaborar o circuito de estações à luz dos seguintes conteúdos e fontes: as possibilidades de adaptação inclusiva propostas por Munster (2013); as linguagens paradesportivas apresentadas pelo Currículo da Cidade de Educação Física (São Paulo, 2019); limitações e potencialidades de diferentes tipos de deficiência; categorização das atividades físicas em termos de “nível de complexidade, novidade, grau de risco, material envolvido, etc.” (Quina, 2009, p. 46); possibilidades de criar circuitos de estações mais sofisticados articulando diferentes tipos de atividade física (Quina, 2009). Também é importante que a MoA sistematize o registro, a socialização e a análise coletiva e reflexiva das práticas inclusivas realizadas por seus participantes no chão de escola. Pautando-se no modelo de pesquisa-ação, a MoA deve partir da realidade escolar e comprometer-se com sua (re)qualificação.

A organização da I MoA teve o cuidado de comunicar a dinâmica das estações por meio do desenho e da linguagem escrita. Nas próximas edições do evento, essas informações precisam ser divulgadas também em braille, em Libras e por meio de audiodescrição. Nesse sentido, pode-se utilizar a tecnologia de vídeos acessados por meio de QR Codes.

Por fim, é necessário incrementar a avaliação da MoA. Com efeito, de acordo com a Convenção da Guatemala, as pessoas com deficiência têm o

direito de não aceitarem as adaptações inclusivas propostas (Mantoan, 2015, pp. 41–42). Nas palavras de Munster (2013), “As adaptações que acentuam a aparência ou percepção das diferenças nem sempre são bem vindas” (p. 29). Portanto, as crianças e adolescentes também precisam participar da avaliação da MoA, e suas opiniões devem fomentar o contínuo processo de (re)planejamento do projeto.

AGRADECIMENTOS

Já falamos que, ao longo do projeto, os professores participantes demonstraram “[...] esperança de concretizarem uma prática docente inclusiva que faça a diferença para os estudantes com deficiência” (Resultados e Discussão). Não fosse a persistência e o amor freirianos desses educadores físicos, este trabalho não seria possível. Agradecemos nominalmente àqueles professores que concluíram a primeira edição da MoA: Aldineia A. A. Blanco (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Andrea Rabelo da Silva Santos (EMEF João Ribeiro de Barros), Andreia Clara de Oliveira (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Antônio Arcelino de Almeida (EMEF João Ribeiro de Barros), Beatriz Crystina Correia Freire (EMEF Anna Lamberg Zeglio), Davi Tavares (EMEF Elias Shammass), Debora Feitosa da Cruz (EMEF João Ribeiro de Barros), Eliana Lima de Brites (EMEF CEU Jambeiro), Fernanda Braga Bezerra (EMEF Anna Lamberg Zeglio), Jaci Daiani Gomes Costa de Oliveira (EMEF Mauricio Goulart), Jéssica Carla Braga Antunes (EMEF Anna Lamberg Zeglio), Jessica Cristina Mendes (EMEF Elias Shammass), Jones Martins de Freitas (EMEF Mauricio Goulart), Katia L. Gomes Machado (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Kresley Neri Magalhães (EMEF CEU Lajeado), Leandro Alves Machado Torres (EMEF Dias Gomes), Luzia Cristina Rufino Gomes (EMEF José Augusto Cesar Salgado), Marisa Vieira (EMEF Madre Joana Angélica de Jesus), Maria Lucia de Oliveira (EMEF CEU Jambeiro), Marilea Neves Mangueira (EMEF CEU Inácio Monteiro), Mauro Cesar Bellini (EMEF CEU Lajeado), Paula Maria Farillo (EMEF Elias Shammass), Regis da Silva Oliveira (EMEF CEU Lajeado), Rosemary Amaral de Souza (EMEF Elias Shammass), Sara Nascimento Andra (EMEF João Ribeiro de Barros), Soraia Chuddo (EMEF João Ribeiro de Barros), Tatiane Maciel Garcia (EMEF José Augusto Cesar Salgado), Viviane Barreto (EMEF Dias Gomes) e Willian Roberto Ferreira (EMEF CEU Inácio Monteiro).

A disposição e a excelência técnica do CEFAl G também foram essenciais. Agradecemos especialmente à Elza Viana — mestre em Políticas Públicas e

membro do CEFAI G — pela excelente leitura crítico-reflexiva de versão preliminar deste trabalho

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://rebrand.ly/3vu7tll>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://rebrand.ly/pi4x31m>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 18, n. 182, pp. 1–27, jul. 2013. Revista eletrônica. Disponível em: <https://rebrand.ly/nrwgzjl>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. 2. ed. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção O Mundo, Hoje; v. 21).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. (Novas Arquiteturas Pedagógicas, 3).

MUNSTER, Mey de Abreu van. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, pp. 27–34, jul./dez. 2013.

ORPHEU: revista trimestral de literatura. Lisboa: Typographia do Commercio 10, v. 1, n. 1, janeiro–fevereiro–março 1915. *E-book* Kindle.

O OUTRO. Intérprete: Adriana Calcanhotto. Compositores: Mario de Sá-Carneiro e Adriana Calcanhotto. *In*: PÚBLICO. Rio de Janeiro: BMG, 2000. 1 CD, faixa 7 (2 min 34 s).

QUINA, João do Nascimento. **A organização do processo de ensino em Educação Física**. Bragança (Portugal): Instituto Politécnico de Bragança, 2009. (Série Estudos, 91).

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência (SMPED); Secretaria Municipal de Educação (SME). **Portaria Conjunta SMPED e SME nº 1, de 28 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as ofertas relativas à formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação na Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <https://rebrand.ly/lwuxa3u>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (COPED). **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física**. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 11).

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. (Cadernos EDIPUCRS, 11; Série Educação, 3).



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.009

ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO: ESTRATÉGIAS GERENCIAIS PARA INCLUSÃO NO IFPI

Amaya de Oliveira Santos¹
Jalva Lília Rabelo de Sousa²

RESUMO

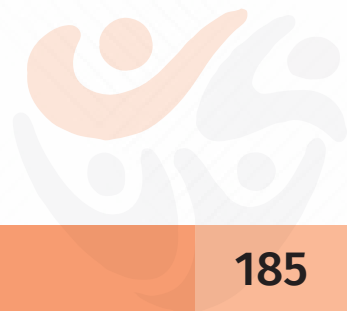
A pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado intitulada Memórias, histórias e processos do NAPNE: fomento das políticas de inclusão como estratégia de permanência e êxito dos discentes no IFPI apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Parnaíba. Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as estratégias gerenciais que estão sendo desenvolvidas pelo IFPI para o acesso, permanência e êxitos dos alunos com deficiências e necessidades específicas e como objetivos específicos conhecer a percepção dos gestores sobre a inclusão no IFPI e constatar as ações de acessibilidade desenvolvidas em cada Campus. A metodologia se deu através de pesquisa de campo com abordagem qualitativa, de natureza exploratória e por meio de entrevistas semiestruturadas aplicado com a alta gestão da instituição: reitor, pró-reitor, diretores-gerais e diretor de ensino dos campi do IFPI de Corrente, Paulistana, São João do Piauí, São Raimundo Nonato e Uruçuí. Percebe-se que a acessibilidade arquitetônica vem sendo priorizada, com projetos de adaptações de rampas, banheiros, identificação de portas em braile, placas pictogramas e piso tátil para pessoas cegas. No entanto, precisa ampliar as discussões e ações de acessibilidade nos campi e avançar no sentido de ofertar outras formas de

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, amayaoliveira@ifpi.edu.br.

2 Professor orientador: Doutora do Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, jalva@ifpi.edu.br

acessibilidade que ultrapassem a arquitetônica rompendo, assim, barreiras atitudinais, como por exemplo, comunicação voltada à Libras para os alunos surdos e ao braile aos alunos com deficiência visual e barreiras metodológicas. Assim, passando a contemplar uma formação continuada dos professores para auxiliá-los em uma prática educacional mais inclusiva.

Palavras-chave: Acesso, Permanência e Êxito, Acessibilidade, Estratégias Gerenciais, Gestão, Inclusão.



INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Memórias, histórias e processos do NAPNE: fomento das políticas de inclusão como estratégia de permanência e êxito dos discentes no IFPI” trabalho foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus Parnaíba.

O papel da gestão no desenvolvimento de estratégias gerenciais para o processo de inclusão dos alunos com deficiências no Institutos Federais é fundamental não apenas no acesso, mas também para assegurar a permanência e participação até o êxito dos discentes. Esta pesquisa aborda sobre as estratégias gerenciais para o acesso, permanência e êxito dos alunos com deficiências e necessidades educacionais específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) se justifica pela necessidade de compreender e aprimorar as políticas de inclusão dentro dos Institutos Federais, analisar as percepções dos gestores e as ações para o acesso, permanência e êxito dos alunos público do NAPNE desenvolvidas nos campi do IFPI.

O objetivo geral da pesquisa é identificar as estratégias gerenciais que estão sendo desenvolvidas pelo IFPI para garantir o acesso, a permanência e o êxito dos alunos com deficiências e necessidades educacionais específicas, compreender a percepção dos gestores sobre a inclusão no IFPI e verificar as ações de acessibilidade implementadas em cada campus da instituição. A metodologia adotada inclui uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, com a realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo a alta gestão da instituição, como o reitor, pró-reitor, diretores-gerais e diretores de ensino dos campi de Corrente, Paulistana, São João do Piauí, São Raimundo Nonato e Uruçuí.

Os resultados indicam que a acessibilidade arquitetônica tem sido priorizada, evidenciada por projetos de adaptação de rampas, banheiros, identificação de portas em braille, placas com pictogramas e pisos táteis para pessoas cegas. Contudo, há uma necessidade premente de ampliar as discussões e ações de acessibilidade para além da acessibilidade arquitetônica, abrangendo também barreiras atitudinais e metodológicas.

Portanto, percebe-se a importância de uma abordagem inclusiva que transcenda as adaptações físicas, promovendo um ambiente educacional mais acessível e equitativo para todos os alunos. A continuidade dos esforços e a

expansão das estratégias de inclusão são essenciais para assegurar o sucesso acadêmico e a permanência dos discentes no IFPI.

METODOLOGIA

O objeto de estudo se refere as estratégias gerenciais para inclusão dos alunos com deficiências atendidos pelo NAPNE, procurando abordar as concepções dos gestores sobre a inclusão no IFPI, as ações gerenciais e ações de acessibilidades. Quanto à abordagem qualitativa de natureza aplicada, quanto aos objetivos, foi exploratória, visando desenvolver conceitos e ideias, geralmente abrangendo levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e estudos de casos (Gil, 2018). Foram adotados, nesta pesquisa, os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) quanto à sua natureza - é uma pesquisa aplicada pois objetiva criar conhecimentos para aplicação prática visando a solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais;
- b) quanto à abordagem ao problema – qualitativa;
- c) quanto aos objetivos é descritiva, tendo como finalidade fazer uma descrição das características de uma determinada população estabelecendo as relações entre as variáveis (Gil, 2002).

Prodanov e Freitas (2013) afirmam que uma pesquisa qualitativa é aquela que não utiliza técnicas e métodos estatísticos e apresenta uma relação de subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A coleta de dados foi através de entrevistas semiestruturadas realizada de forma presencial e virtual por meio do *Google Meet* envolvendo a alta gestão da instituição, como o reitor, pró-reitor, diretores-gerais e diretores de ensino dos campi de Corrente, Paulistana, São João do Piauí, São Raimundo Nonato e Uruçuí.

A seleção dos participantes foi realizada com o objetivo de compreender a concepção da gestão, por entender que desempenham papel fundamental na implementação de políticas voltadas a inclusão dentro da instituição. Os participantes desta pesquisa foram os gestores da Reitoria e dos *campi* de: Corrente, Paulistana, São João do Piauí, São Raimundo Nonato e Uruçuí, compondo um total de 08 participantes, e representantes da gestão: Diretores Gerais e/ou de Ensino dos *campi* supracitados, Pró-Reitor de Ensino e Reitor, representantes da instituição com os quais o NAPNE está hierarquicamente ligado, como prevê o Art. 4º da Resolução Normativa nº 55/2021: “O NAPNE é

um setor consultivo e encontra-se ligado à Reitoria, à Pró-Reitoria de Ensino e à Pró-Reitora de Extensão, com núcleo sediado em cada Campus do IFPI”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A efetivação do processo de inclusão dentro de uma instituição escolar depende de um conjunto de aspectos e atores. Dentre eles podemos destacar o papel dos gestores que fazem parte da instituição de ensino, fundamentais na condução e sensibilização de toda a comunidade acadêmica, desde a divulgação do acesso à instituição, as adaptações para acessibilidade, a permanência e o acompanhamento da participação dos discentes para que alcancem a integralização do curso e, ainda, a inserção no mundo do trabalho.

Para identificar os aspectos gerenciais do processo de inclusão no IFPI, desde o acesso, passando pela permanência até o êxito dos alunos com necessidades específicas e com deficiências, como também visando alcançar o objetivo de analisar as inter-relações entre os membros do NAPNE e os gestores institucionais no cumprimento da política de diversidade e inclusão, foram feitas entrevistas, na modalidade presencial e de forma virtual, com os membros da gestão da instituição no período de 01 de junho a 31 de agosto de 2022. A coleta de dados ocorreu através de um roteiro de entrevista, sendo que os participantes foram o Reitor, Pró-Reitor de Ensino e a gestão dos *campi* Corrente, Paulistana, São João do Piauí, São Raimundo Nonato e Uruçuí, sendo destes 5 (cinco) Diretores-Gerais e 1 (um) Diretor de Ensino.

Após as entrevistas foram feitas as transcrições e a análise de conteúdo. Com base em Bardin (2011), a análise de conteúdo se refere a uma metodologia que busca classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, resumindo-os a elementos chaves que se interligam a outras séries de elementos. Assim, as categorias criadas são as constantes no quadro 1:

Quadro 1 - Categorias

CATEGORIAS
1. Inclusão
2. Inclusão no IFPI
3. Estratégias Gerenciais
4. Acessibilidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para preservar a identidade e em respeito aos aspectos éticos e legais foi utilizado o pseudônimo Gestor para todos os participantes, diferenciando-os com a numeração de 1 a 8, cuja atribuição foi feita de modo aleatório, conforme quadro 2:

Quadro 2 - Identificação dos participantes da gestão

Identificação	Duração da entrevista	Modalidade	Data
Gestor 1	33min:52s	Virtual	21/07/2022
Gestor 2	21min:04s	Presencial	01/06/2022
Gestor 3	43min:08s	Virtual	23/08/2022
Gestor 4	46min:28s	Virtual	22/06/2002
Gestor 5	38min:39s	Virtual	25/08/2022
Gestor 6	19min:23s	Presencial	13/06/2022
Gestor 7	25min:08s	Virtual	21/06/2022
Gestor 8	19min:00s	Presencial	13/06/2022

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

CATEGORIA 1 - POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Esta categoria abrange as subcategorias políticas públicas, educação inclusiva, cidadania, gestão democrática, legislação e processos construtivos. Assim, a primeira pergunta feita aos gestores, como se vê no quadro 3, foi a respeito da percepção que têm sobre a inclusão no âmbito geral, obtendo as seguintes respostas:

Quadro 3 - Categoria: Políticas de Inclusão

CATEGORIA 1: POLÍTICAS DE INCLUSÃO		
Subcategorias	Fala dos Gestores	Autores
Políticas públicas	Observa-se uma movimentação que vem acontecendo há algum tempo, das políticas nacionais. Passa por todo o marco legal, no sentido da inclusão, em todos os seus aspectos. Passa também pela questão das cotas, dos fomentos, dos benefícios da política de assistência, e isso também tem se refletido no Instituto Federal do Piauí. (Gestor 1).	

CATEGORIA 1: POLÍTICAS DE INCLUSÃO		
Subcategorias	Fala dos Gestores	Autores
Educação Inclusiva	É bom que se contextualize o porquê de se estar discutindo hoje, de uma maneira bem enfática, a inclusão nas instituições de ensino público. É bem verdade que ao longo do tempo aquelas “escolas de apoio aos necessitados” não incluíam, muito pelo contrário, segregavam. E veio a discussão da educação inclusiva, sobretudo para as pessoas com necessidades específicas. (Gestor 2).	Bartolini (2012) Glat, Fontes e Pletsch, (2006) Sampaio e abreu, 2020) Lasta e Hillesheim (2014) Ferreira e Guimarães (2003)
Cidadania	A inclusão é necessária. É algo que a gente não pode mais tratar como uma possibilidade, como uma política que “se for possível”. Na verdade, é algo que já deve se falar na educação. A gente precisa estar falando em inclusão. Inclusão na vida e como um todo. É igual os outros processos, as outras questões que envolvem a cidadania e o exercício pleno da cidadania. (Gestor 7).	
Gestão democrática	Nossa percepção se constrói durante todo o processo sócio-histórico e na trajetória sócio-histórica política. Considerando a proposta de uma de uma instituição democrática, isso faz com que a gente perceba uma necessidade, uma obrigação e dever da gestão em fazer essa discussão. De modo que são conceitos, apesar de serem muito batidos, mas são reformulados. (Gestor 4).	
Legislação	A inclusão dentro de uma de uma instituição pública, em particular de ensino, não pode ficar apenas no âmbito da legislação. As legislações, as leis, decretos, enfim, todas as políticas que visam atender as pessoas com alguma necessidade específica devem ser realmente implementadas. E, do ponto de vista prático, eu me refiro a destinar parte do orçamento institucional para fortalecer a inclusão no âmbito da nossa instituição, e é isso que a gente tem feito nos últimos anos. (Gestor 6).	
Processos Construtivos	A inclusão é extremamente importante e é preciso desenvolver mecanismos para que seja efetivada. A inclusão é um processo construtivo. (Gestor 8).	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para o Gestor 1, a discussão acerca das políticas públicas de inclusão já vem ocorrendo há anos, sendo que vêm se fortalecendo e se expandindo nas instituições de ensino, refletindo também no IFPI. Lasta e Hillesheim (2014) referem que as políticas públicas de inclusão iniciaram no Brasil como forma de quebrar as desigualdades sociais existentes e de superar a tradicional política autoritária, surgindo para implantar e consolidar a democracia em busca da educação como direito, exercício pleno de cidadania, garantia da dignidade humana e no respeito às diferenças numa escola de qualidade para todos.

De acordo com a fala do Gestor 7, a inclusão veio de forma efetiva e não deve retroceder, sendo uma política que irá permanecer para garantia dos direitos das pessoas com deficiências e para favorecer o pleno desenvolvimento da cidadania.

A inclusão das pessoas com deficiências no âmbito educacional se tornou uma tendência mundial na década de 1990, tendo um crescimento significativo no Brasil em busca de uma valorização da diversidade humana, segundo Sampaio e Abreu (2020). Faz parte de um movimento mundial, quebrando um paradigma de exclusão e segregação e, assim, as escolas têm passado por modificações em toda a sua estrutura, currículo, projeto, e até em suas próprias concepções, diante do desafio de incluir as pessoas com deficiências.

Para Glat, Fontes e Pletsch (2006), a educação inclusiva não vem apenas como uma ruptura, mas principalmente como uma transformação da educação especial, tanto nas concepções teóricas como práticas, que foram se desenvolvendo historicamente nos movimentos sociais e políticos de inclusão e garantia dos direitos das pessoas com deficiências.

Mesmo diante dessa ruptura, ainda é muito presente nas instituições marcas do processo de exclusão. De tal modo, para que haja uma transformação nas escolas é fundamental que os gestores tenham uma percepção dessas novas concepções de inclusão, como também conhecimento dos aspectos legais, para que percebam a relevância de ações inclusivas e para que desenvolvam ações gerenciais que tornem a instituição de ensino um ambiente que promova e favoreça a educação numa perspectiva inclusiva.

Bartolini (2012) relata que houve uma mudança na concepção de inclusão, em relação à inclusão escolar em escolas regulares, tendo como princípio o paradigma educacional baseado em uma educação para todos, modificando as legislações no sentido de abranger a educação especial, que era desenvolvida de forma segregada em escolas especiais, e que atualmente esse processo de inclusão escolar é garantido no ensino regular. Para a autora, a proposta de educação inclusiva é para todos e visa garantir um ensino de qualidade, respeitando e valorizando as diversidades existentes e ofertando o atendimento educacional especializado.

As respostas dos gestores demonstram que essa percepção vem sendo construída historicamente, como um movimento social e político de transformação dos marcos legais, que envolve desde a lei de cotas e benefícios de

uma política de assistência estudantil à importância do orçamento para que se possa implementar efetivamente a inclusão.

O Gestor 4 amplia a discussão com uma percepção de inclusão desde a trajetória sócio-histórica e política, como uma proposta de gestão que seja democrática e com o dever e obrigação de levar a discussão da inclusão na instituição escolar. Para ele, alguns conceitos estão enraizados no consciente e inconsciente das pessoas, abordando a discussão a respeito das terminologias voltadas à inclusão, posto que muitos dos termos utilizados para se referir às pessoas com deficiências carregam em si um preconceito e discriminação, sendo muitas vezes pejorativos, desvalorizando as pessoas e enfatizando a deficiência como uma falta de capacidade:

Até então, estava no consciente e até no inconsciente das pessoas o conceito do “portador de deficiência”. Essas reformulações fazem parte da prática das próprias pessoas com deficiência, que lutam por uma abordagem e uma concepção mais humanizada do ser (Gestor 4).

Como bem pontuado pelo Gestor 4, as pessoas com deficiências lutam por mais inclusão, de maneira mais humanizada, com respeito e empatia. É importante ressaltar que o uso correto das terminologias é fundamental para essa percepção de inclusão, e que o termo “portador”, por exemplo, não é mais aceito, no entanto, ainda está no inconsciente de muitas pessoas que ainda o utilizam, como também outras terminologias errôneas. Para Ferreira e Guimarães (2003), o termo portador é inadequado para se referir a uma pessoa com deficiência, considerando que não é uma opção deixar de portar a condição de deficiência, como pode ocorrer ao portar um objeto, por exemplo. Acrescenta que esse termo foi muito utilizado entre a década de 80 e 90, mas que, atualmente, a terminologia correta é pessoas com deficiências.

O gestor 6 destacou em sua fala a importância de implementar a legislação de forma efetiva; o Gestor 8 abordou a relevância de desenvolver mecanismos para efetivar a inclusão, referindo-a como um processo construtivo.

CATEGORIA 2: INCLUSÃO NO IFPI

A categoria 2 buscou conhecer a percepção dos gestores sobre a inclusão no IFPI, organizada nas subcategorias acesso, educação de qualidade,

infraestrutura (física e pessoal) e ambientação dos espaços de formação, visando analisar não apenas uma concepção teórica, mas a prática, as ações e estratégias realizadas na instituição, conforme descrito no quadro 4:

Quadro 4 – Categoria: Inclusão no IFPI

CATEGORIA 2: INCLUSÃO NO IFPI		
Subcategorias	Fala dos Gestores	Autores
Acesso	Observo alguns resultados pontuais, que já animam, mas, de um modo geral, e em particular no IFPI, temos um longo caminho ainda a percorrer. Não é só a garantia do ingresso, é também de formação de professores e técnicos administrativos (Gestor 1).	Dias, Reis e Vieira (2022) Santos et. all. (2022) Freitas (2021) Dall' Alba (2016)
Educação de qualidade	Esse é o grande desafio, porque como a gente tem uma tradição de fazer uma educação de qualidade, e a inclusão, a educação inclusiva, tem tomado um destaque muito grande dentro do Instituto Federal do Piauí. Então, eu vejo isso como muito positivo (Gestor 2).	
Infraestrutura (física e pessoal)	A gente, enquanto instituição, já discute internamente com os professores, com alguns educadores e com os servidores essa política. A gente está apoiando, e sabemos as necessidades que o <i>Campus</i> precisa de se capacitar, mas não só preparar os servidores, mas também buscar toda a infraestrutura necessária para a gente atender esse público da inclusão (Gestor 5).	
Ambientação dos espaços de formação	Em relação ao IFPI, tem muita limitação, em todos os aspectos, seja físico ou de acessibilidade. Por mais que se tenha cuidado, que se tente, vejo muita limitação física. E limitação também do que é colocado à disposição dos estudantes que têm alguma especificidade, limitando-se, por exemplo, a uma monitoria, ou na questão do intérprete de Libras, que vejo uma burocracia muito grande na contratação (Gestor 7).	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A inclusão no Institutos Federais começou a se fortalecer com a criação dos NAPNEs. O núcleo veio para auxiliar na garantia de acesso à educação profissional, buscando também a permanência e o êxito dos discentes com deficiências. Mas, para tanto, é necessário que todos os profissionais revejam suas práticas de forma a construir estratégias mais inclusivas para obterem uma aprendizagem mais significativa (Dall 'Alba, 2016).

Categorizando as entrevistas dos gestores em relação à inclusão no IFPI, destacamos a subcategoria acesso, acentuando a participação do Gestor 1 ao relatar que é perceptível alguns resultados na instituição, e que a pauta não deve

ficar restrita apenas ao acesso dos alunos, mas também envolver ações para formação de todos os servidores para que atuem numa perspectiva inclusiva.

Dias, Reis e Vieira (2022) referem em sua pesquisa, intitulada O papel do NAPNE para estudantes surdos em tempos de Covid-19: Um Relato da Experiência do IFPI - Campus Teresina Zona Sul do Instituto Federal do Piauí (IFPI), que a instituição vem buscando atender as reais necessidades para uma inclusão educacional, desde o acesso dos discentes com necessidades específicas, como ampliando o dialógico com especialistas. Os autores destacam em seus resultados a fala de um dos participantes, que relata que o Campus Teresina Zona Sul (CATZS) tem uma atuação efetiva, considerando que contém o maior número de discentes com necessidades específicas, sendo a maioria composta de alunos surdos. Somado a isso, que o NAPNE, mesmo com dificuldades, busca atender as especificidades de cada aluno da melhor forma possível.

O Gestor 2 descreve que entre os desafios do IFPI há a preocupação em manter a tradição de ofertar uma educação de qualidade, acrescentando que a discussão sobre a inclusão das pessoas com necessidades específicas vem se ampliando de forma positiva na instituição. Santos et al. (2022) mencionam que a escola deve atender a diversidade e desenvolver propostas educacionais numa perspectiva inclusiva que vise o acesso dos alunos à uma educação de qualidade.

Percebe-se na fala do Gestor 5 que há a discussão de políticas de inclusão na instituição, mas que é necessário proporcionar a formação para todos os servidores assim como implementar a acessibilidade na infraestrutura física.

Para o Gestor 7, mesmo com ações de acessibilidade executadas, ainda é perceptível a limitação em relação à acessibilidade física e, principalmente, no que concerne ao que é ofertado ao aluno, que muitas vezes se limita a uma monitoria, destacando que ainda há uma burocracia dentro da instituição para realização da contratação de profissionais de apoio como, por exemplo, intérpretes de Libras para intermediar a comunicação entre os alunos surdos e professores.

A relevância da acessibilidade é abordada por Freitas (2021), que aponta que primeiro contato que o aluno faz na instituição de ensino é com o espaço físico. Se esse espaço for inapropriado, como é o caso de rampas com inclinação fora dos padrões, as barreiras impostas ao discente aumentam. Ao contrário, quando há um espaço acessível, com sinalizações, com guia direcional, ambiente de sala de aulas com mobiliário acessível, reconhecendo as necessidades específicas

de cada um, há o favorecimento da plena participação do aluno. Ademais, que ausência de uma acessibilidade comunicacional, como não contratação de intérpretes de Libras, também inviabiliza a inclusão de alunos surdos.

O NAPNE atua efetivamente em todo o processo de inclusão dentro da instituição, sendo um setor reconhecido principalmente pelos discentes, no entanto, é preciso que a gestão priorize as ações de inclusão, de modo amplo, em âmbitos que vão desde os pedagógicos, como formação de professores e servidores, à destinação de recursos para dar suporte ao núcleo.

CATEGORIA 3: ESTRATÉGIAS GERENCIAIS

A categoria 3, Estratégias Gerenciais, subcategorizada em função gratificada e contratação de intérprete, estratégias setoriais dialogadas, políticas afirmativas de inclusão, parcerias e valorização profissional, busca identificar quais estratégias gerenciais estão sendo desenvolvidas pelo IFPI para o acesso, permanência e êxitos dos alunos com deficiências e necessidades específicas, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Categoria: Estratégias gerenciais

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS GERENCIAIS		
Subcategorias	Fala dos Gestores	Autores
Função gratificada e contratação de intérprete	Iniciamos uma formação, na plataforma do YouTube, para que todos nossos professores e técnicos administrativos tenham acesso a essa formação. Uma boa ação foi garantir uma função gratificada [para o NAPNE] para todos os <i>campi</i> e Reitoria, e, por sugestão do NAPNE, a elaboração de uma Política institucional e recentemente a contratação de intérpretes de Libras e outros profissionais para acompanhamento onde houver a demanda (Gestor 1).	Libânio (2001) Declaração de Salamanca (1994)
Estratégias setoriais dialogadas	A gente tem uma estratégia dialogada entre a gestão e o NAPNE, responsável em aclarar, trazer nuances e questões para a gestão tomar decisões colegiadas. Têm sido feitas algumas ações fundamentais na estrutura física, estamos concluindo esse ano o projeto de acessibilidade. E há também as formações no começo do ano ou em um momento específico (Gestor 4).	Boaventura, 2008) Ferreira (2016) Ferreira e Glat (2018)
Políticas afirmativas de inclusão	A gente tem que ter uma política forte, e mesmo aquele <i>Campus</i> que não tem nenhum aluno [com deficiência], tem que ter a política e estar preparado para receber e difundir. Também, participar de todas as políticas do município e da região com a questão da educação inclusiva (Gestor 2).	Veiga (2014)

CATEGORIA: ESTRATÉGIAS GERENCIAIS		
Subcategorias	Fala dos Gestores	Autores
Parcerias	Parcerias com a APAE, Secretaria de Assistência Social e Prefeitura para divulgação do Classificatório e SisU. É feita uma triagem na matrícula e encaminhamento para NAPNE e equipe multidisciplinar; acompanhamento diferenciado e criterioso para instrumentalizar professores e membros da comunidade (Gestor 3).	
Valorização profissional	Fortalecimento desse núcleo. Valorização dos profissionais da área, a fim de que eles apontem quais aspectos precisam ser implementados na instituição (Gestor 6). Fonte: Elaborado pela autora, 2022.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Estratégias gerenciais são providências tomadas pela gestão de uma instituição de ensino e outras organizações. Numa perspectiva inclusiva, são estratégias voltadas à garantia da inclusão das pessoas com deficiências e necessidades específicas. Dentre essas estratégias é importante que a instituição tenha políticas e normativas para nortear e efetivar essa inclusão, garantindo desde o acesso, a permanência até o êxito do discente. Para Ferreira e Glat (2018), a implantação de políticas e normativas para orientar as ações e estratégias é uma medida importante para garantia de inclusão.

Acerca das estratégias gerenciais, o Gestor 1 menciona uma formação continuada, para todos os servidores do IFPI, com temáticas da inclusão. Acrescenta sobre a implementação de uma gratificação para todos os coordenadores dos NAPNEs e a discussão da proposta de uma política de educação especial, sendo uma solicitação de membros do núcleo.

De acordo com Libânio (2001), é papel do diretor organizar, gerenciar as atividades da escola, atendendo aos aspectos legais e as determinações dos órgãos superiores juntamente com os demais servidores técnicos-administrativos e com os profissionais especialistas.

Os gestores precisam ter uma postura e liderança que propiciem a instituição de ensino a acolher a diversidade e que favoreçam um ambiente mais inclusivo. A Declaração de Salamanca (1994) descreve também a importância dos gestores, denominando-os como “administradores locais e diretores de escolas”, no processo de inclusão e desenvolvimento da autonomia dos alunos com necessidades específicas. Coloca ainda que os administradores e diretores devem desenvolver uma gestão mais flexível, oferecendo mais apoio e mais ações diversificadas para a aprendizagem e ampliando as relações com os pais

e comunidades. Por fim, que para uma gestão ter resultados positivos é necessário o envolvimento da equipe, participação ativa dos professores e de todos os profissionais da escola no atendimento às necessidades dos estudantes.

Em relação à responsabilidade dos diretores, a Declaração de Salamanca (1994) refere que estes devem motivar toda a comunidade escolar a terem atitudes positivas e efetivar uma cooperação entre professores e todos os profissionais de apoio. Também menciona que a escola deve ser uma comunidade coletiva responsável pelos resultados a serem alcançados, sejam positivos ou negativos, devendo não só os professores terem a responsabilidade pela educação dos alunos, devendo ser dividida com todos, destacando que a família também deve ser envolvida de forma ativa nas atividades da escola.

O papel da gestão é fundamental para que o processo de inclusão seja possível, assim, a atuação de todas as pessoas envolvidas na gestão deve ser para ser executada, desde o papel da direção dos campi até a figura dos Pró-reitores e Reitor da instituição. Uma das finalidades da gestão escolar, para Boaventura (2008), constitui-se na formação voltada para uma escola inclusiva, que possa possibilitar e estruturar um processo de ensino e aprendizagem que atenda às especificidades de cada aluno, visando a formação de cidadãos para a construção de uma sociedade mais equânime.

Veiga (2014) enfatiza a importância do papel do gestor como mediador e promotor de uma educação inclusiva, também lhe cabendo organizar a escola tanto nos procedimentos pedagógicos como na oferta de uma educação de qualidade, numa gestão com transparência em suas ações.

A atuação do gestor deve privilegiar a diversidade existente em toda a instituição e refletir o seu papel na transformação para um ambiente mais inclusivo, tendo uma visão crítica de sua própria prática. A sua formação deve ser norteada em duas dimensões: a primeira técnica, voltada em conhecimentos que envolvem aspectos das ações da gestão para uma escola inclusiva; a segunda, a dimensão política, na qual o gestor tem que ter habilidades e uma percepção relacionada ao cotidiano escolar e, ainda, manter relações com toda a comunidade escolar para que possa criar uma escola para todos (Boaventura, 2008).

A gestão deve atuar com estratégias setoriais de forma dialogada, ação relatada pelo Gestor 4 ao afirmar que há uma relação dialogada entre a gestão do Campus e o NAPNE, enfatizando que o núcleo tem o importante papel de trazer à gestão as nuances relacionadas à inclusão dos discentes para subsidiar

as decisões de modo colegiado. O gestor também referencia outras ações estratégicas como acessibilidade física e formações durante a semana pedagógica.

No entendimento de Ferreira (2016), uma gestão não se refere apenas ao diretor da instituição e sim, a toda comunidade escolar, docentes e equipe pedagógica, sendo necessário que todos unam esforços para que a educação se efetive com qualidade.

Dessa maneira, para tornar a instituição um espaço inclusivo, uma das estratégias do gestor deve ser gerenciar e promover ações para o acesso, a permanência e o êxito dos discentes. Percebe-se que essas ações estão relacionadas a adaptações de acessibilidade, a parcerias com outras instituições especializadas e formação continuada para todos os servidores.

Outras estratégias relatadas pelos gestores se relacionam às políticas afirmativas de inclusão, a parcerias externas com outras instituições e representações de pessoas com deficiências, como associações, permeando a valorização profissional e a importância do próprio NAPNE.

Na concepção do Gestor 2, o seu Campus de atuação possui um núcleo forte, mas enfatiza a necessidade de ter uma política consistente para inclusão; os Gestores 3 e 6 destacam a importância das parcerias com APAE, prefeituras e secretarias municipais, como também a importância da instituição participar das políticas de educação inclusiva realizadas pelo município, complementando que é preciso instrumentar os professores e membros da comunidade para que possam realizar um acompanhamento mais específico e diferenciado; para o Gestor 6, já há um notável fortalecimento do núcleo e valorização dos profissionais, que atuam de modo a identificar quais ações necessitam ser implementadas pela gestão.

As parcerias e a busca por uma rede de apoio são importantes estratégias gerenciais para auxiliar e nortear a instituição no processo de inclusão. Elas podem ser criadas entre diferentes instituições e serviços voltados à atenção e atendimento das pessoas com deficiências, como centros de atendimentos educacionais especializados, serviços e profissionais da saúde e organizações da sociedade civil. (Ferreira; Glat, 2018).

CATEGORIA 4: ACESSIBILIDADE

As ações de acessibilidade que vêm sendo desenvolvidas na instituição e em cada Campus foram identificadas na categoria Acessibilidade, sendo

organizadas nas subcategorias infraestrutura física, práticas pedagógicas e avaliação das ações, conforme é descrito do quadro 6:

Quadro 6 – Categoria: Acessibilidade

CATEGORIA 4: ACESSIBILIDADE		
Subcategorias	Fala dos Gestores	Autores
Infraestrutura física	Acerca da acessibilidade física, algumas ações têm sido globais nos <i>campi</i> , como a contratação de empresas para fazer esse trabalho. Observa-se que alguns <i>campi</i> têm avançado em uma velocidade maior que outros. Tem sido uma ação da Reitoria, por meio de suas Pró-reitorias, e acompanhamentos dos <i>campi</i> . (Gestor 1). [...] rampas de acesso, banheiros adaptados, piso tátil nas áreas internas e externas (Gestor 7). Apesar dos bloqueios orçamentários, o objetivo é estruturar todos os NAPNEs de maneira equitativa, de maneira igualitária (Gestor 2). Em relação ao acesso físico, todos os nossos ambientes são contemplados com rampas, piso tátil, banheiro adaptado, coletivo e individual, mapa tátil, cadeiras e mesas adaptadas nas salas (Gestor 3). Foram realizadas ações de acessibilidade, como também a disponibilização de um espaço para atendimentos e acompanhamentos (Gestor 6).	Bortoloni (2012) Lei nº 13.146/2015 Coelho e Kato (2022) Silva, Pereira e Ribeiro (2020) Silva, 2010
Práticas pedagógicas	Em relação às práticas [pedagógicas] eu vejo que ainda tem limitações (Gestor 3).	Sartoretto e Bersch (2010)
Avaliação das ações	Mapa tátil, piso tátil, identificação de portas em braile em todos os setores, rampas. A gente chamou também representante da associação de cegos para conhecer e avaliar essas ações e o que poderíamos melhorar, e isso foi muito forte (Gestor 6).	Sasaki (2007)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Percebe-se que a acessibilidade arquitetônica vem sendo priorizada, com projetos de adaptações de rampas, banheiros, identificação de portas em braile, placas pictogramas e piso tátil para pessoas cegas. Para Coelho e Kato (2022), acessibilidade é um ponto crucial para efetivar a inclusão, e a adequação dos espaços físicos e dos aspectos pedagógicos é imprescindível para que o conhecimento chegue a todas as pessoas.

Bortoloni (2012), em sua pesquisa de mestrado intitulada Desafios e estratégias para tornar o IFRS – Campus Bento Gonçalves uma escola inclusiva, realizou entrevista com alunos com deficiências e com necessidades educacionais específicas. Ao questioná-los sobre a importância da acessibilidade, o Aluno 3 respondeu que é o primeiro requisito para que o discente possa frequentar, pois quando chegam ao Campus já percebem a estrutura arquitetônica e se vai conseguir acessar e se locomover. Na mesma pesquisa, O Aluno 4 relata que

uma escola inclusiva tem que atender todas as dimensões da acessibilidade, e acrescenta que o acesso físico é o aluno conseguir se locomover de forma independente e autônoma em todos os setores da instituição, destacando que a acessibilidade é um dos pontos principais.

Acessibilidade é definida no Artigo 3º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) como utilização, com autonomia e segurança, dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, como também acesso a serviços de utilização pública ou privada de uso coletivo, nos ambientes rurais e urbanos, para pessoas com mobilidade reduzida e com deficiências.

Ao abordar sobre acessibilidade é imprescindível que haja ações para remoção de outras barreiras existentes, sejam elas na comunicação e na informação, barreiras atitudinais ou tecnológicas, para que a pessoa com deficiência tenha uma participação plena na sociedade. O Gestor 3 faz uma reflexão sobre a inclusão ser muito mais que incluir fisicamente o aluno nos espaços da instituição:

[...] incluir não é só estar fisicamente. Inclusão é muito mais do que isso. Fisicamente a gente consegue, o cadeirante circula, quem tem deficiência visual também, mas como é que está esse sujeito? Além de estar inserido, está incluído? É uma outra compreensão que envolve desde os professores, colegas de sala de aula, demais profissionais que forma a instituição (Gestor 3).

Incluir não é só favorecer o acesso, abrange para além da eliminação de barreiras arquitetônicas o rompimento de barreiras atitudinais, comunicacionais e metodológicas. Por isso, para Silva, Pereira e Ribeiro (2020), incluir não é somente inserir o aluno numa instituição de ensino. É preciso que haja estratégias e práticas inclusivas que atendam a diversidade e que não sejam diferenciadas em razão de sua deficiência, tampouco apenas o cumprimento da lei de cotas, mas que propiciem oportunidades de trabalho levando em consideração a sua formação.

Os Gestores 1, 2, 3, 6 e 7 citam algumas ações de acessibilidade na infraestrutura de seus campi de atuação como rampas, banheiros adaptados, sinalização tátil, identificação de portas com braile, mapa tátil, guia direcional e mobiliários acessíveis, sendo que estas são ações que partem Reitoria do IFPI e em que alguns campi estão mais avançadas em execução que outros. O Gestor 6 acrescenta a importância de avaliar as ações de acessibilidade que

foram executadas no Campus e, para tanto, como forma de avaliação do que foi desenvolvido, convidou uma representante da Associação de Cegos para analisar as adaptações de acessibilidade que foram feitas para pessoas cegas, como o piso e o mapa tátil e as placas de identificação de portas em braile.

Assim, observa-se que é de suma importância a verificação das ações de acessibilidade desenvolvidas para pessoas com deficiências com o fim de analisar se estão dentro dos padrões estabelecidos na legislação e se a pessoa realmente vai conseguir usufruir dessa adaptação de forma efetiva, sentindo-se acolhida no ambiente.

Entre as pessoas com deficiências há o lema “Nada sobre nós, sem nós”, que é usado para ressaltar e reivindicar a plena participação das pessoas com deficiências nas ações e tomadas de decisões que irão interferir em suas vidas. De acordo com Sasaki (2007), a data mais antiga de utilização do lema foi descrita pela organização não-governamental Pessoas com Deficiência da África do Sul (Disabled People South Africa – DPSA) em 1986, como forma de dar autoridade às pessoas com deficiências a participarem e se posicionarem ativamente sobre as decisões e garantia de seus direitos, para que terceiros não decidam sozinhos.

Para as pessoas com deficiências a acessibilidade é importante para propiciar a independência, de forma a permitir que participem ativamente de atividades que os discentes sem deficiências executam rotineiramente (Silva, 2010). Nesse sentido, o Gestor 3 refere que, no que concerne as práticas pedagógicas, ainda há muitas limitações.

Como apontam Sartoretto e Bersch (2010), numa perspectiva inclusiva há outros recursos pedagógicos e de acessibilidade que favorecem o acesso de forma ativa de pessoas com deficiências dentro do contexto escolar, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, não se restringindo apenas às estruturas arquitetônicas.

É preciso ampliar as discussões e ações de acessibilidade nos campi e avançar no sentido de ofertar outras formas de acessibilidade que ultrapassem a arquitetônica rompendo, assim, barreiras atitudinais, como por exemplo comunicação voltada à Libras para os alunos surdos e ao braile aos alunos com deficiência visual, e barreiras metodológicas, passando a contemplar uma formação continuada dos professores para auxiliá-los em uma prática educacional mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível analisar as concepções dos gestores do IFPI sobre a Inclusão e identificar as estratégias gerenciais no processo de inclusão dos discente atendidos pelo NAPNE. Percebeu-se que estão sendo realizadas ações e estratégias institucionais no cumprimento da Política de Diversidade e Inclusão, ficando demonstrado que os gestores estão cientes da importância de seu papel e da relevância que o NAPNE tem para na instituição,

A pesquisa revelou que, embora haja um esforço significativo na implementação de acessibilidade arquitetônica, como rampas, banheiros adaptados, identificação em braille e pisos táteis, ainda existem desafios consideráveis a serem sanados, sendo essencial expandir essas ações para incluir também acessibilidade atitudinal e metodológica, como a comunicação em Libras e materiais em braille, além de investir na formação continuada dos professores para práticas educacionais inclusivas. A pesquisa também evidenciou que a percepção dos gestores e as ações realizadas variam entre os diferentes campi do IFPI, apontando a necessidade de uma política de inclusão mais uniforme e abrangente. Portanto, é preciso que o IFPI fortaleça suas políticas de educação especial.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

BOAVENTURA, Roberta Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2008.

BORTOLINI, Sirlei. **Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2012.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial da União* 2015; 7 jul.

COELHO, W. L. R.; KATO, F. B. G. **A educação superior na perspectiva inclusiva: contribuições acadêmicas sobre a política de acessibilidade**: Higher education from an inclusive perspective: academic contributions on accessibility policy. *Brazilian Journal of Development*, [s. l.], v. 8, n. 10, p. 66399–66419, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n10-105. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/52885>. Acesso em: 20 feb. 2023.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais** 1994. Unesco: Salamanca, 1998.

FREITAS, Márcia Guimarães de. **Políticas de inclusão na educação superior: ecos da acessibilidade arquitetônica na UFU**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2018.

GLAT, Rosana; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. *Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã*. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

Glat, R. (2018). Políticas **de inclusão e diversidade: Avanços e recuos**. In J. Najjar, & M. C. Vasconcelos (Orgs.), *A LDB e as políticas educacionais: Perspectivas, possibilidades e desafios, 20 anos depois* (pp. 187-197). Curitiba: Appris.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. **Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade**. *Psicologia & Sociedade*, [s. l.], 26, (n. esp.), p. 140-149, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Cícero Batista dos Santos. **Acessibilidade Curricular: um estudo sobre a inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás Campus Luziania.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, Morrinhos, 2020. Disponível em <https://obsprofep.midi.upt.iftm.edu.br/Egressos>. Acesso em: 15 jul. 2021.

LIMA, L. A. A. de; FERREIRA, A. E. G.; SILVA, M. V. G. da. **O plano educacional individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 127–141, 2018. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.936. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem-perspectiva/article/view/7013>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SAMPAIO, L. T. S.; ABREU, F. S. D. **A inclusão escolar da pessoa com deficiência: um paradigma em construção em diálogo com L. S. Vigotski.** Revista Com Censo: estudos educacionais do Distrito Federal, [s. l.], v. 7, n. 4, nov. 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita De Cássia Reckziegel. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, C. de O. **Políticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI.** In: CONEDU, 5., 2018, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48625>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SILVA, R. A. da. **A Trajetória da Educação Especial Brasileira: das propostas de segregação à proposta inclusiva: o olhar da cidade de Mairiporã.** 2003. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva na Deficiência Mental) - PUC, São Paulo, 2003.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.010

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Adilma Gomes da Silva Machado¹
Lidiane Aparecida Padilha Silva²
Maria Zilda Medeiros da Silva³
Charlene de Lima Alexandre da Silva⁴

RESUMO

Este trabalho de pesquisa surgiu com a finalidade de evidenciar a relevância da LIBRAS para a pessoa surda, principalmente na educação básica, como meio de oportunizar ao estudante surdo uma educação inclusiva de qualidade, permitindo o seu acesso e permanência na escola. Assim, se fez necessário compreender os desafios da pessoa surda no ensino fundamental, tendo como base norteadora as Diretrizes das Políticas Brasileira de Inclusão e de uma proposta de intervenção pedagógica trabalhada no contexto educacional. Dessa forma, mediante as leis federais que regem o sistema educacional, a inclusão da pessoa surda só ocorre de fato quando é inserida no ensino a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Desta maneira, este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral: constatar no ensino regular a inclusão do estudante com surdez. Objetivos específicos: identificar a

- 1 Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, João Pessoa/PB, Brasil. Docente efetiva Secretaria Municipal de Educação de Conde/PB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-2852>. E-mail: adilmalibrasp@email.com.
- 2 Graduada pelo Curso de Letras Português da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, lidiane.padilha@aluno.uepb.edu.br.
- 3 Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa/PB, Brasil, zilda.libras@gmail.com.
- 4 Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba-PROLING/UFPB, João Pessoa/PB, Brasil. Docente efetiva Secretaria Municipal de Educação de Ipojuca/PE. Email: charlene.limaalexandre@gmail.com.

importância da LIBRAS para a inserção da pessoa surda na sociedade; analisar a proposta de intervenção pedagógico desenvolvida para o estudante com surdez no ensino fundamental; verificar as práticas de inclusão social no espaço escolar. Como base metodológicas, utilizamos estratégias de análise nas Diretrizes das Políticas Brasileira de Inclusão e na proposta de intervenção pedagógica, a fim de compreendermos qual a contribuição dessas propostas para a formação integral dos estudantes surdos que estão inseridos na comunidade escolar. Quanto aos resultados, esse trabalho contribuiu para destacarmos a relevância do conhecimento da LIBRAS no ensino/aprendizagem para o desenvolvimento da pessoa surda, mediante a necessidade de superar as dificuldades de comunicação social e linguística, no intuito de promover a inclusão da pessoa surda por meio da LIBRAS é de quanto é fundamental uma proposta de intervenção pedagógica para estudantes surdos da educação básica. Diante disso, para tais fundamentos buscou-se nas pesquisas de Freire (1999), Skliar (2001), Strobel (2008), entre outros.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica, Libras, Ensino Fundamental, Surdo, Inclusão Social.



INTRODUÇÃO

Os desafios para incluir alunos surdos nas séries iniciais, partindo da oferta das políticas de inclusão e sua proposta pedagógica de trabalhar no contexto educacional, torna necessário que a sociedade, como também setores da educação e outros, sejam incentivados a aprender a língua brasileira de sinais (LIBRAS).

Pois, se faz necessário que as escolas que têm estudantes surdos, busquem profissionais habilitados em LIBRAS para o atendimento desses estudantes, como também possam desenvolver cursos de LIBRAS para a equipe escolar e toda comunidade escolar, como forma de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos surdos.

A finalidade deste estudo é evidenciar a importância da LIBRAS, que possa ser observado a riqueza dessa língua para o desenvolvimento da pessoa surda do ambiente escolar para vida, e aprendizagem acadêmica e, assim, possa auxiliá-los nas habilidades linguísticas, no intuito de promover a socialização desses estudantes na interação social.

Nota-se que no ambiente escolar, a escassez de profissionais habilitados nessa área, ressaltando as dificuldades dos educadores em sala de aula e suas influências no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. É necessário que as instituições de ensino e profissionais da área, trabalhem em função do reconhecimento e cumprimento da efetiva legalização que se possa torna obrigatório, a Língua Brasileira de Sinais na grade curricular do ensino. Sendo a língua um mecanismo relevante na inclusão do deficiente auditivo. Segundo o Decreto nº 5.626/05 (2005, art. 22):

as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns regulares de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, (BRASIL, 2005).

Este artigo nos apresenta a importância de profissionais qualificados no ambiente educacional, desde a educação infantil, assim possam garantir uma inclusão do aluno surdo nas salas de aula, uma busca de uma educação bilíngue, em que o surdo possa se comunicar em Libras em seu ambiente escolar como também desenvolver a leitura do português com melhor compreensão. O desenvolvimento da Língua de Sinais facilitará o acesso à comunicação a todas as crianças, destacamos que, o acesso a uma língua proporciona interação entre os sujeitos na comunidade escolar. Dessa maneira, aguçar a curiosidade e as expectativas em aprender uma nova língua influencia no desenvolvimento intelectual e social dos estudantes.

Strobel, 2008, fala que a língua de sinais:

A Língua de Sinais vem assumindo um lugar cada vez mais relevante não só nas pesquisas, como também nas comunidades surdas. Embora se encontrem registros de que já no século XVIII se reconhecia a importância da Língua de Sinais, somente no século XX, nos anos 60, é que houve o início dos primeiros estudos linguísticos sobre ela. (STROBEL, 2008, p. 61).

A língua de Sinais é destacada como expressão nacional da Língua, assim, linguisticamente no Brasil veio ganhar forças a partir do ano de 2002 com a lei 10.436, ganhando sua nomenclatura (LIBRAS) Língua oficial do Brasil. Assim, este trabalho analisa ainda as particularidades a respeito da temática, realizada em diferentes campos de pesquisa, obtendo informações que contextualizam os objetos apontados, baseando-se de maneira bibliográfica em livros de instituições de ensino e sites da internet.

Devido às dificuldades dos alunos surdos de se relacionarem com alunos ouvintes, docentes e toda comunidade escolar, tem-se a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a temática, visando um melhor amparo legal educacional e ainda, buscando uma melhoria na qualidade de vida para uma convivência social entre surdos e ouvintes. De acordo com a Constituição Federal de 1988:

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender a expectativa de democratização da educação em nosso país e as

aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso.
(BRASIL, Const. Federal 1998, p. 15).

Em concordância com a citação acima, precisamos trabalhar com ações que dê oportunidade e espaços para todos os sujeitos. Dessa forma, ao delinear os objetivos desta pesquisa, realizamos uma sondagem a qual foi feito um trajeto do pesquisador no que se pretende explanar as motivações que instigaram a aprofundar o entendimento sobre a educação inclusiva de estudantes surdos e ouvintes, destinando-se ao contexto acadêmico e profissional no qual fazemos parte, com a intenção de garantir o direito de igualdade de condições para os estudantes surdos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o documento do MEC (2004) ocorre importantes marcos históricos a partir da década de oitenta que estão relacionados à democratização do ensino no intuito de um processo de formação para as pessoas portadoras de deficiência. Destacaram-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade (Espanha, 1994) e a Convenção da Organização entre os Estados Americanos (Guatemala, 1999) e (Brasil, 2004).

A Declaração de Salamanca de 1994 reafirma a proposta da educação para todos, reconhecendo as necessidades e a urgência da educação especial para crianças, jovens e adultos. Em transpor os desafios dentro do sistema regular de ensino é adquirido através da “Estrutura de Ação em Educação Especial”.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que, as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança. Em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade - “uma medida serve para todos” - relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as

diferenças quer a dignidade de todos os seres humanos. (Declaração de Salamanca de 1994).

Defendendo o acesso a escola comum, com uma pedagogia centrada e capacitada em atender a criança com deficiência, através dessa política de inclusão e o caminho eficaz para combater atitudes de discriminação, criando comunidades acolhedoras na construção de uma sociedade inclusiva, oferecendo educação para todos de forma igualitária, que busquem acessos em ambos os sentidos, tanto na visão para os surdos quanto para os ouvintes.

O ambiente inclusivo necessariamente precisa de olhares significativos, uma inclusão que respeite a todos, tanto os surdos quanto os ouvintes, os dois tem sua própria língua com sua gramática própria, e buscam vivenciar no mundo de comunicação, os surdos precisam sair do seu silêncio, ter sua comunicação em seus ambientes diário.

Em 1996 o Brasil elaborou a Lei de Diretrizes e Base da Educação LDB/9394/96, com o objetivo de solidificar recomendações desses documentos importantes para definir políticas públicas nacionais. Com a vigência desta lei atribui aos municípios brasileiros a responsabilidade e a expansão do ensino igualitário para todos os cidadãos de 0 a 14 anos. Passando a ser caráter de o município formar e decidir a política no desenvolvimento e dos passos necessários para implementar sua realidade sócio geográfica, a educação inclusiva, no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL,2004).

METODOLOGIA

O presente trabalho se configura como uma pesquisa exploratória e bibliográfica a partir de referenciais teóricos. Essa pesquisa foi realizada no município de Pedro Régis/PB, com a intenção de observar como se encontra a situação educacional dos estudantes surdos e quais são as dificuldades dos docentes no processo de ensino-aprendizagem na modalidade do ensino fundamental.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com estudantes surdos nas séries iniciais e verificar a metodologia de integração e interação entre os docentes e os discentes na sala de aula, pois o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda e ouvinte precisam ser estimulados desde de cedo. Para que isso aconteça os docentes precisam compreender a necessidade crescente do surdo inserido nas séries iniciais e de alunos ouvintes que se faz importante ter o acesso a LIBRAS para se comunicar

com os surdos através língua de sinais, percebe-se que se faz necessário ações com propostas de ensino de LIBRAS no sistema educacional, como alternativas para as práticas pedagógicas inclusivas.

Esta pesquisa tem como finalidade investigar como acontece a inclusão dos estudantes surdos no ensino regular. Destacar a importância da língua brasileira de sinais (LIBRAS) para a inserção dos estudantes surdos na sociedade e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Com base no exposto, podemos utilizar como métodos ainda as experiências, o tempo de análise e conhecimentos através de dados anteriores de outros estudiosos, pesquisados em trabalhos acadêmicos e bibliográficos, buscando um entendimento acerca do tema abordado, “os desafios da inclusão social da pessoa surda no ensino fundamental: uma proposta de intervenção pedagógica”.

Baseia-se ainda no estudo da inserção da educação de surdos no Brasil, nos dando uma ampla visão acerca desta problemática, levando em consideração as estruturas das escolas e do conhecimento da língua em si, dando uma ampla visão do desafio da “inclusão” destes alunos no ensino regular.

Assim sendo, a realização deste trabalho foi fundamental para estudos, pesquisas e análises de interesse do pesquisador pela inclusão dos estudantes surdos da cidade de Pedro Régis/PB. Percebe-se que temos várias pesquisas anteriores abordando essa temática que contribuem para a continuidade de estudos nos dias de hoje e para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do processo educacional dos estudantes surdos.

Com essa pesquisa, percebemos a necessidade da formação continuada para os docentes, principalmente, da educação básica. Os profissionais necessitavam de formação para poderem se comunicar com surdos que estavam em seus ambientes educacionais na busca de conhecimentos para sua vida em sociedade.

O tema deste trabalho é uma forma de contribuir com a educação inclusiva da educação básica brasileira e uma tentativa de abrir espaços de informações para a sociedade, uma vez que consideramos as instituições formadoras como um espaço oportuno de debates de temáticas para apresentar a comunidade escolar e assim levar as discussões para outros espaços. Pois, precisamos criar ferramentas que sejam capazes de favorecer melhorias nos atendimentos dos estudantes com surdez da educação básica.

Durante o percurso desta pesquisa, tivemos a oportunidade de adentrar mais profundamente nesta temática, levando em conta o que seria ideal e o que é real. Assim, se faz necessário pesquisas e discussões nesta área que promovam formações e informações para os profissionais envolvidos com os estudantes com surdez, como meio de eliminar barreiras linguísticas entre os surdos e ouvintes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de LIBRAS é considerado importante para surdos, porque envolve a construção de sua identidade, cultura linguística, entre outros. Tal opinião se baseia especialmente no campo de estudos denominado Estudos Surdos e também no campo mais amplo dos Estudos Culturais. Os Estudos Culturais reconhecem a existência de diferentes culturas e os direitos das comunidades de manterem suas culturas. Strobel, 2008, afirma:

“A cultura surda exprime valores, crenças que, muitas vezes, se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através das associações de surdos” (STROBEL, 2008, p. 26).

Perlin, 2015, destaca:

A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. [...] ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva (PERLIN, 2015, p. 56).

O conhecimento de sua cultura e domínio da língua do sujeito, contribui para construção de sentido, planeja e regula as ações humanas, permitindo ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com o outro. Ela marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações. Para Saussure, 2006:

Inicialmente, não está provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural (...). Os linguistas estão longe de concordar nesse ponto. Assim,

para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas. Sem dúvida, esta tese é demasiado absoluta; a língua não é uma instituição social semelhante às outras em todos os pontos (...). No ponto essencial, porém, o linguista norte-americano nos parece ter razão: a língua é uma convenção e a natureza do signo convencional é indiferente. A questão do aparelho vocal se revela, pois, secundária no problema da linguagem, (SAUSSURE, 2006, p. 17-18).

Sendo assim, acreditamos na importância do conhecimento das singularidades dos surdos, principalmente, de sua língua para os profissionais da educação, pois esses sujeitos são constituídos sócio-históricamente como as demais pessoas, com suas identidades individuais, mas é relevante que o sistema educacional atenda os surdos proporcionando um ensino que respeite as particularidades desses estudantes.

Pois a exposição a um ambiente linguístico é necessária para ativar a estrutura latente e para que a pessoa possa sintetizar e recriar os mecanismos linguísticos. É através da linguagem que a criança percebe o mundo e constrói a sua cognição. Para Vygotsky (2015):

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de um processo interpessoal, ou seja, tem início na relação com o mundo social. Ocorrendo no primeiro momento, entre pessoas, que seria o (processo interpsicológico), para, depois, as funções psicológicas serem internalizadas e se modificarem num processo intrapsicológico, interno ou intrapessoal. Esses dois processos, interpessoal e intrapessoal, ocorrem num movimento de idas e voltas, proporcionadas pela interação do indivíduo com seu meio social ao qual este venha pertencer, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, ao mesmo tempo, do exterior para o interior do indivíduo e vice-versa (VYGOTSKY, 2015, p. 51).

Pois a língua é um dos principais instrumentos de desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano e, evidentemente, do seu pensamento. Consideramos que a escola é um ambiente importante para a formação dos sujeitos em todos os seus aspectos. É um lugar de aprendizagem, de diferenças, de interação, trocas de conhecimento, entre outras. Segundo Sá, 2010:

Nos estudos culturais, a cultura dos surdos, por exemplo, é vista como uma das formas globais de vida ou como uma das formas globais de luta, e é abordada através de uma reconstrução da posição social de seus usuários. (...) nessa perspectiva, a cultura dos surdos é entendida como um campo de luta entre diferentes grupos sociais, em torno da significação do que seja a surdez e os surdos no contexto social e global (SÁ, 2010, p. 103-104).

Assim, se faz necessário que a equipe pedagógica trabalhe com ações para que promova um atendimento inclusivo para todos os estudantes, com a intenção de desenvolver as habilidades e competências dos estudantes considerando os graus de perda auditiva, pois é importante para as estratégias de aprendizagens direcionada para esses estudantes. Segundo a Secretaria de Educação Especial, 1997:

O grau e o tipo de perda de audição, assim como a idade em que esta ocorreu, vão determinar o tipo de atendimento que o aluno receberá. Do ponto de vista educacional e com base na classificação do Bureau Internacional d'Audiophonologie – BIAP, e na Portaria Interministerial nº 186 de 10/03/78, considera-se parcialmente surdo, o portador de surdez leve e portador de surdez moderada. Enquanto que surdo, é considerado o portador de surdez severa e o portador de surdez profunda, que serão descritos a seguir (Secretaria de Educação Especial, 1997):

Portador⁵ de Surdez Leve apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse aluno é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal de linguagem, mas poderá ser causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

Portador de Surdez Moderada apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites encontram-se no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. São frequentes o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo em alguns casos, problemas lingüísticos mais graves. Esse aluno tem maior dificuldade em discriminação auditiva em lugares ruidosos. Identifica palavras mais significativas, tendo dificuldade em

5 O termo portador foi usado de acordo com o documento do MEC/1997. Essa nomenclatura foi modificada para pessoas com deficiência.

compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

Portador de Surdez Severa apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que ele identifique alguns ruídos familiares e possa perceber apenas a voz forte, podendo chegar até quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, da aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

Portador de Surdez Profunda apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal, que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. A construção da linguagem oral é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como: tomar conhecimento sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se, (BRASIL, 1997, grifos nossos).

Essas informações auxiliam nas atividades dos profissionais da educação começando na construção do currículo escolar, pois vários são os dispositivos legais que preveem organização especial de currículos, desenvolvimento de métodos, técnicas e recursos educativos, além de professores especializados e capacitados, assim, quanto mais informações esses profissionais têm em mãos, mais são as chances de ajudar os estudantes com surdez. De acordo com o MEC, 2006:

A influência da surdez sobre o indivíduo mostra características bastante particulares desde seu desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social. Neste aspecto, destaca-se a linguagem como fator de vital importância para o desenvolvimento de processos mentais, personalidade e integração social do surdo. A comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social (MEC 2006, p. 17).

O artigo 59 da LDBEN, publicada em 1996, afirma que:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino

regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

Como forma de eliminar barreiras na educação das crianças surdas, a primeira língua que deve ser ensinada é a língua de sinais (LIBRAS), pois possibilita a comunicação inicial na escola e a língua portuguesa na modalidade escrita deveria ser ensinada aos surdos como segunda língua. Para Marcuschi, 2001:

A língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objetivo de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informação. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos. (MARCUSCHI, 2001, p. 125).

Assim, percebe-se que é de fundamental importância os estudos sobre aquisição e desenvolvimento da língua com os estudantes, aqui nesta pesquisa temos os surdos como sujeitos que se faz necessário práticas pedagógicas que tenham propostas que contribuam com a aquisição da LIBRAS como L1.

Pois é relevante que ações que estimulem a interação entre os estudantes surdos e ouvintes aconteçam no espaço escolar e a língua um instrumento que facilita essa interação entre os sujeitos. Goldfeld, 2002, afirma que:

O indivíduo se constitui com base em suas relações sociais, utilizando, para tal a linguagem, os signos. A partir daí o indivíduo utiliza os signos tanto para comunicar-se no diálogo, como para pensar. Por sua vez, os indivíduos em conjunto modificam o meio social do qual participam, pois são sujeitos ativos. Esta é uma relação mútua de dependência. Sem o meio social não há consciência individual, e sem indivíduos não há sociedade. (GOLDFELD, 2002, p.51).

As relações sociais são importantes, uma vez que, os sujeitos utilizam signos em sua comunicação e para pensar, assim os sujeitos participam ativamente dos discursos contribuindo com as mudanças sociais. Esses aspectos são fundamentais para o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos como construção do conhecimento que ocorre a partir de um intenso processo de interação entre os sujeitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em seu art 4º apresentam que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

No que concerne à aprendizagem, o Art. 4º (BRASIL, 2009) explicita as propostas pedagógicas que precisam considerar a criança como ponto de partida para o planejamento curricular para contribuir com a formação e seu desenvolvimento humano. Dessa maneira, é evidente a forma como a interação social é um espaço oportuno em que o sujeito se constitui e é um método de desenvolver a sua consciência.

Neste trabalho de pesquisa temos como sujeito o estudante surdo, pois, o surdo é um ser social, mas se faz necessário que as escolas proporcionem práticas pedagógicas como meio de auxiliar os estudantes surdos a desenvolver a sua personalidade e capacidade social desde que desperta para o mundo. Desta forma, constata-se a abrangência multidimensional que têm as interações sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante que os docentes dialoguem sobre as singularidades dos estudantes surdos, pois conhecer e compreender a cultura de um povo favorece a construção do currículo escolar, chegando nas práticas em sala de aula. Compreender e trabalhar com ações que tratam a cultura do sujeito, fortalece a construção de sua identidade pessoal e coletiva. De acordo com o tema dessa pesquisa que trata: Os Desafios da Inclusão Social da Pessoa Surda no Ensino Fundamental: Uma Proposta de Intervenção Pedagógica, pensamos em contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos do município de Pedro Régis/PB, através de diálogos no ambiente escolar como porta de entrada para as atividades pedagógicas dos docentes.

Pois o planejamento pedagógico escolar ao pensar no ensino de LIBRAS e Língua Portuguesa, precisa ser pensado a partir da cultura surda e suas singularidades, partindo do princípio de que a língua é uma das ferramentas para o ensino-aprendizagem dos sujeitos. O surdo tem a LIBRAS como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é de suma importância que o surdo

aprenda a LIBRAS para que esta sirva de língua base para a aprendizagem de uma segunda língua. Assim, sugerimos algumas maneiras de trabalhar com ações inclusivas, principalmente em escolas que têm estudantes surdos:

Quadro I: Sugestões para escolas que têm estudantes surdos

ATIVIDADE	PROPOSTA PEDAGÓGICA
CURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • É importante a oferta de cursos de formação continuada em LIBRAS (básico e avançado para os docentes); • LIBRAS para estudantes ouvintes, familiares e comunidade escolar; • Ofertar cursos de Língua Portuguesa como L2 para os estudantes surdos.
EVENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Os eventos no ambiente escolar, como: debates, roda de conversa, oficinas, palestras, gincanas, entre outros, incluam os estudantes surdos e sejam interpretadas em LIBRAS.
AULAS	<ul style="list-style-type: none"> • As aulas precisam ser interpretadas em LIBRAS; • É importante que a abordagem em Língua Portuguesa seja realizada na modalidade escrita; • As aulas em LIBRAS para estudantes ouvintes também, com o objetivo de contribuir com a interação entre surdos e ouvintes.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> • Criar meios que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos; • Relacionar as técnicas de ensino que serão utilizadas nas práticas pedagógicas.
AVALIAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Continua, respeitando as particularidades dos estudantes surdos.

Fonte: Elaboração das autoras, 2024

A intervenção pedagógica para atendimentos dos estudantes surdos, é um processo que visa contribuir com o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas desses sujeitos, pois ao utilizarem a LIBRAS como ferramenta que instrumentaliza o docente garantindo um ensino humanizado e inclusivo para os estudantes surdos, podemos compreender que a inclusão está sendo efetivada a partir de ações de intervenções pedagógicas no dia a dia da escola. De acordo com SKLIAR, 2001:

[...] experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das

marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações (SKLIAR, 2001, p. 176).

Um outro ponto relevante que precisa estar presente nas intervenções pedagógicas voltadas para o atendimento dos estudantes surdos é a utilização dos recursos visuais, essa abordagem da importância de o professor trabalhar com recursos visuais, precisa se fazer presente nos Cursos de Formações Continuadas para os Professores. Pois essa é uma das principais estratégias de ensino que contribui para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes surdos.

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. (SKLIAR, 2013, p. 28).

Skliar, 2013, destaca a experiência visual como meio em que o sujeito surdo compreende o universo em sua volta, por isso a relevância dos docentes conhecerem as singularidades desses sujeitos para que ao planejar suas atividades, pensem em ações que envolvam os estudantes surdos. Mas para que isso aconteça, se faz necessário que a escola trabalhe com os docentes acerca desse estudante como forma de elaborar um currículo escolar inclusivo, proporcionando condições para a interação entre o estudante surdo, professor e demais comunidade escolar, como afirma Paulo Freire, 1999:

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. (FREIRE, 1999, p. 118).

A citação acima está em consonância com o tema desta pesquisa quando pensamos em quebrar barreiras e trabalhar com intervenções pedagógicas como forma de enfrentar os desafios existentes no dia a dia da educação básica. Pois, se faz necessário que pesquisas com discussões e estratégias de ensino com

foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes surdos se façam presentes na área da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as discussões levantadas nesta pesquisa, evidenciam que as propostas pedagógicas da educação básica voltadas para os estudantes surdos precisam ser pautadas em ações inclusivas considerando as singularidades desses sujeitos. Pois as ações inclusivas ao proporcionar reflexões acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado como uma temática ampla que necessita que seja explorada com os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pelo fato de que falar de inclusão é uma discussão complexa que tem suas barreiras, mas que a escola precisa abrir espaços para falar sobre essa temática como forma de aproximar os sujeitos envolvidos neste processo como possibilidade de consolidação de uma educação humanizada. Para tanto, neste trabalho tivemos como base teórica autores e documentos oficiais da educação que dialogam sobre a educação dos surdos.

No decorrer desse estudo, ficou evidente que a educação inclusiva é um desafio, mas que a partir do momento que se abre espaço para discussão sobre esse assunto, principalmente no ambiente escolar, inicia a quebra de barreiras entre os sujeitos e proporciona saberes como uma nova concepção de que o estudante com deficiência é também um sujeito histórico, que precisa de oportunidades, pois a diferença é uma característica que compõe a diversidade humana. Assim, a proposta da educação inclusiva surge como uma necessidade de ofertar um atendimento educacional com equidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília, Senado Federal, MEC, 1996.

BRASIL, MEC. **Secretaria de Educação Especial: Direito à educação: orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP. 1997.

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura/MEC**. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988.

BRASIL. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005,** que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. 2005. Disponível em: Acesso em: 17 mai. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PERLIN, Gládis T.T. **Identidades surdas.** In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Org. Carlos Skliar-7. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2015.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SALAMANCA, Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais,** de 7 a 10 de junho de 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística em geral.** Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, C. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos.** In: SILVA, S.; VIZIM, M. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, Karin. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, Florianópolis, SC, 2008.

STROBEL. Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, (2015).

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.012

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Helena Neuza Conde de Moraes¹
Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa²

RESUMO

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista apresentam maiores desafios em atividades de leitura e escrita, indicando que essas dificuldades podem estar ligadas a questões mais abrangentes relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e às habilidades de comunicação social. A alfabetização de uma criança típica e de uma criança com TEA difere em relação às metodologias utilizadas, ao tempo que esse processo levará e à compreensão de suas características específicas. A flexibilização curricular possibilita ao professor oferecer aos alunos com TEA uma melhoria no processo de alfabetização a fim de modificar a situação de aprendizagem desse público assegurando acesso, permanência e sucesso no ensino aprendizagem. O objetivo geral é reconhecer a importância das práticas curriculares na alfabetização de alunos com TEA. Os objetivos específicos são: investigar sobre TEA; pesquisar sobre a flexibilização curricular para alfabetização de alunos com TEA; identificar as dificuldades de alfabetização em alunos com TEA. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica através de busca eletrônica nas bases de dados disponibilizadas na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Science Direct* e *Google Acadêmico*. Os resultados obtidos

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará - UFPA, helena.conde@uepa.br;
- 2 Professora orientadora: Professora Adjunta IV da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará - UFPA/Campus Universitário de Bragança. Professora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) /NEB /UFPA, nmfrs@ufpa.br.

apontaram para a importância de estratégias específicas de alfabetização para crianças com Transtorno do Espectro Autista, considerando suas necessidades e potencialidades. Além disso, as práticas curriculares inclusivas e individualizadas foram destacadas como fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. Leitura. Práticas curriculares



INTRODUÇÃO

O ato de aprender a ler para compreender um texto pode ser uma atividade um tanto quanto desafiadora, mesmo para aquelas crianças detentoras de um desenvolvimento normal e, de um modo geral elas são ensinadas a ler por meio de instruções alicerçadas em códigos ou em fonéticas que as auxiliam na decodificação de palavras, reconhecendo e manipulando a correspondência entre símbolos sonoros e atendendo a padrões ortográficos em palavras escritas (Sousa, 2016).

O intuito deste processo é o de levar a criança para além da leitura de palavras que fazem uso de capacidades de processamento limitada, a fim de que os leitores possam transferir os recursos cognitivos para a construção de significado. À vista disto, para muitas crianças, essa mudança da leitura para compreensão evidencia o início de outra fase na aprendizagem da leitura. Nesta etapa, mesmo os leitores fluentes são desafiados pelas complexas exigências cognitivas da compreensão da leitura, à proporção que os textos aumentam em dificuldade e extensão (Sousa, 2016).

A leitura e a escrita compõem conhecimentos dos mais importantes ao ser humano. A necessidade de ler compreendendo e escrever com clareza faz parte para uma real participação cidadã. A incapacidade de desenvolver esses processos, nas situações sociais, ajuda a limitar o acesso a informações, privando o indivíduo do alcance de novos conhecimentos, tirando o direito de participar de forma ativa e autônoma da vida social. Compreende-se o domínio da leitura e escrita como elemento essencial no processo escolar. [...] as crianças desde muito pequenas desenham supondo que estão “escrevendo”, elas ainda não entendem que escrever é representar aquilo que se fala. Com o passar do tempo, vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, vão percebendo que a escrita não é desenho e sim, rabiscos e traços. É o início de uma evolução que levará a criança, ao longo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental a compreensão da escrita como representação dos sons da fala. (Queiroz, 2021, p. 27)

Neste universo, entende-se que a alfabetização, a leitura e a escrita podem se apresentar como sendo algo desafiador para indivíduos com Transtornos do Espectro Autista (TEA). Os TEA são um conjunto de distúrbios do desenvolvimento caracterizados por déficits na comunicação e nas interações sociais, bem

como déficits de processamento cognitivo. Crianças situadas neste espectro possuem uma série de pontos fortes e fracos, com uma gama completa de capacidades intelectuais, de acima a abaixo da média (Almeida e Ribeiro, 2022).

Assim, observa-se que a alfabetização de alunos, com TEA, é uma abordagem que vem angustiando os envolvidos diante da complexidade da questão e, por isto a inclusão destes indivíduos tem despertado inúmeros questionamentos, sobretudo no que tange à alfabetização dos mesmos, visto que se deduz que a escolarização é principal função de uma escola (Almeida e Ribeiro, 2022).

DEFININDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo autismo é derivado da palavra grega *autos*, que significa volta-se para si mesmo e foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler, em 1911, “para descrever um dos atributos de pessoas com esquizofrenia, se referindo ao isolamento social dos indivíduos acometidos”. No ano de 1943, o psiquiatra infantil austríaco Leo Kanner, publicou um artigo intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, onde observou onze crianças que apresentavam isolamento desde quando nasceram (Queiroz, 2021).

Elas também manifestavam:

[...] atividades apoiadas a uma rotina, escolha por objetos inanimados, desinteresse e inabilidade de se relacionar com outras pessoas. Essas crianças também apresentavam um desenvolvimento próprio da linguagem verbal evidenciada pela ecolalia, ou seja, repetição de palavras, estereotípias (repetição de movimentos) e inversão pronominal (chamar-se na terceira pessoa). (Queiroz, 2021, p. 16)

Em 1944, o pesquisador austríaco Hans Asperger publicou um estudo denominado “Psicopatia Autista da Infância”, onde observou quatrocentas crianças com transtorno de personalidade que compreendia ausência de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, foco em assunto de interesse especial e dificuldade de coordenação motora. A partir de 1960, Lorna Wing, psiquiatra inglês, publicou textos significativos para o estudo do TEA. No ano de 1979, ela foi a primeira pessoa a “descrever a tríade de sintomas que consiste em: alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos” (Queiroz, 2021, p. 16).

O TEA é um conjunto heterogêneo de transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na cognição social, mentalização, raciocínio

e outros aspectos da cognição superior, como o uso de linguagem complexa, incluindo linguagem figurativa e compreensão do humor, bem como aprendizagem verbal, atenção e vigilância, memória de trabalho e velocidade de processamento (Klajajevic, 2023).

Em outras palavras, este transtorno é um distúrbio neurológico e de desenvolvimento que afeta a forma como as pessoas interagem umas com as outras, se comunicam, aprendem e se comportam. Embora o autismo possa ser diagnosticado em qualquer idade, é descrito como um “distúrbio do desenvolvimento” porque os sintomas geralmente aparecem nos primeiros dois anos de vida (Zanon et al., 2014).

O TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico (Zanon et al., 2014, p. 25).

Este transtorno é definido como um espectro, graças à variação na constelação e gravidade dos sintomas em indivíduos com TEA. Essas pessoas podem apresentar hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais, possuir interesses e padrões comportamentais restritos ou repetitivos que acometem, de forma negativa a qualidade de vida. Além da variabilidade nos sintomas, habilidades cognitivas e padrões de comportamento, o transtorno encontra-se relacionado a desvios do desenvolvimento típico do cérebro, tais como aumento da substância cinzenta e branca nas áreas frontal, temporal e parietal, desvio da forma cortical, aumento da espessura cortical e alteração da conectividade anatômica e funcional (Klajajevic, 2023).

A criança com TEA, geralmente, demonstra ter capacidades de reconhecimento de palavras, mas a sua compreensão de leitura encontra-se indiscutivelmente prejudicada. Ressalta-se que há uma vasta gama de habilidades de reconhecimento de palavras que se desenvolvem antes da compreensão da leitura, denominado hiperlexia e que está relacionada ao autismo. Todavia, tal dessemelhança entre decodificação e compreensão também acontece entre leitores com dificuldades sem deficiências identificadas (Ribeiro et al., 2021).

Neste cenário, percebe-se que as crianças com TEA têm uma constelação única de pontos fortes e fracos que impactam o seu desenvolvimento acadêmico. Estudos realizados indicam que essas crianças correm o risco de terem

dificuldades na área de alfabetização. Porém, alguns destes indivíduos apresentam uma força particular no conhecimento do alfabeto, incluindo nomes de letras e sons, bem como na leitura de palavras. Uma força na habilidade de leitura de palavras nem sempre se traduz em compreensão de leitura adequada.

As crianças com TEA, muitas vezes, têm dificuldades na área da comunicação social e da teoria da mente, que pode inibir a sua capacidade de compreender textos narrativos (Ribeiro et al., 2021).

Entretanto, alguns estudantes identificados com autismo podem participar com sucesso em experiências ricas de alfabetização para toda a turma, com o tipo certo de apoio, desde que sejam aplicadas estratégias de planejamento de aulas que sejam apropriadas, envolventes e desafiadoras para todos os alunos na sala de aula inclusiva (Cabral, 2022).

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Embora os alunos portadores de TEA estejam cada vez mais inseridos em salas de aula do ensino geral, eles são frequentemente excluídos de experiências de alfabetização ricas e significativas, como por exemplo, ler e escrever histórias, não sendo incomum que os mesmos sigam um currículo diferente daquele que é disponibilizado aos seus colegas.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estabelece que o acesso de crianças e adolescentes com deficiência à educação não pode mais ser negado, sob qualquer argumento, tanto na rede pública quanto na privada (Brasil, 2015).

O Art. 28, III da Lei 13.146/15 determina que a escola regular deve se adaptar ao aluno com TEA. A lei exige a criação de um projeto pedagógico para fornecer assistência educacional especializada para atender as necessidades e características de cada criança, e visa capacitar os alunos com TEA a usar os currículos escolares em igualdade de condições. O aluno deve ser olhado em sua excentricidade para ser atendido de forma adequada e que possibilite o seu desenvolvimento. É imprescindível que haja planejamento pedagógico para que sejam verificadas as possibilidades de desenvolvimento, bem como sejam apontadas as necessidades individuais do aluno, em especial, dentro do seu processo de alfabetização. (Queiroz, 2021, p. 13)

Sendo assim, observa-se que houve um crescimento do número de alunos incluídos em escolas de ensino regular. Neste cenário, crianças portadoras de TEA matriculadas em escolas comuns é cada vez maior, uma vez que pesquisas realizadas reconhecem esta prática como sendo algo possível e razoável (Weizenmann et al., 2020).

Entretanto, verifica-se que não basta somente inserir o aluno com TEA porque a lei obriga, mas sim oferecer-lhe apoio através de uma prática fundamentada em paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, consistindo em um processo social complexo que ocasiona ações estabelecidas por diferentes agentes e que estejam envolvidos com o processo de ensino aprendizagem (Benitez e Domeniconi, 2015).

Por conseguinte, a partir da criação das políticas públicas percebe-se que a escola tem o dever de respeitar e atender a diversidade humana. Deste modo, é necessário que haja uma adaptação às necessidades individuais de cada estudante e não excluir aqueles que são tidos como “diferentes” (Garcia et al., 2018).

No entanto, é inegável que os alunos com TEA possuem uma maior dificuldade em tarefas relacionadas com a leitura e a escrita, sugerindo que essas dificuldades podem ser associadas a dificuldades mais amplas relacionadas ao desenvolvimento da linguagem e às habilidades de comunicação social.

Por sua vez, verifica-se que, tanto para pessoas típicas ou atípicas, a leitura e a escrita são competências muito importantes para a convivência em sociedade, pois facilitam a comunicação, a socialização, promovem a independência, a autoestima, a compreensão do mundo que os rodeia, o desenvolvimento acadêmico e profissional, dentre outros. Em resumo, o desenvolvimento da alfabetização facilita o processo de inclusão na sociedade (Santos e Santos, 2021).

Basicamente, a alfabetização é um processo de aprendizagem para ensinar uma pessoa a ler, escrever e a compreender o sistema alfabético. Ela faz parte de um processo cognitivo, com competências que precisam ser desenvolvidas em todas as pessoas, independentemente da idade ou condição, que antecedem a leitura e a escrita. Primeiro, a criança aprende a ler e depois a escrever. A leitura fluente pode resultar em uma boa escrita. Isso ocorre porque, enquanto a leitura é a decodificação do alfabeto, isto é, compreender a relação entre letra e som, a escrita é a codificação desse mesmo conjunto, que compreende um processo cognitivo muito mais difícil (Santos e Santos, 2021).

A alfabetização de uma criança típica e de uma criança com TEA difere em relação às metodologias utilizadas, ao tempo que esse processo levará e à compreensão de suas características específicas. Em muitos casos, as metodologias utilizadas nas escolas não consideram as particularidades de uma criança do espectro e o tempo adequado que ela precisaria para desenvolver determinadas habilidades, causando muita frustração (Camargo, et al., 2020).

Assim como uma pessoa típica, cada criança com autismo trabalha de uma forma e percebe o mundo de forma diferente: algumas são mais visuais e outras se interessam mais por sons ou atividades manuais. O importante é que professores e pais façam testes, investiguem as principais dificuldades da mesma, experimentem diferentes formas de apresentação dos conteúdos e invistam naquelas que apresentem maior aderência (Camargo, et al., 2020).

Como nenhuma criança deve ser deixada para trás, é importante que os professores forneçam instruções de leitura com base científica para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Contudo, muitos docentes ficam se indagando como podem oferecer uma instrução de leitura eficaz para esses alunos, já que é difícil de adquirir para os mesmos a capacidade de compreender um texto. Assim sendo, é necessário que esses professores forneçam instruções básicas sobre compreensão de leitura para ajudar esses alunos (Nunes et al., 2021).

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

O currículo escolar é a base da prática pedagógica que abrange os conteúdos que devem ser estudados, bem como as atividades realizadas e as competências que serão desenvolvidas, com o propósito de oferecer uma formação plena aos alunos. Ele é parte integrante do Projeto Político Pedagógico de uma escola, sendo um documento normativo contendo todas as atividades que serão realizadas no decorrer do ano letivo, compartilhado com toda a comunidade escolar (Kepler e Nogaro, 2023).

Assim, ele é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como o conjunto das competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, para fins de organizar as atividades escolares (Brasil, 1996).

O currículo é a concretização, a viabilização das intenções expressas no projeto pedagógico. Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem serem proporcionadas aos estudantes,

princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. Há muitas definições de currículo: conjunto de disciplinas, resultados de aprendizagem pretendidos, experiências que devem serem proporcionadas aos estudantes, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura. (Libâneo, 2012, p. 489)

A flexibilização curricular são as respostas que possibilitam ao professor oferecer aos alunos com TEA a fim de modificar a situação de aprendizagem desse público assegurando acesso, permanência e sucesso no ensino aprendizagem. Assim, percebe-se a necessidade dessa flexibilização a fim de desenvolver um olhar individualizado, mas que, ao mesmo tempo, possibilite a inclusão desse indivíduo no ambiente escolar (Chaves e Abreu, 2014).

Orrú (2019), define o indivíduo com autismo, chamado de aprendiz com autismo, é alguém que tem a capacidade de aprender. A autora propõe, que devemos nos esforçar para compreendê-lo melhor, prestando mais atenção aos sinais, que ele nos dá sobre seus interesses. A partir dessas informações, podemos traçar seu caminho de aprendizado em conjunto (Orrú, 2019, p. 159). Defende uma abordagem centrada nas necessidades individuais de cada aluno com autismo. Ela ressalta a importância de reconhecer e valorizar as habilidades e interesses de cada criança ou jovem, adaptando o currículo e a metodologia de acordo com as suas necessidades específicas, o que chama de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes.

Pletsch (2014), ao contextualizar as práticas curriculares levando em consideração o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, e fundamentando-se nos autores mencionados anteriormente, defende que “é necessário implementar alternativas e/ou mudanças nas práticas curriculares para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam participar das atividades escolares” (p. 171). Segundo a autora, cada aluno possui habilidades e capacidades distintas, e é crucial buscar práticas curriculares que permitam a participação e o desenvolvimento de todos. Ela enfatiza que essas mudanças devem constituir caminhos pedagógicos alternativos para alcançar os mesmos objetivos. Ou seja, os alunos com necessidades educacionais especiais não devem ser excluídos do currículo comum, mas sim ter acesso a conhecimentos significativos, assim como seus colegas. Isso implica em repensar as estratégias de ensino e buscar alternativas que sejam adequadas às suas necessidades.

A implementação de alternativas ou modificações nas práticas curriculares para alunos com TEA é essencial para assegurar uma educação inclusiva e de alta qualidade. Por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados, é possível fomentar o acesso a conhecimentos significativos e o desenvolvimento integral desses alunos, promovendo simultaneamente a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade.

Essas práticas pedagógicas não devem se limitar a reforçar as limitações, os déficits ou aquilo que o aprendiz não domina. Pelo contrário, trata-se de contemplar o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito em constante aprendizagem, além de criar condições para que ele se manifeste à sua própria maneira. O objetivo não é que ele necessariamente assimile os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar-lhe espaços e momentos de aprendizado a partir de seus interesses, considerando que seus interesses podem ser os mesmos de outros colegas sem autismo.

Considerando-se as particularidades que envolvem o aluno com TEA, as instituições de ensino devem adaptar a matriz curricular a fim de possibilitar o avanço no processo educativo para esses estudantes. Assim, a flexibilidade no cumprimento dos elementos curriculares pode propiciar uma “adequação da temporalidade escolar às particularidades da aprendizagem do estudante com autismo, como a necessidade de um tempo maior para processamento das informações, sua tendência em focar em detalhes e dificuldade em organizar os compromissos escolares” (Vasconcellos et al., 2020, p. 562).

Neste cenário, observa-se que estudos realizados indicam que essas adequações contribuem para que haja um maior entendimento dos enunciados por parte do estudante com autismo. Por conseguinte, após a implementação da flexibilização curricular em associação às demais intervenções institucionais, constatou-se que houve um progresso no desempenho escolar desse estudante (Vasconcellos et al., 2020).

Entre professores e pais, observa-se a existência de um sentimento de urgência na localização de intervenções instrucionais eficazes para crianças com TEA, visto que as leis concentraram a atenção dos educadores na investigação em leitura como orientação para ensinar todas as crianças a ler, incluindo aquelas com dificuldades de leitura. Entretanto, estudos realizados apontam para um sentido de urgência na identificação de intervenções eficazes para fornecer a esse público as competências necessárias para atuarem na sociedade (Batisti e Heck, 2015).

Como a função da escola é a de assegurar o direito à educação inclusiva, verifica-se a necessidade de se realizar uma adaptação curricular a fim de torná-lo inclusivo, “valendo assim os direitos adquiridos nas políticas de educação inclusiva vigentes” (Chaves e Abreu, 2014, p. 8).

Isto posto, observa-se a premência de se ter um novo conceito acerca do modo de pensar e tratar o autismo e de como é possível se “sobrepôr às dificuldades e obter resultados para o ensino e a aprendizagem através de um currículo inclusivo”, uma vez que as propostas envolvendo a flexibilização curricular tem sido apresentada como uma estratégia pedagógica significativa, restando investir neste novo paradigma educacional para o aluno autista.

Diante do contexto, este estudo foi norteado pela seguinte questão de pesquisa: Qual a importância das práticas curriculares na alfabetização de alunos com TEA?

Com o propósito de se responder ao problema da pesquisa, formulou-se a seguinte hipótese: As práticas curriculares são essenciais para que haja alfabetização de uma pessoa com TEA.

O presente estudo tem como objetivo geral reconhecer a importância das práticas curriculares na alfabetização de alunos com TEA e como objetivos específicos, têm-se: investigar sobre TEA; pesquisar sobre a flexibilização curricular para alfabetização de alunos com TEA; identificar as dificuldades de alfabetização em alunos com TEA.

Para melhor compreensão do leitor, o estudo foi estruturado da seguinte forma: primeiramente buscou-se informar sobre o TEA. Após, é abordado sobre a alfabetização de alunos com esse transtorno e, em seguida tratou-se acerca da a flexibilização curricular para a alfabetização desses alunos. Por fim, tem-se as considerações finais.

METODOLOGIA

O estudo é uma pesquisa de revisão bibliográfica através de busca eletrônica nas bases de dados disponibilizadas na biblioteca eletrônica *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, *Science Direct* e *Google Acadêmico*. Quanto aos critérios de inclusão, foram incluídos artigos completos disponíveis eletronicamente, nos idiomas português, inglês e espanhol. Os descritores utilizados foram: Transtorno do Espectro Autista, alfabetização e práticas curriculares.

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e investigativo, onde se coletaram informações por meio de leituras de obras acerca desta área científica necessárias à resposta ao problema proposto. Utilizou-se o procedimento de fichamento de cada obra pesquisada.

Definiram-se como critérios de inclusão os artigos publicados entre os períodos de 2014 a 2024, disponíveis integralmente. Os critérios de exclusão foram: dissertações, teses, capítulos de teses, livros, capítulos de livros, anais de congressos ou conferências, relatórios técnicos e científicos, resumos e artigos que não contemplassem o tema solicitado, publicações anteriores à data estabelecida e aqueles que não se encontravam disponibilizados integralmente e tampouco nos idiomas mencionados anteriormente.

As etapas realizadas no desenvolvimento da pesquisa foram: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, reconhecimento do conteúdo referente ao assunto pesquisado, localização do material bibliográfico, anotações dos dados referenciais em fichas, análise dos dados coletados, interpretação dos dados coletados e redação (Eco, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos apontaram para a importância de estratégias específicas de alfabetização para crianças com Transtorno do Espectro Autista, considerando suas necessidades e potencialidades. Além disso, as práticas curriculares inclusivas e individualizadas foram destacadas como fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Dessa forma, o estudo contribui para a reflexão e aprimoramento das práticas educacionais voltadas para crianças com autismo, ressaltando a importância da flexibilização curricular e das estratégias pedagógicas para atender às especificidades desse público.

O estudo constatou a elaboração de conhecimentos identificados na literatura nacional e internacional sobre práticas curriculares na alfabetização do aluno com TEA entre os anos 2014 a 2024. Por meio das bases de dados e usando o filtro, encontraram-se 35 artigos, excluindo 3 duplicatas. Após a leitura dos títulos, foram descartados 10 artigos não condizentes com o objetivo proposto inicialmente, restando 22 publicações.

Após, foi realizada a leitura dos resumos, selecionando-se 22 artigos, os quais foram analisados integralmente, restando 15 artigos para serem discutidos neste estudo.

Ressalta-se que, durante a coleta de dados e a análise do acervo, foi realizada leitura exploratória e, posteriormente, o fichamento das obras selecionadas, preservando-se a autenticidade das ideias dos respectivos autores.

O TEA é atualmente definido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por interesses restritos, comportamentos repetitivos e prejuízos na comunicação social. Antigamente, ele era considerado um distúrbio relativamente raro. Uma área de elevada variabilidade individual em crianças com autismo está associada à alfabetização. Entretanto, ensinar crianças com autismo a compreender textos pode ser uma situação desafiadora (Almeida e Ribeiro, 2022; Camargo et al., 2020; Patrick, 2015).

Embora compreenda-se que as salas de aula primárias contemporâneas desencorajam a introdução antecipada no ensino de leitura atual, se uma criança com TEA não estiver acessando o currículo, pode ser necessário que o professor auxilie o aluno, incorporando a abordagem inicial, carregando etapas sem interromper o currículo dos outros alunos (Kepler e Nogaro, 2023; Chaves e Abreu, 2014).

Entre os estudos envolvendo competências de leitura e desenvolvimento no TEA, a atenção especial voltou-se para as dificuldades das crianças na compreensão da leitura, ou seja, às suas lutas para obter significado de passagens ou textos escritos (Klajajevic, 2023; Camargo et al., 2020).

Frequentemente, presume-se que as dificuldades de compreensão de leitura de crianças com TEA derivam de limitações de linguagem oral. Isso tem levado muitos a assumir que leitores com TEA apresentam perfil hiperlético, isto é, geralmente apresentam baixos níveis de compreensão daquilo que está lendo (Queiroz, 2021; Ribeiro, 2021; Patrick, 2015).

Muitas vezes, os alunos que não seguem uma sequência de desenvolvimento típica de alfabetização são vistos como incapazes de tirar proveito da instrução acadêmica relacionada à leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. No entanto, quando os professores expandem a sua compreensão da alfabetização, podem facilitar o desenvolvimento de uma série de capacidades, desenvolver as competências que os alunos possuem e criar experiências de aprendizagem que satisfaçam as necessidades únicas dos alunos e capitalizem os seus pontos fortes (Camargo et al., 2020).

Percebe-se que os indivíduos com autismo tendem a concentrar a atenção em detalhes, ou palavras isoladas, em vez de na coerência global. Assim, as crianças desse espectro têm habilidades de reconhecimento de palavras bem desenvolvidas. Mas elas não conseguem compreender a montagem de palavras em frases para serem compreendidas (Ribeiro, 2021; Santos e Santos, 2021; Sousa, 2016).

Embora os alunos com autismo possam, sem dúvida, beneficiar-se da instrução verbal, alguns também requerem uma via adicional de contribuição à medida que aprendem. Os professores podem fornecer essas informações usando uma variedade de recursos visuais enquanto dão palestras, conduzem discussões e explicam as aulas diárias. Por exemplo, quando os alunos estão estudando um romance, o professor pode fornecer ao aluno com autismo (e talvez à turma inteira) uma linha do tempo pictórica dos eventos da história (Cabral, 2022; Zanos et al., 2014).

Muitas vezes, os alunos que não seguem uma sequência de desenvolvimento típica de alfabetização são vistos como incapazes de tirar proveito da instrução acadêmica relacionada à leitura, escrita, fala e compreensão auditiva. No entanto, quando os professores expandem a sua compreensão da alfabetização, podem facilitar o desenvolvimento de uma série de capacidades, desenvolver as competências que os alunos possuem e criar experiências de aprendizagem que satisfaçam as necessidades únicas dos alunos e capitalizem os seus pontos fortes (Camargo et al., 2022; Nunes et al., 2021).

Neste contexto, espera-se que as crianças com TEA sejam “incluídas” na sala de aula do ensino geral, pois é importante que o ensino da compreensão da leitura seja uma componente essencial do currículo. Infelizmente, embora os professores tendam a fazer muitas perguntas sobre compreensão, o ensino da compreensão da leitura tem sido tradicionalmente negligenciado nas escolas (Battisti e Heck, 2015; Benitez e Domeniconi, 2015).

Embora existam numerosos estudos de intervenções para crianças com TEA, surpreendentemente poucas intervenções para o ensino da compreensão da leitura foram descritas na literatura, e a maioria delas centra-se em abordagens instrucionais, em vez de intervenções que visam dificuldades específicas de compreensão da leitura (Kepler e Nogaro, 2023; Chaves e Abreu, 2014).

Ao identificar os estilos de aprendizagem dos alunos com autismo, o professor pode personalizar o currículo para aumentar o interesse dos alunos no material e incentivar uma melhor compreensão de novos conceitos. Com a

abordagem de ensino correta, os alunos podem incorporar melhor os materiais de aprendizagem em suas vidas (Nunes et al., 2021; Battisti e Heck, 2015; Benitez e Domeniconi, 2015).

Vislumbrando promover uma educação inclusiva, de modo que o currículo não se torne um obstáculo para a permanência e êxito dos alunos com TEA, verifica-se que a flexibilização do currículo oportuniza a esses estudantes permanecerem na escola e a frequentá-la regularmente (Almeida e Ribeiro, 2022; Camargo et al., 2020; Garcia et al., 2018).

Assim sendo, a flexibilização curricular para alunos com TEA é necessária para desenvolver um olhar individualizado, mas ao mesmo tempo, uma educação que inclua este aluno no ambiente escola (Kepler e Nogaro, 2023; Chaves e Abreu, 2014).

Em contrapartida, as instituições escolares ainda precisam avançar a fim de superar a tradição normalizadora dos sistemas de ensino, pois levando-se em consideração que a mudança dos sistemas educacionais rumo à perspectiva inclusiva é um processo, a adoção de práticas educativas mais acessíveis a eles representa um avanço na escolarização de pessoas com TEA (Vasconcellos, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou contribuir para o conhecimento das práticas curriculares na alfabetização do aluno com TEA, permitindo identificar os principais desafios para a melhoria de pessoas com esse problema, auxiliando, assim, a ampliar o conhecimento que se tem sobre o assunto.

Neste contexto, observa-se que a compreensão da leitura é uma habilidade importante que todas as crianças devem adquirir, pois a compreensão da linguagem, seja no discurso escrito ou oral, é essencial para as interações comunicativas. Embora os indivíduos com TEA normalmente apresentem atraso no desenvolvimento da linguagem, devido às dificuldades encontradas na alfabetização, a experiência com texto escrito pode, na verdade, facilitar a aquisição de habilidades linguísticas.

A literatura existente possibilitou a percepção de que, embora tenha havido relativamente poucos estudos avaliando intervenções que abordam os processos cognitivos específicos que tornam a leitura em busca de significado um desafio para indivíduos com TEA, os resultados desses poucos estudos são promissores.

Á vista disto, como a legislação vigente determina que todos os alunos tenham direito a receber instrução diária adequada de leitura e dada a natureza complexa e as características do TEA, é importante que os professores que lutam para alfabetizarem os alunos e a fazê-los compreender a leitura de textos, tenha ciência do estilo cognitivo único dos alunos com TEA e de possíveis intervenções eficazes para essa população que possam ser incorporadas no ensino de uma leitura de qualidade.

Dado esse aspecto transversal, o tema tem grande potencial para pesquisas futuras que busquem exemplificar as práticas a serem adotadas em prol da alfabetização de alunos com TEA a fim de que eles sejam capazes de ler e de compreender o texto que está em sua frente. Sendo assim, percebe-se que os resultados encontrados no presente estudo foram satisfatórios e atingiram os objetivos proposto inicialmente, fornecendo um maior conhecimento a respeito do presente assunto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A.; RIBEIRO, S. L. Alfabetização de alunos com TEA: a centralidade nas diferenças e potencialidades do sujeito. **ECCOM**, 13(25), 477-492, 2022.

BATTIST, A. V.; HECK, G. M. P. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica: teoria e prática**. [Monografia de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul]. Chapecó, 2015

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 35(4), p. 1007-1023, 2015

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.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

CABRAL, M. S. Desafios educativos para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar. **Revista Ciência Multidisciplinar Núcleo Conhecimento**, 7(9), 78-91, 2022.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 36, 2020.

CHAVES, M. J.; ABREU, M. K. A. Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista. **Editora Realize**, 2014. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_11_11_2014_00_14_48_idinscrito_1032_21baa4b98f17f-639f8e420243e5ad478.pdf

ECO, U. (2020). **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22, 33-40, 2018.

KEPLER, R. S. R.; NOGARO, A. Currículo e Prática Profissional Docente: Espaços Construídos e Experiências com o Tema Finitude Humana e Angústia Existencial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 21, 1-25, 2023.

KLAJAJEVIC, V. Literacy and Numeracy in Children on Autism Spectrum Disorder. **Advances in Neurodevelopmental Disorders**, 7, 123-129, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012

NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, 27, 655-672, 2021.

ORRÚ, S. E. Aprender com autismo: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

PATRICK, L. et al. Reading Comprehension and Autism in the Primary General Education Classroom. **The Reading Teacher**, 6(1), 71-7, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2ª ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

QUEIROZ, R. L.O. **Alfabetização de criança com TEA: um relato de experiência.** [Monografia de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Caicó, 2021.

RIBEIRO, C. F. et al. Reconhecimento de palavras, fluência e compreensão de leitura em alunos com transtorno do espectro autista. **Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru**, 27, 919-934, 2021.

SANTOS, M. S.; SANTOS, S. L. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ícone**, 20(2), 20-36, 2021.

SOUSA, M. E. V. A. **Importância da leitura e escrita na perspectiva da alfabetização e do letramento.** [Monografia de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba]. João Pessoa, 2016.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L.. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru**, 26(4), 555-570, 2020.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, 24, 1-8, 2020.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; ROSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 30(1), 25-33, 2014.



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.013

FORMAÇÃO LATO SENSU PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA CIDADE DO NATAL-RN

*Jammerson Yuri da Silva*¹

RESUMO

Com o crescimento das conquistas da Educação Especial, seu debate tem se ampliado cada vez mais nas discussões pedagógicas e reflexões metodológicas dentro e fora dos espaços formativos. O presente artigo busca identificar e analisar o perfil do estudante em formação lato sensu para Educação Especial e Inclusiva na cidade do Natal em recorte. Foi realizado um levantamento bibliográfico a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), além de alguns autores como Philippe Perrenoud (2000) que aponta as competências para uma educação em seu sentido pedagógico. Também apresentamos Capellini e Mendes (2007) que abordam o ensino colaborativo e Mantoan (2015) que esclarece conceitos do campo da Educação Especial. Também foi realizada a aplicação de um questionário para mais de 60 sujeitos via *Google Forms* na condição de estudantes em processos de formação lato sensu em instituições públicas e privadas. Após a análise, verificou-se que grande parte dos discentes estão em preparação para atender demandas que os envolvem diariamente em sua prática docente ou profissional, e que já atuam de alguma forma em ações inclusivas e afirmativas. Por fim, entende-se que é essencial para a Educação Especial estes sujeitos terem domínio de saberes específicos para uma atuação mais significativa junto aos estudantes assistidos por esta área.

Palavras-Chave: Educação Especial, Formação Docente, Inclusão, Educação.

1 Licenciado em Pedagogia e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jammerson_yuri@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Com o crescimento das conquistas da Educação Especial, seu debate tem se ampliado cada vez mais nas discussões pedagógicas e reflexões metodológicas dentro e fora dos espaços formativos. Muitos profissionais e formações contribuem para a implementação e consolidação de políticas públicas e educacionais e práticas que atendam às subjetividades dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Diante desse contexto e a partir da perspectiva da formação docente, esta pesquisa está inserida no campo da Educação Especial e circunscrita aos domínios da Formação Continuada. Temos como ponto de partida a construção entre os campos teórico, formativo e prático. Temos como objetivo investigar o perfil do estudante em formação lato sensu para Educação Especial e Inclusiva na cidade do Natal.

Para que se possa pensar no perfil de um profissional habilitado para atuar junto ao favorecimento da inclusão de sujeitos, é interessante que algumas considerações sejam elaboradas. Ao longo destes últimos anos, muitas questões nortearam as ideias sobre inclusão e como estão sendo cada vez mais aceitas e praticadas. Em função até da obrigatoriedade legal, muitas tentativas ocorreram, mas por falta de uma intencionalidade real ou de meios organizacionais e de conhecimento para desenvolver ações inclusivas, poucas obtiveram o sucesso esperado.

É fato que existe muita produção teórica que fornece materiais para reflexão e discussão da temática. Também é notório que processos inclusivos mal executados levam ao descrédito e a possibilidade tão importante das condições essenciais para que a educação construa uma sociedade mais compatível com seus múltiplos contextos. Neste sentido, temos uma evolução constante dos conceitos e das ideias que norteiam as práticas inclusivas. Porém já sabemos que incluir não é normatizar as pessoas, não é criar técnicas e práticas para as pessoas alcançarem um padrão estabelecido como normal. E sim olhar para esses sujeitos efetivamente como potencializadores do seus próprios saberes e práticas. E que o papel docente/ profissional é de mediação com qualidade e domínios específicos.

Assim sendo, precisamos conhecer quais sujeitos atuam ou desejam atuar na Educação Especial e qual tipo de qualificação possuem. Para isso, usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica apresentada por Gil (2008) que

compreende a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles podemos citar livros, documentos, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros. Com isso se faz necessário também consultar os documentos que regem a educação em nosso país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Para melhor compreender as competências no âmbito formativo, que enfatizam a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados, expressos na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares nos baseamos em Perrenoud (2000). Para dialogar com a perspectiva colaborativa utilizamos Capellini e Mendes (2007), para quem o ensino surge como uma estratégia capaz de facilitar a inclusão. Esta é, portanto, um caminho que possibilita harmonizar e fundir saberes entre os profissionais diversos atuando para o mesmo fim. Com isso resultaremos em uma prática que visa a efetiva inclusão como define Mantoan (2015), um modelo de educação que efetiva a participação de todas as crianças sem fazer nenhuma distinção.

Esta pesquisa parte da investigação de um recorte, via análise quantitativa e qualitativa dos seus participantes via envio de formulário digital (*Google Forms*) para estudantes em processo da formação lato sensu para Educação Especial e Inclusiva em Nata/ RN. Nas próximas páginas, apresentaremos um breve contexto histórico da Educação Especial e Inclusiva, nossa metodologia, referencial teórico, análise dos dados e conclusão.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UM BREVE CONTEXTO

É preciso compreender o caminho percorrido ao longo dos anos pela Educação Especial no Brasil e seus processos de transformação histórica, política e social. Diversos avanços ocorreram, mas vários momentos de discriminação e preconceito foram sentidos pelas Pessoas com Deficiência (PcD) que ajudaram a desenhar sua história. Inicialmente, o atendimento às PcD era oferecido somente por instituições de iniciativas pessoais e privadas e as classes especiais surgiram apenas como uma opção de conseguir separar os alunos ditos “normais” dos considerados “anormais”.

Nota-se que, inicialmente, não havia uma grande inquietação com esses sujeitos ou mesmo iniciativas de políticas públicas para este grupo social. Pouco a pouco foi surgindo uma motivação de compreender as demandas das

PcD e lhes proporcionar condições de existência mais participativa e integrada na sociedade.

A Educação Especial no Brasil enquanto modalidade educacional foi por muito tempo definida como uma assistência dada aos educandos com deficiência, independente das especificidades dos sujeitos. Em alguns casos, ocorria que a deficiência não tinha nenhum efeito educativo. Porém, por falta de conhecimento, acreditava-se que o processo de ensino-aprendizagem era considerado inviável ou até mesmo impossível.

De tal modo, na maior parte dos casos, o que acontecia era apenas um atendimento meramente clínico. “A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade” (Mazzotta, 2003, p. 12). Vale ressaltar que a falta de conhecimento sobre a diversidade dos sujeitos e das deficiências contribuíram para que essa parcela social fosse colocada à margem do coletivo, levando ao não estabelecimento de uma vida social, de sua comunicação e até mesmo do seu direito à educação.

Temos como pioneiros em atendimentos educacionais às pessoas com deficiência, os países europeus. Esses atendimentos foram ampliados, alcançando os Estados Unidos e o Canadá e em seguida diversos países, entre eles o Brasil. Em nosso país, os primeiros grupos assistenciais começaram a surgir no século XIX, a fim de suprir as necessidades de pessoas que manifestavam alguma deficiência, como a cegueira e a surdez.

Porém, somente em meados do século XX teve o início o atendimento educacional a essas pessoas de forma mais significativa. Para Mantoan (1998), a história da Educação Especial brasileira é dividida em três períodos. Cada período é referenciado por ações materializadas em sua época: 1854 a 1956, com ações de iniciativa privada; 1957 a 1993, com ações de âmbito nacional; e, 1993 até os dias de hoje, com ações em benefício da inclusão.

CAMINHOS DA PESQUISA

Inicialmente, uma revisão bibliográfica foi realizada para aprofundamento dos temas de formação inicial e saberes da Educação Especial e Inclusiva, através de uma revisão literária, considerando artigos, livros, revistas e sites como fontes para subsidiar os estudos da presente investigação e a posterior

coleta e análise de dados. A pesquisa visa apresentar um perfil do estudante em formação lato sensu para Educação Especial e Inclusiva em Natal.

Para coleta de dados foi criado um formulário digital (Google Forms) disponibilizado para sujeitos que estão vivenciando seu processo formativo lato sensu, especificamente em instituições públicas e privadas. O formulário contempla 10 questões que versam sobre o gênero, idade, tipo de formação inicial, tempo de atuação profissional e perspectivas futuras na prática em construção do discente.

Em uma sociedade contemporânea não é mais mister a necessidade de seus participantes estarem em constante procura por qualificação, especialmente onde a ideia de globalização e diversidade são difundidas nos mais variados meios de comunicação. Com isso, atores da educação e áreas afins buscam melhor corresponder com competências para atuarem junto a essa pluralidade, especificamente no campo da Educação Especial.

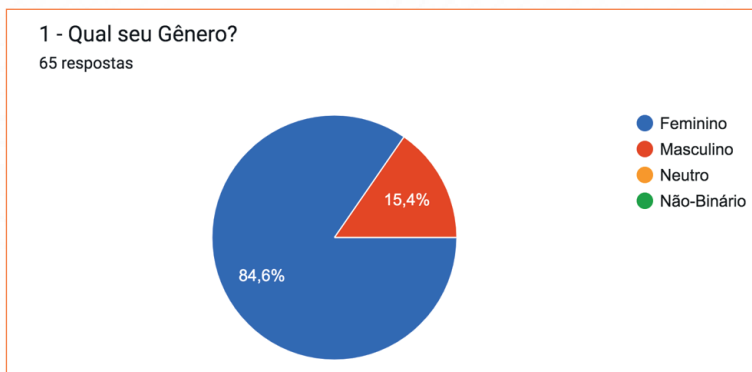
Para Perrenoud (2000), uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Neste sentido, se justifica como agentes da educação se mobilizam para contemplar a formação continuada, a fim de apresentarem suas competências em seu cotidiano profissional. Dessa forma surge a reflexão sobre quem são esses homens e mulheres e o que os motiva.

Diante do exposto, é preciso considerar a formação continuada, em uma direção que supere as da reciclagem e capacitação, tão difundidas por instituições formativas. Mas que objetive o desenvolvimento de um cenário em que o profissional não apenas seja considerado em sua plenitude, mas que também assuma o protagonismo do processo da sua formação, para além de uma demanda prática e objetiva.

QUEM SÃO ESSES SUJEITOS?

A presente pesquisa contou com a participação de 65 sujeitos. Destes, mais de 84% se definem como do gênero feminino. Ao mergulharmos um pouco na história da educação encontramos outro aspecto, pois o ato de ensinar, não foi sempre uma tarefa destinada às mulheres. Segundo Louro (1997, p. 449), “a educação no Brasil assim como em outras sociedades foi iniciada por homens, no nosso caso, tivemos esse início pelos jesuítas, ordem que atuou entre 1549 e 1759, em nosso país”. O que contrapõe o exposto na imagem abaixo.

Gráfico 1: Gênero.

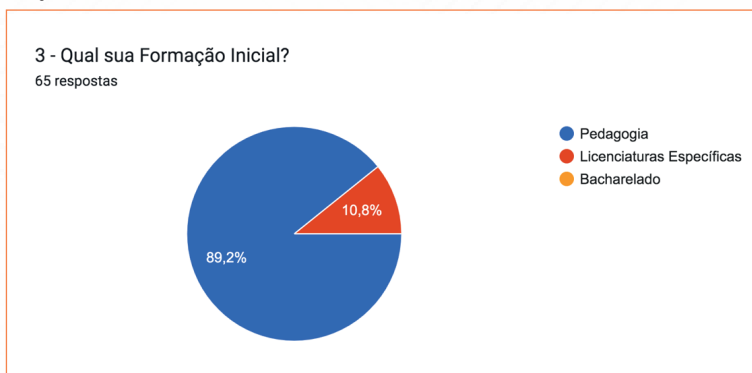


Fonte: Dados da pesquisa.

Sendo assim, se revela que a área da educação é um local onde predominantemente há hoje a presença feminina, principalmente quando falamos em níveis etários menores, e quanto menor for a idade dos estudantes, mais dificilmente é encontrada a presença masculina nesse espaço. Vale ressaltar que isso se deve também ao fato de baixos salários, preconceitos gerados pelos fatores históricos e a desigualdade do campo de trabalho.

A idade média apresenta um equilíbrio etário de 29% e 31% na faixa dos 20 a 50 anos. Isto expressa uma certa diversidade de gerações desses sujeitos na procura por uma melhor qualificação através de uma formação lato sensu. Um aspecto exposto pelos resultados é qual a formação inicial desses discentes, configurado com quase 90% oriundos da licenciatura em Pedagogia, conforme se observa no gráfico abaixo.

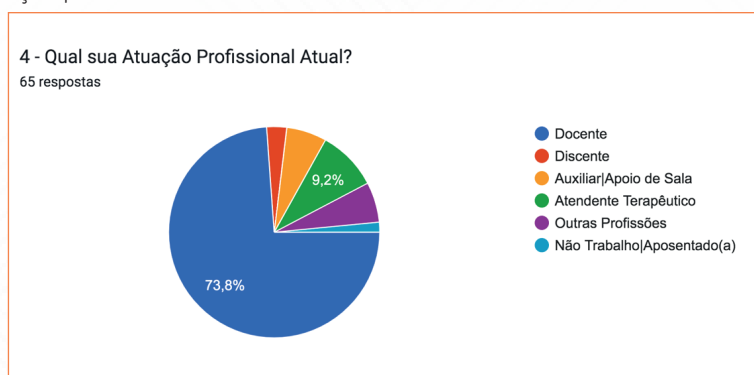
Gráfico 2: Formação inicial.



Fonte: Dados da pesquisa.

O que conhecemos como licenciados em Pedagogia na atualidade se refere a denominação de polivalente. Trata-se dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, que marca a atuação desse profissional desde as origens da então Escola Normal de Ensino Médio, nos finais do século XIX, cuja finalidade era formar o educador para ensinar os componentes curriculares básicos: língua portuguesa (alfabetização), história, geografia, ciências e matemática.

Gráfico 3: Atuação profissional atual.



Fonte: Dados da pesquisa.

Vale lembrar que essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de pedagogia. Porém, permanece a finalidade de formar docentes para lecionar essas áreas básicas dos anos iniciais, e na realidade da escola brasileira os professores continuam atuando como polivalentes. Isso também demonstra que esses sujeitos precisam ter competências para as pluralidades encontradas em suas salas de aula atuando como docentes, como revela o gráfico apresentado acima.

Ao olhar para o exposto é preciso refletir sobre as intervenções pedagógicas e a sua importância no processo de aprendizagem para educação. Atualmente, as ações dos professores tem sido o centro das atenções no que tange as questões educativas e das problemáticas que as rodeiam, pois temos mais de 70% de docentes em exercício realizando uma construção de saberes. Se ganha destaque nestes termos a formação continuada, porque a mesma é a base primordial para a transformação conceitual da prática docente.

Os dados demonstram que esses sujeitos em formação lato sensu em Educação Especial e Inclusiva são docentes que estão em busca de ampliação de sua qualificação, pois percebem a necessidade de rever seus conceitos em relação aos fundamentos e práticas da educação básica. Segundo Freire (2003), nós somos seres inacabados e como tal devemos estar em constante aperfeiçoamento da ação docente. Neste sentido, nos lembra Arribas (2004, p. 32) ao relatar:

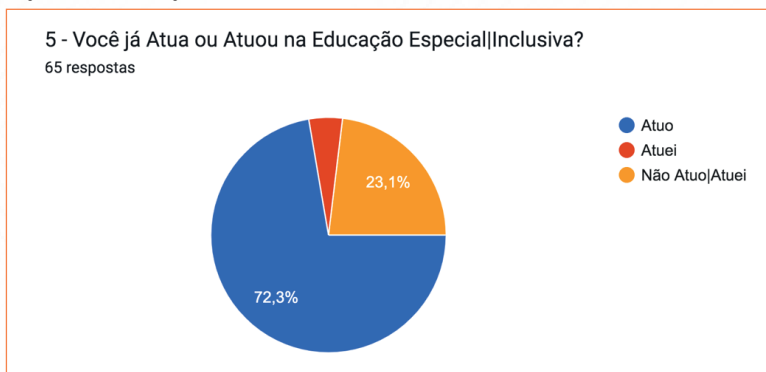
A formação do educador deve ser entendida como um processo dinâmico, contínuo e permanente, tendo como base um conhecimento cada vez melhor da criança, conhecimentos psicopedagógicos que o ajudem a compreender melhor as técnicas e destrezas que lhe permitirão uma boa e correta atuação educativa, conhecimentos sociais para adequar melhor a realidade educativa ao contexto sócio-educativo.

Muito se tem discutido na contemporaneidade sobre uma educação que visa a construção da autonomia e do pleno desenvolvimento das estruturas cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes em seus mais diversos espaços formativos. Com isso compete então, ao docente desenvolver práticas planejadas e executadas com responsabilidade e criatividade em sala, para assim haver uma interação maior entre os diversos sujeitos em suas ações de construção dos saberes.

É fundamental que o docente conheça a realidade de seus estudantes, para que a partir disso, construa uma ação curricular que venha contribuir na elaboração do conhecimento, procurando relacionar o novo com o que o aluno já sabe. Nesta perspectiva, Freitas (2003, p. 62), relata que “[...] se queremos estudantes construtores de um novo mundo, de novas relações [...], a escola deve ser o palco dessa aprendizagem e ter um projeto político pedagógico que aponte para tal direção [...]”.

Por conhecer sua realidade e buscar uma atuação significativa nesses espaços, vemos a partir dos dados coletados, que mais de 70% são docentes que atuam junto a Educação Especial e Inclusiva. Isto demonstra não só um interesse pessoal de formação continuada, mas uma preocupação com sua prática profissional, conforme é expresso no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Atuação na educação Especial/ Inclusiva.

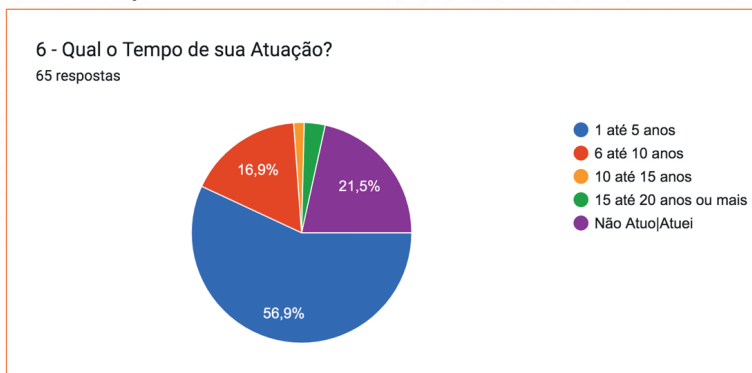


Fonte: Dados da pesquisa.

Assim como aperfeiçoar o conhecimento já existente, buscar novas teorias pedagógicas e técnicas didáticas bastante variadas é fundamental para ação docente. É imprescindível aprendizado teórico sobre aspectos relacionados ao funcionamento psíquico do ser humano, seja de caráter individual ou coletivo. O desenvolvimento atual da Psicopedagogia e áreas afins pode contribuir muito, oferecendo espaços para reflexão e discussão adequados para desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas práticas educacionais. Com isto, podemos concretizar, com sucesso, as ações de inclusão.

Nossa pesquisa revela que mais de 55% dos participantes atuam entre 1 e 5 anos na área, somados aos quase 17% que tem entre 6 e 10 anos de atuação. Isto se contrapõe aos pouco mais de 21% que não atuam ou que já atuaram. Ao analisar os dados, entende-se que para adquirir uma prática mais rica e acolhedora, o docente precisa refletir sobre si mesmo, sobre seus interesses e desejos, mas, também sobre dificuldades pelas quais passa ou passou, como aprendeu e como aprende. Segue abaixo gráfico que apresenta o tempo de atuação na área da Educação Especial e Inclusiva.

Gráfico 5: Tempo de atuação.



Fonte: Dados da pesquisa.

É preciso lembrar que a LDB (1996) reserva um capítulo exclusivo para a Educação Especial, que nos parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras. O destaque recebido reafirma o direito à educação, pública e gratuita das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Por meio do artigo 58, entende-se por Educação Especial, para os efeitos legais, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais².

Vale lembrar que a Lei não efetiva as atitudes, mas ratifica o direito que a pessoa com deficiência tem de ter suas necessidades garantidas, seja no acesso ou na permanência. Encontramos como obstáculos a serem ultrapassados o campo das atitudes ainda muito disseminadas no cotidiano escolar. Dialogamos sobre diversidade, mas não aceitamos o diferente. Como nos lembra Mantoan (2010, p.2):

Não podemos negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. Conviver com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças é uma experiência essencial à nossa existência, mas é preciso definir a natureza dessa experiência, para que não se confunda o estar com o outro com o estar junto ao outro.

2 Ressaltamos que o documento citado é de 1996 e que a nomenclatura recomendada na atualidade é Pessoa com Deficiência.

É fundamental, entretanto, lembrar que a inclusão não é tarefa simples, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39) os desafios são principalmente: “a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e saúde”. Portanto, a maior parte das dificuldades recaem sobre o educador da sala regular ou sobre o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, em que cabe-nos questionar: É justo com esses docentes?

É nosso papel refletir acerca das desigualdades que estão sendo aprofundadas quando os diversos sujeitos presentes nas instituições formativas não são alcançados em seus processos legítimos de elaboração cognitiva e social, principalmente quando se coloca o docente como completo responsável pela inclusão. Nesse sentido nos aproximamos das palavras de Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) quando ele afirma:

[...] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Em conformidade com Mantoan (2015), é preciso estar atento para não possibilitar ou promover a diferença e o preconceito, mesmo diante da garantia do direito a participação e a inclusão. Diversas vezes os espaços de formação não são capazes de incorporar ações efetivas na consolidação da inclusão social e acaba segregando mais do que incluindo. O que não é de inteira e única responsabilidade dos educadores.

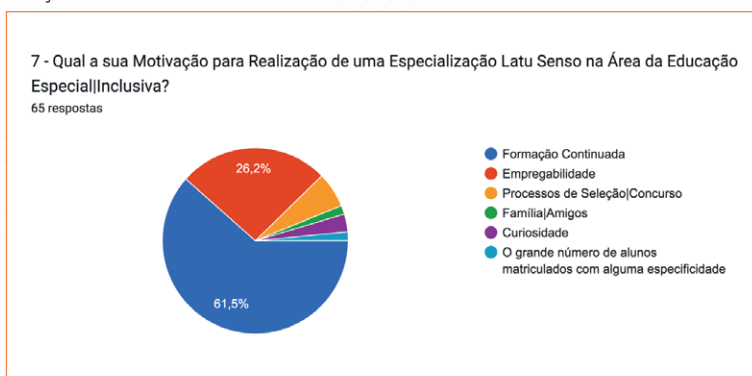
MOTIVAÇÕES DA FORMAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Se sabe que a educação é um direito de “todos” e um dever do Estado e que várias políticas públicas inclusivas foram sendo discutidas ao longo do tempo e dos espaços, tais como: Declaração Mundial dos Direitos Humanos; Convenção de Salamanca; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

Constituição Federal- CF (art. 1º inc. II e III); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE); Convenção da Guatemala, dentre outras.

Sabemos que diante dos avanços e debates sobre a compreensão da necessidade de inclusão e diversidade nos espaços de formação, seja por meio de políticas públicas ou desses sujeitos mediadores do saber – as professoras e professores – para além do campo teórico, nos lembremos que a identificação das necessidades educacionais específicas no contexto escolar com vistas à remoção das barreiras para a aprendizagem é uma problemática que permeia o cotidiano e a práxis do docente. Mas o que motiva a educação continuada para esses sujeitos?

Gráfico 6: Motivação.



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico acima mostra alguns aspectos da motivação. Porém, temos predominância da formação continuada que alcança mais de 60% dos participantes; aliada ao aspecto da empregabilidade, que supera 25%. Com isso entendemos que esses sujeitos visam uma efetiva formação para atuarem junto ao seu campo de trabalho, que é o exercício docente. Por isso ser tão relevante às competências buscadas para prática.

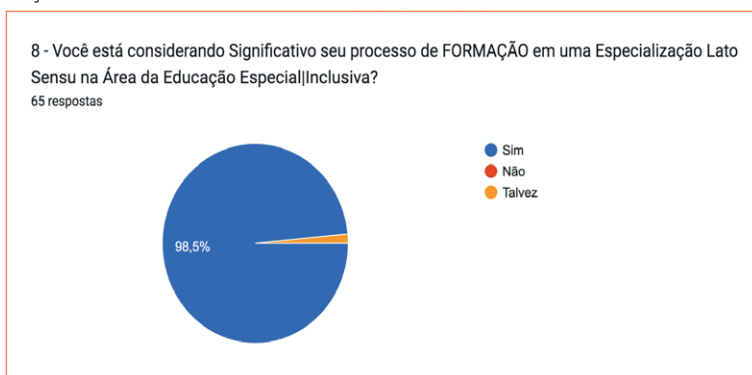
Neste sentido, se faz necessário um diálogo com Perrenoud (2000), pois percebemos que, muito embora haja uma crítica no sentido de que as competências façam recair sobre os docentes a responsabilidade do bom desempenho da educação, mas é importante lembrar que não podemos e não devemos deixar de argumentar que elas – as competências – são elementos enriquecedores da prática do magistério. Um educador competente constrói a aprendizagem

com todos os seus discentes, considerando as limitações orgânicas, psíquicas e/ou emocionais.

Para Perrenoud (2000), refletir competência seria a capacidade do indivíduo agir eficazmente em um determinado tipo de situação, mediante a mobilização de diversos recursos cognitivos. As competências por ele anunciadas não contemplam todas as relações que se estabelecem em uma sala de aula, dado que o exercício profissional engloba nuances subjetivas que exigem um olhar atento do educador, como é o caso da Educação Especial.

Em nossa pesquisa encontramos participantes que em quase sua totalidade avaliam de forma positiva seu processo de formação significativa para aprendizagem por meio da formação *lato sensu*. Mesmo sendo docentes em formação e na condição de estudantes, existe uma reflexão e análise de sua construção. Nesse sentido, Perrenoud (2000) revela que para o aluno progredir aos domínios visados pelo docente, este deve colocá-lo num nível ótimo de aprendizagem, ou seja, num nível de aprendizagem que não deve ser nem aquém nem além para não subestimar ou dificultar a aprendizagem do estudante, conforme observamos no gráfico abaixo.

Gráfico 7: Avaliação dos docentes-discentes.

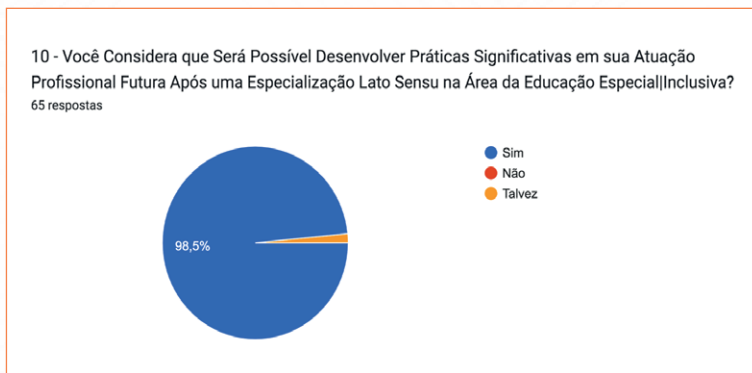


Fonte: Dados da pesquisa.

Nossos dados apresentam aspectos relevantes especialmente ao considerar que para além dos recursos materiais, os sujeitos educacionais possuem competências que podem ser desenvolvidas e utilizadas para enfrentar as dificuldades dos ideais hoje postos na Educação Especial e Inclusiva. Nosso gráfico abaixo mostra quase em totalidade como esses sujeitos consideram o uso de seus saberes aprendidos e desenvolvidos ao longo da sua formação

continuada, pois consideram possível um práxis futura significativa na área da formação.

Gráfico 8: Perspectivas de futuro.



Fonte: Dados da pesquisa.

Vale acrescentar que para Perrenoud (2000), a ideia de uma pedagogia diferenciada permeia a cooperação ativa dos discentes, familiares e comunidade escolar. Os docentes que refletem sobre as competências e analisam as relações subjetivas, são capazes de melhor compreender a dimensão da prática reflexiva de seu ofício de forma especializada e inclusiva independente dos contextos.

Trata-se, portanto, de considerar que a maioria dos indivíduos sente a necessidade de ser valorizados como pessoas únicas. Nesta perspectiva, se desejamos uma efetiva democratização do ensino, devemos defender uma pedagogia ativa, diferenciada que considere a diversidade, e não padronize os instrumentos de ensino considerando as diferenças. E que garanta o acesso e a permanência dos seus múltiplos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos conhecer o perfil do estudante em formação lato sensu para Educação Especial e Inclusiva em Natal. A análise de dados quantitativos e reflexões constantes, observou que estes sujeitos são em sua maioria mulheres, com idades entre 20 e 50 anos, que já atuam ou atuaram na Educação Especial e que são docentes em condição de discentes, que avaliam de forma positiva e significativa seus processos de formação e aprendizagem,

especialmente para sua práxis futura na área; considerando que suas motivações principais são a formação continuada e a empregabilidade.

REFERÊNCIAS

ARRIBAS, Teresa Lleixà. Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL, Lei 13. 146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

CAPELLINI, V.L. M.F; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. Educere et Educare, Revista de Educação, v.2, n.4, p.113-128, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEEIn: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das mulheres no Brasil. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Inclusão- Escolar O que é? Por quê? Como fazer? 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Summus, 2015.

_____. Ensino inclusivo/ educação (de qualidade) para todos. In.: _____. Revista Integra o, n. 20, p.29-32, 1998.

_____. Igualdade e Diferenças na Escola – Como andar no fio da navalha. Revista Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 55 – 64, Jan./Abr, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educa o especial no Brasil: História e políticas públicas. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS, B. S. “Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade”. In: _____. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.014

TECENDO SABERES: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NA (RE)CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Thaís de Oliveira Batista¹
Priscila Nunes Brazil²

RESUMO

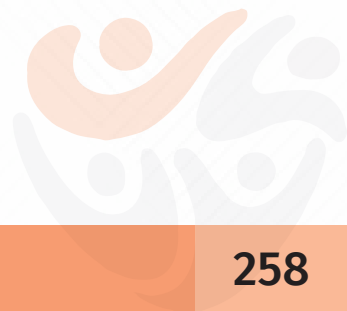
Este texto aborda a urgente necessidade de reavaliação das estruturas curriculares no panorama educacional contemporâneo, impulsionada pela valorização de diversas formas de conhecimento. Sob uma abordagem decolonial, o estudo propõe uma reflexão sobre a reconstrução curricular, transcendendo fronteiras epistemológicas estabelecidas. A teoria decolonial é essencial, revelando as limitações das concepções tradicionais de currículo e propondo novas possibilidades que ampliem a representação e compreensão. O texto visa contribuir para o diálogo acadêmico, destacando que o currículo, sob a luz da teoria decolonial, pode se tornar uma ferramenta dinâmica para construir significados e saberes mais inclusivos. A ênfase recai no reconhecimento de epistemologias Outras, desafiando estruturas dominantes e construindo novos cânones educacionais. A concepção decolonial instiga uma mudança de paradigma, permitindo que sujeitos historicamente subalternizados questionem teorias educacionais que perpetuam marginalizações. Ao desafiar as hegemonias epistemológicas, o texto busca criar um novo marco que celebre outros lugares de fala na educação. Ao longo deste percurso, os sujeitos outrora silenciados emergem como produtores de conhecimento, desafiando fronteiras estabelecidas. O texto se posiciona como catalisador desse movimento, enfrentando teorias curriculares com cosmovisões Outras, promovendo um verdadeiro

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: thaisoliveira@servidor.uepb.edu.br.

2 Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Email: pri_nbrz@servidor.uepb.edu.br.

exercício de diálogo, pluralidade e inclusão. Os resultados deste estudo indicam que a adoção da abordagem decolonial no currículo não apenas desafia as normas estabelecidas, mas também possibilita uma reconstrução do conhecimento, dando voz aos sujeitos historicamente marginalizados. A promoção de epistemologias Outras não apenas amplia a diversidade de perspectivas, mas também evidencia que essas perspectivas podem ser fontes valiosas de conhecimento. Além disso, a desconstrução das hegemonias epistemológicas se revela como um caminho essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

Palavras-chave: Educação, Teoria Decolonial, Currículo, Epistemologias Outras, Inclusão.



INTRODUÇÃO

O panorama educacional contemporâneo é marcado por uma demanda urgente de reavaliação das estruturas curriculares, impulsionada pela necessidade de reconhecimento e valorização de diferentes formas de conhecimento. Nesse contexto, este capítulo propõe uma reflexão sobre a (re)construção curricular, guiada por uma abordagem decolonial que busca transcender fronteiras epistemológicas previamente estabelecidas.

A teoria decolonial, fundamental para nossa investigação, surge como um instrumento crítico capaz de desvelar as amarras impostas por concepções tradicionais de currículo. Ao reconhecer que as narrativas dominantes perpetuam silêncios e omissões, buscamos explorar novas possibilidades que rompam com esses paradigmas e ampliem o escopo de representação e compreensão.

O propósito essencial deste capítulo é contribuir para o diálogo acadêmico ao apontar que, sob a luz da teoria decolonial, o currículo pode ser transformado em uma ferramenta dinâmica para a construção de significados, saberes e representações mais inclusivas. Destacamos a necessidade de reconhecimento de epistemologias Outras, que desafiam as estruturas dominantes e buscam a construção de novos cânones educacionais.

A concepção decolonial, conforme enfatizado por Arroyo (2011), instiga uma mudança de paradigma ao permitir que sujeitos historicamente dominados e subalternizados questionem as teorias educacionais que perpetuam silêncios e marginalizações. Ao promover um questionamento contínuo das hegemonias epistemológicas presentes nos currículos, visamos à criação de um novo marco que não apenas reconheça, mas também celebre outros lugares de fala na educação.

Ao longo deste percurso de reexistência no campo epistemológico, os sujeitos outrora silenciados emergem como produtores de conhecimento, desafiando as fronteiras tradicionalmente estabelecidas. Este capítulo se propõe a ser um catalisador desse movimento, buscando enfrentar as teorias curriculares com cosmovisões Outras, permitindo que a construção do conhecimento seja um verdadeiro exercício de diálogo, pluralidade e inclusão.

Este texto explora temas fundamentais relacionados à decolonialidade, educação e currículo, buscando entender como a implementação de abordagens decoloniais pode transformar significativamente o cenário educacional. Inicialmente, apresentamos uma introdução que contextualiza a importância

crescente da decolonização do currículo nas discussões contemporâneas sobre equidade e justiça social na educação. Em seguida, detalhamos a metodologia utilizada para examinar as práticas e teorias emergentes nesse campo, destacando a relevância de (re)pensar os caminhos educacionais sob uma perspectiva decolonial. Analisamos como a decolonização do currículo pode atuar como facilitadora essencial para promover uma equidade curricular e social mais ampla, desafiando estruturas históricas de poder e exclusão. Por fim, discutimos as principais conclusões e reflexões derivadas dessas investigações, oferecendo insights sobre os impactos potenciais dessas práticas na transformação educacional e social.

METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma metodologia de pesquisa bibliográfica, ancorada em autores decoloniais e teóricos críticos, com o objetivo de explorar a (re)construção curricular sob a perspectiva decolonial. O enfoque na análise de obras previamente publicadas oferece uma base sólida para compreender as nuances e implicações da abordagem decolonial no contexto educacional.

Iniciamos nossa investigação com um levantamento bibliográfico, visando identificar e selecionar obras relevantes que abordem conceitos como colonialidade, epistemologias do Sul, interculturalidade e educação decolonial. A seleção criteriosa destas obras é fundamental para a construção de uma base teórica robusta e representativa.

A análise crítica das obras escolhidas constitui uma etapa essencial da nossa metodologia. Buscamos compreender os conceitos fundamentais da abordagem decolonial, explorando pontos de convergência e divergência entre os diversos autores decoloniais. Este processo proporciona uma visão abrangente e aprofundada, permitindo-nos extrair reflexões significativas para a (re)construção curricular.

O mapeamento conceitual representa uma fase crucial, onde destacamos os principais conceitos e teorias decoloniais relevantes para a (re)construção curricular. Ao identificar as implicações práticas desses conceitos, almejamos fornecer diretrizes claras para a formulação de um currículo mais inclusivo e alinhado com os princípios da abordagem decolonial.

Além disso, adotamos uma abordagem interdisciplinar, promovendo um diálogo entre diversas disciplinas, como sociologia, antropologia e estudos

culturais. Essa perspectiva ampliada enriquece nossa compreensão das dinâmicas culturais e sociais subjacentes, contribuindo para uma análise mais holística.

Em síntese, nossa metodologia busca ir além das abordagens convencionais, proporcionando uma compreensão crítica e reflexiva das potencialidades transformadoras da perspectiva decolonial na (re)construção curricular. A pesquisa bibliográfica, pautada em autores decoloniais, oferece uma base sólida para a construção de um conhecimento que transcende fronteiras e promove uma educação mais equitativa e inclusiva.

(RE)PENSANDO CAMINHOS: DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

A questão da formação humana figura como um ponto central nas discussões contemporâneas sobre educação. Essa relevância está associada à complexidade dos elementos que compõem esse processo, uma vez que a educação desempenha o papel crucial de enraizar um grupo social, transmitindo sua cultura e memória histórica ao longo das gerações.

Nesse contexto, a noção de formação, conforme discutida por Jaeger (2018), refere-se à moldagem do sujeito de acordo com critérios predefinidos, sob a égide da moral e da ética sociais. O autor baseia sua argumentação na concepção grega de areté, centrada na busca pelas virtudes essenciais do herói homérico, dando origem à ideia de formação direcionada para um projeto de construção ontológica.

A definição dos critérios éticos relacionados a essa formação tem sido uma fonte constante de conflitos sociais ao longo dos últimos milênios. A evolução da organização social, partindo do indivíduo para o coletivo, contribuiu para que a humanidade dominasse os fenômenos naturais e assumisse o controle do planeta, sob uma perspectiva socioevolucionista.

Além disso, ao explorar a concepção de formação, somos levados a considerar o termo “modelagem”. No âmbito educacional, a modelagem, conforme Abbagnano (2018), implica na manipulação ética, estética e epistêmica do indivíduo. Ao aceitar a concepção de Jaeger (2018) em seu projeto de paideumus grego, afirmamos que educamos com um propósito definido. A educação visa capacitar o indivíduo para desenvolver suas potencialidades epistêmicas e socioculturais dentro de uma sociedade específica.

Essa perspectiva alinha-se a uma visão antropológica, na qual a formação é orientada por objetivos específicos. Esses objetivos podem derivar de critérios arbitrários e, por vezes, obscuros. Mesmo quando a sociedade estabelece seus objetivos com base em uma ética predefinida, a consciência individual permanece como uma regra a ser seguida por todos os seus membros, proporcionando uma espécie de segurança ontológica, como destaca Giddens (2013). Assim, mesmo diante de objetivos éticos pré-estabelecidos, a consciência individual continua a desempenhar um papel preponderante na dinâmica social.

Dessa forma, quando um educador assume seu papel formativo, ele o faz com uma intencionalidade intrínseca ao trabalho pedagógico, buscando desenvolver o aprendiz. Cada atividade de formação carrega consigo uma intenção, que consiste em um conjunto de normas socialmente estabelecidas, orientando o educando em um percurso predefinido considerado o mais apropriado para o contexto sociocultural e histórico. É sob essa perspectiva que o conceito de segurança ontológica, conforme apresentado por Giddens (2013), fornece uma primeira compreensão sobre as verdadeiras bases que fundamentam decisões tomadas coletivamente, as quais, ao longo do tempo e com a estabilização de uma rotina social baseada em uma cultura predominante, se tornam leis que regulamentam a sociedade.

Seguindo a abordagem sociocultural mencionada anteriormente, afirmamos que a formação humana constitui a fundação para a configuração de uma comunidade social. Vemos a formação como um conjunto de regras e recursos nos quais os valores, crenças e comportamentos humanos são moldados, reproduzidos e transmitidos com uma intenção específica (Giddens, 2013; Benedict, 2013; Boas, 2004).

Assim, a modelagem dos indivíduos ocorre essencialmente por meio do processo educacional, e podemos afirmar que os aspectos ontológicos, epistemológicos e psicológicos desempenham um papel fundamental na estrutura social à qual esses indivíduos pertencem. Os aspectos epistemológicos englobam o conjunto de conhecimentos gerados pela ação humana e pelo contato com a natureza, seja por meio de experimentação ou processos cognitivos. Os aspectos ontológicos são determinantes individuais que definem o self e a identidade no mundo material. Por fim, os aspectos psicológicos resultam do conjunto de comportamentos assimilados, reproduzidos e incorporados por meio da convivência e das circunstâncias socioculturais.

Portanto, a Educação, concebida como uma instituição, atua integrando esses três aspectos, moldando, de certa forma, o indivíduo de acordo com as características de seu grupo social. Nesse sentido, não podemos analisar nenhum indivíduo isoladamente, desvinculado de sua cultura e daquilo que define sua identidade. Se a formação humana é construída pela integração desses fatores, qualquer intenção preconcebida que estabeleça uma cultura como superior a outra, caracteriza-se, em nossa visão, como um processo de colonização, embora de natureza psicológica.

Nesse contexto, encontramos também o que denominamos de colonização epistemológica ou, de maneira mais específica, colonização epistêmica (Mometti, 2022). No entanto, antes de delinearmente substancialmente nosso entendimento desse conceito, é crucial explorar o processo histórico para compreender sua origem e a relevância que ele assume na discussão em questão.

Analisando a Educação no contexto ocidental, sob uma abordagem geográfica à maneira de Milton Santos, observamos uma série de transformações nos processos pelos quais os indivíduos que compõem a sociedade foram educados ao longo do tempo.

Na Antiguidade, a finalidade educacional era específica, como mencionado por Jaeger (2018) ao abordar os princípios gregos de formação e o sentido heróico do período homérico. Esse sentido direcionava os jovens gregos, especialmente os espartanos, para a luta, defesa do grupo e conquista da glória homérica, entendida como virtude, ou areté. Areté, segundo Jaeger (2018), refere-se às virtudes inerentes a um indivíduo.

Além disso, a noção de Paideia, um ideal de formação grega, destaca o princípio da formação baseada em virtudes, associadas aos feitos épicos narrados por Homero nas obras *Ilíada* e *Odisséia*. Assim, o conceito grego de formação humana, ainda no período homérico, evoluiu para uma Paideia, incorporando todos os elementos essenciais da comunidade destinados à formação do indivíduo conforme regras e crenças estabelecidas. Importante ressaltar que a educação grega era direcionada à nobreza, não sendo universalizada como entendemos nos princípios modernos. A universalização da educação surgiu apenas no século XVIII com o império prussiano e se expandiu para outros países europeus após a revolução francesa.

Contudo, a evolução do grupo grego para a formação das polis, ou Cidades-Estados, ocorreu por meio da estratificação social e da separação dos indivíduos com base em critérios socioculturais estabelecidos, aliada à evolução

econômica e à produção de bens materiais e alimentares. Estratificação social implica na diferenciação de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo, mas com funções e acesso a recursos muito diversos.

Diante do surgimento do ideal grego de educação, percebemos a intenção de direcionar um grupo social para uma finalidade específica, contextualizando assim a noção de colonização. Conforme Mignolo e Walsh (2018) e Quijano (2019), a colonização é entendida como o movimento de conquista e dominação econômica, política e social exercido por grupos sociais mais poderosos sobre grupos sociais menos poderosos. Assim, a colonização não se limita apenas às invasões territoriais realizadas por europeus na então Abya Yala, mas também abrange o movimento de dominação econômica por países eurocêntricos, explorando riquezas naturais e comercializando recursos por meio da mão de obra escrava e subjugada.

Dessa forma, o processo de colonização desdobrou-se não apenas na criação de uma nova ordem geopolítica global, mas também, de forma complementar, influenciou a definição de um modelo de sociedade considerado como o padrão ideal, ou seja, uma sociedade caracterizada como humana. Nesse contexto, conforme Quijano (2019) destaca, a colonização e conquista do Novo Mundo foram viabilizadas pelo desenvolvimento do que ele define como colonialidade. Essa concepção refere-se a um tipo de dominação que transcende as fronteiras geográficas e políticas, incidindo principalmente nos aspectos culturais e ontológicos (Quijano, 1992).

Portanto, existe uma distinção crucial entre os termos colonialismo e colonialidade, como apontado pelo mesmo autor. Essa diferenciação refere-se à presença de um paradigma de conhecimento limitado pelas categorias de raça, que fundamentam uma nova forma de doutrinação social (Quijano, 1992).

Nesse sentido, ao examinarmos a configuração da instrução pública brasileira, podemos investigar se existem elementos de uma colonização epistêmica multifacetada, conforme delineado por Mometti (2022) ao aplicar lentes decoloniais à análise curricular. Nesse contexto, adotando uma perspectiva sociocultural, compreendemos o currículo, antes de tudo, como a concretização de escolhas políticas feitas por um grupo específico, moldadas por influências culturais, econômicas, políticas, ontológicas e epistemológicas.

Para Abdi (2011) em relação aos modos como ocorre o processo de colonização, é pertinente afirmar que a psique, como determinante de comportamentos e, portanto, de alinhamentos sociais, representa a principal manifestação da

colonização em uma sociedade. Assim, as escolhas políticas de um grupo exercem uma influência significativa na orientação que os indivíduos buscam em sua formação dentro da sociedade.

A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO COMO FACILITADOR DA EQUIDADE CURRICULAR E SOCIAL

A necessidade de descolonizar o currículo surge como uma crítica à rigidez substancial que tem moldado as grades curriculares, fundamentadas em lógicas e hierarquias de conhecimento de base colonial, vistas como as únicas verdades epistêmicas. Esses currículos são estruturados por uma colonização do saber, vinculada a modelos de poder de um “colonialismo moderno” que opera através de mecanismos ligados ao mercado capitalista global e à ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007). É com base na concepção de raça que o Norte Global retrata a diferença como um problema a ser resolvido, apresentando, na visão ocidental epistemicida, o que é nativo como inerentemente desviante (Macedo; Macêdo, 2018).

No âmbito do colonialismo moderno hegemônico, Boaventura de Sousa Santos (2010) descreve o pensamento moderno ocidental como um sistema de distinções visíveis e invisíveis, onde as invisíveis sustentam as visíveis. Essa divisão abissal cria uma separação radical na qual as distinções invisíveis delimitam a realidade social em dois universos distintos: “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”. Essa separação é tão excludente que “do outro lado da linha” desaparece como uma realidade, tornando-se inexistente e sendo produzido como inexistente (Santos, 2010).

Dentro desse contexto, os conhecimentos produzidos “do outro lado da linha” são relegados a crenças, opiniões, magia e entendimentos intuitivos, que, na melhor das hipóteses, podem ser utilizados como objeto ou matéria-prima para a pesquisa científica (Candau, 2016). Isso resulta em processos de negação e silenciamento de referências culturais e de conhecimento, como linguagem, culinária, vestimenta, crenças religiosas, normas e valores, que são considerados inferiores em comparação com os traços de uma cultura e conhecimento colonial.

Sabendo disso, concordamos com Silva (2005) quando afirma que:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritos,

através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (Silva, 2005, p. 22).

Com base nesse princípio, a formação da identidade de cada indivíduo em seu contexto cultural está atrelada a símbolos de identificação a um grupo ou comunidade desvalorizada e profundamente excluída. Isso leva à negação e ao silenciamento do sujeito em relação às suas referências culturais, colocando-o em situações e vidas marcadas por profundas injustiças sociais, o que contribui para a subalternização das identidades culturais.

No caso da identidade negra no Brasil, essa construção torna-se ainda mais complexa, pois é formada pela interseção de classe, gênero e raça, em meio aos diversos aspectos do racismo e da acentuada desigualdade social no país (Tosta; Alves, 2013). Nesse cenário, Backes (2010) destaca que é no campo da cultura, entendido como inseparavelmente ligado às relações de poder, que as identidades e diferenças são produzidas, posicionando os sujeitos em diferentes estratos sociais (Backes, 2010).

Reconhecer-se em uma identidade significa, portanto, responder positivamente a uma interpelação e desenvolver um sentimento de pertencimento a um grupo social de referência, a uma identidade cultural que nos define. Carvalho (2014) destaca a importância de fortalecer as referências culturais locais para cultivar um sentimento de pertencimento positivo, no qual se valoriza a própria história, valores e costumes, promovendo o reconhecimento de uma cultura com referenciais de resistência contra-hegemônica. Esses referenciais permitem a superação da subalternização (Backes, 2010) e a rejeição da negação de si mesmo.

Frente a este cenário, acreditamos que a escola tem o papel crucial de reconhecer esta cultura, integrando-a ao currículo escolar e, dessa forma, contribuindo para a valorização de uma identidade cultural que se opõe à cultura de exclusão, negação e inferiorização. Entendemos que a escola desempenha um papel fundamental na comunidade, especialmente como um espaço de resgate e valorização da cultura.

Dentro dessa abordagem, em contraste com o currículo tradicional de origem colonial, sugerimos a adoção de um trabalho curricular mais democrático. Nesse contexto, os professores teriam a oportunidade de fortalecer diálogos

com suas práticas e reconstruir perspectivas alternativas de conhecimento, currículo e ensino. Isso representa uma oportunidade para promover a democratização do currículo (Axer; Frangella; Rosário, 2017), buscando alcançar uma maior equidade curricular e, conseqüentemente, uma justiça social mais eficaz.

É crucial destacar que as escolas enfrentam desafios consideráveis na desconstrução de um currículo que, por séculos, foi tido como uma verdade absoluta, fundamentado no branqueamento ideologicamente construído pelo colonizador branco. As instituições que adotam um currículo tradicional perpetuam práticas pedagógicas baseadas em conteúdos descontextualizados. Assim, a aquisição de conhecimento muitas vezes está vinculada à memorização mecânica, frequentemente desvinculada da realidade considerada “próxima”. Essa abordagem serve como uma representação ilustrativa do mundo ideal apresentado pelos livros didáticos e propostas de ensino.

Essa abordagem curricular mencionada sempre esteve presente no Brasil, influenciada pelo conceito de abismo social (Santos, 2010), que se reflete nos currículos das escolas públicas. Estes currículos são embasados em teorias pedagógicas que delineiam um percurso da suposta incultura para a cultura, da ignorância para o conhecimento. Essa estratégia é empregada para moldar crianças, jovens e adultos negros como indivíduos considerados inferiores, cujos direitos foram e continuam a ser limitados pela hegemonia. Nesse contexto, Macedo e Macêdo (2018) observam que:

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros (Macedo; Macêdo, 2018, p. 307).

Essa concepção reflete a ideia de silenciamento e invisibilidade dos indivíduos no contexto do currículo escolar, expressa de maneira parcialmente diferente. A exclusão torna-se, simultaneamente, radical e anula a existência do Outro, a voz do Outro, uma vez que “[...] seres sub-humanos não são sequer considerados candidatos à inclusão social” (Santos, 2008, p. 9).

No cenário educacional direcionado à população pobre e negra no Brasil, grande parte das iniciativas pedagógicas foi desenvolvida sem diálogo

ou respeito pelos envolvidos, criando um ambiente educativo marcado pela impossibilidade de interação entre as partes da profunda divisão social. No entanto, em 2003, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (Brasil, 2003) nas escolas públicas e privadas da Educação Básica do país. Além disso, foram implementadas políticas públicas educacionais focadas na Educação das Relações Étnico-Raciais, em conformidade com o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), visando promover uma inclusão efetiva e maior justiça social.

Nesse contexto de reflexão, o currículo emerge como uma alternativa desafiadora, constantemente questionando o currículo prescrito não como uma negação, mas como uma recontextualização e uma reinvenção alinhadas ao contexto individual do sujeito. Essa abordagem busca superar a reprodução de currículos escolares enraizados nos legados epistemológicos do colonialismo, que perpetuam conhecimentos hegemônicos como as únicas verdades. Destaca-se a relevância dos fundos de conhecimento na recontextualização curricular, entendidos como um amplo conjunto de recursos culturais e cognitivos que moldam estratégias de ensino (Moll et al., 2005) e influenciam as reformulações curriculares.

Os fundos de conhecimento englobam saberes, habilidades e experiências adquiridas através de interações históricas, sociais, econômicas e culturais, que são vivenciadas no dia a dia, na comunidade e na vida familiar de uma pessoa. Esses recursos oferecem um suporte significativo para o processo de recontextualização curricular, valorizando as identidades dos estudantes ao reconhecê-los como possuidores de conhecimentos legítimos e utilizando esses conhecimentos como base para futuras aprendizagens. Nesse cenário, surge a oportunidade de reivindicar novos processos de produção e validação de saberes, bem como de estabelecer novas relações entre diferentes formas de conhecimento (Santos, 2011) pelos grupos que frequentemente são marginalizados.

Embora essas práticas de descolonização curricular possam ainda refletir modos ocidentais de conhecimento, existência e ação, elas têm o potencial de questionar e revisar a construção e a pedagogia do conhecimento disciplinar ocidental (Harvey; Russel-Mundine, 2019). O objetivo é apoiar mudanças paradigmáticas e promover rupturas epistemológicas que contribuam para uma justiça social mais equitativa para sujeitos e comunidades marginalizadas.

Diante disso, reconhecemos a importância de adotar um processo de contra-hegemonia nas escolas, onde as identidades dos alunos devem ser integradas e priorizadas. Conforme Quirino (2014) destaca, o currículo é composto por diversas narrativas, muitas vezes utilizando o discurso do grupo dominante. No entanto, essas histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas.

Nesse cenário, o currículo escolar deve incorporar as especificidades dessas comunidades e reafirmar seu poder ao permitir que os alunos negros e pobres desmitifiquem a ideia da democracia racial, que nega e apropria-se de sua identidade e história. Dessa forma, contribui para combater as injustiças epistêmicas de um sistema dominado pelo pensamento ocidental.

(IN) CONCLUSÕES

Considerando a discussão apresentada, destacamos a importância de adotar abordagens críticas e emancipatórias que incorporem a valorização da cultura local, buscando a formulação de currículos concebidos sob a perspectiva da decolonialidade.

Além disso, é crucial intensificar os esforços no domínio da pesquisa e produção de conhecimento voltados à decolonialidade, considerando suas implicações na elaboração curricular. Existem inúmeras questões em aberto que demandam reflexões aprofundadas, críticas e contínuas para um entendimento mais abrangente.

A adoção de abordagens críticas e emancipatórias que valorizem a cultura local não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também amplia suas perspectivas de mundo. A formulação de currículos baseados na decolonialidade não é apenas uma necessidade educacional, mas um imperativo ético e político para enfrentar as estruturas de poder e dominação que moldam as sociedades contemporâneas.

Ao mesmo tempo, o avanço na pesquisa e produção de conhecimento voltados à decolonialidade é essencial para informar e transformar práticas educacionais. É através dessa pesquisa crítica que podemos questionar e reconstruir os paradigmas dominantes que perpetuam hierarquias e injustiças sociais.

No entanto, há desafios significativos a serem enfrentados. Questões como a resistência institucional, a falta de recursos adequados e a necessidade

de formação contínua dos educadores são apenas algumas das barreiras que precisam ser superadas. Além disso, a implementação efetiva de currículos decoloniais requer não apenas mudanças estruturais, mas também um compromisso coletivo com a transformação social e a equidade.

Concluindo, a construção de uma sociedade e nação autônomas e soberanas requer uma educação crítica capaz de explicitar suas próprias contradições, promovendo articulações mais horizontais e dialógicas entre os indivíduos. Esse processo tem seu ponto de partida na escola, onde currículos mais abrangentes e orientados pela perspectiva decolonial desempenham um papel crucial.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ABDI, A. A. **Decolonizing Philosophies of Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

AXER, Bonnie; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1176-1207 out./dez. 2017.

BACKES, José Licínio. A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de suas identidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, p. 137-146, 2010.

BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Tradução de Ricardo A Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Tradução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 6 ed 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CARVALHO, Ana Filipa Estêvão de. **Reafirmar a identidade cultural local:** o patrimônio cultural imaterial local como recurso. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação, Lisboa, 2014.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HARVEY, Arlene; RUSSEL-MUNDINE, Gabrielle. Decolonising the curriculum: using graduate qualities to embed Indigenous knowledges at the academic cultural interface. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 6, p. 789-808, 2019.

JAEGER, W. **Paideia:** a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MACEDO; Janine; MACÊDO, Dinlava. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality:** concepts, analytics and praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MOLL, Luis et al. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In: GONZALES, Norma. **Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms**. New York, London: Routledge, 2005. p. 71-88

MOMETTI, C. Epistemic colonization in the Brazilian scientific curriculum. **International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)**, v.3, n.1, p.32-53, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad e Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, v.13, n.29, p.11-20, 1992.

QUIJANO, A. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, First ed, 2019.

QUIRINO, Dayse Rodrigues. **Cotidiano e violência simbólica: a desconstrução do preconceito étnico-racial nas escolas**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014. (Coleção Étnico-Racial).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, v. 16, n. 54, p. 17-39, jul./set. 2011.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005. p. 21-37.

TOSTA, Sandra Pereira; ALVES, Pollyanna Nicodemos. Identidade negra e condição de classe. **Ponto Urbe** (Online), n. 13, p. 1-23, 2013.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.015

ENSINO COLABORATIVO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Izaura Maria de Andrade da Silva¹

Liliane Cunha da Silva²

Marcia Moreira da Silva³

Maria do Socorro Feitosa Arruda⁴

RESUMO

Cultivar uma cultura colaborativa na escola, tendo em vista potencializar o trabalho dos professores, principalmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência é um desafio da atualidade. A Universidade Federal de São Carlos tem se destacado na produção de pesquisas nessa área. Por esse motivo, o objetivo dessa pesquisa é caracterizar a produção acadêmica de teses e dissertações sobre ensino colaborativo na base de dados do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2019 a 2023. Para isto foi realizado um levantamento no repositório institucional com as palavras-chave: ensino colaborativo e coensino nos últimos 05 anos. Foram identificadas 10 produções. O foco da investigação foi nos aspectos conceituais e nas estratégias metodológicas de implementação, buscando evidenciar propostas

1 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, izaura@ce.ufpb.br;

2 Graduada pelo Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, liliane.cunha.lcs@gmail.com;

3 Mestre pelo Curso de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, marcia.moreiras20@gmail.com;

4 Especialista no Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC, socor.feitosa@gmail.com.

exitosas para o desenvolvimento de ações que assegurem a prática do ensino colaborativo ou coensino com intuito de garantir o direito à educação aos alunos público-alvo da educação especial. Dessa maneira, os resultados apresentaram que o ensino colaborativo consolida-se como critério para efetivar uma prática educacional que não apenas garante o acesso, mas também, se preocupa com a permanência e a qualidade do ensino ofertado aos alunos. Sendo assim, o ensino colaborativo, ainda pouco estudado no Brasil, possui caráter indispensável na construção de contextos pedagógicos de inclusão escolar, com vistas a garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo, Coensino, Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) tem promovido a ampliação do acesso de estudantes com deficiência às classes comuns em todos os níveis e modalidades de ensino. No entanto, a matrícula por si só, não garante a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Estudos recentes apontam a necessidade de constituir uma rede de apoio, entendida aqui “como um conjunto de organizações ou profissionais que prestam serviços sincronizados e em colaboração com educadores, com a finalidade de apoiar a escolarização de estudantes com deficiência em classes regulares” (Camargo, 2022, pg. 33). Entre esses serviços, temos consultoria colaborativa, serviço itinerante, ensino colaborativo (ou coensino), a sala de recurso multifuncional, entre outros.

A PNEEPEI prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e suplementar em sala de recurso multifuncional, no contraturno. De acordo com censo escolar de 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 42% dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e com altas habilidades/superdotação estão matriculados na sala de recurso multifuncional. A maioria, 53% dos estudantes públicos-alvo da educação especial, está matriculada na escola comum sem atendimento educacional especializado. E 5% desta população está em escolas de educação especial. Há várias críticas ao modelo único das salas de recursos multifuncionais, além de não ter cobertura suficiente no país, o AEE separado da classe comum, nas salas de recursos reforça que é nesse lócus que se acomoda a diferença enquanto o resto todo da escola se mantém como está. Há também uma demanda excessiva de trabalho para o professor especializado, nas salas de recursos multifuncionais, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com o estudante público-alvo da educação especial em sala de aula. (Mendes; Malheiros 2012). Estudos atuais da área de educação especial propõem que ao invés de retirar o estudante com deficiência da sala de aula para prover o suporte, trazer o suporte para sala de aula. Nessa perspectiva, temos o ensino colaborativo conhecido também como coensino. Temática abordada neste artigo.

Essa pesquisa sobre coensino faz parte de uma série de estudos desenvolvidos no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPE) da Universidade Federal da Paraíba, buscando evidenciar propostas exitosas para

o desenvolvimento de ações que assegurem a prática do ensino colaborativo ou coensino no intuito de qualificar a educação aos alunos público-alvo da educação especial. Para atingir esse propósito, desenvolveu-se uma investigação, cujo objetivo é caracterizar a produção acadêmica de teses e dissertações sobre coensino e ensino colaborativo na base de dados do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no período de 2019 a 2023. Neste período de cinco anos foram identificadas 10 produções, sendo 6 dissertações e 4 teses. Depois da leitura dos resumos foram selecionadas 6 produções para análise. A questão central que norteou essa investigação foi: Quais os caminhos estão sendo percorridos na construção do coensino nas pesquisas nos últimos cinco anos no programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos? Para responder essa questão, foi realizada a leitura e análise das produções encontradas, bem como, apresentação e discussão nos encontros do grupo. Apresentaremos neste artigo uma síntese do trabalho realizado

É pertinente ressaltar que, por tratar-se de um grupo de pesquisa em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e, por conseguinte, no Estado de São Paulo já existir uma resolução que valida a ampliação da oferta de serviços apresentando o Ensino Colaborativo ou Coensino como serviço a ser ofertado aos educandos com deficiência matriculados na rede, enquanto pesquisadoras, nos sentimos curiosas e inquietas sobre a temática. O motivo que nos levou a escolher a Universidade Federal de São Carlos (SP) é porque foi nela que foi desenvolvido o primeiro Programa de Pós-graduação no Brasil em Educação Especial, organizado na década de setenta para atender a demanda de formação para professores nesta área de conhecimento. Desde 2001, esse Programa instituiu uma linha de pesquisa em ensino colaborativo. Os estudos realizados pelo Programa indicavam a colaboração entre profissionais da Educação Especial e ensino regular, como alternativa para enfrentar os desafios ainda postos e apontava de fato para essa via de colaboração como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas. (Mendes; Almeida; Toyota, 2011).

Mas o que significa coensino? Qual sua origem? Por que ele é importante no processo de cultivo de cultura colaborativa inclusiva na escola?

O coensino ou ensino Colaborativo foi proposto na década de oitenta, nos Estados Unidos para atender, principalmente, o público-alvo de educação especial na classe comum. Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) o

Ensino Colaborativo “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”. o foco não é apenas o público-alvo da educação especial, mas a turma toda na sua heterogeneidade, diferenças, complexidades. Diferente de outros serviços de Atendimento Educacional Especializado, no qual o aluno sai do espaço comum da sala regular para usufruir do serviço, no coensino é o professor especializado e os recursos que são transferidos para classe comum. O Ensino colaborativo ou coensino, considerando a realidade brasileira, deve ser implementado de forma articulada com outros serviços como o da sala de recurso multifuncional para suprir as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Coensino e ensino colaborativo são empregados como sinônimo no nosso país e difere da bidocência, pois não se resume na presença de dois professores na sala de aula, mas estabelece que esses professores sejam do ensino regular e da educação especial.

Em pesquisa na literatura científica em países com mais experiência no modelo do ensino colaborativo, Vilaronga e Mendes (2014) trazem reflexões de autores estrangeiros sobre essa estratégia de organização para efetivação da inclusão escolar. segundo as referidas autoras: Friend e Hurley Chamberlain (2007) que citam como características essenciais ao coensino: os alunos da educação especial os quais recebem o atendimento especializado no contexto da própria sala de aula; há dois profissionais licenciados que atuam em parceria, um como educador geral e um como educador especial; ambos atuam diferentemente no processo de ensino. O educador geral se responsabiliza em primeiro lugar pelos conteúdos e o educador especial em facilitar o processo de aprendizagem; deve se utilizar diferentes formas de agrupamentos dos alunos e os professores trabalham com todos os estudantes.

Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) destacam como pré-requisito para coensinar a paridade baseada no espírito de equidade, não hierarquização na tomada de decisões referente ao processo de ensino aprendizagem e valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos.

Argueles, Hughes e Schumm(2000) definem sete fatores para o sucesso do coensino: Suporte administrativo, tempo para planejamento em comum, flexibilidade, correr risco, definições de papéis e responsabilidades, compatibilidade e habilidades de comunicação. Conderman, Bresnahan e Pedersen

(2009) enfatizam também o tempo de reflexão e avaliação do processo de ensino aprendizagem.

O processo de constituição do coensino não é fácil, exige um tempo para que as relações entre os professores se consolidem e os fatores apontados acima são essenciais, principalmente o apoio da gestão com o suporte administrativo e o planejamento em conjunto.

METODOLOGIA

O presente trabalho buscou caracterizar a produção acadêmica de teses e dissertações na base de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, no período compreendido entre 2019-2023, sobre o tema ensino colaborativo ou coensino. Assim, foi realizada a busca no repositório institucional com os descritores: 1-ensino colaborativo e 2-coensino, nos últimos 05 anos. O critério para seleção dos trabalhos foi o emprego de um ou os dois descritores dentre as palavras-chaves, no resumo ou em qualquer parte do texto.

A pesquisa foi realizada em todo repositório e o primeiro descritor utilizado foi Ensino Colaborativo, sendo encontrado um total de 07 trabalhos, dentre eles 04 dissertações e 03 teses. Em seguida foi aplicado o descritor Coensino e, em seguida, localizado um total de 06 trabalhos, dentre eles 04 dissertações e 02 teses. Após a retirada dos trabalhos repetidos, que ocasionalmente apareceram com a busca por ambos, foram identificadas 10 produções. Depois de verificado o conteúdo dessas publicações, com intuito de buscar investigar o quanto eram pertinentes ao foco do presente estudo, foram selecionados 06 trabalhos, incluindo-se então: 03 teses e 03 dissertações.

Os critérios de inclusão das produções selecionadas para o escopo desta análise destacam-se pelos aspectos conceituais, além das estratégias metodológicas de implementação, ao que concerne o destaque das propostas exitosas para o desenvolvimento de ações que assegurem a prática do ensino colaborativo ou coensino. Para tanto, com o propósito de garantir o direito à educação aos alunos público-alvo da educação especial, apontando os caminhos percorridos para a construção do coensino na realidade brasileira.

Nas produções selecionadas foram destacados o conceito de coensino, os objetivos, as metodologias utilizadas e os resultados alcançados.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dez trabalhos selecionados inicialmente constam no quadro 1

Quadro 1 – Lista das Produções selecionadas pelos descritores ensino colaborativo e coensino no banco de dados da UFSCar

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ANO/DATA	MESTRADO / DOUTORADO	LINK PARA ACESSO
A atuação da equipe multiprofissional dos Institutos Federais com os estudantes público-alvo da Educação Especial	Volante, Daniele Pinheiro	2023-02-24	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17795
Serviços de apoio na Educação Física escolar: atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada	Camargo, Lauren Lopes	2022-11-17	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17259
Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado	Santos, Keisyaní da Silva	2021-10-15	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15665
Ações colaborativas entre atendimento educacional especializado e educação física: possibilidades para inclusão escolar	Pavão, Rita de Cássia de Almeida	2023-02-28	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17715
Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola	Silva, Maria do Carmo Lobato da	2020-09-29	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428
Formação colaborativa reflexiva de professores para o atendimento escolar hospitalar	Pacco, Aline Ferreira Rodrigues	2020-07-06	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13180
Coensino e Educação Física Escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência	Gatti, Melina Radaelli	2020-01-24	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13513

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ANO/DATA	MESTRADO / DOUTORADO	LINK PARA ACESSO
Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa	Muniz, Joice Daiane	2019-01-31	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11916
Formação e atuação em coensino dos egressos de licenciatura em educação especial	Stopa, Paula Cristina	2021-05-27	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14649
Desafios na articulação entre professoras de um centro de atendimento educacional especializado e escola regular para oferta de tecnologia assistiva	Lopes, Andressa	2019-02-26	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11141

Após uma leitura atenta dos resumos, verificou-se que quatro das produções selecionadas não se enquadram na proposta teórica de ensino colaborativo, por trazerem elementos que diferem do coensino. Dos dez trabalhos, apenas seis atendiam aos objetivos da pesquisa.

Quadro 2 – Lista das produções selecionadas para análise

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ANO/data	MESTRADO / DOUTORADO	LINK PARA ACESSO
Serviços de apoio na Educação Física escolar: atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada	Camargo, Lauren Lopes	2022-11-17	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17259
Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado	Santos, Keisyani da Silva	2021-10-15	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15665
Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola	Silva, Maria do Carmo Lobato da	2020-09-29	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428
Coensino e Educação Física Escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência	Gatti, Melina Radaelli	2020-01-24	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13513

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR	ANO/data	MESTRADO / DOUTORADO	LINK PARA ACESSO
Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa	Muniz, Joice Daiane	2019-01-31	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11916
Formação e atuação em coensino dos egressos de licenciatura em educação especial	Stopa, Paula Cristina	2021-05-27	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14649

Como podemos constatar, pelo quadro 2, foram analisadas 3 dissertações e 3 teses, sendo 1 dissertação em 2019, uma tese e dissertação em 2020, uma tese e dissertação em 2021 e uma tese em 2022. Não foram identificadas produções em 2023.

No que diz respeito ao conceito de coensino/ensino colaborativo, todos os autores estudados Silva (2020), Santos (2021), Gatti (2020), Camargo (2022), Muniz (2019) e Stopa (2021) descrevem o conceito como uma parceria entre professor da sala comum e professor especializado em educação especial no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, nas ações de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares no contexto da sala regular. O foco não é só o público-alvo da educação especial, mas a turma toda. Silva (2020) acrescenta que ambos os profissionais devem ser voluntariamente engajados na tomada de decisão compartilhada e trabalham para um objetivo comum. É uma interação que tem como pressuposto a *paridade*, dado que, na colaboração, a contribuição de cada participante é igualmente valorizada. Já Camargo (2022) compreende como estratégia para acessar o currículo da educação geral e fazer a ponte entre o conhecimento dos conteúdos da educação geral com a educação especial. Muniz (2019) entende como modelo de prestação de serviço da educação especial.

Quanto aos objetivos das produções selecionadas, os trabalhos de Silva (2020) e Santos (2021) visavam planejar, implementar e avaliar um curso de formação docente na perspectiva do ensino colaborativo. Stopa (2021) também investiga a formação, mas com objetivos diferentes das primeiras autoras. ela se propõe a descrever e analisar as experiências formativas, e se elas contribuíram para formação e atuação em coensino dos profissionais egressos de educação especial dos cursos de licenciaturas em educação especial. Gatti (2020) e Camargo (2022) se propuseram a analisar limites e possibilidades do

ensino colaborativo no contexto da Educação Física. Muniz (2019) propõe avaliar adaptações nos conteúdos em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa.

Nenhuma das pesquisas estudadas avaliou a prática do ensino colaborativo assumido como política pública do Estado de São Paulo desde 2021. (São Paulo, 2021) as primeiras ações voltadas ao ensino colaborativo, na rede de ensino estadual, vêm a partir de 2017, com a regulamentação das aulas ao professor(a) da Educação Especial para observação e/ou acompanhamento do(a) estudante em sala de aula regular, por meio da Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2017 (SÃO PAULO, 2017). Ante o exposto, é pertinente considerar que, mesmo com a criação da resolução, seja como um programa de intervenção, ou como práticas de ensino colaborativo no Estado de São Paulo que necessitam de avaliação e estudo para verificar os limites e possibilidades da implementação desse serviço educacional na nossa realidade, levando-se em consideração que, de acordo com os trabalhos analisados, a função do especialista ao compartilhar do mesmo espaço pedagógico de aprendizagem, ou seja, a sala de aula, em parceria com o professor da sala regular, assume para si a função de garantir uma aprendizagem significativa aos alunos que são público-alvo da Educação Especial. Cabe destacar ainda que pode ser entendido como um programa de intervenção que não invalida os serviços já existentes. Os seis trabalhos analisados são unânimes ao apontar que o ensino colaborativo ou coensino vem para somar, no sentido de trabalhar o currículo escolar de maneira equânime, abordando os conteúdos com estratégias específicas em um trabalho de parceria.

As pesquisas de Silva (2020), Santos (2021), Gatti (2020), Camargo (2022) e Muniz (2019) utilizam a abordagem qualitativa e a pesquisa colaborativa nas investigações realizadas. A pesquisa colaborativa, que é um tipo de pesquisa participante, se propõe a colaborar com a resolução de problemas, incentivando o protagonismo dos professores e demais profissionais da escola como co-construtores de conhecimentos. Podendo ser vista simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Nessa perspectiva, o pesquisador e o professor tornam-se colaboradores que contribuem com um trabalho teórico e prático para transformar a realidade educacional.

A pesquisa colaborativa implica processos investigativos que tem, ao mesmo tempo, duas características distintas, mas que estão intimamente relacionadas: a de intervir nos diversos contextos

em que esses processos ocorrem, possibilitando situações em que conhecimentos pudessem ser construídos e reconstruídos colaborativamente pelos participantes da pesquisa e a de analisar cientificamente tais processos. (Mizukami, Andrade; Lima, 2021, pg. 06)

Nas produções estudadas, o pesquisador, especialista em educação especial, torna-se protagonista junto com o professor de ensino regular para desenvolver uma proposta de ensino colaborativo.

Já Stopa (2021) apresenta como metodologia de pesquisa com enfoque qualitativo, descritivo, no qual divide o estudo em três etapas: 1) estudo documental dos projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciaturas em educação especial; 2) aplicação de questionários com os egressos dos cursos em licenciatura em educação especial para identificar participantes com experiência em coensino; 3) entrevista sobre experiências formativas de profissionais em coensino.

Quanto aos resultados, a pesquisa de Silva (2020) mostra que o curso oferecido sobre conhecimentos teórico de culturas colaborativas e práticas pedagógicas universais “possibilitaram as equipes de ensino a construção de novos conhecimentos, aumento de expectativas da aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial e ampliação de repertórios para elaboração de planejamentos de aulas colaborativas consubstanciadas em estratégias universais de ensino” (p.208). Os estudos de Silva também demonstram que os desafios para materialização de culturas inclusivas e colaborativas não são pequenos e requerem profundas mudanças em diferentes âmbitos:

- a. Estrutura física, recursos e materiais da escola;
- b. Âmbito da cultura profissional e organizacional; (envolve a percepção de professores e demais profissionais sobre o papel da escola frente à inclusão escolar);
- c. Cultura docente (individualismo constrangido e a colegialidade artificial – que reforçam o caráter do trabalho pedagógico entre AEE e classe comum isolados);

De acordo com Santos (2021) a proposta de vivenciar o coensino e o ensino diferenciado foram alcançados em parte, porque algumas duplas não tinham condições favoráveis para a sua execução. Sobretudo compatibilidade

de horário de planejamento e apoio da gestão administrativa da escola. Na avaliação realizada pelos participantes da pesquisa apontaram a viabilidade de aplicação na sala de aula, além da relevância do conteúdo ministrado no curso e que apesar de coensino e ensino diferenciado serem metodologias distintas, se complementam.

Segundo Gatti (2020) e Camargo (2022) o coensino proporcionou diferentes suportes favoráveis ao estudante com deficiência no contexto da Educação Física. Camargo (2022) também destaca a necessidade de inserir profissionais de Educação Física, adaptada no âmbito da escola regular, como parte da rede de apoio aos estudantes públicos-alvo da educação especial.

Muniz (2019) verificou que as atividades de intervenção destinadas ao estudante com deficiência intelectual proporcionaram-lhe maior autonomia e desenvolvimento. E constatou também a necessidade de formação continuada com professores de como flexibilizar o currículo escolar para possibilitar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

Stopa (2021) conclui com seus estudos que:

Devido a isto, mesmo que haja certa resistência na implementação do Ensino Colaborativo, nos contextos pesquisados se mostra como um modelo cada vez mais presente e têm apresentado maior aceitação dos educadores envolvidos. O Coensino, diferente do trabalho realizado em Sala de Recursos Multifuncional, promove a articulação do trabalho do educador especial com o professor do ensino comum, pode melhorar as práticas dos educadores na classe comum, uma vez que a mesma exige flexibilidade, diálogo e é constantemente revisitada pelos profissionais envolvidos, gerando impactos para além das suas práticas, como por exemplo, na cultura das instituições onde atuam. (P. 148).

Os resultados dos estudos demonstram que o coensino favorece o desenvolvimento da turma toda e notadamente os estudantes público-alvo da educação especial. Que a cooperação entre os professores é processual e leva um tempo para se tornar realidade e depende principalmente do planejamento em conjunto e do apoio da gestão administrativa. As pesquisas evidenciam também que o ensino colaborativo/coensino é uma prática viável para realidade brasileira. No entanto, necessita ser alvo de políticas públicas, com financiamento e suporte governamental. A inclusão somente se tornará

efetiva com a construção de uma rede de apoio aos estudantes com deficiência no âmbito da classe comum da escola regular.

Os estudos também demonstram que as atividades extraclasse comum, na sala de recurso multifuncional de 50 minutos, duas por semana, não são suficientes para apoiar a aprendizagem e a participação do estudante público-alvo da educação especial. A solução passa em concentrar os suportes no contexto da classe comum, local onde ele passa maior parte de seu tempo. Neste sentido, a proposta do coensino, ao desenvolver um trabalho conjunto entre professor especializado e professor generalista no âmbito da classe comum na perspectiva do desenho universal para aprendizagem beneficia a turma toda e em especial os estudantes com deficiência, contribuindo para superar a divisão entre educação especial e geral. Ambos os professores ao trabalhar o currículo para turma toda com estratégias universais de ensino, considerando as especificidades do grupo, retira o foco no indivíduo e na deficiência para centralizá-lo no contexto, nas relações entre colegas e professores. Refletindo, assim na prática, a teoria do modelo biopsicossocial de compreensão dos meandros da deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, com base nos descritores que escolhemos para o estudo, constata-se que ainda há uma certa confusão entre ensino colaborativo e trabalho colaborativo. Apesar de serem conceitos próximos e que apresentam pontos em comum, também possuem especificidades. O ensino colaborativo tem como palco a sala comum e como personagens: o professor generalista e o professor de educação especial que se propõem a ensinar no mesmo ambiente estudantes com e sem deficiência. O trabalho colaborativo é mais abrangente e envolve múltiplos sujeitos em diferentes espaços. Portanto, os estudos apontam que ensino colaborativo difere de trabalho colaborativo e, estes, por seu turno, não podem ser confundidos. Ao caracterizar a produção acadêmica de teses e dissertações da UFSCAR, levando-se em consideração o período que compreende cinco anos (2019 a 2023), no repositório da Universidade ora objeto de estudo em nosso grupo de pesquisa, utilizando as palavras chave ensino colaborativo e coensino, em linhas gerais, sinônimos, ao encontrarmos após as análises dez produções, focamos nossa atenção no que refere-se aos aspectos conceituais, estratégias metodológicas

da oferta do serviço enquanto intervenção pedagógica na Sala Regular, em um trabalho de parceria entre o professor especialista e o professor generalista, compreendendo as especificidades do público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido, é pertinente considerar que quatro trabalhos foram eliminados das análises exatamente por trazer como eixo norteador o trabalho colaborativo. Assim, compreende-se que além de necessitar de mais investimentos na qualificação e oferta do Ensino Colaborativo ou Coensino, fica presente que, mesmo usando referenciais do descritor proposto em nossa pesquisa, na prática, sua aplicabilidade merece um olhar atento para os múltiplos contextos no sentido de evitar interpretações dúbias.

O distanciamento entre a pesquisa e a prática de ensino colaborativo promovida pelo governo do Estado de São Paulo demarca um campo de residências entre teoria e prática, levando-se em consideração que essas práticas ainda estão distantes das propostas teóricas do que seja coensino. Nesse sentido, a hipótese aqui apresentada, não isenta a responsabilidade em desenvolver pesquisas que abarquem essas práticas institucionais para avaliar seus limites e possibilidades.

Ao retomar a questão central do trabalho, quais os caminhos estão sendo percorridos na construção do coensino nas pesquisas nos últimos cinco anos no programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos? Os estudos mostram que há uma ênfase na abordagem qualitativa nas investigações, recorrendo às pesquisas colaborativas. Esta por sua vez, possibilita apontar caminhos possíveis para a formação inicial e em serviço aos profissionais envolvidos na proposta pedagógica, objeto deste estudo.

Ao analisarmos os trabalhos, ficou claro que, em linhas gerais, o ensino colaborativo ou coensino, considerando a realidade brasileira, precisa ser implementado de forma articulada com outros serviços como o da sala de recurso multifuncional para suprir as demandas dos estudantes público-alvo da educação especial. Coensino e ensino colaborativo são empregados como sinônimo no nosso país e difere da bidocência, pois não se resume na presença de dois professores na sala de aula, mas estabelece que esses professores sejam do ensino regular e da educação especial.

A legislação é ampla e vaga, por um lado, ampara a prática de ensino colaborativo, por outro, não aponta as diretrizes operacionais para a sua aplicação e o Estado nem estabelece políticas, tampouco, financiamento para

viabilizar a sua prática em nossas escolas e assim contribuir para efetivação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC/INEP. **Relatório Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2023**. Brasília, 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 27/04/2024. Acesso em 9 de junho de 2024

BRASIL MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 20 agosto, 2008.

CAMARGO, Laureen L. **Serviços de apoio na educação física escolar: Atuação do professor especialista em Educação Física Adaptada**. 2022. 213F. Tese de doutorado da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – 2022

GATTI, Melina Radaelli. **Coensino e Educação Física Escolar: perspectivas colaborativas para a inclusão de estudantes com deficiência**. 2020. 137f. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – 2020

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/29852?locale-attribute=es>. Acesso em: 15 abr. 2024

MENDES, G. M.; MALHEIRO, C. A. L. **Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?** In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 343-351

MENDES, Enicéia G.; VIRALONGA, Carla A R; ZERBATO, Ana P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014. 160p.

MIZUKAMI, Maria das Graça N.; ANDRADE, Maria de Fátima R.; LIMA, Francine P. M. Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência. **Revista Estudos Aplicados em Educação** | São Caetano do Sul, SP | v. 6 | n. 12 | p. 5-21 | 2021 | ISSN 2525-703X

MUNIZ, Joice D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa.** 2019. 131F. Dissertação apresentada no Programa de Pós -graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2019

SANTOS, keisyani S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar:** aliando ensino colaborativo e diferenciado 2021. 232F. Tese apresentada ao Programa de Pós -graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2021

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC nº 92, de 28 de setembro de 2021. Altera dispositivos da Resolução SE nº 68, de 12-12-2017, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado e dá providências correlatas. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-92-de-28-09-2021-altera-dispositivos-da-resolucao-se-no-68-de-12-12-2017-para-ampliacao-e-reorganizacao-das-aulas-do-ensino-colaborativo-no-ambito-do-atendimento-educacional-e/> . Acesso em: 05 out. 2023

SILVA, Maria do Carmo Lobato da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar:** Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. 2020. 282F. Tese de doutorado da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – 2020.

STOPA, Paula, C. **Formação e atuação em coensino dos egressos em licenciatura em educação especial,** 2021,175F. Dissertação apresentada no Programa de Pós -graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2021

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.016

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO NAPNE NO IFRN-CNAT

Glicia de Souza Pereira¹
Renato Marinho Brandão Santos²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a trajetória histórica do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN – CNAT), por meio de uma revisão bibliográfica e documental. Esta investigação é parte integrante de um estudo em andamento no âmbito do mestrado em Educação Profissional do IFRN, vinculado à linha de pesquisa “História, Memória e Historiografia da Educação Profissional”. A pesquisadora, também profissional da Educação Especial, contextualiza-se proximalmente ao tema. O NAPNE, conforme descrito em seu documento interno anexo à Deliberação nº 19/2016-CONSEPEX do regimento interno do NAPNE-CNAT, tem como objetivo fomentar e assessorar a implementação de ações sistêmicas no ensino, pesquisa e extensão, visando o cumprimento das legislações de acessibilidade e inclusão. A pesquisa visa analisar a evolução histórica da implementação do NAPNE no CNAT, utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, descritiva, documental e historiográfica. Os dados serão coletados em repositórios e nos arquivos do IFRN – CNAT. A fundamentação teórica se baseia em autores que abordam a criação do NAPNE, acessibilidade, inclusão e formação profissional. Destaca-se que desde sua criação, o NAPNE tem desempenhado um papel significativo na mitigação das dificuldades pedagógicas. No entanto, apesar dos avanços, os desafios persistem, exigindo investimentos financeiros e o engajamento de todos os envolvidos para o efetivo atendimento dos alunos.

Palavras-chave: NAPNE, INCLUSÃO, DEFICIÊNCIA, ACESSIBILIDADE, FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

- 1 Mestranda em Educação Profissional – PpgEP [História, memória e historiografia da Educação Profissional], no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, glicia10_@hotmail.com;
- 2 Professor orientador: Profº. Drº. Renato Marinho Brandão Santos, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, renato.marinho@ifrn.edu.br.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental de natureza social, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. Outros documentos jurídicos que abordam o direito à educação incluem: a) Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; c) Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90; e d) Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01. Esses elementos documentais constituem um Estado social de direito, fundamentado na cidadania e no pluralismo político.

Dentro desse contexto normativo, surge o interesse em desenvolver esta pesquisa, baseada na compreensão de que ela contribuirá para a formação de conhecimento daqueles que buscam entender a criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NAPNE) nas Instituições Federais e suas atribuições no processo acadêmico dos alunos com deficiência. O objeto de estudo – a trajetória histórica do NAPNE no IFRN – está situado em um contexto próximo à pesquisadora, que atua como ledora/transcritora no NAPNE, assistindo diretamente alunos com deficiência em suas necessidades específicas.

Embora a pesquisadora esteja imersa neste ambiente, é importante reconhecer que familiaridade não implica necessariamente em conhecimento profundo. Adotar a posição de observadora inserida no cenário pode trazer vantagens e desvantagens. A proximidade da pesquisadora com o objeto de estudo pode, de alguma forma, favorecer o desenvolvimento do estudo, dado seu envolvimento direto no espaço investigatório.

Essa motivação decorre tanto da trajetória acadêmica quanto profissional da pesquisadora, que estudou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) como aluna do curso de licenciatura em espanhol entre 2016 e 2020, e atualmente atua como profissional especializada no NAPNE-CNAT.

Este estudo justifica-se ainda por apresentar uma contribuição fundamentada em uma análise documental sobre o objeto de investigação, visando compreender a criação do NAPNE. Trata-se de uma discussão necessária para o Instituto e demais redes educacionais. Tais argumentos direcionam a problemática vivenciada, na qual a pesquisadora está envolvida, percebendo a necessidade, como profissional especializada no atendimento às pessoas com

deficiência, de dar continuidade aos estudos, adquirir a experiência da pesquisa *stricto sensu*, e superar as dificuldades encontradas no desenvolvimento da pesquisa, de modo a contribuir ainda mais com o NAPNE.

A preocupação com a inclusão também decorre da crescente oferta de Ensino Médio Técnico Integrado, superior e Tecnológico, que tem aumentado significativamente a cada ano. Em 2023, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte ofereceu 3.212 vagas para cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio, distribuídas entre 20 campi, com 19.956 candidatos inscritos no processo seletivo (IFRN Portal, 2023). Além disso, foram disponibilizadas 1.080 vagas para cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente, ofertadas por 13 campi, destinadas àqueles que já concluíram o Ensino Médio e buscam uma formação profissionalizante. As vagas são divididas entre listas gerais e específicas (cotas) de concorrência. Com essa estruturação a demanda aumenta.

Ciavatta (2005, p. 10) enfatiza que:

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno. (CIAVATTA 2005, p. 10).

Ciavatta critica essas práticas por serem operacionais e mecanicistas, argumentando que elas não promovem a formação humana em seu sentido pleno. Ele defende uma abordagem educacional que valorize o desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, de forma crítica e consciente.

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) iniciou suas primeiras ações de inclusão em 1994, quando ainda era conhecido como Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Nesse ano, foram matriculados alunos com deficiência física no curso extraordinário de lapidação de pedras preciosas. Esses cursos não faziam parte da estrutura curricular do curso de Mineração, mas foram abertos à comunidade como uma iniciativa de inclusão educacional. Nesse contexto, foram implementadas as primeiras ações voltadas para a inclusão educacional. Além disso, com a criação do programa TECNEP, a inclusão passou a integrar a política institucional do

Ministério da Educação (MEC), levando o CEFET-RN a se preparar para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

Historicamente, a instituição foi criada em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, através do Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. Seu primeiro diretor, Sebastião Fernandes de Oliveira, é nomeado em 04/11/1909, permanecendo no cargo até 10/05/1915. A escola passa por várias transformações até o Decreto nº 2.855, de 02/12/1998, quando é aprovado o Estatuto das Escolas Técnicas Federais.

De acordo com a história, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) começou a atuar na educação tecnológica de 3º grau, com a primeira turma do Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados, conforme registrado no decreto de 18/01/1999, publicado no Diário Oficial da União. O CEFET-RN foi estruturado para atuar nos níveis da Educação Profissional (básico, técnico e tecnológico) e no ensino médio (BRASIL, 2015, p. 28).

No entanto, mesmo com tantos dispositivos legais que assegurem o direito à igualdade de todos, como destacado por (Brasil, 2015), esse grupo ainda enfrenta desafios na sociedade. Barreiras arquitetônicas, falta de formação e informação para os professores, e o persistente preconceito são obstáculos que limitam as oportunidades desses indivíduos, relegando-os a papéis e posições muito aquém de suas potencialidades.

A inclusão educacional é um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, que busca garantir a equidade e o acesso à aprendizagem para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Nesse contexto, o Núcleo de Apoio às

Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) desempenha um papel crucial, promovendo ações que visam garantir a inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Como afirmam Sasaki (2003), “a inclusão não é um processo que se limita à presença física do aluno na escola, mas sim um conjunto de práticas pedagógicas e sociais que visam garantir a participação ativa e efetiva de todos os estudantes, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças”. Nesse sentido, o NAPNE surge como uma importante ferramenta para efetivar essas práticas inclusivas, atuando de forma articulada com toda a comunidade escolar.

Os objetivos deste estudo são investigar a evolução histórica de implementação do NAPNE no IFRN-CNAT, analisar as principais ações desenvolvidas

por esse núcleo ao longo do tempo e verificar os impactos dessas ações na promoção da inclusão educacional. Para alcançar tais objetivos, será adotada uma abordagem metodológica qualitativa com base na análise documental e na metodologia da pesquisa histórica.

Esta pesquisa está em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN, na linha de pesquisa História, Memória e Historiografia da Educação Profissional. Trata-se de um estudo histórico do NAPNE no IFRN, que promove reflexões sobre sua criação e finalidades dentro do Instituto, a partir de análises bibliográficas, historiográficas e documentais.

Ao final deste trabalho, espera-se contribuir para uma maior compreensão sobre o papel do NAPNE na promoção da inclusão educacional, identificando as principais estratégias utilizadas por esse núcleo e os desafios enfrentados ao longo de sua trajetória. Dessa forma, pretende-se fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas de inclusão e para a efetivação do direito à educação para todos os estudantes, sem qualquer forma de discriminação.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, será adotada uma abordagem metodológica qualitativa, documental e historiográfica. Essa escolha metodológica permitirá uma análise detalhada da trajetória do NAPNE no IFRN-CNAT, com foco nas ações do NAPNE e os impactos dessas práticas institucionais que moldaram o desenvolvimento desse núcleo ao longo do tempo.

A coleta de dados será realizada por meio de revisão bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica abrangerá obras relevantes que abordam a temática da inclusão educacional, o papel do NAPNE e a legislação pertinente ao tema. Serão consultadas fontes como livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais.

Além disso, será realizada uma análise documental dos registros históricos do NAPNE no IFRN-CNAT como, relatórios, atas de reuniões, regulamentos internos, planos de trabalho, entre outros documentos relevantes. Essa análise permitirá traçar uma linha do tempo da atuação do NAPNE, identificando marcos importantes, mudanças de abordagem e desafios enfrentados ao longo dos anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência, iniciou 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. Posteriormente, no século XX, temos no Brasil a fundação do Instituto Pestalozzi (1926), especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e já no ano de 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Nesse contexto, os alunos com deficiência eram institucionalizados e não conviviam com crianças sem deficiência. Destacam-se, ainda, eventos históricos significativos na educação especial. A tabela a seguir apresenta a trajetória das leis educacionais que garantem aos estudantes com deficiência o direito à educação básica.

A análise dos dados coletados revelou uma série de informações pertinentes à trajetória histórica do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN – CNAT). Esses resultados foram organizados em categorias analíticas, conforme detalhado a seguir: Tabela 1.

PERCUSO HISTÓRICO DAS LEIS DE INCLUSÃO			
LEI	AUTOR/ANO	ASSUNTO	MEDIDA
4.024	BRASIL, 1961	LDBEN - Lei Diretrizes e Bases para a Educação.	Art. 88- A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89- Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

PERCURSO HISTÓRICO DAS LEIS DE INCLUSÃO			
LEI	AUTOR/ANO	ASSUNTO	MEDIDA
5.692	BRASIL, 1971	Lei diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Revogada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.	Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
9394/96	BRASIL, 1996.	LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Pela primeira vez no Brasil, uma LDB tem um capítulo reservado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais.
Constituição Federal Brasileira, 1988.	BRASIL, 1988.	CF - Constituição Federal Brasileira.	Art. 208: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Declaração Mundial, 1990.	UNICEF, 1990.	Declaração Mundial.	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Goten, Tailândia).
Declaração de Salamanca, 1994.	UNESCO, 1994.	Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Educação Especial.	Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais (Salamanca, Espanha).
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.	BRASIL, 2001.	Resolução CNE/CEB	Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
8.069/90	BRASIL, 1990	ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.	Lei nº 8.069/90: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação no Brasil tem feito progressos significativos, mas ainda enfrenta desafios persistentes, especialmente em relação à desigualdade. Entre os brasileiros pretos e pardos o abandono escolar, também é um sintoma da desigualdade. Essa situação é causada pelo mercado de trabalho que tem exigido profissionais cada vez mais qualificados e quando se trata da educação no país, principalmente na educação especial que em seu artigo 58 da Lei nº 9.394 de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata da educação especial que há uma necessidade premente

de expandir a Educação Profissional e Tecnológica para esse segmento da população.

De acordo com essa lei, a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em seguida, traz em seu texto a garantia do acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, assegurando no art. 59 algumas orientações para que as instituições se adequem para atender a essas pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), através de:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Essas orientações norteiam as práticas educacionais para o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas com deficiência. Porém, compreendendo cada especificidade do sujeito.

Ainda, no art. 58 em seus parágrafos, §1º, §2º e §3º entende-se que as pessoas com deficiência serão atendidas conforme demanda.

§ 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.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Cada instituição pode ter seu próprio Regimento Interno do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educativas Específicas (NAPNE), como é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Esses regimentos são documentos que estabelecem as normas, direitos e deveres relativos ao funcionamento e à organização do NAPNE dentro da instituição. Eles podem variar conforme a instituição e suas necessidades específicas.

Além disso, cabe à escola fazer constar no Projeto Político Pedagógico, detalhamento sobre: “II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio”, conforme art. 10. Aliado a isso cabe ao professor do AEE “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (art. 13, inc. III). (NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE).

A análise da evolução temporal do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) revela importantes marcos históricos desde 1994. Em 1994, quando ainda era Escola Técnica, o então CEFET-RN iniciou suas primeiras ações de inclusão. Em 1996, formou a primeira turma de joalheria. Em 2000, foi criado o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização (TECNEP). Em 2001, ocorreu o primeiro curso de capacitação de professores para o atendimento a pessoas com necessidades específicas. Em 2002, foi estabelecido o Núcleo de Inclusão do instituto. Entre 2005 e 2006, houve produção acadêmica no contexto inclusivo. Em 2012, o Reitor do IFRN criou oficialmente os NAPNEs. Em 2014, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE forneceu orientações sobre documentos comprobatórios de alunos com deficiência. Em 2016, o regimento interno do NAPNE foi aprovado. Em 2018, práticas efetivas foram implementadas para atender alunos com necessidades específicas, delineando assim a criação e desenvolvimento do NAPNE no IFRN-CNAT. Os dados revelaram que o NAPNE foi instituído como uma resposta às demandas por inclusão educacional e acessibilidade no contexto institucional, seguindo diretrizes legais e políticas vigentes.

Além disso, a atuação do NAPNE nas ações sistêmicas destaca seu papel fundamental na implementação de estratégias voltadas para o cumprimento

das legislações de acessibilidade e inclusão. Suas atividades abrangem não apenas o ensino, mas também a pesquisa e a extensão, promovendo uma abordagem holística e integrada para atender às necessidades das pessoas com deficiência que promovam o cumprimento efetivo das Leis nº 10.098/2000, nº 13.146/2015, do Decreto nº 5.296/2004 e dos demais instrumentos correlatos.

Essas discursões decorrem desde 1970 e 1980 pela integração desses indivíduos que aumentam, em virtude do princípio dos direitos à pessoa com deficiência, em que se defendia a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, suas ações e práticas educativas através de novas estratégias ainda prevaleciam os processos excludentes e a não percepção das necessidades específicas daquele indivíduo. Essas pessoas eram inseridas em ambientes próprios e depois em salas regulares, mas sem profissionais especializados e era comum deixá-las separadas por “classes especiais”. Uma época dura e árdua para a humanidade, mas sempre insistente nas lutas contra essa educação excludente. A inclusão de alunos com deficiência vem passando por várias transformações, visando garantir o acesso e a permanência desses alunos no espaço escolar.

Mesmo com significativos avanços, as instituições perceberam que a integração não era o bastante para amenizar a discriminação existente e nem tão pouco social. A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais. (MANTOAN, 2006).

A partir da década de 1990, no século XX, a democratização alcança parcelas importantes da sociedade com o fundamento de igualdade educacional e social, cujos princípios são garantidos por lei. A educação inclusiva hoje é uma realidade progressiva que beneficia significativamente essas parcelas da população. Dessa forma, a inclusão é um processo em que todos devem estar cientes de sua participação, principalmente a equipe multidisciplinar. Apesar de os direitos serem reconhecidos, muitas escolas desconhecem o real sentido da inclusão, propagando indiretamente a integração.

A inclusão é um tema de extrema relevância para a sociedade que demanda estudos e pesquisas, alguns autores utilizam-se de conceitos que visam contribuir para uma prática docente com reflexões do pedagógico a respeito do

cidadão que necessita de atendimentos NEE e abrir novas perspectivas sociais para o indivíduo considerado excluído.

Segundo Skliar, os documentos oficiais trazem o discurso da escola inclusiva que opera, apenas a um nível diferenciado:

por um lado, um nível supostamente progressista, a partir do qual se denunciam as formas terríveis e temíveis de discriminação e exclusão das escolas especiais (...); fala-se da obrigação da escola pública de aceitar, conter e trabalhar com a diversidade etc. (SKLIAR, 2001, p. 19).

O processo histórico de inclusão das pessoas com deficiência (PCDs) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ocorreu entre 1994 e 2016, conforme consta no Regimento Interno 19/2016-CONSEPEX, e no Portfólio do Núcleo de Inclusão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, situado em Natal-RN, instituído oficialmente pela Portaria 204/2002 da Direção Geral da instituição. Este processo atravessou as fases institucionais da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) e do CEFET, sendo registradas por meio de portarias, regimentos, notas técnicas, portfólios e relatórios institucionais. Estes documentos culminaram na Resolução nº 41/2016-CONSUP.

As pesquisas serão direcionadas inicialmente para compreender a implementação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IFRN, e, posteriormente, focarão especificamente no funcionamento e atuação desse Núcleo no campus CNat. Além disso, será realizada uma análise documental dos arquivos da instituição com o objetivo de investigar o contexto histórico do NAPNE. Apesar da escassez de materiais sobre o tema, pretende-se desenvolver um trabalho que contribua institucionalmente.

Para Le Goff:

Novas leituras de documentos, frutos de um presente que nascerá no futuro, devem também assegurar ao passado uma sobrevivência – ou melhor, uma vida –, que deixa de ser “definitivamente passado”. (Le Goff, 1990, p. 19).

A evolução da inclusão no contexto educacional reflete uma trajetória histórica complexa que remonta ao período da escravatura no século XIX, quando as exclusões eram sistemáticas e institucionalizadas. Le Goff, em suas obras,

ênfata que a história deve ser entendida como uma construção social, cultural e econômica. Nesse sentido, a história da inclusão educacional no IFRN pode ser vista como parte de uma história social mais ampla que busca redimir as injustiças passadas e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Atreladas a esse quesito, existem questões subjetivas adjacentes às propostas das políticas educacionais inclusivas, que conclamam por uma educação escolar aberta às diferenças. Para que haja inovação, é necessário refletir sobre o papel do ambiente escolar, de modo que a instituição se dedique essencialmente à formação de sujeitos éticos, políticos, justos, cooperativos e autônomos. Nesse sentido, entende-se que a inclusão é uma oportunidade que se estende tanto para o avanço da educação escolar quanto para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) é uma instituição de educação básica, profissional, superior, pluricurricular e multicampi. Criado nos termos da Lei nº 11.892/2008, o IFRN está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A instituição oferece educação profissional e tecnológica em diversos níveis e modalidades de ensino, combinando conhecimentos técnicos e tecnológicos com práticas pedagógicas. O Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) é composto por uma Reitoria e 22 campi distribuídos por todas as regiões do estado, incluindo o Campus EAD Zona Leste, localizado no CNAT. Em breve, o IFRN expandirá suas instalações com a adição de três novos campi, totalizando 25 unidades.

Nesse contexto inclusivo, o campus Natal-Central (CNat) do IFRN recebeu, aproximadamente, 970 alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no ano de 2023. Dentre esses alunos, alguns optam por não utilizar o atendimento especializado, mas, mesmo assim, o registro é efetivado. O IFRN organiza o acesso dos estudantes por meio de processos seletivos internos e também utiliza processos nacionais, como o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), baseado nas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Visto que o aluno com necessidades específicas pode solicitar atendimento especializado no ato da inscrição com todos os documentos comprobatórios necessários.

A cada ano, o número de estudantes atendidos pelo IFRN aumenta, refletindo a ampliação da assistência estudantil e do apoio oferecido. Entretanto, a instituição enfrenta o desafio contínuo de receber estudantes, em sua maioria, com uma base escolar insuficiente, exigindo suporte adicional ao longo de seu percurso acadêmico. Para mitigar essas dificuldades, o instituto conta com

monitores e licenciandos que colaboram no processo de aprendizagem. Esses monitores são orientados a promover a autonomia dos alunos, evitando a confusão entre o apoio oferecido pelo NAPNE e o assistencialismo. Além disso, os monitores desempenham um papel crucial no apoio aos professores que carecem de experiência e conhecimento na condução de aulas para alunos com necessidades específicas.

Com o intuito de minimizar os impactos enfrentados pelos discentes durante seu ingresso no instituto, foram criados os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) no dia 21 de maio de 2012, que são os principais lócus de atuação do processo de inclusão. Os núcleos em cada campus deverão ser composto por técnicos-administrativos, docentes, discentes e representantes da comunidade, sob a coordenação de um servidor efetivo do campus. Sendo o coordenador designado pela portaria do Diretor-Geral.

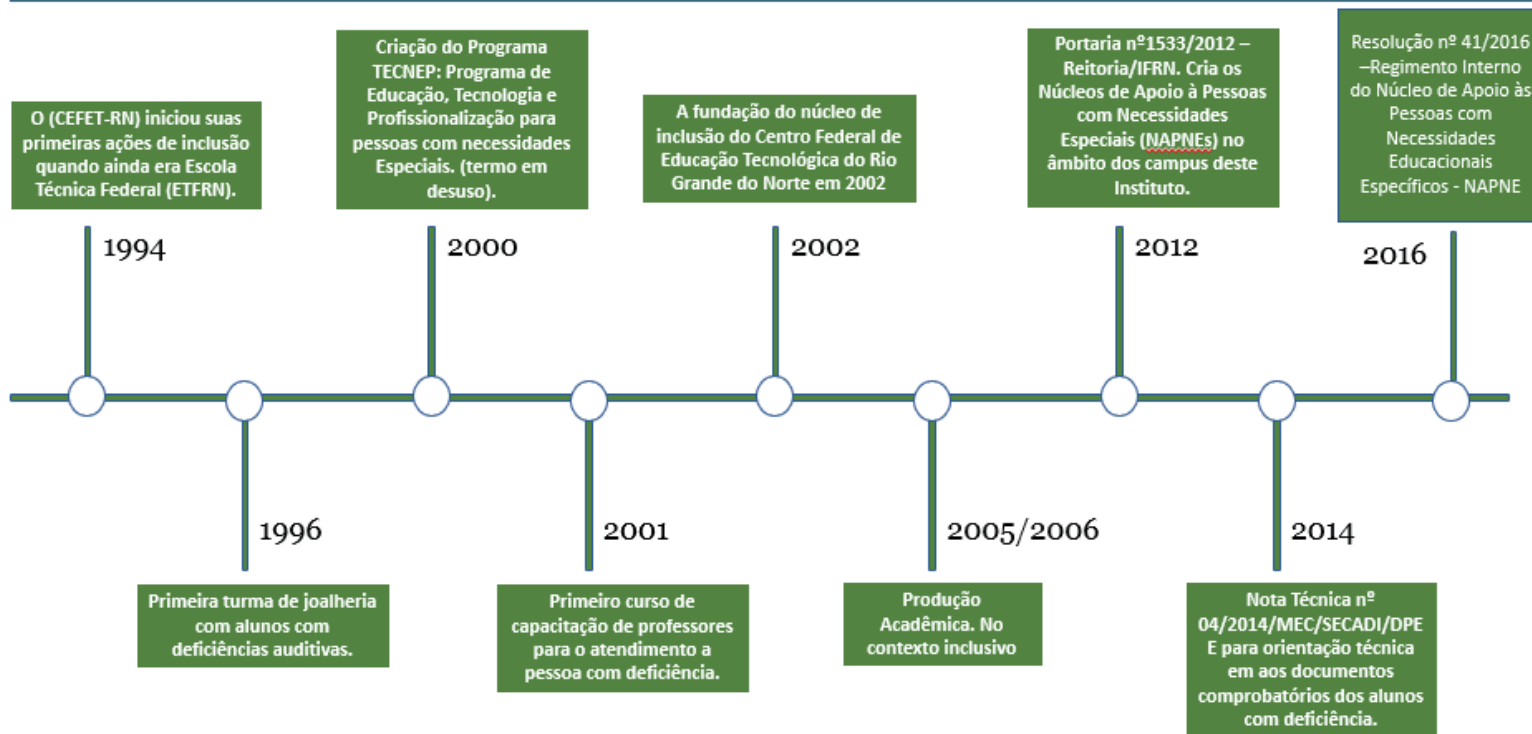
Para compreender mais sobre o processo de implementação e suas principais ações desenvolvidas foi criado uma linha do tempo abaixo, a partir das análises documentais.

A trajetória histórica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) na inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas revela um compromisso contínuo e crescente com a acessibilidade e a educação inclusiva. A linha do tempo apresentada destaca momentos-chave desse percurso, iniciando em 1996, com a primeira turma de joalheria composta por alunos com deficiências auditivas na então Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). Este evento marca o início das ações de inclusão no instituto, refletindo um pioneirismo na educação técnica para alunos com deficiência auditiva.

Em 2000, a criação do Programa TECNEP sinalizou um avanço significativo, estabelecendo um programa dedicado à educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades especiais. Embora o termo utilizado na época esteja em desuso, o programa representou um passo importante na formalização dos esforços inclusivos.

A capacitação dos professores, iniciada em 2001, foi crucial para a implementação de práticas inclusivas eficazes, preparando o corpo docente para atender adequadamente os alunos com deficiência. Nos anos de 2005 e 2006, a produção acadêmica focada no contexto inclusivo evidenciou um

LINHA TEMPORAL DA IMPLEMENTAÇÃO DO NAPNE-CNAT



aprofundamento teórico e prático dessas iniciativas, contribuindo para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva.

A criação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) em 21 de maio de 2012, conforme a Portaria nº 1533/2012 – Reitoria/IFRN, formalizou ainda mais esses esforços, estabelecendo estruturas dedicadas nos campi do instituto. Em 2014, com a publicação da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, houve um reforço das diretrizes e práticas inclusivas.

A aprovação do Regimento Interno do NAPNE pela Resolução nº 41/2016 – CONSUP representou um marco regulatório importante, proporcionando uma base normativa sólida para o funcionamento dos NAPNEs. Em 2018, a implementação de práticas efetivas no NAPNE incluiu o ingresso de 50 alunos com deficiência no ensino médio técnico, entre os quais se destacou um aluno com múltiplas deficiências do curso técnico em Informática. Esse aluno necessitava de um profissional especializado, contudo, na época, a instituição não possuía o profissional da educação adequado para atender a essa demanda específica.

A análise dos documentos avaliados, incluindo a Resolução nº 41/2016-CONSUP, o Memorando nº 112/2012-PROEN, a Nota Técnica nº 04/2014, o Portfólio do Núcleo de Inclusão instituído pela Portaria 204/2002 da Direção Geral da instituição, o Relatório de Viagem (2000) e o Relatório Final (2001), confirma que o IFRN tem um histórico robusto de inclusão desde 1994, quando iniciaram as primeiras ações como Escola Técnica Federal (ETFRN). A fundação do núcleo de inclusão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) em 2002 consolidou esses esforços, mostrando um desenvolvimento contínuo e estruturado nas políticas de inclusão ao longo dos anos.

O NAPNE, alinhando-se aos objetivos institucionais de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos, foi estabelecido nos campi do instituto conforme consta no Memorando nº 112/2012-PROEN, com os seguintes objetivos:

- I. Promover as condições necessárias para o ingresso e permanência de alunos com necessidades específicas;
- II. Propor e acompanhar ações de eliminação de barreiras arquitetônicas, possibilitando o acesso a todos os espaços físicos da instituição, conforme as normas da NBR/9050, ou sua substituta;
- III. Atuar junto aos colegiados dos cursos, oferecendo suporte no processo de ensino-aprendizagem dos discentes;

- IV. Potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio da orientação sobre recursos de novas tecnologias assistivas, inclusive mediando projetos de inovação tecnológica assistiva desenvolvidos por discentes;
- V. Promover e participar de estudos, discussões e debates sobre Educação Inclusiva e Educação Especial;
- VI. Contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos demais níveis de ensino, no mercado de trabalho e nos demais espaços sociais;
- VII. Assessorar os processos seletivos para o ingresso de pessoas com necessidades especiais;
- VIII. Incentivar a implementação de conteúdos, disciplinas permanentes e/ou optativas referentes à Educação Especial, nos cursos ofertados pelo IFRN; e
- IX. Articular as atividades desenvolvidas pelo NAPNE com as ações de outras Instituições voltadas ao trabalho com pessoa com deficiência.

Além disso, os alunos das licenciaturas colaboram com aulas que os nivelam nas suas necessidades conteudistas. Dessa forma, cria-se a oportunidade para a prática educacional na perspectiva inclusiva e profissional, promovendo possibilidades para o desenvolvimento de todas as suas competências. A educação profissional, como aponta Kuenzer (2001), aproxima o conceito de competência do conceito de saber tácito, sintetizando conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores.

Essa abordagem é corroborada por Frigotto (2005), que enfatiza a necessidade de uma formação profissional que considere a totalidade do ser humano, integrando saberes técnicos e culturais para desenvolver plenamente as capacidades dos indivíduos. As vivências na prática podem levar os alunos a novos desafios e experiências profissionais, maximizando assim o potencial do indivíduo. Moura (2010) reforça que a articulação entre teoria e prática na educação profissional é fundamental para formar profissionais críticos e conscientes, capazes de atuar com competência e ética no mercado de trabalho e na sociedade.

Com as demandas que o Instituto Federal enfrenta, é importante considerar os possíveis problemas relacionados à formação pedagógica dos docentes no Ensino Médio Técnico e Tecnológico, que coexistem com diversos outros

desafios na profissão. Silva (2018, p. 15) destaca que, na profissão docente, os professores se envolvem em experiências de formação que remetem a discussões e reflexões sobre a própria prática, aumentando a responsabilidade com o ensino. Isso amplia a consciência sobre o papel do professor na formação humana integral. Nessa perspectiva, professores e alunos, com ou sem deficiência, interagem, formando seus ideais dentro de um diálogo fluido e concreto, que respeita a especificidade de cada sujeito.

Este estudo, também aponta para a necessidade de suscitar discussões e reflexões sobre os desafios enfrentados pelo NAPNE que são diversos, incluindo limitações estruturais, recursos financeiros insuficientes, resistência cultural e falta de capacitação. Esses desafios evidenciam a complexidade do trabalho realizado pelo Núcleo e a necessidade de superar obstáculos para garantir sua eficácia. Particularmente, esta pesquisa enfoca o NAPNE, que foi criado para desenvolver ações que contribuem para a transformação humana e integral desses indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória histórica do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN – CNAT) revelou importantes insights sobre a atuação do Núcleo e suas implicações para a promoção da inclusão educacional. Foi evidenciada a importância da autonomia do aluno como um aspecto crucial, uma vez que muitos ingressam na instituição com uma visão do assistencialismo.

As principais conclusões desta pesquisa destacam a relevância do NAPNE como agente catalisador de ações sistêmicas voltadas para o cumprimento das legislações de acessibilidade e inclusão. Seus esforços têm contribuído significativamente para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos e para a garantia do direito à educação para todos, alinhando-se aos princípios da educação inclusiva e da igualdade de oportunidades. Além disso, os resultados evidenciaram os desafios enfrentados pelo NAPNE em sua jornada, ressaltando a necessidade de superação de obstáculos estruturais, financeiros e culturais para assegurar sua eficácia e sustentabilidade a longo prazo. Nesse sentido, é fundamental o engajamento contínuo de todos os atores envolvidos, bem como o fortalecimento das políticas e práticas inclusivas no ambiente educacional.

Quanto à projeção da aplicação empírica dos resultados, destaca-se a importância de disseminar as boas práticas identificadas nesta pesquisa, visando inspirar e orientar outras instituições de ensino na implementação de políticas inclusivas. Além disso, ressalta-se a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação do NAPNE, explorando temas como a eficácia de suas estratégias de intervenção, o impacto das políticas inclusivas na comunidade acadêmica e as melhores práticas de capacitação e formação profissional.

Em suma, esta pesquisa oferece uma visão abrangente da trajetória do NAPNE no IFRN-CNAT, fornecendo subsídios importantes para o aprimoramento das políticas e práticas de inclusão educacional e para o avanço do conhecimento científico nessa área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência de República. Secretária-geral. Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015. Estatuto da Pessoa Com Deficiência. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 06 mar. 2024.

ClAVATTA, M. F. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças.

FRIGOTTO, G; ClAVATTA, M. F; RAMOS, M. (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Emendas Constitucionais/Emendas Constitucionais de Revisão. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>Acesso em: 28 jan. 24. Documento Institucional do IFRN-CNAT.

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:<Decreto nº 7611 (planalto.gov.br)>Acesso em: 28 jan. 24.

DECRETO No 591, DE 6 DE JULHO DE 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em:<D0591 (planalto.gov.br)>Acesso em: 28 jan. 24.

EXAME DE SELEÇÃO 2023 & SUBSEQUENTE: COM 4.292 VAGAS, IFRN DIVULGA RESULTADOS. Publicada em 15/02/2023. Disponível em:< Exame de Seleção 2023 & Subsequente: com 4.292 vagas, IFRN divulga resultados finais — IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte>Acesso em: 26 jan. 24.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>Acesso em: 28 jan. 24.

LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 28 jan. 24.

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-normaa-Atualizada-pl.pdf>> Acesso em: 21 mai. 24.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer. São Paulo: Moderna, 2006.

MEC-SEMTEC-SEESP-CEFET-RN. CURSO DE CAPACITAÇÃO PARA ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS REGIÃO NORDESTE. RELATÓRIO FINAL. Narla Sathler Musse de Oliveira. Natal, 20 de outubro de 2001. Disponível em:<[file:///C:/Users/glici/Downloads/PROJETO%20DE%20PESQUISA%20ORIGINAL_PPEGEP_LINHA3/Relat%C3%B3rio%20de%20Capacita%C3%A7%C3%A3o%202001%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/glici/Downloads/PROJETO%20DE%20PESQUISA%20ORIGINAL_PPEGEP_LINHA3/Relat%C3%B3rio%20de%20Capacita%C3%A7%C3%A3o%202001%20(2).pdf)> Acesso em: 20 mai. 24.

NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em:<<file:///C:/Users/glici/Downloads/MEC.pdf>> Acesso em: 28 jan. 24.

PORTARIA Nº 1533/2012-Reitoria/IFRN. 21 de maio de 2012. O Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no uso de suas atribuições legais e considerando o que consta no memorando nº 112/2012- PROEN, de 21 de maio de 2012. Disponível em:<file:///C:/Users/glici/Downloads/PROJETO%20DE%20PESQUISA%20ORIGINAL_PPEGEP_LINHA3/por-taria%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20napne%202012.pdf> Acesso em: 20 mai.24.

NÚCLEO DE INCLUSÃO. Janeiro de 2007. Portfolio do Núcleo de Inclusão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Disponível em:<file:///C:/Users/glici/Downloads/PROJETO%20DE%20PESQUISA%20ORIGINAL_PP_EGEP_LINHA3/Portf%C3%B3lio%20do%20N%C3%BAcleo%20de%20Inclus%C3%A3o%202007.pdf> Acesso em: 20 mai. 24.

RESOLUÇÃO Nº 41/2016-CONSUP. Natal (RN), 19 de agosto de 2016. Aprova o Regimento Interno do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. Disponível em: <file:///C:/Users/glici/Downloads/PROJETO%20DE%20PESQUISA%20ORIGINAL_PPEGEP_LINHA3/reso-lu%C3%A7%C3%A3o%202016.pdf> Acesso em: 20 mai. 24.

RELATÓRIO DE VIAGEM BRASÍLIA: 12, 13 e 14 de setembro de 2000. Disponível em:<file:///C:/Users/glici/Downloads/PROJETO%20DE%20PESQUISA%20ORIGINAL_PP_EGEP_LINHA3/Relat%C3%B3rio%20do%20programa%20TEC%20NEP%202000.pdf> Acesso em: 20 mai. 24.

Sasaki, R. K. (2003). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA.

SKLIAR, Carlos B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas -e novas- fronteiras em educação. Pro-posições, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.017

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA UEPB: CONQUISTAS E DESAFIOS DO NAI

*Karla Karina Abrantes Rêgo*¹

*Herbert Costa do Rêgo*²

*Jeane Leal*³

*Alindembergue de Araújo Oliveira*⁴

RESUMO

Com a presença de discentes com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior, precisamos realizar mudanças necessárias na busca de garantir a inclusão de tais discentes nas nossas Instituições de Ensino Superior – IES. Assim, o objetivo principal do presente estudo é discutir as práticas inclusivas desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo. Como instrumento metodológico, utilizamos a observação *in loco*. A pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre de 2023. Tivemos como participantes, 9 discentes com deficiência sendo 2 na graduação, 5 na especialização e 2 no mestrado. Os resultados indicaram que a mediação dos tradutores intérpretes de Libras, do educador especial, organização de palestras e minicursos são práticas que favorecem a inclusão de discentes com deficiência ou TEA no ensino superior. Concluímos que o NAI da UEPB é um espaço fundamental para a construção de materiais didáticos,

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, karla.rego@servidor.uepb.edu.br.

2 Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, herbertrego@servidor.uepb.edu.br.

3 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, jeaneleal@servidor.uepb.edu.br.

4 Especialista em Gestão em Administração Pública pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, alindembergue@servidor.uepb.edu.br.

o fortalecimento de parcerias, bem como, para uma formação de educadores que promulga os pressupostos da educação inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Superior; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; Deficiência; TEA.



INTRODUÇÃO

Refletir em relação as ações desenvolvidas visando o apoio às pessoas com deficiência na Educação Superior nos comete a refletir sobre os principais desafios diante de demandas e fragilidades ao ingressarem nas instituições públicas nos níveis mais elevados de ensino.

Desse modo nos deparamos com um contexto educacional que busque a equidade de acesso e permanência da pessoa com deficiência no Ensino Superior com ações voltadas às acessibilidades físicas e metodológicas que garantam um ensino de qualidade. Sobretudo, contamos com a nossa Constituição de 1988, que em seu artigo 5º estabelece “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade” (Brasil, 1988).

Mediante essa vertente, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI situada na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campus I, tem como missão realizar um atendimento sócio pedagógico que garanta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades matriculados na UEPB em Campina Grande - PB, na busca da superação de barreiras, ampliação e consolidação da cidadania.

Considerando os pontos elencados, houve o interesse em desenvolver essa proposta de intervenção com base na seguinte problemática e questão norteadora: Como se dá o Atendimento Educacional Especializado no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UEPB Campus I?

A fundamentação teórica desta pesquisa terá por base as contribuições de Bart (2008), Quadros (2000), Loureiro (2004), Dallan e Mascia (2012), dentre outros, evidenciando os objetivos inseridos propostos e enfatizando a relevância de temas como esse para a sociedade. Nesse estudo, temos como metodologia uma pesquisa bibliográfica e documental, segundo Gerhardt e Silveira (2009), com observação participante conforme Mazucato (2018), dentre outros, para que possa compreender como é realizado o Atendimento Educacional Especializado no ensino superior nessa instituição.

Desta forma, a presente investigação tem como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes de Graduação, Especialização e Mestrado matriculados na UEPB, Campus I, realizado por

uma equipe multidisciplinar do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão-NAI, por meio de ações relevantes para o apoio didático-pedagógico com a intenção de estabelecer conexões do aluno com instituição.

Nesse aspecto, temos como suporte legal a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), vigente desde 2008 no Brasil, que garante a inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino, com objetivo de organizar o AEE para os alunos com deficiência inseridos nas instituições de ensino, que aborda (Brasil, 2008, p. 10):

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, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Como podemos perceber existe a garantia às necessidades educacionais especiais do aluno com deficiência perpassando por todos os níveis, etapas e modalidades, desde a Educação Infantil, até a Educação Superior. Para isso se faz necessário um olhar diferenciado durante a vida acadêmica desse aluno na intenção de vislumbrar o acesso e a permanência na instituição.

2 METODOLOGIA

O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência vem resultando mudanças significativas em todos os níveis de ensino, principalmente

a nível superior. Diante desse avanço, não devemos deixar de explanar algumas políticas públicas brasileiras relacionadas aos procedimentos acadêmicos referentes aos alunos que estão vivenciando essa modalidade de ensino.

Para isso, iniciamos esse contexto histórico pelo primeiro documento elaborado, a Constituição Federal de 1988 de modo que transcorre um dos princípios do ensino que é “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Desse modo está explícito “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores [sic] de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (Brasil, 1988). Consideramos que naquele ano (1988) já se compreendia sobre o AEE, sobre a condição de acesso e de permanência na escola. Mas isso não é uma realidade em todas as universidades do nosso país, muita coisa ainda deve ser feita partindo a princípio da conscientização.

Na década de 90, o Aviso Curricular nº277, de 8 de maio de 1996, o Ministério da Educação e Cultura - MEC direcionou para às pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior (Brasil, 1996a) dando a orientação a reitores das instituições para se adequarem no que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, no processo seletivo, adaptações de materiais didáticos, critérios de avaliação das provas, organização das salas, recursos necessários para a realização das provas, profissionais especializados, adaptações físicas e flexibilidade pedagógica, dentre outros buscando a permanência do aluno na instituição.

Por volta de 1999, após a LDB 9394/96 é publicado o Decreto nº3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Brasil, 1999, p.1). Diante do Decreto nº 3.298/99, publica-se a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que determina, em seu artigo 2º (Brasil, 2001b) “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Percebemos que essa citação faz menção aos sistemas de ensino enfatizando uma educação de qualidade para todos e não especificamente da educação especial. Para o ano de 2002 temos as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), na qual destacam-se que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Também temos a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras no currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2003 foi implantado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade a fim de “apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos” (Brasil, 2008), este programa incentiva a capacitação de gestores e educadores em relação ao AEE e às garantias de acessibilidade. Em relação ao Ensino Superior no mesmo ano é sancionada a Portaria nº 3.284 (Brasil, 2003), que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas “portadoras de deficiências” para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Com a quantidade de alunos com deficiência entrando para o Ensino Superior, o Ministério da Educação publicou em 2003 a Portaria nº 3.284 que estabelece “condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (Brasil, 2003), vislumbrando a acessibilidade, a permanência e diplomação desse aluno.

Em 2007 diante do compromisso assumido na Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) nomeou uma comissão no intuito de discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a, p.11), onde foram discutidos conceitos voltados a educação especial e educação inclusiva que permeiam por todos os níveis de ensino:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse contexto percebemos que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se atenta não apenas para a estrutura física dos ambientes educacionais, mas amplia-se para materiais didáticos, novas tecnologias e atividades de pesquisa e a extensão, características estas do ensino superior, também neste documento existe a definição de quem pertence a educação especial que são as pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Outro documento voltado ao AEE elaborado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação é a Resolução de nº 04 de 02/10/2009 de modo a destacar a eliminação de barreiras encontradas na formação, e que impedem a plena participação desses indivíduos na sociedade, através do desenvolvimento de sua aprendizagem. Nesse aspecto podemos observar no documento (Brasil, 2008, p.15-16):

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

Nesse viés percebemos que no atendimento educacional especializado do ensino superior comporta a flexibilidade do currículo, adaptação de material didático, estruturas físicas, mobília, comunicação dentre outros, viabilizando o atendimento de qualidade, ou seja, a garantia da acessibilidade na trajetória acadêmica do aluno com deficiência na busca da autonomia e da aprendizagem significativa.

Para isso, como apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais que compõem o corpo discente da UEPB, Campus I, o NAI é o setor responsável pelo desenvolvimento de ações que visam a eliminação de barreiras no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, para refletirmos conceitos de acessibilidade e de inclusão na Educação Superior, observamos a LBI em seu art. 3º, inciso I (Brasil, 2015, p. 02):

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Complementando o documento citado acima em 2011 houve a publicação do Decreto nº 7.611, em 2011 (Brasil, 2011b), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art.3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem às barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Percebemos que por meio desse decreto temos garantido a igualdade de aprendizado e de oportunidades em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, fortalecendo o Atendimento Educacional Especializado no ensino superior e na estruturação de núcleos de acessibilidade.

Permeando pela nossa pesquisa não podemos deixar de explanar a metodologia que iremos utilizar, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p.12) “se fazer uma pesquisa científica, não basta o desejo do pesquisador em realizá-la; é fundamental ter o conhecimento do assunto a ser pesquisado, além de recursos humanos, materiais e financeiros.”

Sob a ótica da nossa pesquisa bibliográfica e documental podemos nos embasar por Fonseca (2002, p. 32) que relata:

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

O autor esclarece sobre o sentido da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, suas características e maneiras que podem ser vinculadas à leitura, interpretação de livros e análise de manuscritos, teses. Também contemplamos em nossa pesquisa a observação participante que conforme Mazucato (2018) vincula-se com uma participação real, direta, sem mediação do pesquisador com o objeto, a comunidade ou o grupo estudado, mas presente à comunidade investigada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante toda a legislação vigente, a UEPB em 2004, no Campus I, criou-se o Núcleo de Educação Especial - NEDESP, vinculado ao Departamento de Educação e Centro de Educação, através do Projeto de Retide do Prof. Dr. Eduardo Onofre. Apenas em 2019 com a regulamentação do NEDESP por meio da Resolução do CONSUNI/0298 que ocasionou a mudança de nomenclatura para Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI e foi realmente formalizada. O núcleo desenvolve atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o que dispõe o Estatuto da UEPB, no artigo 128⁵ voltada para

5 Art. 128 A Universidade poderá organizar Núcleos que envolvam atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa ou extensão, os quais estarão vinculados aos Departamentos e às Pró-Reitorias correspondentes, com composição e funcionamento definidos em seus regimentos.

as pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades.

O NAI tem como missão realizar um atendimento sócio pedagógico que garanta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades matriculados na UEPB e em suas instituições parceiras, na busca da superação de barreiras, ampliação e consolidação da cidadania. Como objetivos ressaltamos: o desenvolvimento programas de esclarecimento e orientação que conscientizem o corpo docente, discente e técnicos administrativos da UEPB; criação de métodos pedagógicos que possa mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência matriculados na UEPB; promoção de cursos, palestras e eventos científicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência; solicitação às instâncias pertinentes da UEPB a aquisição de materiais e equipamentos de acessibilidade, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas, de locomoção, de mobiliários, entre outros; articulação intersectorial a proposição/implementação de políticas públicas de inclusão na UEPB; desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão de acordo com as linhas de pesquisa do núcleo, garantindo a participação e efetivando diálogo com a comunidade interna e externa da UEPB.

As linhas de pesquisa do NAI são de Educação Especial, Educação Matemática Inclusiva, Ensino de Ciências e Inclusão, Formação de Professores e Inclusão, e Tecnologias Assistivas. Na Educação Especial se dedicará à análise dos aspectos teóricos e metodológicos da temática da Educação Especial, que se direciona para uma Educação Inclusiva no sistema escolar, a dinâmica da inclusão no cotidiano da sala de aula, à docência, os alunos e a perspectiva culturalista no contexto da temática em questão. Já a Educação Matemática Inclusiva é voltada às políticas públicas direcionadas para a educação matemática e inclusão escolar favorecendo as práticas inclusivas. No Ensino de Ciências e Inclusão reflete-se às políticas públicas voltadas para ensino de ciências e inclusão escolar, favorecendo práticas inclusivas da área. Na Formação de Professores e Inclusão destaca-se o projeto político-pedagógico na educação especial em uma perspectiva inclusiva, planejamento de ensino, avaliação da aprendizagem, relação professor-aluno, adaptações curriculares, materiais adaptados e acessíveis, atendendo à necessidade de fomentar a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente.

Por fim as Tecnologias Assistivas voltadas para as questões de acessibilidade preconizando o processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente dispomos de uma equipe capacitada para dar andamento as ações do NAI composta por 1(um) coordenador, 2 (dois) tradutores/intérpretes de Libras, 1 (uma) tradutora da Libras para português escrito, 1 (um) secretário da Especialização em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI e da Revista de Educação Inclusiva - REIN da UEPB.

Esse estudo teve como base alunos matriculados no mestrado, especialização e graduação no ano de 2023 que necessitam de um Atendimento Educacional Especializado, conforme tabela abaixo:

Tabela 01: Relação dos acompanhamentos do NAI.

ALUNOS	ATENDIMENTO	FORMAÇÃO	CURSO	Quantidade
01	Surdos	Mestrado	Formação de Professores	02
02	Cego com TEA	Graduação	Letras Espanhol	01
03	Surdos	Graduação	Pedagogia	01
04	Deficiência Visual	Especialização	Educação Inclusiva	01
05	Surdos	Especialização	Educação Inclusiva	04

Fonte: Autoria própria (2023)

Cada aluno que acompanhamos possui características únicas na abordagem e no aprendizado, resultando em atendimentos diferenciados e específicos de acordo com as necessidades e limitações individuais que observamos por meio dialogado com os alunos e familiares. Nessa pesquisa os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto, sem a identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Os alunos com enumeração 01 são acompanhados no mestrado deste seu período de matrícula às atividades acadêmicas no mestrado de Formação de Professores. A tradução das atividades acadêmicas acontece com o intermédio dos intérpretes e da tradutora que por meio de textos, vídeos, conversa via *Whatszapp* ou presencialmente em Libras, na qual são abordadas temáticas desenvolvidas na disciplina, tendo em vista que um aluno está em processo de defesa da dissertação e o outro se preparando para a qualificação.

Com o aluno 02 o atendimento é feito no NAI em detrimento a sua especificidade. Estudante do curso de Letras-Espanhol, por ser cego, tinha

dificuldades em acompanhar a turma durante o semestre na disciplina de Libras ministrado por um professor surdo, o que dificultava a comunicação pois se comunicavam apenas em língua de sinais. O aluno seguia com suas atividades da disciplina e no contraturno comparecia ao NAI para o Atendimento Educacional Especializados com intuito de suprir a necessidade no aprendizado de uma língua viso-motora. Nesse propósito, para que pudesse aprender a língua de sinais foram organizadas estratégias com a Libras tátil, desse modo podemos perceber a evolução dessa disciplina devido a esse acompanhamento.

O atendimento com o aluno 03 se dá no ambiente acadêmico, seu ingresso na instituição se deu no semestre 2022.1 para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Com o início das aulas notou-se uma necessidade de um aprofundamento tanto da Língua Portuguesa (modalidade escrita) quanto da própria Língua de Sinais, pois tem pouco conhecimento sobre as duas línguas trazendo consigo uma língua gestual caseira para manter a comunicação com seus familiares. A princípio a maior preocupação era se compreendia o que estava sendo sinalizado, mas, ao constatar as dificuldades de compreensão se fez necessário aprender a língua de gestual que dispunha e tentar manter um diálogo com sinais caseiros e a Libras. Haja vista que em suas atividades e leituras de textos acadêmicos existe um trabalho em equipe de leitura, interpretação e tradução por parte dos intérpretes e da tradutora resultando na conclusão de seus trabalhos das disciplinas em que cursa.

Nesse propósito de busca para passar os conteúdos de forma adaptada para o aluno, ainda é existente a dificuldade de compreender a Língua de Sinais, desse modo foram organizadas aulas de Libras conjuntamente com os professores surdos para suprir essa defasagem linguística. Atualmente, esse aluno apresenta uma boa interação com as turmas na qual está inserido, mas o aprendizado da língua de sinais está sendo primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e familiar.

Com os alunos 04 e 05 locados na especialização temos acompanhamentos diversos. Para o aluno 04 podemos ressaltar o acompanhamento individualizado em Libras tátil em horários acordados com os intérpretes de Libras e nesse viés oportunizar esse aluno a se comunicar com o surdo. Já para os alunos 05 o acompanhamento dos intérpretes agregados com o tradutor do português escrito torna o aprendizado de maneira eficiente e eficaz a luz de um apoio solícito nas nossas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a inclusão no Ensino Superior por meio de um Atendimento Educacional Especializado é algo recente nas universidades que demandam práticas inovadoras, com base na legislação vigente que exigem a necessidade de profissionais especializados. Nesse aspecto, faz-se necessário que a comunidade educacional conheça, reconheça e respeite a realidade e as características do contexto acadêmico na perspectiva inclusiva.

Nesse interim, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI, da Universidade Estadual da Paraíba, através de seus colaboradores vivenciam com os alunos com deficiências constantes desafios no âmbito acadêmico, dos quais procuramos encaminhar soluções para ingresso e permanência de todos discentes que possuem necessidades educacionais especiais, por meio dos serviços do atendimento educacional inclusivo. Em vista disso, ainda nos deparamos com professores excludentes que impedem os alunos com deficiência a vivenciarem um aprendizado autônomo, levando-os em algumas situações até de desistência destes de cursos.

Embora tenha alguns equipamentos específicos e profissionais especializados para atender as demandas acadêmicas de seus discentes com deficiência, necessitamos de uma estrutura física mais acessível para todos que necessitam de nosso atendimento.

Diante desse contexto, cabe destacar que o núcleo em tela dispõe de equipamentos adquiridos ao longo de sua existência como impressoras braille, scanner converte imagem em texto e digitaliza, computadores com leitor de tela e com equipamentos de multimídia, lupas manuais, regletes, sorobãs e alguns jogos pedagógicos com vistas a atender os atores sociais com algum tipo de deficiências matriculadas nos cursos de graduação e de pós-graduação da referida instituição de ensino superior. Além do mais, todo esse trabalho é realizado em uma equipe comprometida, capacitada, com profissionais dedicados, tentando proporcionar ao aluno com deficiência todo atendimento necessário a sua necessidade educacional.

REFERÊNCIAS

AMPESSAN, João Paulo. **A escrita de expressões não manuais gramaticais em sentenças da libras pelo sistema SignWriting**. Dissertação (Mestrado). Centro

de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística,
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

BART, Creice. **Construção da leitura/escrita em língua de sinais de crianças surdas em ambientes digitais**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. 1999. 318f. **A construção da referência por surdos na Libras e no português escrito: a lógica no absurdo**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 1999.

BÓZOLI, Daniele Miki Fujikawa. **Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2003.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte (editores). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volume II: Sinais de M a Z. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. **Sign Writing: como escrever a articulação visível dos sinais da Libras**. In: _____. **Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012. v. 1, p. 168-171.

CURY, Daniela Ramalho. **Escrita de sinais: concepções de educadores Surdos e ouvintes**. Dissertação (Mestrado) 2016. 133f. Faculdade de Educação, Campinas, da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Signwriting: escrita visual para língua de sinais no processo de sinalização escrita**. II Congresso Nacional de Surdez. São José dos Campos, 2009.

DALLAN, M. S. S. e MASCIA, M. A. A. **A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS**. In: LINS, H. A. de M. (org.). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos: Aspectos de formação**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRUTIGER, Adrian. **Sinais e símbolos: desenho, projeto e significado**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GONÇALVES, Angélica Rodrigues. **Produção escrita de alunos surdos de escola inclusiva: um estudo contrastivo português / libras**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LOUREIRO, C. B. C. **Processo de apropriação da escrita da língua de sinais e escrita da língua portuguesa: informática na educação**. 2004. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MAZUCATO, Thiago. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua**. Tese (Doutorado)

Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NOBRE, Rundesth Saboia. **Processo de grafia da língua de sinais uma análise fono-morfológica da escrita em SignWriting**. Dissertação (Mestrado) Centro de Comunicação e Expressão Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

QUADROS, R. M. **A alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais**. Canoas; **Textura**, Nº, 3, p. 53-62, 2000.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **A interlíngua Português-Libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como segunda língua**. Dissertação (Mestrado) 2018. 115f. Programa de Pós Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, Recife, 2018.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil**. Revista Contingentia, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p .01-10.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STUMPF, M. R. **Escrita de Sinais II**. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/escritaDeSinaisII/assets/492/TEXTO-BASE_EscritaSinais2.pdf

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WANDERLEY, Débora Campos. **A classificação dos verbos com concordância da Língua Brasileira de Sinais: uma análise a partir do SignWriting.** Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Florianópolis, 2017.



DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.018

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA EM UMA ESCOLA NO SERTÃO DE PERNAMBUCO

Guilherme Vasconcelos Pereira¹
Emilly Caroliny Gomes Cordeiro Cunha²

RESUMO

Pensar na temática da acessibilidade arquitetônica dentro do contexto escolar significa refletir sobre a garantia de igualdade de acesso, ensino e permanência de qualquer pessoa no ambiente educacional. Um espaço escolar mais acessível diz respeito à disponibilidade do uso pleno e com maior autonomia por qualquer indivíduo, respeitando seus direitos, entre eles o de ir e vir. Esta pesquisa investigou a acessibilidade arquitetônica em uma escola do sertão de Pernambuco, com o objetivo de analisar as condições gerais de acessibilidade nos ambientes construídos, visando ao acesso dos discentes com deficiência física. Os objetivos específicos da pesquisa são identificar as estruturas acessíveis na escola; mapear os ambientes ditos acessíveis por meio de fotos in loco e realizar um comparativo das estruturas ditas acessíveis com a NBR 9050. Para tanto, utiliza-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com realização de um estudo de caso, com fotos in loco para a análise. A amostra constou de seis fotos dos espaços denominados acessíveis pela instituição, sendo eles a rampa principal; o banheiro feminino; a área interna do banheiro; a fachada da escola e a área de circulação; o lado direito da escola (exterior); a passarela, e o acesso principal (escada). Os resultados apontaram que os espaços tidos como acessíveis pela escola não cumprem o que é previsto pela norma NBR 9050, dificultando assim o acesso dos alunos. Dessa

- 1 Mestre em Sociedade, tecnologia e políticas públicas pelo Centro Universitário Tiradentes – UNIT, autorprincipal@email.com;
- 2 Graduanda do Curso de Engenharia Civil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus Patos.;

maneira, é preciso empenho da comunidade escolar e do poder público para que todas as escolas se tornem acessíveis.

Palavras-chave: Acessibilidade, Barreiras arquitetônicas, Escola, Pessoas com deficiência.



INTRODUÇÃO

Concretamente, com as mudanças no processo histórico pelas quais passa a humanidade, as discussões acerca do tema da inclusão social e acessibilidade de pessoas com deficiência têm crescido no Brasil. Constantemente, somos incentivados, por meio das instituições de ensino, a abandonar todo e/ou qualquer tipo de discriminação e preconceito que possam comprometer e prejudicar o desenvolvimento social, visto que obstáculos provenientes dessas ações devem ser reavaliados para proporcionar um meio educacional de qualidade e que possua condições necessárias a esse público (Sasaki, 1998).

Trabalhar as questões que regem o acesso dessa parte da população no meio educacional influencia diretamente na vida e desenvolvimento do aluno com deficiência, visto que nem sempre as instituições de ensino apresentam as consideradas estruturas para atender a esse variados na sociedade, é fundamental pesquisar sobre essa temática no âmbito escolar; para isso, elegeu-se como objeto de estudo da presente pesquisa uma escola municipal situada no sertão de Pernambuco, onde foi averiguado se o espaço estava de acordo com as normas previstas na NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015), no que se refere à acessibilidade arquitetônica.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as condições de acessibilidade arquitetônica dos ambientes dessa escola do sertão de Pernambuco, no que tange ao acesso dos discentes com deficiência e, como objetivos específicos, identificar as estruturas acessíveis na escola; mapear os ambientes ditos acessíveis por meio de fotos in loco, e realizar um comparativo das estruturas ditas acessíveis com a NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015) — acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos) — a fim de verificar se as estruturas estão em acordo com as normas legais.

Encontrar uma definição sobre o que vem a ser a deficiência é uma questão que atinge diretamente o contexto atual. Por abranger diferentes entendimentos, a questão é retratada a partir das opiniões e efeitos individuais de cada pessoa, o que possibilita um caminho de várias interpretações ou adequações das soluções propostas. Dessa forma, a utilização desse termo por não estabelecer um conceito único se apropria de diferenças que acabam dificultando o reconhecimento e a integração desses indivíduos em sociedade.

Assim, por trazer uma vasta complexidade, o termo leva o meio social a tomar suas próprias conclusões, causando uma série de equívocos a seu respeito.

Segundo Diniz (2007, p. 78), “a deficiência é mais do que o enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico, mas que fará parte da trajetória de vida de todas as pessoas que experimentam os benefícios da civilização”. Já conforme o artigo 2º da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o conceito de deficiência está ligado à pessoa que possui impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial, cuja participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas é dificultada pela existência de barreiras.

Muitos estudos e pesquisas versam sobre temas como a acessibilidade e a inclusão no meio escolar. Embora na atualidade existam materiais e pesquisas referente a tais assuntos, que comprometem, o conhecimento, estes ainda ocorrem como um fator polêmico no direcionamento de seus conceitos, isso devido aos problemas relacionados ao desconhecimento do uso correto e aplicação dos termos, enquanto recursos oferecidos a esses indivíduos dentro da sociedade (Mantoan, 2003).

É preciso ter a compreensão sobre como a acessibilidade e a inclusão se manifestam enquanto objetivo para o processo de inserção e permanência das pessoas com deficiência em qualquer ambiente, inclusive o escolar. Assim, deve-se observar o contexto em que a acessibilidade remete ao uso dos aspectos físicos, sua condição e forma como possibilita a participação de todos na vida social; já a inclusão pode ser vista como um conjunto de ações e meios os quais valorizam a diversidade e combatem a exclusão dentro da comunidade humana (Sassaki, 1997).

Questionar, indagar, buscar esclarecimento, procurar saber a respeito do aspecto que envolve a acessibilidade e a inclusão, são ações de extrema importância para os discentes, assim como as experiências vividas nesses espaços é algo essencial para o desenvolvimento e formação desses alunos. Em vista disso, o paradigma de acessibilidade está associado ao “[...] conjunto de características de um ambiente, produto ou serviço, de modo que este possa ser utilizado com conforto, segurança e autonomia por todos — crianças, adultos e idosos —, independentemente de suas habilidades ou limitações” (Mendes, 2009, p. 26).

Uma sociedade que proporciona de forma justa e igualitária o acesso pleno ao meio social e educacional, sem qualquer tipo de discriminação, visa

proporcionar oportunidades e condições favoráveis de acesso e participação para todas as pessoas, respeitando e valorizando suas diferenças e necessidades vigentes (Brasil, 1988). Porém, apesar de toda organização existente na legislação brasileira no que se refere à acessibilidade, ainda é embrionário o cumprimento desse conjunto de leis, pois nem todo espaço habitado possuem as devidas estruturas que proporcionam os direitos de todo cidadão.

Dessa forma, fica evidente que, quando o acesso ao convívio digno é negado, surge a primeira barreira na participação da vida plena em sociedade. Muitas vezes, esse impedimento acaba comprometendo em grande escala a resolução dos desafios existentes sobre os grupos, retratados como subalternizados ou excluídos, pelo não cumprimento dos direitos já garantidos pela legislação. Desse modo, o Estado deve contribuir de forma ativa para as garantias mínimas dos cidadãos, reconhecendo a diversidade humana e seu vasto campo como meio precursor da justiça social que impede que as diferenças tomem caminhos opostos, como é o caso da desigualdade (Brasil, 1988).

O presente estudo justifica-se na inquietação pela responsabilidade conjunta em virtude da limitação ou expansão da participação das pessoas com deficiência na vida social, de modo a enfatizar o papel da sociedade como o principal mecanismo para organizar ideias sobre categorias de deficiência numa vasta gama de campos, pelo qual a deficiência é basicamente um modelo socialmente construído que pode criar efeitos que são medidos de acordo com a capacidade. Essas classificações determinam o comportamento social, que, segundo essa visão, é o primeiro passo para o preconceito.

Este trabalho teve como objetivo analisar as condições gerais da acessibilidade arquitetônica nos ambientes construídos, no que remete ao acesso dos discentes com deficiência em uma escola no Sertão de Pernambuco.

METODOLOGIA

Em julho de 2022, foi feito contato presencial com a direção da escola para que fosse assinada a autorização para a realização da pesquisa; em seguida, foram necessárias algumas visitas na escola para fotografar os ambientes da instituição de ensino. As fotos foram tiradas com o auxílio de um celular, o que facilitou a visualização devido à boa resolução da câmera, e além das fotos foram feitas anotações em seu diário de bordo sobre as dimensões dos espaços.

Com os dados em mãos, foram feitas as análises. Buscando adentrar em discussões e avaliações a respeito do tema, foi realizado na presente pesquisa um estudo de cunho qualitativo, que visa descrever a complexidade do assunto abordado. Trata-se ainda de um estudo de caso, visto que o objeto que está sendo analisado refere-se a apenas uma escola situada no sertão de Pernambuco.

De acordo com Martins (2008), o estudo de caso é caracterizado como a investigação de um fenômeno no contexto de vida real, sendo necessário se debruçar sobre o objeto de estudo e aprofundar-se em uma realidade social. Dessa forma, é uma metodologia adequada ao pesquisador (a) que pretende interpretar a realidade dentro de uma perspectiva complexa.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados as fotos in loco dos ambientes construídos ditos acessíveis pela escola. A população/amostra constou de seis fotos dos espaços denominados acessíveis pela instituição, sendo eles a rampa principal; o banheiro feminino; a área interna do banheiro; a fachada da escola e a área de circulação; o lado direito da escola (exterior); a passarela, e o acesso principal (escada). Em seguida, foram feitas as interpretações dos dados de forma exaustiva e cautelosa para não surgir lacunas no estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise foi pautada na coleta de dados a partir de fotos retiradas na escola onde foi realizada a pesquisa. No decorrer da coleta, percebeu-se que no local do estudo nenhum dos ambientes possuíam acessibilidade para as pessoas com deficiência visual. Com essa ausência, a análise foi direcionada para o acesso dos discentes com deficiência física. O primeiro ambiente a ser analisado consiste numa rampa localizada na entrada da escola.

A rampa (Figura 1) é um espaço da edificação que possui uma largura de 170 cm, contendo um patamar no final da rampa que possibilita uma mudança de direção aos usuários. Além disso, é possível observar que a ausência de um corrimão guarda-corpos dificulta um acesso ao ambiente, como também acaba comprometendo a segurança dos discentes pela sua ausência.

Figura 1- Rampa de acesso principal.



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

A configuração do espaço confronta a NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015), a qual estabelece que a largura das rampas (L) deve estar de acordo com o fluxo de pessoas, contendo uma largura livre mínima recomendável para as rampas em rotas acessíveis com 150 cm, sendo o mínimo admissível de 120 cm. Da mesma forma, as rampas devem incorporar elementos de segurança, como guarda-corpo e corrimãos, guias de balizamento com altura mínima de 5 cm, instalados ou construídos nos limites da largura da rampa, o que não é observado no local.

As dimensões do banheiro feminino e masculino são as mesmas, contendo uma porta com 212 cm de altura e 79,5 cm de comprimento como é ilustrada na Figura 2, além das portas internas, que tem 59 cm e uma altura de 147 cm (Figura 3). Observa-se que esse espaço não contém em sua estrutura uma visibilidade clara de entradas de luz e ventilação que possibilite aos discentes um acesso pleno a esse local.

Na área externa do banheiro, visualiza-se um lavatório de material cerâmico de uma única cuba (Figura 3), de altura de 93 cm em relação ao piso. A

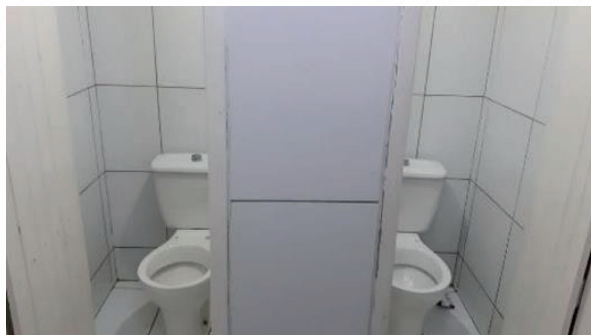
recomendação estabelecida pela NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015) para a altura das bancadas e lavatórios é entre 78 cm e 80 cm, a fim de que haja um alcance suficiente e acesso da pia para a pessoa que faz uso de cadeira de rodas. Além disso, o alcance máximo até a torneira deve ser de 50 cm, com a recomendação de que deve ser do tipo acionada por alavanca.

Figura 2 - Banheiro feminino.



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Figura 3- Área interna do banheiro.



Fonte: Arquivo da autora, 2022.

Percebe-se que há dificuldade ou inviabilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida utilizarem o banheiro, visto que são necessárias áreas de transferência e de manobra nesses espaços que promovam o acesso a qualquer pessoa, conforme o recomendado pela NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015). Observa-se que, além de a área interna do banheiro ser bem reduzida para qualquer tipo de movimentação, principalmente se considerado que uma pessoa necessitaria fazer o giro de uma cadeira de rodas para ter o acesso a esse espaço.

Entende-se a fachada como os lados de uma edificação que é composta por faces exteriores de uma área. Nesse caso, será analisada, na figura 4, a parte externa da edificação. A fachada da escola não possui qualquer tipo de rampa ou itens que colaborem para o fácil acesso ao espaço interno e também podem ser observados os desníveis e a má qualidade no calçamento para o uso dos presentes e futuros discentes da escola.

Figura 4 - Fachada principal: perspectiva lateral.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 5- Fachada principal: perspectiva frontal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Após a avaliação foi possível detectar falhas que comprometem e desvinculam a acessibilidade na entrada da Escola. O portão principal é feito de metal (Figura 5) e tem 124 cm de largura e 277 cm de altura. Já a calçada contém uma largura 220 cm, e não apresenta em sua estrutura a colocação de uma rampa, o que impede o acesso, por exemplo, de uma pessoa que é cadeirante e que deseja frequentar esse ambiente.

A NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015) considera que, em portas de correr, seja recomendada a instalação de trilhos na sua parte superior. Os trilhos ou as guias inferiores devem estar nivelados com a superfície do piso, e eventuais frestas resultantes da guia inferior devem ter largura de no máximo 15 mm. Além disso, a calçada destinada exclusivamente à circulação de pedestres deve ser contínua entre lotes, livre de qualquer obstáculo, com uma inclinação transversal até 3 %, e ter no mínimo 120 cm de largura e 210 cm de altura livre.

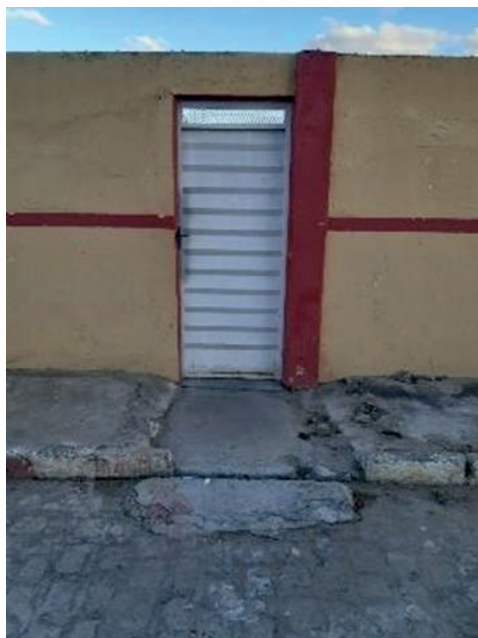
A área externa da edificação apresenta em sua composição uma calçada com desnível que dificulta a circulação de pessoas, como é visto na Figura 6, tendo ainda uma porta de emergência e uma “rampa” nesse espaço. A porta possui 83 cm de largura e 210 cm de altura, sendo composta de material de ferro (Figura 7).

Figura 6 - Área esquerda da escola: perspectiva lateral.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 7 - Área esquerda da escola: perspectiva frontal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

É previsto na NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015) que as edificações e equipamentos urbanos, assim como todas as entradas e as rotas de interligação às funções do edifício, devem ser acessíveis. Isso implica a colocação de sinalização utilizada para indicar rotas de fugas de forma visual para o público, medida da abertura tomada entre a aresta vertical exterior do batente e a aresta vertical interior da porta tem que ser igual ou superior a 400 mm. Quando o vão da abertura for inferior a 250 mm, a folha deve pelo menos encostar no batente. Sob tal análise é possível observar a falta de acessibilidade ao local. Desse modo, foram muitas as irregularidades encontradas durante o processo.

Os degraus da escada podem ser considerados o meio pelo qual alguém pode obter acesso a diferentes pavimentos do espaço escolar. Como pode ser observada na Figura 8, a escada da escola possui cinco degraus contendo espelhos de 12 cm de altura e 127 cm de comprimento, com um corrimão para o auxílio da passagem dos usuários. No entanto, não foi incorporada uma sinalização tátil ou outro modelo para a visualização do piso que servisse de alerta ou de direção, e nem características antiderrapantes na superfície dos pisos.

Figura 8 - Escada principal.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

A NBR 9050 estabelece que “a largura das escadas deve ser estabelecida de acordo com o fluxo de pessoas, conforme ABNT-NBR 9077 (apud Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015). A largura mínima determinada recomendável para escadas fixas em rotas acessíveis é de 150 cm, sendo o mínimo admissível 120 cm em sua composição. Já os corrimãos devem ser instalados em rampas e escadas, em ambos os lados, a 92 cm e a 70 cm do piso, medidos da face superior até o ponto central do piso do degrau no que se refere às escadas. Por fim, pôde-se observar irregularidades no tamanho dos degraus da escada, que não cumpre o que é previsto pela norma.

Passarelas podem ser consideradas como elementos estruturais construídos como uma espécie de ponte para o tráfego de pessoas. Nas Figuras 9 e 10, vê-se a passarela, que possui 170 cm de largura, sendo utilizada para o acesso aos outros ambientes da escola.

Figura 9- Passarela perspectiva lateral.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

De acordo com a NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015), a largura da passarela deve ser determinada em função do volume de

pedestres estimado para os horários de maior movimento. Dessa forma, é previsto que as passarelas de pedestres devem ser providas de rampas e escadas, para sua transposição, contendo largura mínima de 300 cm.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade se baseia no princípio de que os indivíduos possuem o direito de construir laços sociais e participar ativamente na sociedade, inclusive as pessoas que têm deficiência ou mobilidade reduzida. Trazer esse tema como foco principal desse processo foi fundamental para realçar a necessidade de haver espaços acessíveis de maneira universal, e que garantam um bom desenvolvimento no ensino aprendizagem de cada aluno. Por isso, foi interessante perceber em um contexto sociocultural os aspectos que apontam para o ambiente escolar como um caminho para o rompimento de barreiras e qualquer outro estigma social formado.

Além da acessibilidade, questões como a inclusão e o acesso e leis vigentes, desenvolveram um papel de destaque nesta pesquisa. Sendo abordadas em grande parte como um meio pelo qual a acessibilidade deve ser conduzida nos espaços escolares, foram observados os reais problemas que norteiam tais ambientes no seu uso pleno.

Ao final da análise dos dados foi possível apontar que a acessibilidade da referida escola não se encontra de acordo com as normas da NBR 9050 (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015), comprometendo, de certa maneira, a permanência do aluno com deficiência no ambiente escolar. Não obstante, é preciso empenho da comunidade escolar e do poder público para que todas as escolas se tornem, verdadeiramente, acessíveis, garantindo o cumprimento da legislação vigente para essas pessoas que ainda são excluídas cotidianamente.

Por fim, acredita-se que este estudo possa estimular a realização de novas pesquisas relacionadas a essa temática, de forma a contribuir para resolver questões relacionadas à problemática em questão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >Acessado em 17 de mai. 2022

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bits-tream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em 4 de set. 2022.

DINIZ, D. Cuidado e deficiência. In: **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense; 2007. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficiencia-2.pdf > Acessado em: 12 de mar. 2022

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>> Acessado em 12 de mar. 2022

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702>>. Acesso em 2022. 10 set. 2022.

MENDES, A. B. **Avaliação das condições de acessibilidade para pessoas com deficiência visual em edificações em Brasília – estudo de casos**. Brasília: UNB, 2009. 185 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: < <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/6935> > Acessado em: 14 de abr. 2022

SASSAKI, R. K. Entrevista com Romeu Kazumi Sassaki realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. **Revista Integração**, n. 20, v. 8, p. 1-36, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.019

PROJETO BRINCLUIR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO EM SÃO JOSÉ DE PIRANHAS-PB

Nathalia Maria de Sousa Feitosa¹

RESUMO

Com o crescente número de diagnósticos, tem se tornado uma necessidade emergente a efetivação de políticas públicas de inclusão voltadas às pessoas com deficiência em ambientes sociais e escolares. Tendo em vista uma necessidade local do município de São José de Piranhas-PB e a solicitação das famílias por espaços adequados para recreação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência e/ou outras condições, urge o Projeto de Inclusão Brincluir, que visa desenvolver atividades físicas e recreativas que incluam pessoas com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual), TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador, Trissomia 21, Paralisia Cerebral e outras condições. Nesse sentido, dentro desse universo, tomamos por análise o Projeto Brincluir, objetivando compreender a relevância do projeto na vida das crianças participantes pela ótica de seus familiares/cuidadores. A pesquisa assumiu os contornos da pesquisa de campo com abordagem qualitativa e fim exploratório, desenvolvida in loco. À construção dos dados, realizou-se entrevista semiestruturada com os familiares das crianças que são beneficiadas pelo Brincluir. Para inferência dos dados construídos, recorreremos ao uso da técnica da Análise Temática de Braun e Clarke (2006). Os resultados demonstram que o projeto de inclusão Brincluir, além de ser uma resposta do Poder Público às solicitações das famílias é também um espaço propício à recreação e socialização das crianças com deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento.

Palavras-chave: Projeto Brincluir, Inclusão, Recreação, Política Pública.

1 Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Coordenadora pedagógica de Educação Inclusiva da rede municipal de ensino de São José de Piranhas/PB, nathaliafeitosasjp@gmail.com, nathaliafeitosasjp@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A luta por políticas públicas de inclusão tem se expandido pelos mais diversos espaços sociais – igrejas, praças, unidades de saúde, escolas, comércios, espaços culturais, espaços esportivos, entre outros – e uma das barreiras que tem dificultado a implementação e efetivação de uma política de inclusão é o desafio de compreender as diversas demandas peculiares ao público com deficiência, ao qual toma-se por objeto neste estudo.

Desse modo, o grupo de sujeitos aos quais se enquadram como pessoas com deficiência estão descritos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência: são aquelas que, apresentam barreiras de longo prazo de natureza física, intelectual e/ou sensorial, e que possuem sua participação efetiva nos âmbitos sociais, culturais e/ou políticos prejudicada. Isso devido entraves de ordem social, atitudinal, estrutural, arquitetônica.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, no Brasil, cerca de 18,6 milhões de pessoas declararam algum tipo de dificuldade funcional. Dessa estatística, 367.000 são do estado da Paraíba. Partindo da preocupação em ouvir e atender as demandas das pessoas com deficiência em São José de Piranhas, município localizado no sertão paraibano, realizou-se a I Semana de Conscientização do Autismo em abril de 2023, que compôs entre as mais diversas atividades: ações pedagógicas de sensibilização, promoção de eventos inclusivos (a exemplo da leitura inclusiva na biblioteca e caminhada de conscientização do autismo) e audiência pública.

Esta última, realizada em 13 de abril de 2023 contou com a participação do Poder Executivo e Legislativo do município, gestores escolares, secretárias de Educação, Desenvolvimento Social e Saúde, representação em massa de pais/cuidadores de pessoas com deficiência. Em fala oportunizada às famílias, estas alegaram a necessidade de um espaço de atendimento terapêutico para tratamento dos filhos, bem como espaços de recreação seguros e adequados para socialização e lazer de suas crianças. A partir desta última demanda as Secretarias de Educação, Desenvolvimento Social, Saúde e Esportes reuniram-se para pensar estratégias da promoção de lazer e recreação para as crianças e seus cuidadores.

Assim, urge o Projeto de Inclusão Brincluir com a finalidade de promover atividades físicas e recreativas que buscam a inclusão de pessoas com

deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e/ou outras condições. À vista disso, este estudo nasce da necessidade de divulgação científica de políticas públicas evidenciadas como experiências exitosas no tocante ao trabalho com inclusão, por isso, esta escrita tem a finalidade de compreender a relevância do Projeto Brincluir na vida das crianças participantes pela ótica de seus familiares/cuidadores.

O trabalho, então, assumiu os contornos da pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e fim exploratório. Desse modo, necessário se fez apresentar o Projeto Brincluir, suas especificidades e discutir acerca da relevância do fortalecimento dos vínculos sociais e familiares para o desenvolvimento social e integral do sujeito, a partir do seu envolvimento nas atividades recreativas do projeto.

METODOLOGIA

Este estudo tratou-se de uma pesquisa de campo, que segundo Gil (2008, p.87) caracteriza-se por estudar “um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes”. Para Gonsalves (2001), a pesquisa de campo leva o pesquisador a buscar a informação pretendida diretamente à população pesquisada. Assim, de natureza qualitativa e fim exploratório, a pesquisa foi realizada no município de São José de Piranhas, sertão paraibano, em abril de 2024, cujo objetivo, foi compreender a relevância do Projeto Brincluir na vida das crianças participantes pela ótica de seus familiares/cuidadores e pela observação direta por meio da participação dos encontros do Projeto Brincluir que acontecem todas as quintas-feiras, às 17 horas, no Estádio Marconi Cruz de Lacerda, do referido município.

Para a construção dos dados analisados, contou-se com uma amostra não probabilística (a seleção dos participantes não se baseou em probabilidades), definida em três sujeitos do grupo de familiares/cuidadores das crianças participantes do Projeto, utilizando como instrumento de construção a entrevista semiestruturada. De acordo com Gehardt e Silveira (2009), esse tipo de entrevista segue um roteiro pré-estabelecido, contudo permite que o entrevistado fale com liberdade sobre assuntos que vão emergindo. Assim, a entrevista foi norteadada por uma única indagação: quais os impactos positivos ou negativos provocados pelo Projeto Brincluir na vida de sua criança? Para identificação

dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se como pseudônimos nomes de borboletas raras: Rainha Alexandra, Borboleta-azul e Borboleta 88.

Com vistas a análise dos dados, recorreu-se ao uso da técnica da análise temática, que conforme Braun e Clarke (2006 *apud* Rosa; Mackedanz, 2021) pode ser utilizada à reflexão dos fatos ocorridos na realidade ou para desvendar o que lhe é apresentado de forma superficial. Desse modo, a análise temática constitui-se em seis etapas: a familiarização com os dados a partir de leitura densa e repetida dos dados construídos, identificação do conteúdo semântico, agrupamento dos códigos identificados, revisão dos dados codificados, identificação dos núcleos de sentido e produção da síntese final.

Desse modo, a partir da análise das narrativas dos familiares/cuidadores identificaram-se os seguintes códigos que trataremos como categorias:

Quadro 1. Categorias de análise

Categorias da análise empírica
Desenvolvimento da criança
Momento recreativo
Interação social
Troca de experiências

Fonte: da pesquisadora (2024).

A partir das categorias ou códigos identificados e agrupados, foram elencados os seguintes núcleos de sentido à discussão: 1) O desenvolvimento integral da criança por meio do brincar; 2) Acolhimento e troca de experiências. Salienta-se ainda que as imagens utilizadas durante a discussão deste trabalho foram autorizadas por meio de termo de autorização do uso de imagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado, o Projeto de Inclusão Brincluir tem o objetivo de promover atividades físicas e recreativas que incluam crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista – TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtorno Opositor Desafiador - TOD) e/ou outras condições (Trissomia 21, Paralisia Cerebral,

Microcefalia, entre outros). Para inclusão no projeto, realizam-se periodicamente inscrições para seleção das crianças que poderão participar das atividades.

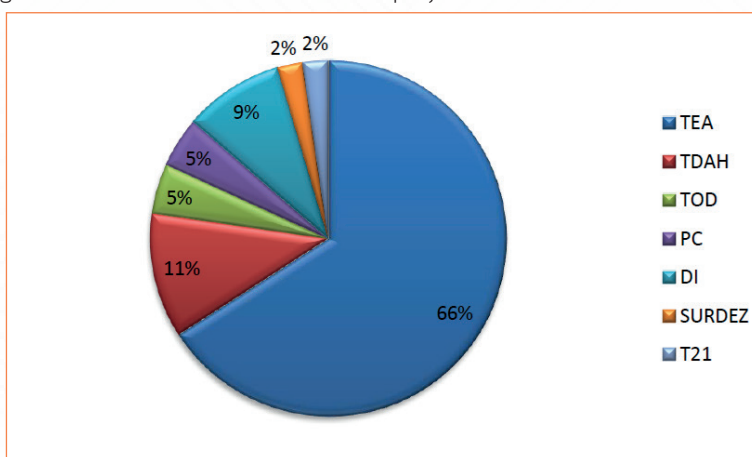
Imagem 1. Identidade visual do Projeto de Inclusão Brincluir



Fonte: da pesquisadora (2023).

No período de realização da pesquisa, o projeto assistia 36 (trinta e seis) crianças com diagnóstico multiprofissional, conforme percentuais apresentados no gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1. Diagnósticos dos usuários inscritos no projeto brincluir



Fonte: da pesquisadora (2023).

Para realização das atividades recreativas, conta-se com uma equipe técnica composta por servidores dos mais diversos setores municipais

(administração, educação, desenvolvimento social e saúde), todos eles voluntários que atuam dentro de suas áreas de formação. Conta-se também com a colaboração do Núcleo de Cidadania de Adolescentes (NUCA) do município. A equipe divide-se em grupos para melhor desenvolver e acompanhar as crianças nas atividades que são oferecidas: circuito motor, oficinas psicopedagógicas, dança, esportes e brincadeiras avulsas que surgem de forma espontânea.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA POR MEIO DO BRINCAR

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento de qualquer indivíduo em estágio de desenvolvimento (Pedroso, 2013). Além do brincar ser fundamental para o progresso cognitivo, motor e afetivo da criança, também é uma excelente ferramenta de promoção da aprendizagem de inúmeras habilidades básicas que são importantes para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido,

O brincar é uma atividade repleta de sentido, uma ocupação vital. Segundo o autor, brincar implica em interessar-se pelo desconhecido, envolvendo uma série de atividades físicas, mentais, sociais comunicativas e emocionais, fundamentais ao desenvolvimento humano (Hiuzinga, 2019 *apud* Queiroz *et. al.*, 2021, p.5).

Considerando o público com deficiência, TEA e outras comorbidades e/ou patologias, o brincar assume uma dimensão ainda maior. A brincadeira estimula o desenvolvimento da personalidade, do caráter, dos princípios e valores de igualdade e equidade, propicia a interação social com outras crianças, promove o desenvolvimento cognitivo e motor, habilidades pré-acadêmicas que se relaciona diretamente com o desenvolvimento das habilidades acadêmicas de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático.



Imagem 2. Oficina de dança



Fonte: da pesquisadora (2024).

Além disso, por meio de atividades lúdicas e recreativas, crianças aprendem a respeitar os limites, as diversidades entre colegas e a valorizar suas capacidades. Este é um dos pontos tratados como relevantes nos momentos de recreação no Projeto Brincluir: entender que crianças com deficiência podem, conseguem e devem brincar como qualquer outro sujeito e de qualquer brincadeira que ela almeje, sendo necessário apenas a adaptação daquela brincadeira ou ambiente para que todos sintam-se incluídos e tenham acesso de forma equitativa ao seu direito de brincar. Em consonância, a Lei Brasileira de Inclusão nº.13.146/2015 preconiza:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar e avaliar: [...] XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; [...] Art. 43. O poder público deve promover a participação da pessoa com deficiência em atividades artísticas, intelectuais, culturais, esportivas e recreativas, com vistas ao seu protagonismo [...] III – assegurar a participação da pessoa com deficiência em jogos e atividades recreativas, esportivas, de lazer, culturais e artísticas, inclusive no sistema escolar, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Para além de ser algo estabelecido em lei, é necessário a busca de ações que visam garantir o acesso do público às atividades de lazer e recreação, por isso, no projeto Brincluir, busca-se desenvolver atividades artísticas, esportivas e de lazer que tratam de incluir as crianças, considerando suas limitações.

IMAGEM 3. Circuito motor na oficina de psicomotricidade



Fonte: da pesquisadora (2024)

Borboleta-azul traz em sua fala a importância do Projeto Brincluir para o desenvolvimento de sua filha quando afirma:

Falar do Brincluir é muito fácil... minha filha se desenvolveu bastante. Hoje ela interage com outras crianças, com os colegas, se diverte de forma funcional. Muito bom esse projeto para o desenvolvimento de nossas crianças (Trecho recolhido da entrevista de Borboleta-azul, 2024).

Já a Rainha Alexandra enaltece que além de interagir com as outras crianças, sua filha gosta de se comunicar com os monitores e familiares das outras crianças: *Minha filha gosta muito de participar do programa, pois lá ela interage com outras crianças, com os voluntários, com as outras mães... é um momento bem recreativo* (Trecho recolhido da entrevista de Rainha Alexandra, 2024).

A Convenção Nacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2007), em seu artigo 30 trata sobre a participação na vida cultural e em recreação,

lazer e esporte estabelecendo medidas a serem tomadas pelos estados, para que pessoas com deficiência participem de atividades recreativas de lazer e esportes em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Sobre esse acesso e igualdade de oportunidade a Borboleta 88 relata:

O Brincluir veio como oportunidade de evolução de habilidades. O meu filho teve a oportunidade de ser incluído de forma efetiva e com equidade nas atividades. Após a frequência nos encontros às quintas-feiras desenvolveu um repertório maior de fala, fortaleceu a interação social, fortaleceu as habilidades motoras, a oficina de psicomotricidade ajudou-o a fortalecer o tônus muscular, pois devido a sua condição genética T21 tem uma hipotonia intensa (Trecho recolhido da entrevista de Borboleta 88, 2024).

Além da interação social, da igualdade de oportunidades por meio da adaptação do ambiente, das atividades e do desenvolvimento das áreas cognitivas, motoras e culturais, percebe-se ainda que o Projeto Brincluir proporciona aos participantes o fortalecimento dos vínculos afetivos com seus familiares/cuidadores, tendo em vista que uma das normas do projeto é a presença e participação dos pais/responsáveis durante a realização das brincadeiras e atividades. Essa participação efetiva da família nesse processo de brincar, além de estabelecer relação de confiança e auxiliar na estimulação de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas, também estabelece um vínculo afetivo constituindo relações de confiança que são importantes para a manutenção de um relacionamento saudável e duradouro entre pais e filhos, cuidadores e crianças.

ACOLHIMENTO E TROCA DE EXPERIÊNCIAS

O acolhimento e a troca de experiências entre as mães atípicas são importantes para o estabelecimento de uma rede de apoio entre aquelas que compartilham diariamente as mesmas lutas e desafios que são inerentes às limitações dos filhos. Sobre isso, a Rainha Alexandra apresenta em seu relato: *também gosto de frequentar o programa, porque além de minha filha se divertir também posso conversar com as outras mães, compartilhar nossos desafios, inquietações e também celebrar as conquistas diárias* (Trecho recolhido da entrevista de Rainha Alexandra, 2024).

A rotina da mãe atípica ou do cuidador da criança com deficiência é repleta de desafios e muitas surpresas. Comportamentos de estresse são muito comuns devido as situações adversas que essas mães enfrentam. Consoante a isso,

[...] as mães são frequentemente as principais cuidadoras, assumindo um papel central no cuidado e suporte à criança. O estresse é uma reação natural e comum diante de situações desafiadoras, e cuidar de uma criança com deficiência pode ser uma tarefa intensiva e desafiadora. Compreender a experiência dessas mães é crucial para assim analisar a ligação entre os desafios e o estresse enfrentados diariamente (Maia; Muner, 2024, p.13).

Poder compartilhar suas angústias com outras mães ou com os monitores são de grande valia. Esse curto tempo de conversa pode promover troca de conhecimento, apoio mútuo, alívio emocional por esta perceber que não se encontra sozinha no enfrentamento dos desafios. O compartilhamento de experiências, o diálogo e apoio mútuo são ações que ajudam a compreender melhor a sociedade e aceitar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar experiências exitosas de inclusão permite enxergar que há possibilidades para novos caminhos e para inclusão de pessoas com deficiência, superando o conceito de integração.

Com o Projeto de Inclusão Brincluir, percebe-se que não há atividades específicas ou brincadeiras que sejam inerentes às pessoas com deficiência, mas existem possibilidades de, a partir de uma adaptação do meio, incluir os sujeitos e respeitando suas limitações, sejam elas física, intelectual e/ou sensorial.

A partir da ótica dos familiares/cuidadores das crianças participantes do projeto, nota-se a relevância social, cultural e emocional na vida das crianças participantes e dos adultos que as acompanha semanalmente no Brincluir. Tais atividades de recreação, bem como os momentos de partilha de vivências entre cuidadores norteia a continuidade das atividades recreativas no projeto, assim como a necessidade de um olhar mais atento aos cuidadores.

Tendo em vista essa demanda, pretende-se ainda desenvolver uma ação dentro do Brincluir voltada ao cuidar de quem cuida. Geralmente, as mães ficam

tão atarefadas e devotadas aos cuidados e ao bem-estar de sua criança que não possui tempo, tampouco energias para cuidar de si mesmas.

Outra questão a ser ponderada também é em relação ao número de crianças que são assistidas no Brincluir. Essa estimativa é bem inferior ao número de diagnósticos em crianças que tem-se no município, contudo não é possível ampliar o número de participantes devido o número limitado de monitores voluntários, considerando que o objetivo do projeto não é apenas oferecer o serviço, mas ter uma equipe técnica que oriente e dê suporte na realização das atividades, visando tanto a estimulação de habilidades motoras, comunicativas, sociais como o reforço e aprendizado de comportamentos que são socialmente relevantes, para o caso das crianças com TEA e Deficiência Intelectual.

Pretende-se dar continuidade a estudos posteriores relacionados ao desenvolvimento do projeto, tendo em vista a proporção social e cultural que o Brincluir tem alcançado.

Conclui-se que o Projeto Brincluir em muito tem contribuído no acolhimento e socialização do público alvo, favorecendo aos atendidos, como já mencionado, o desenvolvimento de habilidades e comportamentos socialmente relevantes. A iniciativa veio ao encontro de uma necessidade pública e representa o compromisso firmado pelo poder público municipal e pelos próprios colaboradores com a inclusão.

REFERÊNCIAS

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia> Acesso em: 20 jun. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel (*et al.*). Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2001.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=37280&t=resultados> Acesso em: 05 jul. 2024.

MAIA, Gabriela Bentes; MUNER, Luana Comito. Maternidade atípica: o estresse das mães cuidadoras de criança com o transtorno do espectro autista. **Revista Cathedral**, v.6, n.2, 2024, p.12-27. Disponível em: <http://cathedral.ojs.galoa.com.br/index.php/cathedral/article/view/770/221> Acesso em 17 jun. 2024.

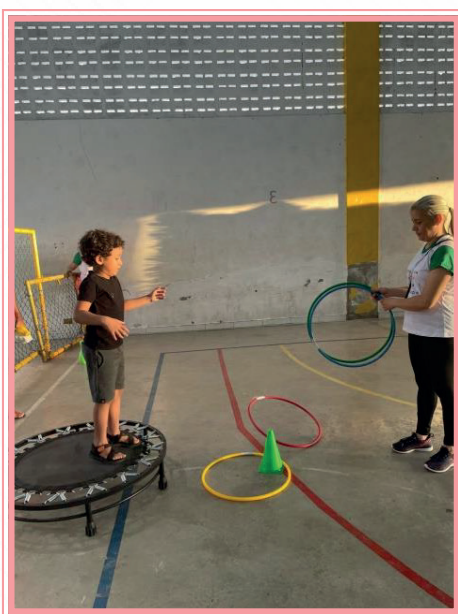
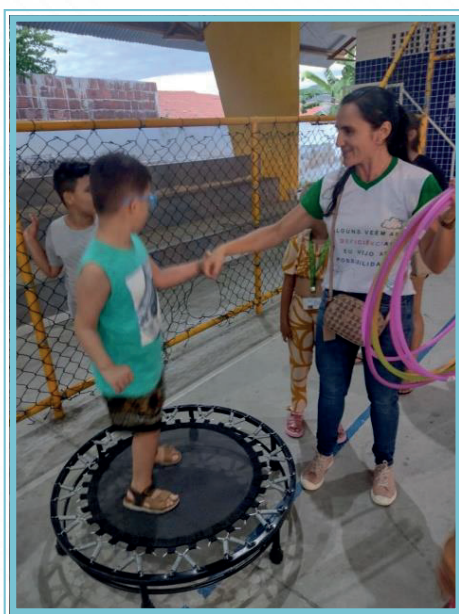
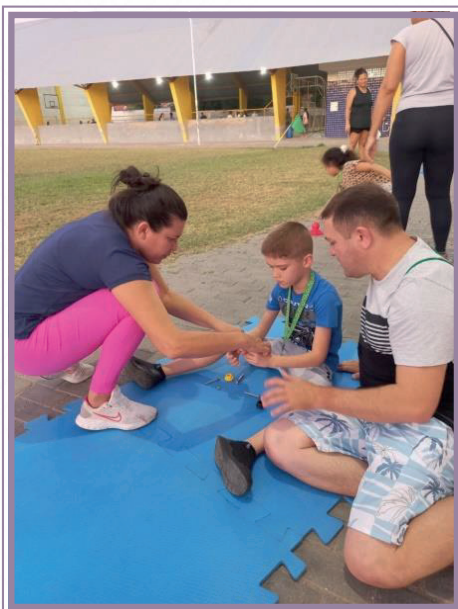
PEDROSO, Michele Cristina de Sousa. A função do brincar para a criança com deficiência. **Revista Científica da FHO|UNIARARAS**, v.1, n.2, 2013, p. 82-92. Disponível em: <https://ojs.fho.edu.br:8481/revfho/article/view/131/127> Acesso em: 16 jun. 2024.

QUEIROZ, Francisca Francisete de Sousa Nunes. *et. al.* Reflections on Playing as a Promoter of the Integral Development of Children with Autistic Spectrum Disorder. **Qualitative Research in Health: advances and challenges**, v.8, 2021, p.295-303. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/418> Acesso em: 16 jun. 2024.

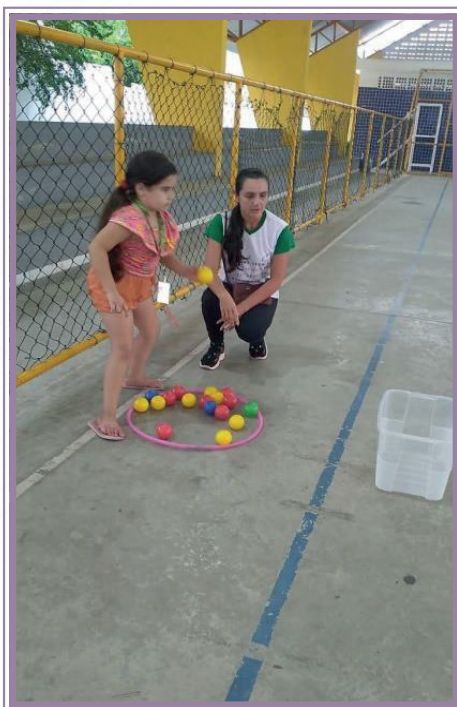
ROSA, L. S.; MACKEDANZ, L. F. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** (Blumenau), v.16, p. 1-23, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574> Acesso em: 7 set. 2022.

APÊNDICES

REGISTROS DO PROJETO DE INCLUSÃO BRINCLUIR²



2 Realizou-se a assinatura de termos de autorização do uso de imagem.





DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.020

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: FIGURAÇÕES QUE ATRAVESSAM A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Lucila Ribeiro Dantas Fagundes¹

Isabel Matos Nunes²

RESUMO

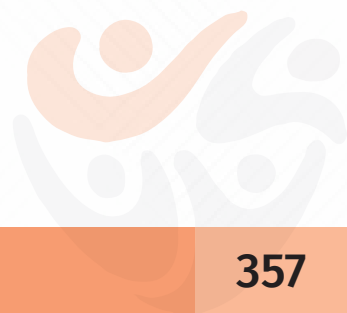
Ao considerarmos a educação como direito de todos e dever do Estado e da família promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, projetamos para um direito social, coletivo que inclui todas as pessoas, sem exceção, contudo, durante toda a história da humanidade as pessoas com deficiência enfrentaram obstáculos em seu percurso escolar, descaracterizando-os. No interior dos estados às dificuldades apresentadas, possivelmente são maiores, haja vista as figurações que muitas vezes permeiam os Sistemas de Ensino. Na intenção de remover as barreiras criadas pelo foco a deficiência no contexto escolar foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, este trabalho discute em seu objeto de estudo como se configura a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no interior do estado do Espírito Santo. Apresenta em seu objetivo os desafios e possibilidades na contextualização da política de inclusão adotada pelo município. A opção de metodologia foi uma pesquisa documental de leis, decretos, resolução e pareceres pertinentes ao objeto de estudo. As análises apresentadas pelo viés da Sociologia Figuracional de Norbert Elias permitem perceber que a falta das políticas públicas municipais dificulta a organização da oferta da Educação Especial no ensino regular, o Conselho Municipal de Educação por exercer o papel de articuladores e mediadores das

1 Mestranda do Programa de Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, ana.lei@edu.ufes.br;

2 Prof^ª. Dr^ª. de Departamento de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, isabel.nunes@ufes.br

demandas educacionais em conjunto com seu gestor municipal deve contribuir no sentido de mobilizar, normatizar e fiscalizar esta oferta. Conclui que pretende com este estudo contribuir para o referencial teórico para as políticas públicas na perspectiva da inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial, Conselho Municipal de Educação, Política Pública, Norbert Elias.



TECENDO DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com o olhar voltado para a década de 1990 permite percebermos que nunca se falou tanto em Educação Especial como a partir de então, desta forma podemos considerar esta década como um divisor de águas, marcada por uma ampla mobilização social, respaldada por políticas públicas nas diferentes áreas, em defesa de direitos na educação escolar das pessoas com deficiência, visando mudanças na educação das pessoas com deficiência no Brasil, a chamada “Inclusão escolar”.

Neste sentido, acalorado pelo discurso esperançoso e pela reforma do Estado, da conquista dos direitos sociais resultante da promulgação da nova Constituição Federal de 1988, da ênfase na universalização do acesso à educação, como estabelece no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil 1988, p. 123), documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, 1994 e a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien (Tailândia), em 1990 passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Especial numa perspectiva inclusiva no Brasil.

Neste cenário o desenho da educação projetada para um direito fundamental social, coletivo de desenvolvimento individual a todas as pessoas, para a Educação Especial, a Constituição Federal conforme Mendes (2010, p 101) “assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado”.

Desta maneira, com a conquista de direitos através da Constituição Federal e da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB que traz o capítulo V específico voltado para Educação Especial, sob influência de documentos internacionais, os decretos e as leis aprovadas, desenhavam o novo cenário da Educação Especial no Brasil, ocorre em 2008 a divulgação do documento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, embora este documento não seja normativo, ele aponta um conjunto de normas vinculadas aos serviços de Educação Especial que irá inserir a definição mais restritiva na rotina das redes de ensino, direcionando a política da Educação Especial em todo território nacional.

Diante deste contexto, a Educação Especial assume uma nova configuração a fim de garantir uma educação voltada para a diversidade, que todos os alunos com deficiência tenham o direito a aprender, a ser visto dentro das suas necessidades educativas especiais, que sejam respeitados em sua individualidade. Nesta finalidade, espera que os sistemas de ensino sejam transformados em sistemas educacionais inclusivos.

Em oportuno compreendemos que a Política de Educação Especial de 2008 destaca o quanto o processo de inclusão escolar precisa ser visto como direito de aprender, já conquistado anteriormente, reafirmado na Constituição Federal “art. 205. A educação, direito de todos” (Brasil, 1988, p.123) e também na LDB “art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, p. 8), este constituído através de muitos enfrentamentos/ lutas sociais e tensionamentos.

Neste sentido, ressaltamos o Plano Nacional da Educação - PNE com vigência até 2024, Lei nº 13.005/2014 fazendo referência a meta 4 reservada para a Educação Especial que tem como proposta a universalização do acesso à educação básica e atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na perspectiva inclusiva.

Esta política educacional possibilitou que os estados e municípios elaborassem os seus planos de educação pontuando as suas necessidades a fim de angariar recursos junto ao Ministério da Educação que passou “a condicionar esses repasses à construção do Plano de Ações Articuladas - PAR. Dessa forma, em consequência, a assistência técnica e financeira passou a ser vinculada a metas e estratégias dos planos decenais dos entes subnacionais” (Assis, 2024, p. 4)

Neste sentido, a política nacional de educação reafirma o compromisso da implementação da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva no território nacional através da meta 4 com a finalidade de remover as barreiras criadas pelo foco a deficiência no contexto escolar. Para tanto, este trabalho³ discute em seu objeto de estudo como se configura a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no interior do estado do Espírito Santo. A opção de metodologia foi uma análise documental de leis, decretos, resolução

3 Este artigo é parte do resultado da pesquisa de mestrado que trata sobre a configuração da Política Pública Municipal da Educação Especial no norte do Espírito

e pareceres pertinentes ao objeto de estudo. Apresenta em seu objetivo os desafios e possibilidades na contextualização da política de inclusão adotada pelo município.

Possivelmente no interior dos estados às dificuldades apresentadas são maiores, tendo em vista as figurações que muitas vezes permeiam os Sistemas de Ensino. Para delimitar o estudo foi definido pelo Sistema Municipal de Educação de Conceição da Barra, situado no norte do estado do Espírito Santo, cerca de 250 km de distância da capital do estado, a relevância do estudo constitui a observação das dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar para a efetivação da política da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O sistema municipal de ensino foi criado através da lei municipal nº 2305/2006 cabendo:

Estabelecer e coordenar as políticas municipais educacionais articuladas com as políticas do Estado e da União e promover sua execução;

Exercitar a função normativa e redistributiva relativa às suas instituições oficiais;

Criar, autorizar, credenciar e supervisionar as unidades que compõem o Sistema Municipal de Ensino. (Conceição da Barra, ES, 2006, p. 01)

O sistema municipal de ensino é composto por: Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, Conselho Municipal de Alimentação Escolar – CAE, Conselho Municipal de Educação – CME, Secretaria Municipal de Educação e Unidades de Ensino.

Na referida lei, no art. 8º o Conselho Municipal de Educação, apresenta como um elo entre a sociedade e o poder público, este integra a gestão da educação como órgão auxiliar ativo cabendo o poder público municipal a responsabilidade de garantir as condições primordiais ao bom exercício de suas funções. Portanto, lhe compete às atribuições normativas, consultivas, fiscalizadoras e de assessoramento ao Executivo Municipal e também a gestão da educação na elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas municipais no âmbito educacional.

O estudo de caso discutido neste texto aponta para os desafios na organização da oferta da Educação Especial no ensino regular. Para tanto, apoiamos nos estudos de Norbert Elias nas obras “Os estabelecidos e os outsiders:

sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (2000) e “A sociedade dos indivíduos” (1994).

Assim, fazendo uma analogia à obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” (Elias, 2000), compreendemos esses dois grupos pertencentes a uma mesma comunidade que o autor chama de “estabelecidos” e “outsiders”, para ele numa visão sociológica, estes estabelecem relações de poder e, conseqüentemente, relações de interdependência, desta forma em uma figuração social em que os alunos com deficiência (outsiders) passam a ocupar o mesmo espaço escolar (“Winston Parva”) que os alunos sem deficiência (estabelecidos).

Numa conexão elisiana a proposta da Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva requer mudanças de atitudes de toda a comunidade escolar com intuito de garantir o direito a aprendizagem dos alunos com deficiência, gerando uma disputa de forças entre os diferentes agentes neste espaço (que são alunos com e sem deficiência, professores do ensino comum e do ensino especializado, pais, gestores, funcionários, conselhos), a partir de modelos e regras de normalidade que tencionam a balança de poder.

Em oportuno para Sobrinho (2009, p. 13) figuração é:

(...) um conceito central na obra elisiana. Utilizando-se desse conceito, Elias coloca as relações como ponto de partida das análises e reflexões na investigação sociológica. Para este autor, os indivíduos e grupos humanos só podem existir em figurações ou em inter-relações. Elias nos esclarece que uma figuração pode ser formada por um número restrito de pessoas – um casal, um grupo de alunos – ou por milhares delas – uma nação –, assim como pode se referir tanto a relações harmônicas, quanto a relações hostis e tensas entre pessoas e grupos que as formam. (Sobrinho, 2009, p. 13)

Assim, a partir do conceito de figuração, percebido como um conjunto específico de componentes que se ajustam em relação de dependência mútua, numa rede de interdependências entre os seres humanos, fazendo analogia a teoria elisiana das questões que proponho estudar, tomo o Conselho Municipal de Educação como uma figuração específica buscando compreender como se configura a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no interior do estado do Espírito Santo.

Desta maneira, ressaltamos que ao sistema de ensino normatizado pelo Conselho Municipal de Educação compete a organização das políticas públicas

de educação, que vêm se apresentando nas últimas décadas, em novas configurações, assim como vimos as políticas da Educação Especial que caminham com avanços e retrocessos com vista a consolidação de uma política que atenda aos anseios da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Neste sentido, referimos a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em 25 de junho de 2014, como uma das principais políticas públicas educacionais, é o planejamento educacional de uma década com ações de médio e longo prazo. Desta forma, aprofundando nas questões do estudo fazemos referência a Meta 4 da referida lei:

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

A meta é organizada em 19 estratégias, dispõe sobre a garantia a oferta a educação inclusiva e fortalecimento do acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao AEE, a permanência e o desenvolvimento escolar, para o alcance efetivo da meta outros pontos importantes também foram elencados como: investimento na acessibilidade, atendimento das crianças com deficiência de 0 a 3 anos, salas de recursos, apoio a pesquisa, oferta bilíngue em libras, formação de professores.

Numa visão eliasiana a participação do CME no acompanhamento do PNE é fundamental, tendo em vista, as inter-relações estabelecidas nestas figurações, dando importância a função normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora das políticas públicas municipais para a educação deste órgão, além disso a Lei 13.005/2014 determina que:

§ 3º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8o. (Brasil, 2014, p. 3).

Neste sentido, considerando a titularidade de controle social o CME, é um órgão responsável no desenvolvimento de implantação das políticas públicas educacionais, as ações dos indivíduos que compõe esta figuração

têm consequências neste processo de implementação das políticas e particularmente as políticas que envolvem o direito dos alunos com deficiência que é o objeto de estudo desta pesquisa. Assim,

Cumpra também lembrar que os interesses juridicamente protegidos com relação à educação não se restringem ao acesso ao ensino obrigatório, mas devem contemplar condições potencializadoras da permanência dos alunos na escola, como é o caso do direito daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (Silveira; Prieto, 2012, p. 724)

Sob este aspecto, numa visão eliasiana, tencionando a balança de poder, o CME como órgão responsável no desenvolvimento de implantação das políticas públicas educacionais do sistema municipal de ensino, estar sujeito as inter-relações que se estabelecem com a mantenedora e também com as escolas vinculadas ao sistema de ensino, com as famílias e com os alunos que estes representam, assim, podem existir disputas ou tensões dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações e reinterpretações das legislações, daquilo que pensam e acreditam, das ações dos indivíduos que compõe estas figurações.

Na obra *A sociedade dos indivíduos* (Elias, 1994), o autor executa uma análise mais pormenorizada da relação indivíduo e sociedade. Partindo destes estudos ele afirma que a sociedade é sim formada por indivíduos, entretanto, estes não são separados, isolados do mundo, para ele a sociedade é uma figuração formada por numerosos indivíduos interdependentes, autônomos e dependentes uns dos outros. Na concepção eliasiana esses conjuntos de redes de dependência e interdependências dos indivíduos, é o que ele chama de figuração, ou seja, a maneira como os indivíduos estão ligados uns aos outros de maneira diversa, assim para ele, a sociedade é um exemplo de figuração.

Elias ao afirmar sobre a teia de interdependência, se refere a dependência das ações, da atuação, das decisões do outro nas funções que cada indivíduo exerce na sociedade, a causa que a atitude de um indivíduo tem no outro, ou seja, as atitudes dos indivíduos dependem das ações de outros indivíduos. Para ele indivíduos e sociedade existem de maneira articulada, apresentando numa dependência mútua, este e aquele é fruto de uma série de acontecimentos, resultados das inter-relações estabelecidas, deste modo o que se passa em uma figuração produz um efeito em todos os indivíduos que nela estão incluídos.

Nesta perspectiva para Elias (1994) estas inter-relações, o que se passa não pode ser planejado, traçado ou previsto, como numa dança de salão que os passos são combinados e sincronizados, desta forma, compreendendo o CME como uma figuração responsável pela implementação da política pública da Educação Especial, esta fica sujeita as decisões que são tencionadas nesta figuração.

Neste sentido, o estudo de caso possibilitou a compreensão das particularidades que permearam o objeto de estudo, tomando como referência que em 1996 a Educação Especial é projetada para dentro da LDB com direcionamentos para a sua organização e oferta e ainda hoje estar sendo organizada pelo Sistema Municipal, embora exista a oferta do serviço, inexistente em lei a configuração em sua totalidade desta oferta na organização municipal.

As análises percorridas permitem compreender que o atraso na implementação das políticas públicas municipais dificulta a organização da oferta da Educação Especial no ensino regular, cabe ao CME, como órgão deliberativo, exercer o papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais em conjunto com o gestor municipal contribuindo no sentido de mobilizar, normatizar e fiscalizar esta oferta.

CAMINHOS DA PESQUISA

Ao buscar estabelecer uma coerência entre objeto de estudo como se configura a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no interior do estado do Espírito Santo, a escolha da abordagem metodológica foi caracterizada pela pesquisa qualitativa. Apresenta em seu objetivo os desafios e possibilidades na contextualização da política de inclusão adotada pelo município.

Trata-se de uma pesquisa documental de leis, decretos, resolução e pareceres significativos ao estudo da problemática. A análise feita além das atas do CME consistiu em leis e resoluções municipais de domínio público a fim de ancorar o estudo aqui pretendido.

Sob este aspecto, convém destacar que ao analisar a configuração da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no sistema municipal, o trabalho apresentado vai para além da compreensão e organização da política da Educação Especial, pois esta pretende perceber as figurações específicas a partir de suas inter-relações que atravessam o sistema de ensino especificamente o CME.

Diante disso, recorreremos as concepções eliasianas, pois esta dinâmica de relações só pode ser percebida através de seu conceito de figuração que nos aproxima da compreensão que sociedade não é grupo de indivíduos separados ““indivíduo” e “sociedade”, como se representassem dois objetos distintos, é enganador” (Elias, 1994, p. 123).

UM OLHAR SOB AS LENTES ELIASIANAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa implicou a utilização do procedimento de investigação: a seleção e análise documental, esta embora ainda seja uma técnica pouco explorada constituem uma “[...] fonte poderosa de onde pode ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Ludke e André 1986, p. 39).

Nesta intenção ancorada nesta perspectiva de metodologia foi analisada as documentações de domínio público: Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino, Plano Municipal de Educação - PME, Regimento Municipal das Escolas e Resolução 038/2015; as atas do CME no recorte temporal de 2018 a 2024, pareceres e resoluções.

A análise partiu da lei municipal nº 2305/2006 que trata da criação do sistema de ensino, esta pontua o sistema como responsável por estabelecer e coordenar as políticas municipais educacionais articuladas com as políticas do Estado e da União, caracterizando a educação como instrumento para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos princípios de igualdade, liberdade, solidariedade e justiça social e assegura o direito ao AEE gratuito aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Partindo do teor desta lei, analisamos a Resolução CME 033/2014 - Regimento Municipal das Escolas, assim ao analisarmos as políticas públicas municipais voltadas ao acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular comum, constatamos a previsão de matrícula em suas unidades escolares:

as unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental integram no ensino regular, sempre que possível, os educandos com deficiência, garantindo-lhes condições adequadas de aprendizagem no que se refere à metodologia e estratégias com igualdade de condições, acesso físico e pedagógico de ensino e técnicos da área da saúde (Conceição da Barra, ES, 2014, p. 16)

Seguindo a análise consta na Resolução CME 038/2015 do acesso/matrícula:

“deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado - AEE, ofertado em salas de recursos ou em centros de atendimento educacional especializado - CAEE - da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 69)

Sobre a proposta da Educação Especial a Resolução CME 033/2014 “tem por objetivo o atendimento educacional especializado (AEE) ao educando que apresente deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (Conceição da Barra, ES, 2014, p. 16)

A Resolução CME 038/2015 trata a Educação Especial como: “uma modalidade de ensino que tem a finalidade de assegurar às crianças, aos adolescentes e aos adultos com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado - AEE”. (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 67)

Dos princípios norteadores na resolução 038/2015 consta:

- I - transversalidade desde a educação infantil até a educação superior e;
- II - atendimento educacional especializado - AEE;
- III - continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- IV - formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- V - participação da família e da comunidade;
- VI - acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- VII - articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 68)

Em relação ao serviço do AEE a Resolução CME 033/2014 caracteriza como: “conjunto de atividades, recursos pedagógicos e acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos no ensino regular” (Conceição da Barra, ES, 2014, p. 16)

Já na Resolução CME 038/2015 a redação do AEE é a mesma, acrescida que a sua oferta será “realizado no contra turno da escolarização regular, não substitui a classe comum” (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 69)

Esta mesma resolução ao caracterizar o AEE discorre sobre recursos de acessibilidade na educação:

aqueles que asseguram aos estudantes com deficiência ou com mobilidade reduzida o acesso às atividades curriculares, por meio da adequação dos materiais didáticos e pedagógicos, do mobiliário e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e de outros serviços que forem necessários a esse fim. (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 67)

Neste dispositivo legal é firmado o compromisso com a inclusão quando no artigo 213 refere que a Educação Especial “tem a perspectiva da educação inclusiva e objetiva o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e constitui responsabilidade do município”. (Conceição da Barra, ES, 2015, p. 67).

É oportuno mencionar que as duas resoluções analisadas, as quais regulamentam a organização, normas, dentre outras orientações, do ensino no sistema municipal, não evidencia o serviço da Educação Especial em sua configuração.

Ao analisarmos a Lei 2716/2015 que trata sobre o Plano Municipal de Educação, esta traz a meta 4 especificamente para a Educação Especial, constando 21 estratégias descritas abaixo resumidamente:

cumprimento dos dispositivos legais que caracteriza a perspectiva inclusiva; ações para garantir o processo de inclusão e o AEE; expansão da oferta da educação inclusiva de forma a garantir a sua universalização nas escolas; garantia de salas de recursos e alternativas pedagógicas; garantia de interprete, instrutor de libras, guia, instrutor de braille e o guia interprete quando existir a demanda; assegurar o transporte escolar (com adaptação); regime de colaboração, políticas de expansão e melhoria com qualidade da educação inclusiva; parcerias com outras secretarias municipais (saúde, esporte e lazer, assistência social) e outros órgãos públicos para o desenvolvimento de políticas públicas; fortalecer parcerias com o sistema S (SESI, SENAI, SENAC) e instituições governamentais (IFES e outras) e não governamentais para garantir a oferta de qualificação profissional; institucionalizar o AEE nos projetos políticos pedagógicos nas escolas; assegurar atendimento escolar aos alunos; garantir formação continuada aos docentes; estabelecer padrões básicos de infra-estrutura das escolas; adaptar os prédios escolares já existentes; efetivar parcerias para o desenvolvimento de projetos que estimulem a criação e o uso de recursos de tecnologia assistida;

garantir a oferta de formação em serviço para os professores; articular propostas de estudos e pesquisas em apoio ao atendimento suplementar dos alunos com altas habilidades ou super dotação; criar cargos e garantir os profissionais de apoio e professor de AEE; abrir vagas em concurso público para suprir a demanda da Educação Especial; garantir parceria entre Pestalozzi e município e elaborar e implementar Projeto de Lei de Diretrizes Municipais da Educação Especial (Conceição da Barra, ES, 2015, 76-78)

Suscita uma questão na estratégia 21, que orienta a elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação Especial, entretanto, apesar da proximidade do término da vigência do Plano, o sistema de ensino ainda não definiu tal normativa que orienta a configuração da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Ao analisarmos as atas do CME a fim de percebermos quais discussões permeavam neste órgão sobre a Educação Especial, quais debates foram travados especialmente sobre a configuração da Educação Especial foi observado que em poucas linhas e em apenas duas reuniões a Educação Especial foi mencionada, contudo, apenas como questionamentos “sobre a aprovação dos alunos público da Educação Especial, que as unidades de ensino devem elaborar o Plano Educacional de Atendimento Individualizado para estes alunos, a quantidade de servidores vinculados a Educação Especial que pesa na folha de pagamento e a indefinição e falta de critérios dos cargos dos profissionais”, nas atas não existe nenhuma tomada de decisão ou uma discussão abrangente, além destas atas não foi encontrado nenhum parecer ou resolução direcionada a Educação Especial.

Da pesquisa emergem algumas questões pertinentes, a lei municipal nº 2305/2006, pontua que o sistema de ensino é o responsável por estabelecer e coordenar as políticas municipais educacionais, assim destacamos a carência de documentos que dispõe sobre a configuração da política de Educação Especial no município, nos provocando a reflexão que aproximadamente quinze (15) anos da política nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva e possivelmente o município ainda não tem organizado a configuração da sua política, embora exista a oferta e matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular e AEE.

Neste sentido, as análises discorridas nos provocam o entendimento que o atraso na elaboração das políticas públicas municipais relativa a Educação Especial dificulta a organização da sua oferta no ensino regular, cabendo ao

CME, como órgão deliberativo, exercer o papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto com o gestor municipal auxiliando no sentido de mobilizar, normatizar e fiscalizar esta oferta.

Sob este aspecto, numa visão eliasiana compreendendo o CME como uma figuração responsável pela implementação da política pública da Educação Especial, esta fica sujeita as decisões que são tencionadas nessa figuração. Assim, a partir do conceito de figuração, percebido como um conjunto específico de componentes que se ajustam em relação de dependência mútua, numa rede de interdependências entre os seres humanos, a Educação Especial estar sujeito as inter-relações que se estabelecem nos diálogos travados nessa figuração. Para Elias (1994) cada um, precisa um dos outros, dependentes e ligados reciprocamente, de modo bastante diferente. Assim,

Numa palavra, cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal. (Elias, 1994, p. 19)

A configuração da política de Educação Especial depende destes laços invisíveis, que não é possível apresentar algo novo, sem que permitam, sem romper com alguns paradigmas, atitudes já impregnadas nas funções exercidas, no espaço que cada indivíduo ocupa nesta figuração.

Sob este aspecto, numa visão eliasiana, tencionando a balança de poder, o CME como órgão responsável no desenvolvimento de implantação das políticas públicas educacionais do sistema municipal de ensino, estar sujeito as inter-relações que se estabelecem com a mantenedora e também com as escolas vinculadas ao sistema de ensino, com as famílias e com os alunos que estes representam, assim, podem existir disputas ou tensões dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações e reinterpretações das legislações, daquilo que pensam e acreditam, das ações dos indivíduos que compõe estas figurações.

Neste sentido, a Educação Especial fica sujeita as tensões estabelecidas no contexto da prática do CME e “considerando o papel do CME de grande relevância e potencial, com vistas a assegurar a política educacional, este deve ser um agente promotor das demandas educacionais, verdadeiros espaços de participação, experiência democrática e alta representatividade dos segmentos da sociedade em geral” (Fagundes et al., 2023, n.p).

Diante disso, importa ressaltar que o CME, constitui em figuração de mudanças significativas e autênticas da educação municipal e ainda podendo assumir o controle de muitas decisões políticas, se apresentando como possibilidades de mudanças no contexto da prática do campo das políticas educacionais.

A pesquisa aponta “que a participação do CME tem poder decisório nas políticas educacionais, haja vista, todo grupo social institui uma figuração específica a partir das relações estabelecidas entre seus membros” (Fagundes et al., 2023, n.p), assim o resultado da pesquisa aponta para um desafio a implementação das políticas públicas educacionais, visto as inter-relações estabelecidas no CME, nos provocando o entendimento que na relação de poder a Educação Especial é estigmatizada, haja vista, que no contexto da prática as discussões precisam ser mais abrangentes com tomadas de decisões.

Neste sentido, aspiramos o próprio conselho, como uma possibilidade de elaboração da política municipal de Educação Especial, em função deste ser um órgão fiscalizador e normatizador, no entanto, o poder precisa ser tensionado nesta figuração a fim de provocar em caráter de legislação a construção da configuração da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

TECENDO POSSÍVEIS CONCLUSÕES

As análises apresentadas pelo viés da Sociologia Figuracional de Norbert Elias permitem perceber que a falta das políticas públicas municipais dificulta a organização da oferta da Educação Especial no ensino regular, o Conselho Municipal de Educação por exercer o papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais em conjunto com seu gestor municipal deve contribuir no sentido de mobilizar, normatizar e fiscalizar esta oferta.

A partir deste contexto, podemos inferir que a configuração da política municipal da Educação Especial é necessária para o processo de inclusão, sendo condição importante para a escolarização do aluno com deficiência, haja vista

a possibilidade de articular ações desenvolvidas no sistema de ensino, como: pré-requisitos na oferta de profissionais, carga horária, funções, quantidade de alunos por sala, dentre outras ações que requer serem previstas no dispositivo legal, e ainda são estes, que direcionam as práticas pedagógicas, a elaboração de Diretrizes direcionadas a Educação Especial são alicerces legais para a inclusão, são estes dispositivos legais que orientam o cotidiano das escolas.

A ausência de dispositivos legais que possam orientar o cotidiano das escolas expressa desconhecimento, descaso ou omissão por parte dos gestores sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Neste sentido, tal situação afeta a inclusão enquanto direito constitucional, revelando uma precariedade nos serviços educacionais prestados à Educação Especial.

Em oportuno cabe ressaltar que a ausência de um dispositivo legal gera ambiguidades, diferentes interpretações da política educacional, neste sentido este apresenta como essencial para a efetivação da inclusão, importante mencionar ainda que a elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação Especial consta no Plano Municipal de Educação, cabendo ao Conselho a responsabilidade de monitorá-lo, assim cabe ressaltar que conforme prevê o Plano a estratégia 21, que orienta a elaboração das Diretrizes Municipais para a Educação Especial, apesar da proximidade do término da vigência deste, o sistema de ensino ainda não definiu tal normativa que orienta a configuração da Educação Especial na perspectiva inclusiva, é uma estratégia que deve ser reprogramada e assim implementada.

Desta maneira, aspiramos o Conselho Municipal de Educação como articulador desta política, como provocador de mudanças no sistema de ensino, entretanto, faz necessário que seus conselheiros se apropriem de conhecimentos e ações necessárias para o desenvolvimento do processo para colocá-las em prática e assim tencionar tomadas de decisões, pois para se concretizar um sistema educacional inclusivo exige mais que ideias, é preciso tomadas de decisões coesas que não desestruam a longo prazo. Deste modo, é preeminente a elaboração de uma política educacional que atenda a realidade local contemplando numa relação mútua as demandas do público que dela se beneficia e seus executores.

Nesta lógica das políticas públicas numa relação mútua é preciso nesta figuração ter conselheiros comprometidos, com habilidades para se desenvolver um trabalho colaborativo, que pense não apenas nos executores da política, mas também no público que dela precisa para que efetivamente garanta propostas

inclusivas que represente toda a comunidade escolar com ações que propicie a formulação de políticas públicas inerentes à educação pública municipal com vista a garantia de direitos.

Assim, no contexto da prática desta figuração as inter-relações estabelecidas precisam provocar discussões como agente promotor na elaboração e implementação da configuração da política pública da Educação Especial, pois enquanto figuração detentora de poder é necessário tencionar a balança de poder aspirando tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Brasília, 1996.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

_____. **Decreto nº 3.956/2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC. SEESP. 2008.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2305 de 06 de março de 2006**. Sistema Municipal de Ensino. Conceição da Barra, 2006.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CME nº 033 de 04 de novembro de 2014**. Regimento Comum das Escolas do Sistema Municipal de Ensino. Conceição da Barra, 2014.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CME nº 038 de 26 de novembro de 2015**. Normas para o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino. Conceição da Barra, 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2716, de 23 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. Conceição da Barra, 2015.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____ **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FAGUNDES, A. L. R. D. et. al. Configuração da Educação Especial na perspectiva inclusiva no interior do estado do Espírito Santo. In: IX Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2023, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa, PB, Brasil: Editora Realize, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO. Acesso em: 16 de abril de 2024.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo - agosto, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/4CEzg9>. Acesso em: 12 de jan de 2024.

SOBRINHO, R. C. A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias. 2009. 202 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.

SILVEIRA, A. A. D; PRIETO, R. G. Inclusão, educação especial e poder judiciário: do direito a usufruir direitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 28, n. 3, p. 719-737, set/dez. 2012. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em 12 de jan de 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.021

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O PROGRAMA INCLUIR

David Barbalho Pereira¹
Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a produção científica brasileira sobre o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Instituído em 2005, essa política pública visa fomentar o desenvolvimento de políticas institucionais de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), configurando-se como importante iniciativa voltada à inclusão e acessibilidade desse público na Educação Superior. Metodologicamente, este estudo se caracteriza como uma revisão integrativa de literatura. Dentre os 25 estudos mapeados no Portal de Periódicos Capes, 10 artigos publicados entre 2008 e 2022 integraram o escopo de análise. Em linhas gerais, os textos analisam desdobramentos da implementação do Programa Incluir no cotidiano das IFES, tratando das condições de permanência de estudantes com deficiência e outras Necessidades Educacionais Específicas nessas instituições. A análise dos artigos possibilitou a identificação de três ênfases analíticas presentes na literatura mapeada, voltados especificamente para os seguintes objetos de análise: a) evolução do ingresso de estudantes com deficiência nas IFES e a sua correlação com o Programa Incluir; b) iniciativas institucionais voltadas à inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência promovidas pelas IFES e pelos seus Núcleos de Acessibilidade, no contexto da implementação do Programa Incluir e; c) conjuntura

1 Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) - RN, david.barbalho@ufrn.br

2 Prof. Titular do Departamento de Fisioterapia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGED/UFRN) - RN, ricardo.lins@ufrn.br

e concepção do Programa Incluir frente às dimensões política, socioeconômica e estrutural dados nos cenários nacional e internacional. Entende-se que os enfoques analíticos que caracterizam os estudos mapeados evidenciam a relevância do Programa Incluir no fomento de iniciativas institucionais voltadas ao enfrentamento das barreiras de acessibilidade e consequente permanência de estudantes que são Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas IFES. O escopo analítico adotado pelas pesquisas vai além dos aspectos formais da política pública e tem potencial de contribuir significativamente com a literatura da área da Educação Especial, dado que analisa a inclusão e acessibilidade desses públicos em termos mais abrangentes.

Palavras-chave: Programa Incluir, Inclusão e Acessibilidade, Educação Superior, Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Diversos são os fatores determinantes do processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. Além das condições de acesso a esse nível de ensino, a inclusão efetiva desses sujeitos nas Instituições de Educação Superior (IES) requer um amplo processo de mudanças nos seus sistemas educacionais, assim como no delineamento de políticas institucionais voltadas ao enfrentamento de barreiras de acessibilidade, compreendendo-a em suas múltiplas dimensões - quais sejam arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, natural e programática (Sasaki, 2019)³.

No Brasil, a garantia à inclusão educacional de todas as pessoas nos sistemas de educação se consolidou ao longo das últimas três décadas e está sedimentada em um expressivo arcabouço normativo legal, dentre os quais cabe destacar os seguintes dispositivos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (Brasil, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); e Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015) (Brasil, 2015). Essa robustez legislativa e normativa tem como plano de fundo a adesão e ratificação do país a diversos acordos internacionais pautados por princípios de universalização e equidade nos sistemas de educação, assim como a atuação constante de movimentos sociais das pessoas com deficiência junto aos governos.

Nesse sentido, destaca-se o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, o qual 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 (Brasil, 2009). Ao tratar especificamente da Educação Superior, o referido Decreto especifica a responsabilidade dos Estados signatários em assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, sem discriminação e em igualdade de condições, garantindo a provisão de adaptações a esse público (Brasil, 2009, Art. 24).

3 A obra de Romeu Sasaki anterior ao livro “As sete dimensões da acessibilidade”, publicado em 2019, explora o conceito de acessibilidade a partir de seis dimensões, a saber: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, programática e metodológica. Já na referida publicação, Sasaki (2019) adiciona a esse escopo a dimensão “acessibilidade natural”, definida como “[...] acesso sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras e águas de propriedades públicas ou particulares” (Sasaki, 2019, p. 156).

Esse cenário está associado ao estabelecimento de novos contornos às políticas educacionais no Brasil a partir das décadas de 2000 e 2010. Trata-se de um período marcado por avanços na legislação e implementação de políticas públicas voltadas ao ingresso e permanência das pessoas com deficiência nas IES⁴. Nesse escopo, destaca-se o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), instituído em 2005, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como a Lei de Cotas para o Ensino Superior, por meio da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. A referida Lei dispõe sobre o ingresso de públicos prioritários nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico, instituindo a reserva de vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas (Brasil, 2012). Por meio de alteração instituída na Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016, as pessoas com deficiência passam a integrar o público-alvo dessa política (Brasil, 2016), configurando-se como um expressivo marco legislativo na garantia do acesso dessas pessoas às IES.

Já o Programa Incluir foi criado com o objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, assim como fomentar a implementação de núcleos de acessibilidade voltados à inclusão das pessoas com deficiência. Em sua primeira fase de implementação (2005 a 2011), a concessão de recursos do Programa Incluir às IFES foi operacionalizada por meio da abertura de chamadas públicas concorrenciais, às quais as instituições submetiam projetos alinhados aos parâmetros delineados em nível central, ou seja, voltados à criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, assim como à eliminação de barreiras de acessibilidade em suas diversas dimensões (Brasil, 2013).

A partir do ano de 2012, o Programa Incluir muda de configuração e passa realizar o aporte financeiro diretamente na matriz orçamentária de todas as IFES, com a finalidade de impulsionar ações e políticas de acessibilidade com base nos seguintes eixos: Infraestrutura; Currículo, comunicação e informação; Programas de extensão; e Programas de pesquisa (Brasil, 2013).

A implementação das políticas públicas supracitadas apresenta desdobramentos claros nas realidades das IFES, dentre os quais destaca-se o crescente acesso de estudantes que são Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e, em particular, aqueles com deficiência nessas instituições. Dados do Censo da

4 A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, compreende-se como Público-Alvo da Educação Especial os(as) estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Educação Superior dimensionam esse fenômeno: entre os anos de 2011 e 2021, a quantidade de matrículas de estudantes PAEE subiu de 22.367 para 63.404. Em termos proporcionais, essa variação representa um crescimento de 0,33% para 0,71% em relação ao total de matrículas em cursos de Graduação (MEC, 2022).

Nesse contexto, o crescente acesso de estudantes com deficiência à Educação Superior registrado nas décadas de 2000 e 2010 vem pressionando as IFES a garantir, continuamente, sistemas e ambientes educacionais cada vez mais acessíveis e inclusivos, considerando as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) desse público, no intuito de garantir as condições necessárias à sua permanência e êxito acadêmico.

Apesar do aumento nos indicadores de ingresso constatado nas últimas duas décadas, pontua-se que o acesso consiste em uma das etapas da inclusão dos(as) estudantes PAEE na Educação Superior, estando este componente interligado à permanência no processo de inclusão desses estudantes (Silva; Pimentel, 2021). Ou seja, o ingresso, por si, não é garantia da efetiva inclusão desses públicos na Educação Superior. Ao tratar especificamente dos(as) estudantes com deficiência visual, Silva e Pimentel (2021) concluem que a efetividade da permanência estudantil é fator que efetiva a inclusão, dado que o ingresso no Ensino Superior se encontra devidamente regulamentado - compreensão esta que pode ser ampliada aos demais estudantes que são PAEE.

Reconhecendo a permanência como componente crítico à inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior e reconhecendo a relevância do Programa Incluir enquanto uma das principais iniciativas inseridas na política educacional inclusiva no Brasil, o presente artigo tem como objetivo geral **analisar a produção científica brasileira sobre o Programa Incluir**.

A publicação deste texto está situada no momento no qual o Programa Incluir se aproxima de duas décadas de implementação. Nesse sentido, infere-se que a realização de estudos com foco na sistematização do conhecimento produzido sobre a política analisada é oportuna. Além disso, pontua-se que, embora a literatura voltada à inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior esteja concentrada nas ações de acesso, permanência e implementação de recursos (Louzada; Martins, 2022), os estudos voltados ao processo de inclusão das pessoas com deficiência nesse nível de ensino ainda são incipientes (Jacobous et al., 2022).

Além da Introdução (Seção 1), o artigo em tela apresenta o detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados na revisão de literatura

aqui desenvolvida, o que culmina na apresentação dos textos selecionados a partir da aplicação de critérios específicos (Seção 2). Na sequência, na Seção 3, prossegue-se com a análise dos textos que integram o escopo de análise, estruturando-a de acordo com as vertentes temáticas identificadas na análise das pesquisas. Por fim, são apresentadas as considerações finais (Seção 4) e as referências utilizadas no estudo.

2 METODOLOGIA

Com o intuito de explorar a produção científica brasileira referente ao Programa Incluir, realizou-se uma revisão de literatura do tipo integrativa, compreendida por Souza, Silva e Carvalho (2010) como “[...] a mais ampla abordagem metodológica referente à revisões [...]” (Souza, Silva e Carvalho, 2010, p. 103). Segundo os(as) autores(as), esse tipo de revisão pode combinar contribuições empíricas e teóricas acerca do tema investigado, bem como se ater à definição de conceitos, revisão teórica e de evidências e análise de problemas metodológicos acerca de um tema (Souza, Silva e Carvalho, 2010).

A realização da pesquisa seguiu a sequência de etapas proposta por Souza, Silva e Carvalho (2010), por meio da qual estrutura-se o desenvolvimento de revisões integrativas em seis fases: 1) elaboração da pergunta norteadora; 2) busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados e; 6) apresentação da revisão integrativa (Souza, Silva e Carvalho, 2010, p. 104-105).

Desse modo, o presente estudo adotou a seguinte pergunta norteadora:

Como se caracteriza e quais os principais resultados apresentados pela produção acadêmica sobre o Programa Incluir?

Ao adotar como objetivo geral analisar a produção científica brasileira sobre o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, o texto em tela consiste em uma revisão de literatura construída a partir do mapeamento e análise da produção acadêmica publicada em periódicos científicos brasileiros e indexados ao Portal de Periódicos Capes.

No mapeamento preliminar, realizado em janeiro de 2024, utilizou-se o termo “Programa Incluir” em todos os campos de busca do Portal, com vistas a ampliar ao máximo os resultados do mapeamento. Dessa forma, foram recuperados textos que apresentam o termo adotado no título, no resumo ou entre as palavras-chaves indexadas respectivos pelos(as) autores(as). Não

foram especificados critérios de temporalidade, ficando mantida a configuração padrão da plataforma, compreendida no período de 2001 a 2022.

Na referida etapa, foram resgatados 25 resultados, sobre os quais se prosseguiu com a análise preliminar e verificação dos seguintes critérios de inclusão: a) artigos publicados em periódicos revisados por pares; b) artigos situados no recorte temático adotado; c) publicações em idioma Português e; d) textos disponíveis integralmente. Foram desconsiderados do recorte de análise: a) artigos repetidos; b) artigos de revisão; e c) textos publicados em idiomas estrangeiros. A seleção dos trabalhos resultou no escopo de 10 estudos (quadro 1), sob os quais prosseguiu-se com a análise.

Quadro 1 - Artigos selecionados para análise.

n.	Autoria (ano)	Título	Periódico / Edição
1	Rechico e Freitas (2008)	UFRR e o Programa Incluir: uma parceria na inclusão de alunos com NEE no ensino superior	Acta Geográfica ano II, n. 3, jan./jun. 2008
2	Moreira, Pereira, Amorim e Moretto Neto (2011)	Políticas de inclusão aplicadas na Universidade Federal de Santa Catarina: gestão social ou gestão estratégica?	Revista Gestão Universitária na América Latina v. 4, n. 4, 2011
3	Martins, Leite e Lacerda (2015)	Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais	Ensaio: aval. pol. públ. Educ. v. 23, n. 89, out./dez. 2015
4	Ciantelli e Leite (2016)	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras	Rev. Bras. Educ. Espec. v. 22, n. 3, jul./set. 2016
5	Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017)	Atuação do psicólogo nos 'núcleos de acessibilidade' das universidades federais brasileiras	Psicol. Esc. Educ v. 21, n. 2, maio/ago. 2017
6	Maciel e Anache (2017)	A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras	Educ. Rev. v. 33, n. esp. 3, dez. 2017
7	Diniz e Silva (2020)	Comparativo dos dados censitários da educação Programa Incluir aos dias atuais	Horizontes – Revista de v. 9, n. 11, 2020
8	Muzi e Medeiros (2021)	Políticas públicas governamentais federais de acessibilidade na educação superior: O Programa Incluir e seus reflexos em Instituição do Estado do Rio de Janeiro	Revista Interfaces da Educação v. 12, n. 36, 2021
9	Silva e Carvalho (2021)	Educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro	Instrumento v. 23, n. 1, jan./abr. 2021

n.	Autoria (ano)	Título	Periódico / Edição
10	Palmeira, Cordeiro e Silva (2022)	As políticas de inclusão na educação superior pública brasileira: o Programa Incluir no contexto da UFAL – Campus Arapiraca Sede	Horizontes v. 40, n. 1, 2022

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

É válido pontuar que o procedimento metodológico proposto neste artigo possui limitações oriundas principalmente do perfil de publicações selecionadas para análise. Consta-se, por exemplo, que a inclusão de dissertações, teses, trabalhos publicados em anais de eventos e capítulos de livros em muito acrescentaria quantitativa e qualitativamente ao escopo analisado. No entanto, pontua-se que o desenvolvimento da análise aqui apresentada, sobretudo quanto às categorias analíticas, pode colaborar com a realização de futuros estudos de revisão mais abrangentes.

3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ARTIGOS SOBRE O PROGRAMA INCLUIR

Embora o conjunto de artigos selecionados para análise não corresponda à totalidade da produção acadêmica sobre o Programa Incluir, considera-se que o volume de estudos voltados diretamente a essa política é incipiente, visto que no intervalo de 18 anos (2005-2022) foram registradas dez (10) publicações em periódicos nacionais indexados ao Portal de Periódicos Capes.

Considera-se, no entanto, a possibilidade de que não haja vinculação direta entre os estudos que descrevem e analisam as políticas de inclusão e acessibilidade e atuação dos núcleos de acessibilidade no âmbito das IFES ao Programa Incluir - embora esta tenha sido a iniciativa mais expressiva para a viabilização, criação e consolidação dessas instâncias de gestão nas universidades federais brasileiras.

Verifica-se uma tendência de concentração da produção no período de 2017 a 2022. Embora o Programa Incluir tenha sido implementado em 2005, as publicações datadas até 2016 (doze anos) somam quatro (4), o que representa a média de uma (1) publicação a cada três anos. Já as pesquisas publicadas entre 2017 e 2022 totalizam seis (6), ou seja, uma média de uma (1) publicação por ano. Desse modo, é possível inferir que a ampliação da Política de Reserva de Cotas, no ano de 2016, pode explicar o aumento significativo desta produção

acadêmica, dado o expressivo ingresso de estudantes com deficiência e consequente ampliação das investigações situadas nesse escopo temático.

A leitura e análise dos artigos mapeados aponta para a existência de três enfoques temáticos adotados pelos(as) autores(as) na concepção e desenvolvimento das referidas pesquisas, a saber: a) análise da evolução e mudanças do perfil de ingresso de estudantes com deficiência nas IFES e a sua correlação com a implementação do Programa Incluir; b) descrição e análise de iniciativas institucionais voltadas à inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência promovidas pelas IFES e, mais especificamente, pelos Núcleos de Acessibilidade nelas constituídos, no contexto da implementação do Programa Incluir; e c) análise de conjuntura e de concepção do Programa Incluir, frente a aspectos políticos, socioeconômicos e estruturais dados nas conjunturas nacional e internacional. Os trabalhos que integram cada uma das categorias serão analisadas respectivamente nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3.

Em maior volume, se destacam as produções voltadas à descrição e análise de iniciativas institucionais voltadas à inclusão e acessibilidade de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (Rechico e Freitas, 2008) e com deficiência na Educação Superior (Ciantelli e Leite, 2016; Ciantelli, Leite e Nuernberg, 2017; Muzi e Medeiros, 2021; Palmeira, Cordeiro e Silva, 2022). Esses estudos estão voltados sobretudo às ações e serviços oferecidos pelos núcleos de acessibilidade atuantes nas IFES, assim como à realização de medidas institucionais voltadas à mitigação de barreiras de acessibilidade nesses ambientes.

As concepções que permeiam a formulação e implementação do Programa Incluir e de outras políticas de ações afirmativas são apreciadas em profundidade pelos textos de Moreira et al (2011), Maciel e Anache (2017) e Silva e Carvalho (2021). Um outro grupo de artigos aborda o ingresso de estudantes com deficiência (Martins, Leite e Lacerda, 2015) e PAEE no contexto da implementação de políticas afirmativas (Diniz e Silva, 2020).

Quanto às estratégias metodológicas adotadas pelos(as) pesquisadores(as), destaca-se a realização de estudos de caso (Moreira et al., 2011; Muzi; Medeiros, 2021; Palmeira; Cordeiro; Silva, 2022); análise documental, com ênfase na análise de dados censitários de bases de dados educacionais (Martins; Leite; Lacerda, 2015; Maciel; Anache, 2017; Diniz; Silva, 2020; Silva; Carvalho, 2021); e pesquisas de levantamento (Ciantelli; Leite, 2016; Ciantelli; Leite; Nuernberg, 2017). Em menor frequência, elenca-se o trabalho de Rechico e Freitas (2008), aqui entendido como um relato de experiência.

3.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PERFIL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A pesquisa documental realizada por Martins, Leite e Lacerda (2015) se debruça sobre os resumos técnicos e planilhas do Censo da Educação Superior do período de 2000 a 2011 e documentos do Programa Incluir, com o objetivo de analisar as políticas relativas à Educação Superior com base em indicadores educacionais. A partir dos resultados apresentados, as autoras constataam o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência após a implementação do Programa Incluir – sobretudo, a partir do ano de 2009, momento no qual, dado o salto no número de matrículas de estudantes com deficiência, se observam impactos da política pública nessas instituições. No entanto, destacam que esses quantitativos ainda são inexpressivos quando comparados ao público total matriculado nessas instituições e apontam para a necessidade de analisar criticamente o baixo ingresso de estudantes na Educação Superior, quando comparados aos quantitativos obtidos na Educação Fundamental.

Ao abordar as condições de Recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis às pessoas com deficiência, Martins, Leite e Lacerda (2015) lançam luz sobre uma possível correlação entre as condições de acessibilidade disponíveis nessas instituições e as demandas apresentadas pelos(as) estudantes em função do tipo de deficiência apresentada, ao passo que constataam a predominância de matrículas de estudantes com deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. Em paralelo, evidenciam a predominância de recursos de acessibilidade voltados ao atendimento das demandas desses estudantes e, em particular, no âmbito da acessibilidade comunicacional.

Ao analisar os dados censitários da Educação Superior do Brasil e do estado do Mato Grosso do Sul (MS) entre os anos de 2013 e 2017, Diniz e Silva (2020) utilizam como principal fonte de dados o Censo da Educação Superior, comparando os dados obtidos nos anos de 2013 e 2017. A partir da apresentação e análise dos resultados, as autoras constataam um aumento no quantitativo geral de matrículas de estudantes nas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), assim como dentre estudantes PAEE - aspecto verificado nos recortes nacional, regional (Região Centro-Oeste) e estadual (estado do MS). No entanto, as autoras compreendem essa mudança como um aumento tímido quando comparado ao quantitativo geral de estudantes nesse nível de ensino. Em paralelo, evidenciam ainda uma incidência mais expressiva de estudantes

que apresentam deficiências sensoriais (baixa visão, deficiência auditiva e deficiência física), o que acompanha a tendência dos dados nacionais.

Em linhas gerais, ambas as pesquisas apontam para o crescimento no número de matrículas de estudantes PAEE na Educação Superior, destacando, no entanto, que esse público ainda consta como uma parcela muito reduzida da quantidade total de estudantes matriculados nas IES. Além disso, entende-se aqui que a observância de diferentes recortes subnacionais frente às tendências identificadas em escala nacional pode lançar luz sobre os aspectos locais que influenciam a implementação do Programa Incluir.

Merece destaque o fato de que os estudos supracitados também envolvem em seus corpos de análise instituições que não constam como público-alvo do Programa Incluir, dado que esta política pública contempla, em seu desenho, as universidades públicas federais. O texto de Martins, Leite e Lacerda (2015) se debruça sobre as instituições públicas e também privadas. Já Diniz e Silva (2020) incluem em seu escopo analítico instituições estaduais e municipais de Educação Superior. Compreende-se, desse modo, que a produção acadêmica sobre o Programa Incluir vem sendo guiada fundamentalmente pela pauta da inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência na Educação Superior e extrapola o escopo delineado formalmente no âmbito da política. Outro exemplo disso é a realização de estudos que discutem o Programa Incluir de forma articulada a outras políticas de ações afirmativas, fator a ser detalhado no subitem 3.3.

3.2 INICIATIVAS INSTITUCIONAIS VOLTADAS À INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NAS IFES

Considerando a ampliação das discussões e compreensão das necessidades educacionais específicas dos indivíduos, a difusão dos debates em torno da diversidade, a pluralidade no contexto educacional e a necessidade de que as instituições de ensino se atualizem e reflitam sobre esses aspectos, Rechico e Freitas (2008) apresentam os objetivos e iniciativas previstas para implementação no âmbito da Universidade Federal de Roraima, que passou a ser contemplada pelo Programa Incluir no ano de 2007.

Trata-se de um texto que contribui para o entendimento da necessidade de institucionalização de medidas pautadas pela inclusão desses públicos, uma vez que lista os objetivos institucionais delineados por ocasião da adesão ao

Programa Incluir, e ainda em processo de elaboração no âmbito desta instituição. O artigo evidencia, portanto, a relação direta entre a sua implementação e fomento de iniciativas locais voltadas à inclusão e acessibilidade nas universidades contempladas.

Com o objetivo de traçar um panorama das ações voltadas à participação das pessoas com deficiência nas IFES e realizadas pelos núcleos de acessibilidade atuantes nessas instituições, Ciantelli e Leite (2016) apresentam um levantamento das ações realizadas por essas instâncias. Dentre as 55 instituições contempladas pelo Programa Incluir e mapeadas pelas autoras, a análise desenvolvida adotou como corpus as respostas obtidas junto a 17 coordenadores(as) desses núcleos, por meio de questionário eletrônico.

Desse modo, o panorama traçado por Ciantelli e Leite (2016) aponta para resultados da implementação do Programa Incluir nos múltiplos contextos institucionais contemplados pela política pública, uma vez que permite delinear um quadro geral da atuação dos núcleos de acessibilidade atuantes nas IFES, sobretudo quanto aos serviços por eles realizados. Os resultados do estudo evidenciam uma ampla diversidade de ações realizadas pelos núcleos, as quais perpassam as múltiplas dimensões de acessibilidade e se conectam às características e contextos locais. Além disso, a pesquisa lança luz sobre os desafios vivenciados nas IFES, os quais incluem necessidade de maior projeção e autonomia institucional, limitações no acesso a recursos e demanda por ampliação das suas ações.

Partindo da mesma base metodológica adotada por Ciantelli e Leite (2016), o estudo de Ciantelli, Leite e Nuernberg (2017) possui como foco compreender as ações da Psicologia desenvolvidas nos núcleos de acessibilidade das IFES, com ênfase nas iniciativas que visam eliminar as barreiras atitudinais presentes no ambiente universitário, tratando ainda das contribuições do profissional psicólogo para a inclusão na Educação Superior.

O corpus adotado na análise dos dados consiste nas respostas de 17 coordenadores(as) de núcleos de acessibilidades atuantes em IFES e respondidas por meio de formulário eletrônico. O exame das ações mapeadas indica uma tendência para a realização de estratégias de sensibilização e conscientização junto à comunidade acadêmica, com o intuito de provocar reflexões acerca da importância da inclusão na Educação Superior. Nesse cenário, o profissional psicólogo possui amplo potencial de atuação. A esse escopo se soma a atuação do(a) profissional no suporte psicológico a estudantes com dificuldades de

adaptação ao contexto universitário, orientação e planejamento de estratégias de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, além de contribuições com um clima organizacional saudável nos núcleos e universidades (Ciantelli, Leite e Nuernberg, 2017, p. 309).

Já o estudo de caso realizado por Muzi e Medeiros (2021) adota como lócus a Universidade Federal Fluminense (UFF) e busca analisar os efeitos do Programa Incluir na instituição, a partir da apresentação de projetos para captação de recursos do Programa nos anos de 2007, 2008 e 2010. A coleta de dados se deu entre os anos de 2018 e 2019 e teve como finalidade verificar se houve otimização das condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência na instituição, assim como compreender de que forma a comunidade acadêmica da Universidade percebe as condições de acessibilidade e inclusão ali presentes (Muzi e Medeiros, 2021).

A análise dos dados está centralizada nos dados que evidenciam a percepção dos participantes da pesquisa quanto à acessibilidade na instituição, e resulta na constatação de que o entendimento geral dos respondentes apresenta compatibilidade com as medidas adotadas pela instituição no recorte temporal investigado. Além disso, Muzi e Medeiros (2021) apontam para a existência de problemas na comunicação governamental quanto a divulgação do Programa Incluir - dada a baixa frequência de participantes que sinalizaram conhecer essa política pública -, assim como à necessidade de melhorar a transparência de alocação de recursos obtidos por meio do Programa.

O estudo de caso realizado por Palmeira, Cordeiro e Silva (2022) possui como foco a implementação de ações oriundas do Programa Incluir na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), campus Arapiraca Sede, e utiliza como principal fonte de dados as informações obtidas junto ao Núcleo de Acessibilidade da instituição. Considerando a recente implementação desta instância na universidade, no ano de 2018, os(as) autores(as) apontam que, no âmbito institucional, predomina uma concepção da acessibilidade ainda diretamente vinculada (somente) à sua dimensão arquitetônica. Sinaliza-se ainda para a necessidade de melhoria das condições de trabalho do Núcleo, as quais envolvem composição da equipe multiprofissional, instalações físicas, capacitação de servidores(as) e sensibilização da comunidade universitária (Palmeira, Cordeiro, Silva, 2022, p. 19).

Destaca-se que, diferente do estudo realizado por Muzi e Medeiros (2017), o objeto de análise adotado por Palmeira, Cordeiro e Silva (2022) se situa no

período no qual o Programa Incluir passa a contemplar todas as IFES no repasse de recursos financeiros em suas matrizes orçamentárias, fomentando ações voltadas à acessibilidade (Brasil, 2013). Além disso, as principais medidas institucionais voltadas à inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência identificadas pelos(as) pesquisadores(as) não são provocadas diretamente pelo Programa, uma vez que o Núcleo de Acessibilidade do referido campus foi criado no ano de 2018. O papel do Programa Incluir, nesse contexto, é viabilizar as mudanças e ajustes institucionais demandados pelo ingresso de estudantes com deficiência oriundos da Política de reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de Educação Superior nas instituições Federais de Ensino (Brasil, 2016).

Os estudos elencados possuem diferentes escalas de abrangência e foram realizados em diferentes momentos da trajetória do Programa Incluir. A diversidade de enfoques e escopo de análise possibilita uma compreensão geral da importância dessa política pública como indutora da melhoria das condições de acessibilidade nas IFES. Nesse sentido, a literatura apresenta casos que vão desde a fase de elaboração de projetos voltados ao pleito de recursos do Programa (Rechico; Freitas, 2008), até os esforços para a mensuração dos impactos gerados pelo Programa, por meio de investigação situado em um período de maior distanciamento temporal quando da adesão da Universidade ao Incluir (Muzi e Medeiros, 2021).

Os diversos procedimentos metodológicos identificados merecem destaque e possibilitam um nível de complementaridade satisfatório. Os estudos de levantamento possibilitam uma análise geral da atuação dos núcleos de acessibilidade, ao passo que estudos de caso único possibilitam uma compreensão mais detalhada dos perfis de atuação dessas instâncias, assim como dos desafios institucionais enfrentados no ambiente universitário.

No entanto, cabe apontar ressalvas quanto às inferências de causalidade entre o Programa Incluir e o crescente ingresso de estudantes com deficiência nas IFES, na medida em que outras iniciativas governamentais podem exercer mais influência sobre esse fenômeno. Nesse contexto, o Programa Incluir possui papel central na garantia de recursos que sustentam as condições de permanência desses estudantes nas IFES, sobretudo quanto à criação e manutenção dos núcleos de acessibilidade nelas constituídos e atendimento à esse sujeitos em suas diversas Necessidades Educacionais Específicas.

3.3 CONJUNTURA E CONCEPÇÃO DO PROGRAMA INCLUIR

Ao analisar o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - o qual inclui o Programa Incluir, o sistema de cotas e o Curso Pré-Vestibular - o estudo de caso realizado por Moreira et al. (2011) se fundamenta nos pressupostos da Gestão Social e da Gestão Estratégica como lente analítica para compreender em qual desses paradigmas as políticas de inclusão ali implementadas se situam. Constatam, os(as) autores(as), que há uma predominância do paradigma da Gestão Estratégica na gestão dessas políticas, dado que estão situadas no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade no recorte de Inclusão Social, possuindo ainda estruturas organizacionais e aportes financeiros característicos. No entanto, ressalta-se a existência de alinhamento à Gestão Social quando da sua criação, assim como características de inovação social, dado que possuem como objetivo central a inclusão de grupos sociais historicamente marginalizados.

Ao analisar o Programa Incluir enquanto estratégia de permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, Maciel e Anache (2017) consideram elementos da conjuntura em seus aspectos sociais, políticos e econômicos que permeiam a concepção e implementação desta política pública. A análise documental e bibliográfica desenvolvida pelas autoras permite a identificação de gargalos na concepção e implementação da política frente às demandas institucionais das IFES, assim como pontos de contradição. Exemplo disso é o enfoque do Programa às universidades públicas federais, quando os maiores programas de permanência de estudantes - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI) - contemplam as instituições privadas, assim como ausência de diálogo entre governo e comunidade acadêmica acerca das necessidades das pessoas com deficiência nessas instituições.

Já Silva e Carvalho (2021) tratam da inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior no contexto da implementação de políticas governamentais instituídas na década de 2000 e voltadas à inclusão de outros grupos historicamente marginalizados, considerando também marcadores de gênero e raça, por exemplo. Nesse contexto, a análise do Programa Incluir é desenvolvida de forma integrada a outras políticas públicas de ingresso e permanência em IES, quais sejam: FIES, PROUNI, Bolsa Permanência e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Trata-se de

uma abordagem crítica que problematiza a implementação dessas iniciativas frente aos recentes avanços na inclusão desses públicos, considerando ainda o contexto do Plano Nacional de Educação 2001-2010. A ampliação do escopo de análise permite às autoras pontuar, por exemplo, a permanência de uma lógica meritocrática no ingresso e permanência de grupos sociais marginalizados, assim como a uma forte vinculação entre universidade e mercado que se evidencia pelo expressivo crescimento do ensino superior privado e suas implicações à inclusão de pessoas com deficiência e outros públicos das políticas públicas de ações afirmativas.

As contribuições apresentadas por Moreira et al. (2011), Maciel e Anache (2017) e Silva e Carvalho (2021) lançam provocações pertinentes a um entendimento mais amplo da complexidade conjuntural na qual o Programa Incluir é implementado. Situam, dessa forma, a referida política pública em uma densa rede de fatores sociopolíticos, no qual as universidades possuem um papel muito relevante – sobretudo, no que se refere à garantia do acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados na Educação Superior.

Diferentemente dos estudos mapeados nos subitens 3.1 e 3.2, as pesquisas supracitadas pontuam questões pertinentes à concepção dessas políticas em sua formulação e desdobramentos posteriores ao ambiente universitário, confrontando esses aspectos aos princípios e objetivos compreendidos pelo Programa. Desse modo, apontam para a pertinência de reexame constante das concepções que fundamentam o Programa Incluir e aspectos conjunturais que permeiam a sua implementação. Trata-se de um exercício necessário que potencializa reflexões e, eventualmente, ajustes que podem aprimorar o seu desenho institucional e coerência quanto aos princípios de equidade e justiça social, assim como à sua efetividade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção acadêmica sobre o Programa Incluir permitiu identificar, no recorte adotado neste estudo, questões relevantes sobre a produção do conhecimento nessa área. É possível caracterizar o corpus mapeado como um agrupamento de estudos que vão além dos contornos institucionais compreendidos no desenho e implementação desta política pública. Desse modo, as pesquisas analisadas ilustram a complexidade e multiplicidade de fatores envolvidos na permanência de estudantes com deficiência nas instituições de

Educação Superior, dentre as quais o Programa Incluir figura como meio para alcance do objetivo central de mitigar as barreiras ainda existentes no processo de inclusão desse público e dos outros públicos-alvo da Educação Especial em contextos universitários diversos.

A identificação de aspectos comuns apresentados dos textos subsidiou a configuração de vertentes analíticas adotadas pelas pesquisas analisadas nas subseções 3.1, 3.2 e 3.3. Desse modo, foi possível compreender o Programa Incluir como fator correlacionado ao ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior, mas sobretudo, à sua permanência. Esse aspecto é evidenciado pela proporção expressiva de estudos centrados na atuação dos núcleos de acessibilidade das IFES, instância institucional das quais a criação e fortalecimento são potencializados por essa política pública.

Além disso, parte dos trabalhos mapeados se fundamenta em argumentos que subsidiam uma análise crítica e problematizadora do desenho e implementação do Incluir enquanto estratégia de inclusão de grupos minoritários na Educação Superior, junto a outras políticas públicas implementadas pelo Governo Federal e em escala local.

Considerando a diversidade de abordagens adotadas pelos(as) autores(as) e fatores envolvidos nos desdobramentos do Programa Incluir nas universidades contempladas, a análise em tela aponta para a necessidade de amadurecer desenhos de análise e avaliação que considerem a complexidade e especificidades envolvidas na permanência e êxito acadêmico de estudantes PAEE nas IFES.

Se, por um lado, é possível questionar a relação de causalidade estabelecida entre o Programa Incluir e o crescente ingresso de estudantes com deficiência na Educação Superior, questiona-se se, em sua ausência, esses ambientes institucionais iriam dispor de condições mínimas que pudessem assegurar a esse público o atendimento de suas necessidades educacionais específicas e consequente nível de interesse em ingressar nesse nível de ensino.

No momento no qual o texto em tela é publicado, o Programa Incluir se aproxima de duas décadas de implementação. A literatura revisitada neste artigo aponta para o alto grau de relevância dessa iniciativa na permanência e melhoria das condições de acessibilidade às pessoas com deficiência no âmbito das universidades públicas, uma vez que vem viabilizando a instituição e manutenção das atividades desenvolvidas pelos núcleos de acessibilidade, além de possibilitar a realização de melhorias nas condições de acessibilidade

em suas diversas dimensões. Embora sejam constatadas diversas limitações e possibilidades de aprimoramento no desenho da política e acesso a recursos necessários à qualificação das iniciativas voltadas à permanência de estudantes com deficiência, a relevância do Programa Incluir é indiscutível.

Apesar disso, constata-se que a continuidade de políticas dessa natureza não se dá de forma trivial e garantida. Exemplo disso é a ausência do Programa Incluir no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Novo Viver sem Limite, lançado em 2023 (Brasil, 2023). Considerando que a primeira versão do Viver sem Limite, em 2011 (Brasil, 2011), contava com o Programa Incluir, a ausência agora observada merece atenção e figura como questão preocupante, dada a necessidade premente de ampliação de recursos que sustentam as iniciativas voltadas à inclusão dos estudantes PAEE nas universidades, nas quais esse público vem ingressando em tendência crescente.

Em contrapartida, observa-se a contemplação do Programa Incluir no Projeto de Lei n. 5395, de 2023, em tramitação no Senado Federal e aprovado para sanção em junho de 2024 (Agência Senado, 2024). O projeto consiste na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o qual objetiva ampliar e garantir as condições de permanência dos(as) estudantes na Educação Superior e na Educação Profissional, Científica e Tecnológica Pública Federal (Brasil, 2023, Art. 1º).

Dado o expressivo número de universidades federais contempladas pelo Programa Incluir e qualidade da produção acadêmica voltada ao entendimento das condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior no Brasil - da qual o presente artigo envolve apenas uma parcela - compreende-se a necessidade de ampliação de estudos avaliativos acerca desta iniciativa.

A identificação dos aspectos críticos à efetividade do Programa Incluir, assim como a identificação de boas práticas e experiências exitosas no âmbito das IFES por ele contempladas nesse período vêm contribuindo para a construção do conhecimento na área da Educação Especial, ao passo em que se debruçam sobre as condições que determinam a inclusão das pessoas com deficiência nas IFES. Além disso, infere-se que as produções acadêmicas situadas nesse escopo possuem potencial em contribuir também para a implementação e reformulação de políticas e medidas institucionais instauradas localmente pelas IFES, com o intuito de potencializar ambientes universitários cada vez mais inclusivos e sem barreiras de acessibilidade.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Comissão aprova criação da Política Nacional de Assistência Estudantil**. Senado Federal: 7 maio 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/07/comissao-aprova-criacao-da-politica-nacional-de-assistencia-estudantil>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador**: Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: Secad/Sesu, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Novo Viver sem Limite**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/PlanoNacionaldosDireitosdaPessoacomDeficienciaNovoViverSemLimite.pdf>. Acesso em: 01 jul 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 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. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Viver sem Limite:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2011. Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 5395, de 2023.** Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil. 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9499120&ts=1718757501456&disposition=inline>. Acesso em: 01 jul. 2024.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 22, p. 413–428, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThw-G4Tvvt86tFY9cG66nN/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2024.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia**

Escolar e Educacional, v. 21, p. 303–311, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VSKtKF6XZP4z96Fghb7RMGv/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

DINIZ, E. P. da S.; SILVA, A. M. da. Comparativo dos dados censitários da educação superior no Brasil da implementação do Programa Incluir aos dias atuais. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 9, n. 16, p. 1–13, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/13108>. Acesso em: 09 jan. 2024.

JACOBUS, A. E.; ROCHA, C. S.; KUNZLER, J.; MACHADO, J. D. D. Um olhar para a gestão da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior brasileiro. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 10, n. 1, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14096>. Acesso em: 14 ago. 2023.

LOUZADA, J. C. de A.; MARTINS, S. E. S. de O. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15756>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras 1. **Educar em Revista**, p. 71–86, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 23, p. 984–1014, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kthK5F8Tx-S7Q49BpLnJLFvp/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/

documentos/2021/apresentac_ao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf.

Acesso em: 29 ago. 2023.

MOREIRA, K. D.; PEREIRA, M.; AMORIM, S. S.; MORETTO NETO, L. Políticas de inclusão aplicadas na Universidade Federal de Santa Catarina: gestão social ou gestão estratégica?. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 251–273, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4nespp251>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MUZI, T. G.; MEDEIROS, J. Políticas públicas governamentais federais de acessibilidade na educação superior: O Programa Incluir e seus reflexos em Instituição do Estado do Rio de Janeiro. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 36, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5504>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PALMEIRA, L. L. L.; CORDEIRO, C. P. B. S.; SILVA, J. W. As políticas de inclusão na educação superior pública brasileira: o Programa Incluir no contexto da UFAL – Campus Arapiraca Sede. **Horizontes**, v. 40, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1370>. Acesso em: 09 jan. 2024.

RECHICO, C. F.; FREITAS, V. G. G. de. UFRR E O PROGRAMA INCLUIR: uma parceria na inclusão de alunos com NEE no ensino superior. **ACTA GEOGRÁFICA**, v. 2, n. 3, p. 131–138, 2008. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/189>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. A educação superior contemporânea em tempos de luta por inclusão no sistema de ensino brasileiro. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 1, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30981>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SILVA, J. C.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9Zbcdwd-J/?lang=pt#>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jun. 2024.

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.01.022

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO NOVO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

Eveline da Silva Medeiros Batista¹

Patrícia Cristina Aragão²

RESUMO

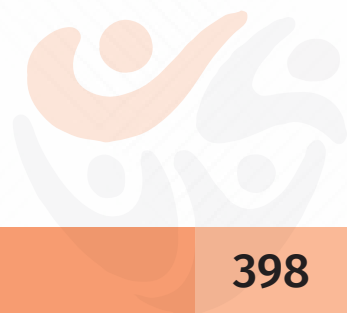
A Educação Especial é uma modalidade de ensino que está contemplada em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo complementar ou suplementar à escolarização, e não substitutiva. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional. A escola mais do que nunca se encontra em um espaço de receber e trabalhar com uma educação inclusiva. A organização curricular do Novo Ensino Médio Potiguar em Formação Geral Básica e em Itinerários Formativos, possibilita uma maior personalização do plano de estudo dos alunos nos anos finais do ensino básico, a construção de identidades e a estruturação de conceitos fundamentais para o desenvolvimento pleno da cidadania dentro da diversidade, norteia a estrutura do currículo educacional oficial. Trazer para o professor do ensino básico a preparação teórico metodológica da educação especial e inclusiva abrindo caminho a participação maximizada do aluno com deficiência na sala de aula e também de potencializar as suas habilidades, garantindo aos mesmos a expansão do acesso a recursos tecnológicos para realização plena do atendimento educacional, entendendo que a educação especial é complementar e/ou suplementar. Baseadas na teoria de Mantoan (2015) sobre educação inclusiva, Hall (2003) Wash (2015) com o estudo das identidades pós-modernas e decoloniais, Freire (2021) com a reflexão sobre as práticas escolares da pedagogia do oprimido e educação como prática da liberdade, Silva (2023) sobre as terias críticas do currículo, Candau (2015) sobre

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores- UEPB eveline.silva.medeiros@aluno.uepb.edu.br

2 Professora Doutora da Pós-Graduação em Formação de Professores- UEPB, patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br

a pesquisa em educação, Fuly (2022) sobre a educação decolonial, Tardif sobre o saber docente e a decolonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade, Inclusão, Formação.



1 INTRODUÇÃO

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A escola binária, onde de um lado colocamos os alunos padrões e do outro alunos com deficiência não encontra mais espaço na educação brasileira. A escola reúne a diversidade refletida pela sociedade, a construção de saberes e identidades agora é algo perceptível desde o planejamento até ao método avaliativo.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, P. 12)

Partimos da visão encontrada no livro INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer? Maria Teresa Eglér Mantoan, 2003, para embasar toda nossa visão sobre a educação especial, e assim compreender a construção do ensino médio potiguar e a perspectiva inclusiva e emancipatória dos documentos oficiais sobre a educação especial.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que está contemplada em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo complementar ou suplementar à escolarização, e não substitutiva. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional. A escola mais do que nunca se encontra em um espaço de receber e trabalhar com uma educação inclusiva, pesquisadores como Mantoan apontam que o caminho é amplo, como podemos ver a seguir.

O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. Como Santos (1995) nos aponta, a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A idéia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência

para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios. (MANTOAN, 2003, P. 12-13)

A autora defende que as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. Várias são as abordagens educacionais que surgem para a escola, mas os desafios se somam dia pós dia, o educador se ver desafiado a ser também um agente de pesquisa.

Nesse caso, estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. (GATTI, 2012, p.10)

Partimos de Gatti, para deixar claro o que a pesquisa para o educador representa no campo da educação especial, e ainda encontramos na autora, Os conhecimentos são sempre relativamente sintetizados sob certas condições ou circunstâncias, dependendo das teorias, dos métodos, das temáticas que o pesquisador escolhe para trabalhar, Gatti, 2012, p. 10.

O plano nacional de educação trabalha na esfera de acolhimento do aluno com deficiência, mas ainda não conseguiu assimilar que cada aluno possui suas necessidades específicas de estudos, sendo assim a pluralidade do espaço escolar está em discussão e demandando estudo e planejamento dos professores na construção do saber.

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência — os paramédicos e outros, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A inclusão também “mexe” com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientelas; afeta, e muito, os professores da educação especial, temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino; e envolve grupos de pesquisa das universidades (Mantoan, 2002; Doré, Wagner e Brunet, 1996). (MANTOAN, 2003, P. 14)

A Constituição Federal de 1988 foi o ponto chave para a inserção da educação especial na esfera pública, a Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais, em 1994, entendeu que à discriminação das PcD no ensino se dava por meio da chamada educação especial.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, P. 18)

O fracasso escolar produziu o pensamento de que a educação separada, excludente do meio social que a escola propicia aos estudantes, a esfera social da escola, foi determinante para construir os primeiros espaços dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino. Com o avanço da pesquisa a noção de educação foi ampliada, até mesmo a legislação precisou passar por revisões, passamos a elencar as normativas da educação inclusiva a seguir:

Documentos e deliberações:

- Documento Deliberação Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 1975).
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Estabelece diretrizes gerais para educação especial.
- Decreto nº 7.611/2011. Dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do AEE.
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010). Art. 29 dispõe sobre a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que deve ser parte

integrante da educação regular e prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

- Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Determina aos sistemas educacionais proporcionarem “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.
- Declaração de Salamanca Fornece diretrizes básicas para formulação dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Fonte: SUEM/SEEC (2021).

2 E ONDE ACHAR A INCLUSÃO NA ESCOLA?

Até metade do século XX, a educação de pessoas com deficiência não eram discutidas, era crianças e jovens negligenciados pelo poder público e pela sociedade, recebendo de heranças de séculos passados onde essas crianças eram deixadas a própria sorte em florestas, excluindo-as do convívio social. Em 2001, o Conselho Federal de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que o sistema de ensino deveria matricular os alunos indiscriminadamente, atribuindo a responsabilidade de às escolas se organizarem para acolher os alunos com deficiência.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. (MANTOAN, 2003, P. 12-13)

A organização curricular do Novo Ensino Médio Potiguar em Formação Geral Básica e em Itinerários Formativos, possibilita uma maior personalização do plano de estudo dos alunos nos anos finais do ensino básico, a construção de identidades e a estruturação de conceitos fundamentais para o desenvolvimento pleno da cidadania dentro da diversidade, norteia a estrutura do currículo educacional oficial.

Assim, educar é reconhecer e incorporar, ao currículo formal, aos conteúdos didáticos pedagógicos, todo questionamento, toda

informação e todo conhecimento que os alunos trazem para o espaço físico da escola. Ao levar em consideração a vida pregressa do aluno e suas experiências diárias, luta-se contra o silenciamento dos sujeitos e a tentativa de minimizar seus saberes. (Fuly, 2022, p. 48)

Trazer para o professor do ensino básico a preparação teórico metodológica da educação especial e inclusiva abrindo caminho a participação maximizada do aluno com deficiência na sala de aula e também de potencializar as suas habilidades, são paradigmas que não encontramos nos documentos oficiais, partem da prática da pesquisa, do estudo desenvolvido pela comunidade escolar, garantindo aos mesmos a expansão do acesso a recursos tecnológicos para realização plena do atendimento educacional, entendendo que a educação especial é complementativa e/ou suplementar, a integração com a formação geral básica se faz necessária e urgente.

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. E fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2003, P.18)

Os documentos norteadores do Novo Ensino Médio Potiguar são referenciados na legislação educacional vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a BNCC e a toda legislação voltada a educação básica e nesse sentido, foi definido que deverá realizar a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e prover serviços e recursos pertinentes às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos e estudantes em situação de tratamento de saúde contínuo, no que se refere à escola comum. Desse modo, a Educação Especial apresenta-se voltada para uma formação completa e livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças. Essa configuração educacional ancora-se no artigo 205 da Constituição Federal,

que estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, bem como institui no artigo 208, inciso III, a garantia do atendimento educacional especializado.

Encontra-se referendada no art. 58 da Lei de implementação: O AEE é um serviço da educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 17). Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que reitera a organização dessa modalidade e a estabelece no artigo 59, onde a relevância da modalidade se permite assegurada pelo estado.

A reestruturação do Ensino Médio Nacional propõe uma maior flexibilidade para o aluno construir conhecimentos bases para desenvolver a cidadania, o aluno com deficiência encontra espaço na formação geral básica de forma a construir seu plano de estudo mais dinâmico e respeitando as diversidades presentes no ambiente escolar.

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la. (MANTOAN, 2003, P.20)

Segundo a Lei nº 9394/96 (LDB), o sistema educacional deve garantir a organização pedagógica adequada às necessidades educacionais especiais – NEE dos estudantes, bem como a composição de quadro de professores com formação específica para atuar com a diversidade e as diferenças. Essa é uma diretriz política respaldada no movimento da Educação Inclusiva, paradigma educacional balizado na concepção de Direitos Humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008.)

A construção do Novo Ensino Médio Potiguar se tem como base o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforça a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando

o sistema educacional inclusivo. O Plano Estadual de Educação (PEE) no Rio Grande do Norte, instituído pela Lei nº 10.049/2016, em consonância com o PNE, dispõe acerca de estratégias para organização do seu sistema educacional inclusivo. O referido plano, contempla como uma de suas metas, a meta 4 de forma mais específica, sobre a acessibilidade física, material, comunicacional e pedagógica; a implementação das salas de recursos multifuncionais; a formação continuada dos professores e os serviços de apoios pedagógicos especializados necessários para garantir o cumprimento do direito às aprendizagens essenciais para todos os estudantes, respeitadas as suas características, interesses e necessidades educacionais.

Para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos e estudantes em situação de tratamento de saúde contínuo, é importante considerar os pontos abaixo elencados:

- a flexibilização e adaptação na forma e no tempo dos objetos do conhecimento apresentados no referencial curricular, conforme as especificidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial;
- a organização metodológica (tempo, recursos, estratégias acessíveis, agrupamentos e avaliação) com adequações e apoio, quando necessário;
- a acessibilidade física, comunicacional e nas informações, pedagógica, arquitetônica, mobiliários, equipamentos e nos transportes;
- o planejamento colaborativo entre os professores da sala de aula comum e os professores de Educação Especial (apoio), intérpretes, instrutores e professores de Libras;
- a formação continuada em uma perspectiva inclusiva e colaborativa dos professores do Ensino Médio.
- a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) com base nos estudos de caso, para o atendimento educacional na Sala de Recurso Multifuncional (SRM);
- a adoção de estratégias interdisciplinares de avaliação para promover o processo de identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, bem como a flexibilização com enriquecimento curricular para o desenvolvimento dos potenciais nas respectivas áreas de interesses e complementação para superação das dificuldades nas demais áreas;

- a utilização dos serviços e recursos da tecnologia assistiva, como a comunicação aumentativa e alternativa.

O Novo Ensino Médio potiguar tem como proposta oficial aprofundar os processos de aprendizagem iniciados no Ensino Fundamental, possibilitar que o estudante dê continuidade aos estudos e prepará-lo para o mundo do trabalho, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes, instrumentalizando para os problemas do cotidiano e para as relações pessoais e comunitárias, além de aperfeiçoar os valores humanos. Todos esses termos encontramos no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que está contemplada em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo complementar ou suplementar à escolarização, e não substitutiva. Nesse sentido, deverá realizar a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE)²² e prover serviços e recursos pertinentes às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos e estudantes em situação de tratamento de saúde contínuo, no que se refere à escola comum. Desse modo, a Educação Especial apresenta-se voltada para uma formação completa e livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças. (SEEC, Rio Grande do Norte, 2019)

Mas onde encontrar nessas propostas escolares espaço para liberdade e inclusão das mais diversas deficiências ou altas habilidades que podemos encontrar nas salas de aula?

Ao pesquisarmos sobre a educação especial encontramos na dissertação de AYSLLANE JUNIE PESSOA DA CUNHA, com o título O EDUCADOR ESPECIAL NO RIO GRANDE DO NORTE: REFLEXÕES ACERCA DO PROFISSIONAL E SUA PRÁTICA, defendida no mestrado em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que o sistema educacional do Rio Grande do Norte implantou em 1971 o atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino. Assim percebemos que a preocupação com a educação especial não é recente mas tem uma trajetória de iniciativas da esfera estadual de criar um ambiente inclusivo nas unidades de ensino.

Ainda na dissertação da autora AYSLLANE JUNIE PESSOA DA CUNHA, encontramos que a coordenação de educação especial em 1973 é criada na esfera estadual, essa coordenação posteriormente tornou-se um órgão específico

sendo chamado de Subcoordenadoria de Educação Especial-SEESP e que a partir de 1990 passou a ser chamada de SUESP, competindo ao órgão desenvolver programas de formação continuada de professores para atuar na área da Educação Especial. Ainda encontramos na dissertação que após a década de 1990 a implantação do processo de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular, em consenso com o que traz a constituição sobre a educação como um direito para todos.

Após 1990 uma nova postura é adotada, os alunos começaram a estar inseridos nas classes regulares. E a SUESP tem como missão o desenvolvimento de serviços de formação continuada voltado à educação especial direcionada a toda rede estadual de ensino e aos professores que a compõem, contribuindo de forma colaborativa com o processo de inclusão escolar nas instituições de ensino.

Aprofundar as reflexões sobre a educação e as possibilidades que ela oferta aos nossos alunos é pensar em um ensino que gere autonomia, liberdade na construção do ser e liberdade também em se perceber como seres inacabados como podemos ver em Fuly.

Conhecimentos são múltiplos e inacabados, assim como os sujeitos. Desse modo, a leitura do mundo deve estar comprometida em possibilitar que as contextualizações que se criam dentro do aparato educacional deem conta da pluralidade do ser e permitam que outro sujeito de si, transcendendo o que é dito, conceituado, exposto, para que o ato de ensinar e aprender não seja estático, mas libertador. (FULY, 2022, p. 47)

A avaliação do desempenho escolar do estudante com NEE ocorrerá por meio do mapeamento do processo de aprendizagem, referente aos avanços e dificuldades na organização dos estudos, respeitadas as potencialidades e as habilidades. Nesse processo, é necessário considerar a assimilação dos objetos de conhecimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, oportunizando o direito à autonomia e a participação para o exercício da cidadania.

Através de uma pesquisa interdisciplinar perceber como a educação especial e inclusiva está inserida no Novo Ensino Médio Potiguar e sua viabilidade de produção de saberes para os alunos com deficiência.

O nosso artigo objetiva:

- Compreender trajetória histórica da educação especial e inclusiva no Brasil e sua aplicabilidade na rede regular de ensino básico.
- Propiciar o entendimento da educação especial dentro da proposta de ensino regular do Novo Ensino Médio Potiguar.
- Construir uma formação continuada voltada a todo o corpo docente das instituições de educação básica, focando na educação especial inclusiva nos Itinerários Formativos e trilhas de aprofundamento, como espaços de diversidade e construção de saberes múltiplos.

Nossa base teórica tem como conceitos de educação especial e inclusiva no novo ensino médio potiguar, o conceito de escola inclusiva, conceito de construção de identidades e produção de saberes e habilidades para a ampla vivência do indivíduo e na cidadania. Os conceitos de educação especial e educação especial inclusiva são conceitos diferentes, (PLAISANCE, ERIC 2015.)

O vocabulário da integração foi um marco essencial da superação da educação especial. Enquanto esta é uma educação baseada na separação, o objetivo da integração foi uma tentativa de aproximar setor especial e setor comum, ao menos para certas crianças. Todavia, foram grandes as diferenças de interpretação e de implantação entre os países, em razão de seu passado institucional, culturas e profissionais envolvidos. Os países europeus mais inovadores e mais voluntaristas a favor da integração foram a Suécia e a Itália, ou seja, o norte e o sul da Europa! Na Suécia, em nome do Estado-providência, buscou-se transformar ambientes educativos inadaptados às crianças e promover um modelo de adaptação das estruturas comuns. Na Itália, em nome de um ideal político radical, tentou-se suprimir as escolas e as turmas especiais e, simultaneamente, fazer uma reforma pedagógica geral. O ponto em comum entre esses dois países (principalmente no decorrer dos anos 1970) era a busca de uma “desinstitucionalização”. Isto é, retomando o vocabulário de Goffman, a vontade de suprimir as “instituições totais”, fechadas em si mesmas, em favor da presença das pessoas nos circuitos normais. (PLAISANCE, ERIC 2015.)

A escola como espaço excludente por muitos anos foi institucionalizada por políticas públicas e até mesmo por questões de total desconhecimento das múltiplas formas de aprender e de construir esse conhecimento em salas de aula regular do ensino médio, encontramos no trabalho de MANTOAN. Maria Teresa Eglér, 2002 conceitos básicos de inclusão escolar:

A discussão em torno da integração e da inclusão cria ainda inúmeras e infundáveis polêmicas, provocando as corporações de professores e de profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência — os paramédicos e outros, que tratam clinicamente crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A inclusão também “mexe” com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientelas; afeta, e muito, os professores da educação especial, temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino; e envolve grupos de pesquisa das universidades (Mantoan, 2002; Doré, Wagner e Brunet, 1996).

A percepção de que durante anos esses espaços foram negados a jovens e crianças com deficiência e altas habilidades nos faz refletir sobre nosso papel como educador e como podemos mudar esses espaços. Como podemos ver em MANTOAN. Maria Teresa Eglér, 2003.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN. Maria Teresa Eglér. 2003).

Esses conceitos de inclusão construção de saberes e de cidadania são trabalhados em todo o ensino médio, focados em sua autonomia e na completa formação do cidadão onde se configura um novo espaço, as trilhas de aprofundamento escolar, onde o eco da comunidade escolar pode ser ouvido e traduzido em diálogo e construção de saber no Ensino Médio Potiguar.

2 METODOLOGIA

O estudo se inicia fruto de uma reflexão da prática de ensino na educação básica e nas lacunas na formação continuada do professorado da rede pública. O aprimoramento dos conhecimentos dos professores e a prática de pesquisa são pontos pouco ofertados pelas redes de ensino e quando ofertados

não prezam pela qualidade ou pelo embasamento teórico científico, segundo experiência vivida por mais de 19 anos de docência em escolas públicas em anos finais do Ensino Fundamental e Médio. A existência de uma legislação que normatiza a formação continuada não regula a qualidade, que por inúmeras vezes não corresponde as demandas que os profissionais almejam, ou até mesmo necessitem em suas vivências de sala de aula, a pesquisa é um ponto ainda distante das práticas docentes, fora da realidade dos profissionais em educação, com altas demandas de trabalho e cargas horárias excessivas, que vão além dos muros das unidades escolares perpassando o tempo que deveria ser destinado a pesquisa e estudo para uma prática de ensino melhor para seus alunos.

Quanto à metodologia da pesquisa, iremos desenvolver uma pesquisa bibliográfica, de cunho interpretativo. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica escolhida como metodologia desse trabalho, teve como base estudos que analisam produções bibliográficas, que desenvolve pesquisas sobre a educação especial e o referencial curricular do ensino médio potiguar.

A pesquisa bibliográfica tem fases a serem realizadas e podem ser condensadas em: “escolha do tema, levantamento bibliográfico, formulação do problema, elaboração provisória dos assuntos e redação do texto”. (GIL. Como elaborar projetos de pesquisa, p.44.). O problema formulado deve ser relevante e assim receber uma investigação bibliográfica, é preciso que seja delimitado para a viabilidade da pesquisa. Ao escolher desenvolver uma pesquisa bibliográfica interpretativa buscamos um olhar crítico e uma compreensão sobre a temática, como podemos perceber ainda no texto de Antônio Carlos Gil sobre a elaboração de pesquisa.

Partimos do entendimento que as identidades são construídas e mutáveis, e que a escola para a educação especial só se torna inclusiva quando se percebe as diferenças que encontramos em sala de aula e como o currículo concede espaço para a diversidade. O trabalho vai se pautar na análise de dados do senso escolar, como evasão de alunos com deficiência e as políticas públicas de inclusão. Compreender como os alunos encontraram espaço de compartilhar vivências e saberes sobre essa etapa da educação regular no ensino médio e os professores espaço de fala na construção do planejamento e na elaboração do PPP com a diversidade como base do currículo e na construção da cidadania.

O trabalho se propõe a levantar bibliografia sobre a educação especial na construção de identidades e respeito a diversidade no ambiente escolar, possibilitando a formação na escola de um ambiente aberto as demandas da sociedade e espaço para produzir cultura como forma de elo com a comunidade local e construir com a comunidade escolar locais de fala permanente de alunos e professores sobre a escola inclusiva, por meio de blog e periódicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

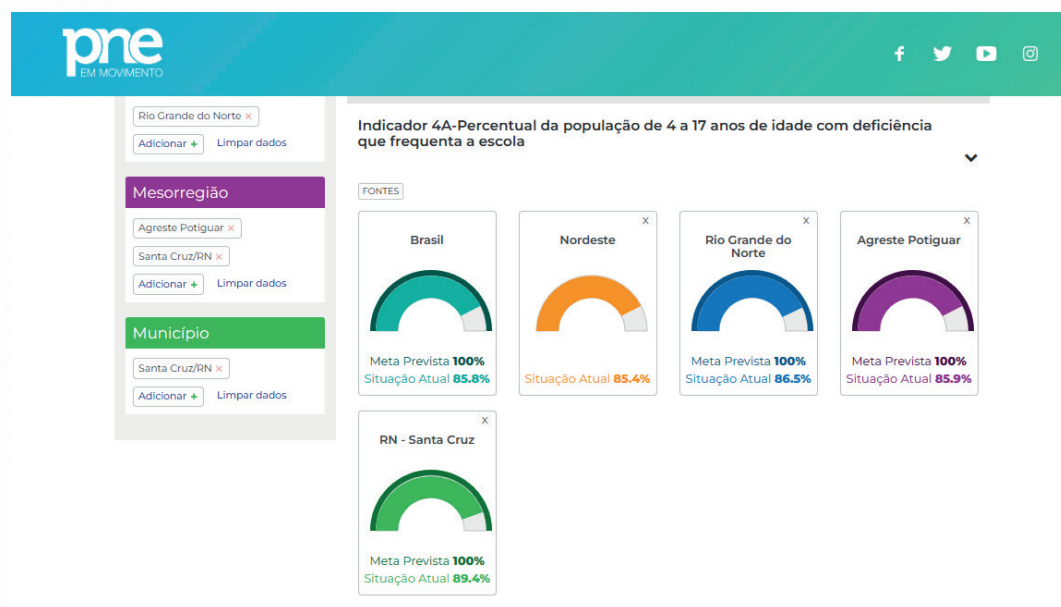
Compreender a educação especial é entender que o caminho está em constante reconstrução, é um terreno que por mais estudo, teorias e metodologias venham a surgir, mais espaços encontraremos.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 1999) (MANTOAN, 2003, P. 15)

Os números que encontramos descreve uma trajetória que agora desenvolve uma inclusão, o aluno não é mais invisível, ele tem um espaço e notoriedade nas políticas públicas e nas unidades escolares.



Figura 1 - Indicador 4A: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.



Fonte: PNE - Plano Nacional de Educação, [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpduca%CC%81o\(mec.gov.br\)](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpduca%CC%81o(mec.gov.br)), 2018.

Figura 2 - Indicador 4B: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica.



Fonte: PNE - Plano Nacional de Educação, [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpduca%CC%81o\(mec.gov.br\)](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.phpduca%CC%81o(mec.gov.br)), 2018.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percebermos a trajetória de lutas e vitórias da educação inclusiva percebemos que a educação potiguar desde a década de 1970 vem desenvolvendo iniciativas para a educação especial seja uma realidade em todo estado.

Os gráficos retirados do PNE em movimento deixam claro que o público alvo dessas políticas foram atendidos de forma satisfatória, que os espaços da educação especial são um espaço de aprimoramento e pesquisa para os educadores, que entendem esse desafio e buscam um pesquisa contínua em sua formação, obstáculos existirão no passado e permanecem na atualidade, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar ainda é muito vago quando se fala da educação especial, mas ele existe e educadores e alunos estão envolvidos na melhoria e aplicabilidade da educação especial para a humanização e respeito as diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 2016.

BRASIL, **Decreto/Lei nº4.244 de abril de 1942**, Lei orgânica do Ensino Secundário. Brasília, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL, **Decreto/Lei nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL. **Lei 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/>

fichadetramitacao?idProposicao=602570 &fichaAmigavel=nao (camara.leg.br).
Acesso em 06/01/2024.

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso 09/02/2024.

BRASIL, **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 02/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Relatórios e Pareceres. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 07 jan. 2024.

FERNANDES, Y.R.; CANDAU, V. M. F. Direitos Humanos, diferenças e educação: desafios para o cotidiano escolar. **Revista Momento**- diálogos em educação. v.31, n.1, p.40-45, jan./abr., 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação, interculturalidade e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREQUENCIA ESCOLAR. **Ministério da Educação**, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/frequencia-escolar> Acesso em 18 de maio de 2024.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?** Caminhos para uma educação decolonial. 1 ed. Curitiba: Appris, 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo:** Teoria e História. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, **O Plano de Implementação do Ensino Médio Potiguar**.2019-2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIRN.pdf> acesso em 09/02/2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro.11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna , 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Dossiê**. Campinas, v. 39, nº. 145, p.846-869, out.-dez., 2018.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **IBGE**.gov. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html> acesso em 07/02/2024.

PNE ANALISADO PELO TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal Aprendiziz**. Disponível em: PNE é analisado pel https://educacaoeterritorio.org.br/arquivo/pne-e-analisado-pelo-todos-pela-educacao/?migrado=_portal_aprendizo Todos Pela Educação - Educação e Território (educacaoeterritorio.org.br) Acesso em 08 jan. 2024

SCZIP, Rossano Rafaelle; CHAVES, Edilson Aparecido Chaves. O processo de construção da BNCC e as disputas em torno do currículo de história. **Anais**. XVII Encontro Regional de História da ANPUH- PR, Curitiba-PR, 2015.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo?** Hegemonia e Contrahegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular. 2020, Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Curitiba, 2020.273 p.

SEEC/RN. Plano Estadual de Educação 2015 - 2025. Disponível em:<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF>. Acesso em: 05 jun. 2020. DOC000000000103587.PDF (adcon.rn.gov.br) RIO GRANDE DO NORTE. LEI Nº 10.569, de 05 de agosto de 2019. Disponível: Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte (diariooficial.rn.gov.br) Acesso em: 06/01/2023.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In* **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

