

# Educação em Foco

## UFJF



Juiz de Fora – MG - Brasil

ISSN: 0104-3293

Ed. Foco	Juiz de Fora	V.25	n.3	p. 737- 1018	Setembro 2020 Dezembro 2020
----------	--------------	------	-----	-----------------	--------------------------------



Reitor: Marcus Vinicius David  
Vice-Reitor: Girlene Alves da Silva  
Diretor da Editora: Fernando Perlatto  
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:  
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico  
Campus Universitário da UFJF  
CEP: 36036-330 - Juiz de Fora MG  
Telefone/Fax: (32) 2102-3656  
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br  
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF  
Rua Benjamin Constant, 790  
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes  
Centro - Juiz de Fora - MG  
CEP: 36015-400  
Telefax: (32) 3229-7646 / 3229-7645  
E-mail: editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br  
Home Page: www.editoraufjf.com.br  
Home Page: educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco



#### Ficha Técnica

##### Diagramação

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

##### Indexadores

- <http://www.geodados.uem.br>

##### Arte e Diagramação da Capa

João Luiz Peçanha Couto

- <http://ibict.br/comut/htm>

Carlos Eduardo de Oliveira Castro

- [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

- [www.bve.cibec.inep.gov.br](http://www.bve.cibec.inep.gov.br)

##### Foto capa

João Luiz Peçanha Couto

- [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

- [diadorim.ebict.br](http://diadorim.ebict.br)

##### Bolsistas da Revista

Larissa Oliveira

- Livre Revistas de Livre Acesso - CNEN

Marianna Palace Cardoso

- Portal de Periódicos CAPES

##### Revisão Geral

Marianna Palace Cardoso



#### Ficha Catalográfica



Educação em Foco: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 23, n. 2 (mai. 2018 / ago. 2018) – Juiz de Fora : EDUFJF, 2015 – 355 p.

Quadrimestral

Disponível em: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>

ISSN 0104-3293 (Versão impressa)

ISSN 2447-5246 (Versão on-line)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro Pedagógico.

CDU 37



Ficha catalográfica elaborada por Adriana A. Oliveira – Bibliotecária – CRB6/1537

**Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização da editora.**

## EDUCAÇÃO EM FOCO – ISSN 0104-3293

### CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Prof. Dr. Aimberê Quintiliano (Editor-Chefe)  
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos  
Profa. Dra. Adriana Rocha Bruno  
Profa. Dra. Kátiuscia Vargas Antunes  
Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome  
Prof. Dr. Wilson Alviano Jr

### CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça  
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidade Nacional de Rosário - Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Cecilia Vergara Del Solar - Universidade Diego Portales - Chile  
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal  
Prof. Dr. Bernard Fichtner - Universidade de Siegen - Alemanha  
Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar - Flaco - Argentina  
Prof. Dr. Fernando Bárcena - Universidade Complutense de Madrid - Espanha  
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidade Barcelona - Espanha  
Prof. Dr. Hubert Vincent - Universidade de Rouen - França  
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França  
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal  
Prof. Dr. Michalis Kontopodis - Universidade de Roehampton - Inglaterra  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarida Louro Felgueiras - Universidade do Porto - Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Eliana Castillo Gallardo - Universidade Diego Portales - Chile

### CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ivenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ  
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR  
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzani Cassiani - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Nunes - UFF  
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Barros da Silva Freire Andrade - UFMT  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Gonçalves Vidal - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edméia Oliveira dos Santos - UERJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilka Santos Schapper - UFJF  
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG  
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM  
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ  
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Becker Soares - UFMG  
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU  
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes de A. Fávero - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Bueno Fernandes - UNB  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Bittar - UFSCar  
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neuza Salim - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilda Alves - UERJ  
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosemary Dore Heijmans - UFMG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG  
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Zakia - USP  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha Oliveira - UEM  
Prof. Dr. Orlando Ednei Ferretti - UFSC  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Duarte - UFRR  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Alves Martins Chaigar - FURG  
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU



# SUMÁRIO

DOSSIÊ INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: ENTRE SABERES E PRÁTICAS ..... 739

FORMAÇÃO DOCENTE SOB O VIÉS DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO ..... 741

*Cristina Angélica Mascaro*

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO TRABALHO ..... 765

*Annie Gomes Redig*

*Mariana dos Santos Padrão*

UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO ESPECIAL NO PISM DA UFJF ..... 787

*Katiuscia Vargas Antunes*

*Caroline Lagrotta da Veiga*

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REVISANDO AS PRÁTICAS ..... 807

*Marco Antonio Melo Franco*

*Priscilla de Almeida Fontana Magalhães*

*Gláucia Cristina Moreira de Oliveira*

O ACOLHIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA EPT ..... 831

*Reginaldo Plácido*

*Catia Moreira Jeronymo*

ADAPTAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA ..... 857

*Carina Barbosa Maduro*

*Paloma Alinne Alves Rodrigues*

FREIRE, RENZULLI E AS OFICINAS INTERATIVAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS ..... 883

*Sonia Regina Alves Nogueira  
Fernanda Serpa Cardoso  
Alice Akemi Yamasaki  
Ana Luiza Bastos*

UNIVERSIDADES DESATENTAS: O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR ..... 907

*Vivian Ferreira Dias  
Laura Ceretta Moreira*

A IMPORTÂNCIA DE AÇÕES INTERSETORIAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS (SCZV) ..... 929

*Marcia Denise Pletsch  
Patricia Cardoso Macedo do Amaral Araujo  
Maíra Gomes de Souza*

NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGENS: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PARA QUÊ? ..... 947

*Patrícia Ferreira de Andrade  
Allan Rocha Damasceno*

INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS, EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS ..... 967

*Mylene Cristina Santiago  
Abdeljalil Akkari  
Periú Mesquida*

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA ..... 989

*Mônica Pereira dos Santos  
Manoella Senna*

# DOSSIÊ INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: ENTRE SABERES E PRÁTICAS

DOSSIÊ INCLUSÃO EM  
EDUCAÇÃO: ENTRE  
SABERES E PRÁTICAS

## Organizado por:

*Katiuscia C. Vargas Antunes (UFJF)*

*Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)*

*Mylene Cristina Santiago (UFJF)*

## APRESENTAÇÃO

Este Dossiê tem história. Não. Este Dossiê é História. Uma história contada a muitas mãos e cérebros, corpos e espíritos, cabeças, troncos, membros e psiquês. Nessa História, entrelaçamo-nos, ainda que sem nos tocarmos, nem um diazinho sequer. Nessa História, em puro movimento de R-existência, nos abraçamos, ainda que sem nos tocarmos, nem um diazinho sequer. Nessa História, nos recriamos, nos educamos, nos tocando só em espírito. Nos tocamos e *Educamos em Foco*, ainda que, por vezes, perdendo todo nosso foco.

Sim. É um Dossiê marcado por um ano sofrido, pandêmico, virótico, nefasto e, como se não bastasse tudo isso, forjado em tempos de políticos necropolíticos e de humanidade desumana. Por isso mesmo, é, também, um Dossiê Histórico. Porque juntos *tivemos* que aprender, em nossas carnes e espíritos sofridos e separados, que a união pode se dar à distância e que ela *faz* a força. Que o abraço e o carinho podem ser virtuais, e que eles *fazem* diferença. Que nosso desconsolo, revolta e ações nunca fizeram tanto sentido. E que desistir não pode fazer parte de nosso vocabulário.

É neste espírito, com esta energia potente, criativa e criadora, que só desenvolve quem tem vivido muito próximo ao fim, e que se manifesta insubmissa a qualquer projeto de demolição do que temos de mais caro à nossa dignidade – a

Educação – que apresento a vocês este Dossiê. Encabeçado por brilhantes pensadores brasileiros e acumpliciado por parceiros estrangeiros de imenso calibre, este Dossiê é a prova concreta de que, para além de existirmos, R-existimos.

R-existimos ao contar aos leitores nossas variadas experiências com ensino, pesquisa e extensão dentro de temas que nos são imensamente sensíveis porque tanto nos remetem ao quanto de injustiça ainda presenciamos no mundo, quanto nos chamam à enorme responsabilidade de continuarmos nas lutas pelos caminhos possíveis destes tempos tão ruidosos, até que possamos estar corporalmente unidos, mais uma vez. E esse dia *há* de chegar. E quando assim o for, estaremos muito mais fortes e determinados em nossas caminhadas – juntos!

Enquanto isso, deixamos aqui este Dossiê Histórico com “H” maiúsculo, como uma singela forma de encerrar 2020 marcando a criação e a VIDA e dizendo, em um grande e coletivo desejo-feitiço, o mesmo que já nos disse Milton:

*Pois, seja o que vier,  
venha o que vier  
Qualquer dia amigo eu volto a te encontrar  
Qualquer dia amigo, a gente vai se encontrar.*

*Mônica Pereira dos Santos  
Rio de Janeiro, dezembro de 2020  
Ano da Pandemia do SARS-COV-2  
O ano em que o mundo (quase) acabou*



# FORMAÇÃO DOCENTE SOB O VIÉS DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF THE  
INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLAN

---

*Cristina Angélica Mascaró<sup>1</sup>*

---

## Resumo:

O artigo trata de uma investigação sobre uma formação continuada para os docentes de Educação Especial atuarem com estudante com deficiência intelectual utilizando a estratégia do Plano Educacional Individualizado (PEI). O objetivo foi analisar a proposta de formação para atuação com uma estudante com deficiência intelectual. Tendo como objetivos específicos: a) analisar o desenvolvimento da docente; e b) investigar o potencial do trabalho individualizado. A abordagem foi qualitativa por meio de um estudo de caso nos pressupostos da pesquisa-ação. Conclui-se a importância de processos de formação no conceito de autoformação e a relevância dos processos pedagógicos personalizados para o alunado com deficiência intelectual.

**Palavras chave:** Educação Especial; Formação docente; Atendimento Educacional Especializado.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro

The article deals with an investigation on continuing education for Special Education teachers to work with students with intellectual disabilities using the Individualized Educational Plan (PEI) strategy. The objective was to analyze the training proposal to work with a student with intellectual disabilities. Having as specific objectives: a) to analyze the development of the teacher; and b) investigate the potential of individualized work. The approach was qualitative through a case study based on the assumptions of action research. It concludes the importance of training processes in the concept of self-training and the relevance of personalized pedagogical processes for students with intellectual disabilities.

**Keywords:** Special education; Teacher training; Specialized Educational Service.

## INTRODUÇÃO

O artigo se insere na discussão sobre processos formativos para a docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme o que é preconizado pelas atuais políticas educacionais inclusivas. Diante do paradigma da educação inclusiva, no qual as escolas precisam apresentar práticas centradas na diversidade do seu alunado, surge o desafio para equiparar oportunidades de aprendizagem para todos.

Nas últimas duas décadas, as escolas de ensino comum em nosso país têm se modificado para atender aos pressupostos da Educação Inclusiva. Dentre as ações implementadas, podemos citar a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), predominantemente por meio de instalação de salas de recursos <sup>2</sup>para atender ao alunado da Educação Especial no contraturno escolar.

---

<sup>2</sup> Espaço físico com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para atuar com o alunado da Educação Especial.

Neste contexto, torna-se um processo gradual e complexo encontrar propostas que atendam as especificidades de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e estejam matriculados em escolas de ensino comum. De acordo com Glat e Blanco (2009), encontram-se nessa condição aqueles que apresentam demandas específicas para aprender o que é esperado para o seu grupo referência (idade/ano escolar), necessitando de formas diferenciadas de interação pedagógica por meio de: recursos didáticos, materiais, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar.

Dessa forma, apresentamos um recorte de uma tese de doutorado, que teve como objeto de estudo a elaboração e aplicação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) no AEE com alunos com deficiência intelectual, que por suas condições intrínsecas costumam apresentar necessidades educacionais especiais no contexto escolar. A proposta do recorte é apresentar neste artigo as reflexões teóricas e o processo formativo aplicado com uma professora de AEE referente a um dos objetivos específicos da tese.

## **PERCURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NO AEE**

Nos pressupostos da Educação Inclusiva cabe a todos os docentes reconfigurarem suas práticas para atender as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais no sentido de se beneficiarem do ensino ministrado em turmas de ensino comum. No caso dos docentes da Educação Especial surge a demanda de incluir em seu planejamento as atividades que proporcionem aos alunos os meios de acessibilidade pedagógica para acompanhar a escolaridade no ensino comum. Sobre o trabalho desses especialistas, é importante ressaltar que o foco das atividades não são o que chamamos de reforço escolar, mas sim aquelas que potencializem as habilidades e complementem as necessidades de suportes específicas dos estudantes.

A pesquisa que origina esse artigo teve como objetivo geral construir o protocolo para a aplicação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) para ser desenvolvido na sala de recursos com estudantes com deficiência intelectual, matriculados em turmas do ensino comum. E, o objetivo apresentado e discutido aqui refere-se a análise do processo de formação continuada de uma professora de Educação Especial para aplicação do PEI. A investigação teve uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio de um estudo de caso pautado nos pressupostos da pesquisa-ação (CHIZZOTTI, 2006; THIOLENT, 2011). O estudo justificou-se pela necessidade de se investigar ações e práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e aprendizagem do alunado com deficiência intelectual que estudam em escolas comuns.

A ideia central da investigação originou-se da inquietação sobre como o trabalho com estudantes com deficiência intelectual poderia ser dinamizado, de forma que o serviço não se constituísse meramente aulas de reforço ou atividades descontextualizadas. A questão foi pensar em uma sistematização de propostas que efetivamente pudessem contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem deste alunado. Tal problemática envolve diretamente o processo de formação docente deste professor de Educação Especial que, até então tinha uma prática voltada para as necessidades específicas do aluno no espaço da classe especial ou sala de recursos; e que passa a ser um articulador para que seu alunado possa se beneficiar do ensino ministrado nas turmas de ensino comum.

Sobre a formação dos docentes no contexto da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os professores do ensino comum devem ser capacitados para atender esse alunado, devendo

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial” (BRASIL, 2001).

E, referem-se também aos professores especializados, que por sua vez, são os que atuam diretamente com os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais e na dinamização das ações do AEE. Os professores especializados são aqueles que:

§ 2º [...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Pode-se concluir que os professores responsáveis pelo atendimento direto aos alunos nas salas de recursos devem ser os especializados. Porém, é muito complexa uma formação que abarque o conhecimento de todos os tipos de necessidades específicas que os alunos podem apresentar devido a uma deficiência ou outra condição específica de desenvolvimento. Fato este que, certamente, torna a atividade um tanto complexa.

De acordo com as diretrizes da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), o professor especialista deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, podendo ser uma graduação em Educação Especial ou uma formação continuada em Atendimento Educacional Especializado. Sobre esse assunto, Capellini (2004, p.24) alerta que, no Brasil, “a regulamentação oficial não oferece diretrizes claras sobre a atuação do professor de Educação Especial em contextos inclusivos”. Ou seja, não há sistematização de como deve ser feita a articulação deste com os demais membros que atuam na escola no sentido de dinamizar o atendimento aos alunos da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Segundo consta no segundo parágrafo do artigo 10 da Resolução nº 4, para realizar o atendimento é preciso que seja feito, para cada aluno o plano de AEE, o qual deve ser realizado em articulação com os professores do ensino comum, incluindo a participação da família, e em interface com demais serviços setoriais (BRASIL, 2009). Vale ressaltar que embora a lei proponha essa articulação, ela não sistematiza de que forma este trabalho colaborativo deve ser realizado no cotidiano escolar.

Cabe ao professor da Educação Especial proporcionar um atendimento individualizado a cada um dos alunos, de acordo com as suas peculiaridades. Assim como é ele quem deve decidir o conteúdo, tempo e periodicidade destinado o atendimento. Ainda de acordo com a citada Resolução 4 (BRASIL, 2009, p.22) é de atribuição do professor elaborar e executar o plano de AEE de seus alunos.

Partindo da problemática da falta de sistematização sobre o trabalho docente no âmbito da sala de recursos com o alunado da Educação Especial, neste estudo com foco para aqueles com deficiência intelectual, desenvolvemos o estudo de caso voltado para formação do professor especialista neste contexto. A pesquisa foi desenvolvida durante os anos de 2014 e a 2015 e teve como locus uma sala de recursos de uma

escola de Ensino Fundamental da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, rede de escolas vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.

Os participantes focais foram:

- Uma professora de Educação Especial, integrante da equipe da DIVIN/ NEAPI, que trabalhava também na sala de recursos da Escola República.
- Uma aluna com deficiência intelectual, do segundo ano do Ensino Fundamental.

Esta professora foi selecionada por ser integrante do núcleo de estudo e pesquisa sobre inclusão da FAETEC e ter a disponibilidade de participar das reuniões de planejamento e desenvolvimento do estudo com a pesquisadora. A aluna, que chamamos de Juliana, foi escolhida por ter apresentado muitas dificuldades no processo de construção de leitura e escrita e acompanhamento das atividades do seu ano de escolaridade. A intenção era investigar possibilidades de atendimento pedagógico no AEE que proporcionasse um suporte para a escolarização do estudante com deficiência intelectual. Para isso foi planejada uma formação continuada com ênfase nos processos de personalização de atividades pedagógicas.

O programa de formação continuada para a professor teve como foco a aplicação, na sala de recursos, de um Plano Educacional Individualizado (PEI), sistematizado pela pesquisadora, com a aluna com deficiência intelectual participante. O trabalho foi desenvolvido pelo viés da pesquisa, no qual tínhamos metas têm objetivos e metas comuns, com foco em um problema, onde atuamos desempenhando diferentes papéis. Sua estrutura pode ser visualizada no quadro a seguir:

**Quadro 01 – Estrutura da formação continuada**

SESSÃO	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS/ RECURSOS
1	Discutir textos sobre individualização do ensino para fundamentar a elaboração do protocolo de elaboração do modelo de PEI na pesquisa.	Apresentação pela pesquisadora do trabalho realizado na FAE-TEC em parceria com o grupo de Pesquisa da UERJ voltado à investigação sobre o PEI na escola especial da rede.  Discussão dos textos relacionados à estratégias individualizadas de ensino (GLAT; PLETSCHE, 2013).
2	Avaliar as necessidades específicas da aluna, para individualização do ensino.	- Análise do histórico escolar da aluna e seu desempenho durante as atividades de sondagem para seleção de participantes do estudo.  - Consulta ao laudo médico da aluna, ao relatório da fonoaudióloga e da psicomotricista que atendem a aluna.  Apresentação dos dados relevantes das entrevistas com a professora de turma e do pai da aluna.  -
3	Utilizar os registros para elaboração do PEI, selecionar objetivo geral e específicos.	Estruturação da parte I e II do PEI por meio da avaliação geral do Inventário de Habilidades e elaboração de objetivos para o primeiro bimestre.



SESSÃO	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS/ RECURSOS
4	Refletir sobre o trabalho pedagógico para favorecer o processo de alfabetização por meio de atividades individualizadas.	Palestra com fonoaudióloga do Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica à Inclusão – NEAPI, núcleo da Divisão de Inclusão da FAETEC. O objetivo foi compreender o processo de aquisição da leitura e escrita e exemplos de atividades que favorecessem o desenvolvimento desta habilidade na aluna do estudo.
5	Avaliar as atividades desenvolvidas no primeiro bimestre. Reorganização do PEI para o bimestre seguinte.	Leitura e discussão das atividades do diário de campo da professora e análise do desempenho da aluna durante as atividades do PEI. Estruturação da Parte III do PEI.
6	Dialogar sobre o trabalho desenvolvido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos documentos integrantes do PEI (Partes I, II e III).</li> <li>- Apresentação dos resultados para a equipe do NEAPI.</li> <li>- Elaboração de metas para o próximo ano.</li> </ul>
7	Elaboração do PEI para o ano seguinte	A professora elaborou um roteiro de entrevista para os pais da aluna, apresentou as metas para os próximos meses.
8	Avaliar o processo formativo da professora referente a elaboração do PEI	A professora apresentou a transcrição da entrevista com os pais da aluna, e os formulários do PEI com propostas para um semestre letivo.

Fonte: A autora.

A proposta da formação docente estava em consonância com outro objetivo específico do estudo, que não foi o foco neste recorte, relativo à aplicação de um modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI) elaborado pela pesquisadora. Sendo assim todas as ações do programa de formação voltavam-se para validar o trabalho em uma sala de recursos pelo viés do protocolo do PEI em elaboração no desenvolvimento do estudo.

Os instrumentos de coletas de dados foram por meio de registro em diário de campo dos atendimentos e notas reflexivas da professora participante. De acordo com o acompanhamento da evolução ou dificuldade de progresso da estudante focal, forma tomadas decisões de forma compartilhada entre a professora e pesquisadora para aplicação do planejamento. Dentro da espiral da pesquisa-ação, a partir da tomada de decisões, avaliação do trabalho desenvolvido, novas metas e estratégias eram incluídas ao longo do estudo.

Tannús-Valadão (2013, p.53) aponta o PEI como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”, seja em escolas ou classes especiais ou em turmas de ensino comum. A autora destaca que o trabalho com o PEI em países da Europa e Estados Unidos é garantido pela legislação educacional e permite o acompanhamento do percurso dos estudantes com necessidades educacionais especiais durante sua trajetória na escola.

Quanto ao processo de personalização utilizado para estruturar o trabalho pedagógico na formação por meio do PEI, Capellini e Rodrigues (2012) ressaltam a individualização do ensino como uma alternativa que favorece a colaboração entre docentes e promove a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns, já que a partir de sua elaboração, as tarefas entre docentes poderão ser melhor sistematizadas. Segundo Capellini e Rodrigues (2012, p.100), o PEI

[...] é realizado a partir do que se pretende ensinar, identificando os passos da tarefa e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas. Essas informações permitem organizar condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com o objetivo de garantir a aprendizagem, que será avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de re-planejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo.

Para as autoras supracitadas o aluno precisa ter um PEI que contemple o ciclo, a série ou ano de escolaridade em que esteja matriculado, dessa forma o trabalho dos docentes que lidam com ele será otimizado, assim como o seu desenvolvimento. Destacam, também, que as descrições contidas nos planos incidirão no favorecimento de ações voltadas para a terminalidade de cada ciclo ou etapa de escolaridade.

O cronograma da pesquisa constava de atendimentos pela professora participante do estudo com a aluna Juliana na sala de recursos, três vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora. Os atendimentos de cada dia de atividade eram planejados de acordo com as metas que constavam no *PEI* e eram avaliados pela professora participante no seu diário de campo.

A pesquisadora analisava os diários de campo aproximadamente a cada 15 dias. Cabe acrescentar que, além dos oito encontros da formação, foram realizados, sempre que necessário, contatos por e-mail entre a professora e a pesquisadora. Com base nos relatos informais e registros da professora no diário e notas de campo, a pesquisadora colaborava com sugestões de atividades pedagógicas e produção de recursos didáticos visando alcançar os objetivos propostos para a estudante. A seguir apresentamos as análises referentes ao processo formativo, divididas em duas categorias temáticas.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA APLICAÇÃO DO PEI

Os resultados da formação continuada desenvolvida neste estudo de caso foram organizados em duas categorias para análise: a) o desenvolvimento profissional da docente; e b) o trabalho pedagógico individualizado como estratégia para atender às necessidades específicas da aluna com deficiência intelectual.

### a) O desenvolvimento profissional da docente:

Tendo em vista que o contexto atual demanda por modificações nos modelos de formação docente para atuar na perspectiva da inclusão, privilegiamos nesta proposta o trabalho colaborativo entre a pesquisadora e a professora participante. Segundo Reis, Faria, Galvão e Raposo (2011, p.62):

Face à dificuldade de mudança, muitos autores têm vindo advogar modelos de formação que apelem ao envolvimento dos professores nas próprias mudanças, que assentem na integração da teoria e prática, promovendo um questionamento e reflexões constantes sobre a prática profissional [...] os professores têm não só de ser apoiados, como deverão ser envolvidos no desenvolvimento de novas práticas, novos materiais e novas estratégias pedagógicas que sirvam de alicerce à consecução destas novas finalidades preconizadas para a educação.

O processo da formação continuada da professora pode ser expressado na sua fala em uma das sessões de formação, na qual afirmou que “O PEI além de me ajudar, me proporcionou uma maior segurança ao iniciar os trabalhos com a aluna na sala de recursos multifuncional”. Também evidenciamos que a seleção do material de estudo utilizado no início da formação foi adequada, no trecho abaixo de uma nota de campo em que expressa que

Através dos textos lidos e livros, percebi as possibilidades que o PEI podia me proporcionar no trabalho com a aluna na sala de recursos, sendo assim, fui melhorando o seu desenvolvimento da aluna, enriquecendo o uso dos recursos no atendimento individualizado (Nota de campo da professora, setembro, 2014).

Sobre a otimização da atuação da professora nos atendimentos, pautados na aplicação do PEI, destacamos o relato a seguir,

O referido recurso pedagógico me mostrava, ao registrar os objetivos alcançados, a interdisciplinaridade que aconteceu, o tempo necessário que a aluna necessitava e que já não era mais o mesmo, agora já realizava a atividade com mais desenvoltura e em tempo menor e claramente me dava a devolutiva da sua evolução. Percebi que a elaboração do PEI me ajudava na escolha das atividades de forma atender além das dificuldades cognitivas como também os comprometimentos motores e de fala, na realização da proposta pedagógica, e na avaliação do desempenho tanto da aluna quanto minha atuação como interventora (Diário de campo da professora, outubro, 2014).

Este relato revela o princípio avaliativo da proposta do PEI como relevante para o desenvolvimento acadêmico da aluna. Inda que trabalhasse com três atendimentos semanais, com metas curtas de trabalho já definidas, o processo avaliativo permitia que a reflexão sobre a prática pedagógica da professora tivesse um olhar além do foi proposto. A aluna atendida era observada de modo global.

Ainda, no tocante ao desenvolvimento profissional da professora, entendemos que a proposta realizada conseguiu atender ao objetivo de coadunar teoria e prática reflexiva. De acordo com seu próprio relato:

Através dos textos lidos e livros, percebi as possibilidades que o PEI podia me proporcionar no trabalho com a aluna na sala de recurso, sendo assim, fui melhorando o meu desenvolvimento e enriquecendo o uso dos recursos no atendimento individualizado. Percebi que a elaboração do PEI me ajudava na escolha das atividades de forma atender além das dificuldades cognitivas como também os comprometimentos motores e de fala, na realização da proposta pedagógica, e na avaliação do desempenho tanto da aluna quanto minha atuação como interventora (Diário de campo da professora, novembro, 2014).

Cabe pontuar que, na fase 3 de avaliação do PEI, um dado interessante sobre o desenvolvimento profissional da professora foi a elaboração de um portfólio que reunia os registros de um semestre das atividades executadas, envolvendo reflexões sobre sua prática pedagógica e evolução do desenvolvimento acadêmico da aluna. Este registro efetivou-se por sua própria iniciativa. Para elaboração do portfólio ela usou o recurso do *Power Point*, que pode posteriormente ser compartilhado com demais professores da escola, como relato de experiência.

#### b) Trabalho pedagógico individualizado

Segundo as políticas educacionais vigentes a escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas de desenvolvimento deve acontecer no âmbito de escola de ensino comum. Contudo, para que esses alunos tenham aproveitamento acadêmico, suas necessidades específicas de acessibilidade ao conteúdo precisam ser atendidas.

Embora saibamos que existem muitos entraves para implementação da inclusão escolar, é fato que estudantes com deficiência, principalmente com deficiência intelectual e múltipla, permanecem em classes e escolas especiais por anos a fio, sem um prazo para terminar seus estudos, sem alcançar avanços nos conteúdos escolares formais (alfabetização, cálculos simples, dentre outros) e, sem uma certificação que promova o acesso a outras etapas da vida escolar.

Cabe alertar que a permanência deste estudante em classes especiais, reforça a manutenção de um ciclo que fortalece o estereótipo de incapacidade desse alunado, prejudicando seu processo de inclusão social. Sendo assim, precisamos de ações voltadas para a formação do professor responsável pelo processo de ensino desses alunos, tendo em vista que não existe uma metodologia única, mas diferentes necessidades educacionais que requerem estratégias também diferenciadas.

Para preencher essa lacuna formativa, é relevante que se realizem estudos aplicados, voltadas para a elaboração, implementação e avaliação de estratégias de individualização do ensino, como o Plano Educacional Individualizado. Os dados obtidos nesta investigação, indicam que o processo de formação continuada da professora de Educação Especial realizado permitiu que tivesse uma visão processual da avaliação da aluna. Ou seja, a individualização da proposta de atividades permitiu a mudança do seu olhar sobre as atividades planejadas, como o exemplo do trecho sobre a avaliação de um dia de atendimento, conforme esse a seguir.

A escolha do dominó foi interessante, porém o tamanho do mesmo dificultou a contagem das bolinhas. Seria interessante a confecção de um novo dominó maior e com bolas maiores para verificar o desempenho da aluna (Diário de Campo da professora, 16/03/2015).

Durante a atividade e entre outros jogos utilizados com a aluna, é possível perceber que qualquer recurso que tenha espaços limitados, pequenos, muito juntos e muitos objetos no mesmo espaço dificulta a percepção da aluna devido a parte motora necessitar de um maior espaço para os movimentos globais e também para sua percepção visual (Diário de Campo da professora, 30/03/2015).

Para Hoffmann (2009, p.69), a ação avaliativa escolar apresenta sentido diferente da que é realizada no nosso cotidiano, pois nesta as ações acontecem de forma programada com dia e horário para testes e provas, sendo obrigatória e percebida como um mal necessário. E, em nosso dia a dia fazemos a avaliação de nossos atos constantemente no sentido de organizar e melhorar nossas vidas, quando algo dá errado podemos reformular para evitar problemas. Este fato pode ser exemplificado por alterações em nossos horários quando percebemos que a saída todos os dias em uma determinada hora não está permitindo a pontualidade em algum evento ou trabalho; avaliamos e mudamos nosso comportamento.

Nesta direção, a avaliação na perspectiva mediadora proposta no protocolo do PEI permitiu que a docente não avaliasse o aluno apenas na realização das atividades propostas. Sua avaliação era reflexiva sobre todas as questões que pudessem ter interferência no objetivo proposto, conforme evidenciado neste relato:

Durante a atividade com o jogo “Xuxa e os Duendes e também com jogos utilizados com a aluna, é possível perceber que qualquer recurso que tenha espaços limitados, pequenos, muito juntos e muitos objetos no mesmo espaço dificulta a percepção da aluna devido a parte motora necessitar de um maior espaço para os movimentos globais e também para sua percepção visual (Diário de campo da professora, 30/03/2015).

A professora se refere a uma atividade que tinha como objetivo ensinar ordem numérica e cores; porém, percebeu que a estratégia a partir do lúdico com jogos convencionais, precisaria ser adaptada. Para dar continuidade ao objetivo relacionado aos números, foi elaborado o material na figura 01.



**Figura 01 - Atividade de contagem em prancha plastificada**



Fonte: A autora

A atividade com as pranchas foi elaborada pela pesquisadora, com sugestões para que a professora pudesse estar alternando o material concreto, mantendo sempre o mesmo objetivo, no caso números de zero a cinco. Na prancha, a aluna poderia responder a situações problemas de formas variadas (escrevendo ou desenhando na prancha, colocando objetos ou outros materiais concretos). O desafio para a professora era criar as situações problemas e selecionar o modo de registro para aluna, de maneira que estivesse bem atendida em relação as suas necessidades de movimentação e percepção.

O registro, principalmente o referente a parte da avaliação, era primordial para o sucesso das atividades, mas a professora pontuou a dificuldade de se realizar o registro diário, no cotidiano escolar, onde pontua que:

Sendo um recurso pedagógico diário, eu acabava me enrolando, sentia a necessidade de fazer o registro assim que acabasse o atendimento, porém o tempo não me permitia que acontecesse assim, então fazia as anotações no meu celular em locais não apropriados que tiravam minha atenção. Percebi também que as anotações diárias estavam repetitivas, apesar de não serem as mesmas as atividades, porém os objetivos eram os mesmos (Diário de campo da professora, 10, novembro, 2014).

Assim, conforme a pesquisa permitia, avaliamos o trabalho desenvolvido e o registro avaliativo posterior passou a ser feito semanalmente, após os três atendimentos. Cabe pontuar também a apropriação da professora em relação ao instrumento de registro da pesquisa com o registro a seguir:

O diário de campo me serviu como material de pesquisa e avaliação do andamento do atendimento individualizado, a fim de promover a elaboração de novas estratégias e inovações para o suporte a aluna. No diário de campo, descrevo as dificuldades que enfrentei as estratégias pedagógicas elaboradas, bem como os recursos e apoios que realizei com a aluna (Diário de campo da professora, 10, novembro, 2014).

No final do ano letivo de 2014, a pesquisadora apresentou os resultados da pesquisa para a supervisora que atuava na escola como um profissional “elo” de ações inclusivas com a direção da escola. Na ocasião, a supervisora relatou que teve retorno positivo nas reuniões (conselho de classe, centro de estudos, reuniões de equipe) ao longo do ano letivo, pois a professora de classe comum da aluna relatava perceber mudanças positivas devido ao trabalho realizado na sala de recursos.

Ainda como uma das ações da pesquisa, ao final do ano letivo de 2014, a professora e a pesquisadora fizeram uma reunião de avaliação do trabalho, na qual a primeira apontou algumas questões sobre a organização do trabalho pedagógico com o PEI. A professora relatou que, após, o que chamou de “momentos de autorreflexão” sobre as atividades desenvolvidas, percebeu algumas lacunas de registro no PEI, conforme relato a seguir:

No PEI senti falta do campo habilidades motoras já que a aluna tem paralisia cerebral e apresenta comprometimento motores, mesmo assim incluía nas propostas de atividades como objetivo estimular a parte motora. A aluna teve uma grande evolução na motricidade fina e ampla (Diário de campo da professora, 10, dezembro, 2015)

Também foi pontuado pela professora, no encontro de avaliação, que antes do PEI, o seu trabalho pedagógico na sala de recursos, se restringia à proposição de uma atividade, que terminava quando o tempo do atendimento se extinguia, sem que ocorresse uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido naquele dia. No que concerne a individualização das atividades, a professora ressaltou que o protocolo do PEI, permitiu a observação de questões muitas vezes imperceptíveis no cotidiano, como por exemplo, a evolução do tempo de resposta da aluna nas atividades.

O referido recurso pedagógico me mostrava, ao registrar os objetivos alcançados, a interdisciplinariedade que aconteceu, o tempo necessário que a aluna necessitava e que já não era mais o mesmo, agora já realizava a atividade com mais desenvoltura e em tempo menor e claramente me dava à devolutiva da evolução da aluna (diário de campo da professora, outubro, 2014).

No início do ano letivo de 2015, para reaplicar o protocolo do PEI a professora participante do estudo realizou uma entrevista com os pais da aluna e destacou essa fala em seu diário:

Ficamos curiosos sim, e percebo que as atividades são diferenciadas da sala de aula, mais adaptada para ela. Já que dentro da sala de aula não é possível realizar devido à correria, ela faz no horário do atendimento dando uma alavancada nela e onde ela consegue evoluir bem. Com o projeto conseguimos vê o crescimento da Juliana. Temos muito expectativas! Sabemos que irá demorar e que a dificuldade é grande, mas somos esperançosos e temos fé que ela conseguirá alcançar a alfabetização. Como qualquer criança tem dia que ela está com preguiça para levantar da cama, porém sempre está feliz em ir à escola e gosta muito do ambiente escolar. Sei que a Juliana não está lendo, porém ela já está escrevendo o nome dela, já está identificando as letras do alfabeto (Diário de campo da professora, 12 de fevereiro, 2015).

O resultado do trabalho pode ser evidenciado pelo olhar do país, corroborando para uma avaliação positiva do estudo para aplicação de um modelo de PEI no contexto da Educação Inclusiva. Podemos afirmar que a partir do protocolo encontramos maneiras do docente da sala de recursos atuar como potencializador do processo inclusivo de uma aluna com deficiência intelectual por meio de uma formação que permitiu a reflexão para além de avaliações formais e estanques.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos caminhos para que essa formação do professor especialista pode ser a participação em pesquisas, como a elaborada neste estudo, sobretudo com a metodologia da pesquisa-ação que permite a colaboração ativa nas resoluções de problemas no cotidiano do estudo. A partir da participação em estudos com atividades diretas com esse alunado, o professor pode perceber as potencialidades dos alunos e a partir disto envidar maiores esforços para reformulação de sua prática. Por isso, nossa opção por um processo de formação continuada com base na demanda apresentada no cotidiano de uma sala de recursos para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

A legislação preconiza inúmeras atribuições para o professor que atua na sala de recursos, porém a formação continuada que vem sendo oferecida pelo MEC, na maioria dos casos é precária e descontextualizada da realidade social e das dinâmicas vivenciadas por professores e estudantes. Pode-se perceber a ocorrência de uma preocupação maior com o quantitativo de docentes atendidos nos projetos de formação do que com a qualidade das propostas oferecidas (PLETSCH, 2012; GARCIA, 2013).

Segundo Beyer (2010), mesmo que os docentes tenham as melhores intenções e esforços pedagógicos, não conseguirão responder às demandas específicas de alguns alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, que somente

uma pedagogia diferenciada poderá dar conta. Para tal, é necessária uma pedagogia que permita equidade de ações no contexto escolar para que todos usufruam do direito à educação e à construção de conhecimentos, independentemente de suas especificidades.

Esta tarefa, no caso dos alunos com deficiência intelectual, se constitui um grande desafio por apresentarem características do seu desenvolvimento cognitivo que dificultam a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, requerendo um olhar diferenciado dos professores, que nem sempre foram preparados para tal em sua formação.

Corroboramos com Pimenta (2007) ao pontuar a relevância de tendências investigativas de formação por meio da articulação entre a pesquisa e as políticas de formação que permitam a reflexão sobre o trabalho realizado pelos docentes. Diante do exposto, apontamos que um dos caminhos para a formação contínua dos professores é a

[...] autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *prácticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 2007, p. 29).

Nesta perspectiva, o presente artigo apresentou um processo de formação continuada baseado neste conceito de autoformação. Buscamos o aprimoramento de práticas pedagógicas por uma professora de Educação Especial, por meio de atividades elaboradas em parceria com a pesquisadora, para estruturar o trabalho na sala de recursos, a fim de proporcionar possibilidades educacionais voltadas para o processo de inclusão escolar do estudante deficiência intelectual.

De maneira a não concluir as proposições desta pesquisa, recomenda-se o desenvolvimento de atividades de formação com base no que desenvolvido neste estudo para que as atividades do Atendimento Educacional Especializado estejam em consonância com as exigências da escola contemporânea. Atualmente necessitamos ressignificar a prática docente com foco para a eliminação de barreiras para o acesso, participação e construção de conhecimentos do alunado da Educação Especial, de maneira mais específica para aqueles que apresentam uma deficiência intelectual.

Podemos afirmar que o direito universal e irrestrito à educação é fato, mas o acesso e a permanência na escola não podem significar a falta de distinção quando necessário, ou seja, a negligência em relação ao atendimento às necessidades específicas de alguns alunos para construção de conhecimentos e oferecer um formação inicial e continuada a todos os docentes para realizar o seu trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº4**, de 02 de outubro de 2009. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. 2009.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino**. Bauru: UNESP/FC/MEC. 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. **Aliando Pesquisa e formação continuada de professores do ensino fundamental: rumo à teorização**. In: GUIMARÃES, Celia Maria... et.al. Formação e profissão docente. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez 2007. p.15-34.

PLETSCH, Marcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar**: uma radiografia do atendimento educacional especializado na Baixada Fluminense. Revista de Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ. Seropédica, v.34, n. 12, p. 31-48, 2012.

REIS, Pedro Guilherme Rocha; FARIA, Cláudia Barreiros Macedo de; GALVÃO, Cecília; RAPOSO, Ana Sofia Martins Silva Freire dos Santos. **Ligação Escola-Universidade**: uma experiência de colaboração promotora do desenvolvimento profissional dos professores. In: GUIMARÃES, Célia Maria., REIS, Pedro Guilherme; AKKARI, Abdeljalil; GOMES, Alberto Albuquerque. Formação e profissão docente. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011. p. 60-69.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO TRABALHO

CONTINUED TEACHER EDUCATION: PEOPLE WITH  
INTELLECTUAL DISABILITIES AT WORK

---

*Annie Gomes Redig<sup>1</sup>*  
*Mariana dos Santos Padrão*

---

## Resumo:

O presente artigo tem por objetivo a formação continuada de professores de uma instituição especializada. Buscou-se o debate acerca da transição educacional para vida independente de jovens e adultos com deficiência intelectual, com enfoque na inserção laboral, recorrendo a construção de um Plano Individualizado de Transição (PIT). Para tal, utilizou-se a pesquisa-ação, a partir de registros em diário de campo, WhatsApp e email. O curso foi ofertado de forma semipresencial. Durante o decorrer do referido curso de formação continuada de professores, observamos o interesse dos cursistas e da instituição participante na temática proposta, como também, interesse no ampliamto do debate acerca do tema no campo educacional o risco de não reconhecer o verdadeiro sofrimento psíquico das crianças?

**Palavras-chave:** Transição para a vida adulta; Deficiência intelectual; Formação continuada; Inclusão laboral.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro

The purpose of this article is the continuous training of teachers at a specialized institution. The debate on the educational transition to independent life of young people and adults with intellectual disabilities was sought, with a focus on job insertion, using the construction of an Individualized Transition Plan (ITP). To this end, action research was used, based on field diary, WhatsApp and email records. The course was offered semi-face-to-face. During the course of the aforementioned teacher training course, we observed the interest of the course participants and the participating institution in the proposed theme, as well as an interest in broadening the debate on the subject in the educational field.

**Keywords:** Transition to adult life; Intellectual disability; Continued education; labor inclusion.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo<sup>2</sup> tem como objetivo analisar a formação continuada e em serviço ofertada para os professores de uma instituição especializada de caráter não governamental no estado do Rio de Janeiro. Foi oferecido um curso na temática da transição educacional para vida independente para jovens e adultos com deficiência intelectual, com enfoque na inserção laboral, a partir da construção de um Plano Individualizado de Transição (PIT). Esta pesquisa emerge em meio a necessidade da reflexão sobre o tema da transição educacional para a vida adulta/independente e inclusão no mercado de trabalho para jovens com deficiência intelectual. Apesar de encontramos na literatura muitos trabalhos acadêmicos acerca da inclusão, principalmente da inclusão escolar, pouco se tem discursado sobre o período pós-escola, um assunto fundamental para a inclusão deste sujeito (ALLES; BOUERI, 2018; REDIG *et al*, 2018).

<sup>2</sup> A pesquisa contou com financiamento auxílio FAPERJ, UERJ (Prociência, PROATEC), CAPES Print.

Documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ressaltam o olhar para a transição e preparação para a vida adulta de jovens com deficiência, concedendo tanto a escola como a comunidade papéis fundamentais neste processo. Assim, objetiva-se que estas duas instituições ofereçam subsídios necessários para o pós-escola visando a inclusão social, familiar e inserção no mercado de trabalho destas pessoas.

Para que a escola e as instituições especializadas consigam oferecer um programa de transição para a vida independente a seus alunos com deficiência, sobretudo, jovens com deficiência intelectual, as mesmas deverão recorrer às ferramentas pedagógicas, como por exemplo o PIT (REDIG, 2019). O PIT quando inserido no programa de transição para a vida adulta, com foco na formação profissional, de jovens estudantes com deficiência, poderá se tornar uma via facilitadora para a inclusão laboral, principalmente para sujeitos com deficiência intelectual (CARVALHO; FERNANDES, 2018; REDIG, 2019). Todavia, não podemos retratar propostas inclusivas no âmbito educacional sem preparar a comunidade escolar, entre eles, o corpo docente, por isso a importância da formação continuada.

## **INSERÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO TRABALHO**

Atualmente, muito se tem discutido acerca dos direitos das pessoas com deficiência, seja nas esferas sociais, seja na política. A inclusão destes sujeitos nos diversos espaços da sociedade é um dos pontos nos quais vem sendo debatidos ao longo dos anos e visa a participação plena de indivíduos excluídos socialmente, entre eles, os que apresentam alguma deficiência. Nesta direção, Camargo (2017) define a inclusão como uma prática social que se aplica em diversos âmbitos, como: na cultura, na educação, na arquitetura, no lazer e também no trabalho.

Porém, mesmo com a intensificação do debate acerca da inclusão muitas barreiras ainda existem nos dias atuais, entre estas adversidades, podemos citar a inserção laboral de pessoas com deficiência. É possível observar tal preocupação expressa em documentos legais, como por exemplo Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988); A Lei de Cotas nº 8213/91 (BRASIL, 1991); A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), entre outros.

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) é um dos aparatos legais que garante o direito à educação profissional para jovens e adultos com deficiência no intuito de incluí-los socialmente por meio da formação para o trabalho e para a convivência em comunidade. Além disso, prevê a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência.

A Lei de Cotas nº 8213/91 (BRASIL, 1991), é uma ação afirmativa na qual estabelece uma porcentagem de vagas voltada para trabalhadores com deficiência. De acordo com esta legislação, a empresa com mais de 100 funcionários deverá reservar de dois a cinco por cento de suas vagas para pessoas com deficiência, sendo proibido qualquer discriminação em relação ao salário ou a admissão ao emprego devido a condição de deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) no seu Art. 34, inciso §1 a 5, estabelece que é direito da pessoa com deficiência o acesso ao trabalho de sua livre escolha, como também, igualdade de oportunidades em relação aos demais trabalhadores, ambientes laborais acessíveis e garante a este público o acesso a cursos de profissionalização e capacitação para o trabalho.

Miranda (2000) explicita que o Brasil possui uma das mais avançadas legislações mundiais no que se refere a proteção e apoio à pessoa com deficiência. Entretanto, ainda há lacunas na sua prática que se encontra enraizada por preconceitos e obstáculos no que diz respeito à inserção deste público no mercado de trabalho. Este cenário se complica ainda mais

ao retratarmos a inserção laboral de pessoas com deficiência intelectual.

De acordo com o censo de 2010, trabalhadores com deficiência intelectual são a minoria em relação aos demais empregados com deficiência contratados formalmente. Diversos são os motivos nos quais direcionam para esta situação, como: a baixa escolaridade, preconceito, formação e qualificação profissional inadequada, etc (REDIG, 2014, 2016). Além disto, dados demonstram que empresas priorizam a contratação de mão de obra que não necessite de adaptações em relação as tarefas e ao local de trabalho, conforme exposto nos estudos de Bezerra; Vieira (2012) e Angonese; Boueri; Schmidt (2015).

Um dos grandes desafios em relação ao combate à exclusão social de pessoas com deficiência intelectual é a formação profissional desses sujeitos para o mercado de trabalho. Muitos são os caminhos para a inclusão social dos mesmos, entre esses podemos citar: o acesso à educação e a formação profissional (CARLOU; REDIG, 2013; REDIG, 2014, 2016, 2019).

Esse quadro nos leva a refletir sobre a relevância da formação profissional para os indivíduos com deficiência e a sua preparação para a inserção laboral, principalmente para os sujeitos com deficiência intelectual, já que enfrentam maiores barreiras neste setor, seja pela falta de capacitação, escolarização e até mesmo preconceito (CARLOU, 2014; REDIG, 2014, 2016). Em frente a este contexto, é notório a necessidade de pensarmos em estratégias inclusivas voltadas para a inserção laboral de pessoas com deficiência intelectual, como por exemplo: Programa de transição para a vida adulta e o PIT, e assim, assegurarmos a estes sujeitos uma formação profissional, bem como, a participação ativa na sociedade.

## TRANSIÇÃO PARA VIDA ADULTA/INDEPENDENTE

O processo de transição para a vida adulta/independente é um período repleto de novidades e insegurança para os jovens. Com a chegada da fase adulta, surgem novas responsabilidades, como trabalho, independência, autonomia, relacionamentos, moradia própria, participação na comunidade, continuação dos estudos, entre outros, em que será necessário o desenvolvimento de habilidades para cada nova etapa da vida (CANHA, 2015; CARVALHO, 2018).

Carvalho (2018) caracteriza a transição para a vida adulta como um período de suma importância, repleto de obstáculos nos quais todos os jovens deverão passar algum dia. Para esta autora (CARVALHO, 2018, p. 38) “a transição para a vida adulta deve trazer como objetivo básico, a preparação dos jovens, seja ele uma pessoa com deficiência ou não, para uma vida adulta, com qualidade, e deve proporcionar-lhes condições e oportunidades de inserção na vida ativa”.

Todavia, esta transição poderá vir acrescido de um pouco mais de dificuldades quando nos referirmos aos adolescentes com deficiência, principalmente os com deficiência intelectual. Canha (2015) ressalta que a falta de suporte direcionada a estes jovens sobre a transição para a fase adulta no término da escola, ocasiona em adversidades que afetará a qualidade de vida dos mesmos. Em consonância, Marques (2013, p. 19) explicita que:

[...] a descontinuidade da educação e da escola com o mundo social (comunidade, emprego, convívio, lazer, etc.) constitui uma das maiores preocupações tanto para a própria pessoa e sua família, como para todos os técnicos envolvidos. Na verdade todos sabemos que se o processo de transição, que ocorre numa fase crucial da vida dos seus destinatários, não for bem-sucedido compromete o seu projeto de vida futura (entre outros, pessoal, profissional, familiar, de orientação, inserção, formação), com consequências intrinsecamente irreversíveis a nível quer da autoestima, quer da frustração das suas legítimas expectativas.

Neste sentido, a educação se torna um dos aliados fundamentais para o elo entre escola e o mundo social. É através da escola e das instituições especializadas que os jovens com deficiência intelectual poderão receber subsídios e desenvolver habilidades cruciais para o pós-escola. Para isto, é preciso pensar em ferramentas inclusivas, como o programa de transição para a vida adulta e o no intuito de prepará-los para os novos desafios que surgirão, entre eles, o mercado de trabalho (CARVALHO; FERNANDES, 2018; REDIG, 2019).

Um dos documentos base para a elaboração da transição para a vida independente é o PIT. De acordo com Soriano (2006, p. 23):

Um Plano Individual de Transição é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registrado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e background cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação.

O PIT, deve estar preocupado com os desejos e perspectivas de futuro do educando, com questões que atravessam os muros da escola, como por exemplo, as atividades laborais. Para isso, é preciso compreender as competências, habilidades sociais e individuais do sujeito. Sua avaliação é contínua ao longo do processo, sendo necessária a atualização antes de um novo passo (SORIANO, 2006; FÂNZERES; CRUZ-SANTOS; SANTOS, 2019).

Soriano (2006, p. 23) também pontua que o PIT está estritamente ligado ao Plano Educacional Individualizado – PEI, que é “um vasto documento que cobre todos os aspectos relacionados com a educação do aluno (estratégias, recursos, resultados), com enfoque específico na educação”. Ambos os instrumentos (PEI e PIT) possuem características comuns como: plano centrado no indivíduo; podem ser direcionados

a todos os alunos; os dois precisam de atualizações constantes de acordo com o progresso do estudante; tanto o PIT como o PEI necessitam ser elaborados em conjunto com um grupo multidisciplinar, bem como, ser discutidos com os alunos, pais e professores.

Carvalho e Fernandes (2018) entendem o PIT, como uma ferramenta que visa um plano de carreira e um projeto de vida no qual proporciona uma ligação entre escola e espaço laboral, como também, potencializa a formação profissional de jovens com deficiência, ofertando para estes, o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida adulta de qualidade e de inserção no mundo do trabalho. Porém, não podemos retratar propostas inclusivas como o programa para a vida independente e o PIT, sem ao menos pensarmos na preparação da comunidade escolar ou da instituição especializada, principalmente do corpo docente (AFONSO, 2005).

Para isso, é essencial pensarmos em uma formação continuada de toda comunidade escolar, inclusive dos educadores, no intuito de reflexão de suas didáticas e aquisição de novos conhecimentos, como a transição para a vida adulta e o PIT. Redig, Mascaro e Dutra (2017, p. 38) ressaltam que a formação continuada “[...] deve ser dialógica, por meio de percursos formativos, de maneira que a relação teoria e prática fique evidente ao futuro docente”.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação que de acordo com Thiollent (1998, p. 14) consiste em

[..] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.



A pesquisa mencionada contou com a participação de oito professores de uma instituição especializada sem fins lucrativos do município do Rio de Janeiro-RJ. Esta pesquisa ocorreu em dois momentos: o primeiro diz respeito a observação de campo da instituição, bem como, suas dependências, corpo docente, alunado, famílias, coordenação entre outros, durante os meses de fevereiro e março de 2019.

O segundo momento, foi voltado ao planejamento, construção e implementação do curso de formação continuada e em serviço para os docentes denominado: Curso Introdutório em Programa de Transição: estratégias alternativas para jovens e adultos com deficiência intelectual. Este foi ministrado na modalidade semipresencial, composto por dez aulas: oito na modalidade à distância e duas presenciais, totalizando 50 horas e ocorreu nos meses de abril (inscrição), maio, junho e julho de 2019.

Os dados tanto da observação do campo quanto do acompanhamento do curso de formação foram coletados e registrados em diário de campo. Esse procedimento de coleta de dados consiste em um instrumento de anotações, comentários e reflexões, de caráter individual do pesquisador no seu dia-a-dia. O uso deste, permite ao investigador observar com precisão e refletir sobre acontecimentos válidos para seu estudo (FALKEMBACH, 1987). Além disso, utilizamos também WhatsApp<sup>3</sup> e e-mail para melhor comunicação entre equipe coordenadora e os cursistas. Neste ambiente, era possível tirar dúvidas, dialogar acerca dos temas abordados, ajustes de cronograma, entre outros. Segundo Pacagnella e Cardoso (2009) com a expansão da educação à distância diversas são as formas de tecnologias que esta recorre para atender seu público como: mídias impressas, vídeo, teleconferência, videoconferência, mídias digitais, computadores e principalmente a internet.

<sup>3</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

A análise dos dados foi feita de forma contínua já que nos referimos a uma pesquisa-ação. Para o presente trabalho, fizemos um recorte da pesquisa, analisando alguns pontos referentes ao processo de transição educacional para atividades laborais, a partir da análise de conteúdo das respostas dos cursistas nas atividades. Este tipo de procedimento metodológico, permite que o pesquisador descreva e/ou interprete os conceitos expressos em documentos, mensagens ou textos de maneira sistematizada com a finalidade de atingir maior compreensão acerca do conteúdo debatido e seus significados (MORAES, 1999; CÂMARA, 2013).

## CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para o planejamento do curso, observamos o trabalho desenvolvido na instituição: as oficinas pedagógicas, o envolvimento dos professores, dos assistidos (alunos) e suas famílias. Esta fase ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2019, com registros em diário de campo com o objetivo de verificarmos as demandas dos docentes para a organização do conteúdo do curso e buscar possíveis participantes para a construção do PIT. A segunda etapa referiu-se à execução do curso em questão.

Amorim (2012) e Silva e colaboradores (2004) reiteram que cursos educacionais na modalidade à distância e semipresencial, tem sido uma grande oportunidade para agregar conhecimento e valor na carreira profissional, tendo como foco sujeitos com tempo restrito para o estudo em localizações físicas, o que o torna de grande importância, já que atende um número maior de público.

Participaram do curso oito professores, contemplando diversas áreas de atuação e formação, como: Magistério, Pedagogia, Neuropsicologia, Psicopedagogia, Educação Física, Música, Informática, Fotografia e Capoeira. Após a observação das atividades, os temas propostos para as aulas do curso foram: Educação Inclusiva; Políticas Públicas em Educação Inclusiva;

Deficiência Intelectual: conceito e escolarização; Pessoas com deficiência intelectual e o mercado de trabalho; Planejamento Centralizado na Pessoa: PEI/PIT; Programa de transição: conceito e suportes; Programa de Transição pensando na vida independente; Autogestão e Autodefensoria; Estudo e discussão de casos para a construção do PIT.

O curso apresentou atividades dialógicas, no qual a partir de textos, reportagens, entrevistas, apresentações em *slides* e vídeos, os cursistas participaram de fóruns com o propósito de discutirem os temas com os demais colegas. As aulas e fóruns eram abertos semanalmente, as terças-feiras e o prazo para a postagem das atividades, era o domingo seguinte, em algumas aulas foi necessário estender o prazo para a participação nas atividades.

As duas aulas presenciais que ocorreram entre os meses de junho e julho foram dedicadas à construção e análise PIT de forma hipotética, pois os assistidos/alunos estavam em recesso e é importante a participação dos sujeitos com deficiência no processo. Entretanto, apesar de ser hipotético, pois não teve a participação da família nem do jovem com deficiência, foram consideradas as informações que a instituição e professores têm sobre eles. Desta forma, o objetivo era pensar em um PIT que poderia ser revisto com o educando no seu retorno às atividades. Para isto, os cursistas selecionaram um adulto com deficiência intelectual em comum, analisaram suas habilidades, necessidades e quesitos para a inserção do mesmo em atividades laborais e construíram um PIT único no qual englobasse um trabalho multidisciplinar entre todos os docentes.

A elaboração deste curso de formação continuada e em serviço na modalidade semipresencial, o primeiro neste formato no Brasil, demonstra a necessidade de discutirmos a transição para vida independente de jovens e adultos com deficiência intelectual, bem como, as estratégias e caminhos inclusivos possíveis para a inserção dos mesmos no mercado de trabalho. Redig e colaboradores (2018), corroboram com tais

ideias e ressaltam a escassez de produções no meio acadêmico sobre a temática em questão, sugerindo e incentivando novas pesquisas neste campo.

Durante o curso, os cursistas relataram algumas dificuldades no que se refere à interação com ferramentas tecnológicas. Artigas (2017) em sua pesquisa, ressalta que a maioria dos problemas que acontecem na educação à distância são oriundos da falta de conhecimento, por parte do aluno, dos equipamentos tecnológicos e seu manuseio. Uma das consequências desta realidade, é a evasão de estudantes de cursos nesta modalidade. Ao analisarmos o acompanhamento das aulas no quesito: participação e cronograma, constatamos que muitos apresentaram dificuldades em seguir o calendário proposto. Silva e colaboradores (2004) e Freitas (2007), explicitam que tais barreiras são originadas pela falta de tempo, disciplina do aluno da educação à distância, a falta de recurso, condições do ambiente, cansaço, rotina diária e o distanciamento do ensino tradicional.

No intuito de auxiliar estes cursistas, realizamos alguns ajustes no calendário com flexibilização no tempo para participação nos fóruns e realização das atividades. Foi possível observar que em meio aos impasses cotidianos e tecnológicos, os integrantes demonstraram interesse nas temáticas debatidas no curso e nos fóruns, compartilhando suas realidades enquanto profissionais de uma instituição especializada.

Ao serem questionados em um dos dez fóruns sobre os desafios dos professores ao lidarem com estudantes com deficiência intelectual sob a perspectiva do desenvolvimento de habilidades para vida adulta, eles relataram que a maior dificuldade era planejar aulas de forma que estimulasse e potencializasse as habilidades da vida independente em seus alunos. Os docentes ainda apresentam dificuldade em planejar estratégias pedagógicas para além de conteúdos acadêmicos e o desafio de um programa/plano de transição é exatamente esse, pensar em conteúdos e no desenvolvimento de habilidades

que aliados aos conteúdos acadêmicos poderão auxiliar no momento pós-escola, mercado de trabalho, etc.

Penso que o maior desafio é identificar cada aluno individualmente com suas personalidades, interesses, habilidades e transformar a aula em um pacote favorável para o desenvolvimento de múltiplas habilidades para a vida adulta. (Relato do cursista 1)

Para pensar no processo de transição educacional para a vida adulta é necessário modificar o currículo e as práticas pedagógicas de forma a contemplar conteúdos que tenham valor para o aluno no seu percurso formativo para o momento pós-escola, para sua vida social e laboral. Em contrapartida, foi possível observar que os cursistas em sua maioria acreditam que esta instituição especializada possui iniciativas no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para a vida adulta e inserção laboral de seu alunado. Porém, ressaltaram que ainda é necessário a elaboração de ações que favoreça estas questões para os seus assistidos com deficiência intelectual.

A [nome da instituição] sempre lutou incansavelmente para que esse direito ao deficiente intelectual fosse exercido na sua prática, procurando capacitá-los profissionalmente e prepará-los para serem cidadãos críticos e pensantes, capaz de reivindicar seus direitos, conscientes de que não podemos lutar por direitos se não cumprirmos nossos deveres. (Relato cursista 2)

A [nome da instituição] vem promovendo cada vez mais atividades para a inserção dos assistidos, mas seria interessante se tivéssemos um profissional apto da área para estar trabalhando junto com os professores nas oficinas e que os mesmos levassem os assistidos para vivências nas áreas caso haja interesse. (Relato cursista 3).

Pinheiro (2020) aponta a necessidade de ter um profissional responsável pelo processo de transição, como acontece nos EUA, porém pensando na realidade brasileira o docente do atendimento educacional especializado poderá exercer essa função, desenvolvendo atividades voltadas para esse objetivo. Em uma instituição especializada, seria interessante que as oficinas oferecidas se dialogassem e contribuíssem para a transição educacional para a vida adulta e inserção no mercado de trabalho juntamente com o estabelecimento de parcerias com outras organizações.

Ao analisarmos as opiniões descritas nos fóruns acerca dos dispositivos legais brasileiros, é notório o reconhecimento dos avanços legislativos nos quais asseguram a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Porém, para os cursistas tais progressos não são de conhecimento de toda sociedade, principalmente pelas empresas:

Acredito que uma das maiores dificuldades é a falta de conhecimento dessa legislação, pelas empresas. O que mais a aflige é a lei que obriga a ter deficientes em seus quadros, e geralmente a procura maior é por deficientes físicos. Os deficientes intelectuais ainda são muito excluídos e percebo ainda uma exclusão entre as deficiências [...]. (Relato do cursista 4).

Castro e Dutra (2017) corroboram com tais ideias, pois para eles mesmo com a existência de políticas públicas e ações afirmativas que asseguram o direito a inserção laboral de pessoas com deficiência, estas ainda não são eficientes para contemplar a demanda. Além disto, para os autores, um dos obstáculos para a empregabilidade deste público, é o desconhecimento por parte das empresas, e até mesmo, pelos sujeitos com deficiência ao que diz respeito as legislações vigentes.

Os participantes informaram que a família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC)<sup>4</sup> também podem se configurar como empecilhos para a inserção laboral dos sujeitos com deficiência intelectual.

Outro ponto, mais complicado é a suspensão do BPC ao terem a carteira de trabalho assinada. As famílias ficam bastante preocupadas com isso, pois acham que os filhos nunca poderão ter uma vida adulta plena [...]. (Relato do cursista 5)

O BPC, é um dos obstáculos polêmicos quando nos referirmos a inserção laboral de pessoas com deficiência. Inicialmente, o benefício de prestação continuada se aplicaria somente aqueles sem condições de trabalhar, caso esse sujeito arrumasse um emprego formal, o benefício seria cancelado. Entretanto, esta situação mudou no ano de 2011 com a Lei 12470/11 (BRASIL, 2011), no qual estabelece a suspensão temporária do benefício enquanto o trabalhador estiver com carteira assinada, podendo reativá-lo em situação de desemprego.

Todavia, muitas famílias não possuem o conhecimento de tais informações ou se sentem inseguras e com isso, ainda temem pela perda irreversível do BPC, já que muitas famílias dependem desse benefício. Desta forma, devido o receio do cancelamento do BPC, as famílias negam o direito de seus filhos trabalharem e conseqüentemente, interferem na participação deste público no setor laboral, bem como, na sua profissionalização (MASCARO, 2012; CARLOU, 2014; REDIG, 2014, 2016).

Os dois últimos fóruns (aula 9 e 10), foram destinados à elaboração e apresentação do PIT. Os docentes participantes do curso aqui retratado, preferiram a construção de um PIT único e multidisciplinar, de caráter hipotético, com foco no

<sup>4</sup> Benefício de Prestação Continuada é um benefício da assistência social no Brasil, prestado pelo INSS e previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (BRASIL, 1993).

desenvolvimento de habilidades e experiências laborais. Eles selecionaram um adulto com deficiência intelectual, assistido na instituição, com 48 anos de idade, do sexo masculino, não alfabetizado. Este participa das oficinas promovidas na instituição e tem grande interesse na área da gastronomia. A sua mãe o incentiva a trabalhar nesta área, inclusive ele prepara alguns pratos no comércio da família. Seus conhecimentos gastronômicos, estão acima dos demais assistidos participantes da oficina de cozinha experimental.

Como forma de potencializar e estimular outros setores da função pretendida, os cursistas propuseram em seu PIT que este assistido ensinasse aos seus colegas suas receitas culinárias, na função de tutor, sob a supervisão da professora da oficina citada, possibilitando a experiência de ensinar aos seus colegas o preparo de algum prato e para isso é necessário planejamento prévio dos ingredientes, duração da aula, etc. Além disso, outros aspectos culinários e de inserção laboral seriam trabalhados nas demais oficinas, como: medida e proporção, valor monetário, habilidades sociais e comunicação, ética, criação de livros de receita, planejamento, entre outros. Ao final do ano este assistido recebeu um certificado emitido pela instituição especializada de tutor na área da gastronomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o empenho dos cursistas em relação ao curso mesmo com algumas adversidades ao longo do percurso, bem como, uma imensa vontade de aprender sobre a temática que ainda é pouco discutido no setor educacional. Frente a isto, podemos evidenciar a importância dos cursos de formação continuada para qualificação profissional e atualização docente acerca de práticas inclusivas. De acordo com Nascimento (2020, p. 100) “sabemos que uma formação continuada em serviço, não dá conta de suprir todas as dificuldades verificadas na escola contemporânea na perspectiva inclusiva, porém, ela é um caminho”.



A instituição se mostrou ciente sobre a pertinência do assunto abordado no curso, criando ações de caráter inclusivos, além de, propor o repensar de suas práticas e adicionar elementos no intuito de favorecer o desenvolvimento de habilidades em seus assistidos para uma vida adulta de qualidade e a profissionalização dos mesmos para o mundo do trabalho.

Através desta pesquisa, a instituição especializada participante se mostrou preocupada com papel que exerce no percurso formativo destes sujeitos, principalmente no que tange à transição de jovens e adultos com deficiência intelectual e a sua inserção laboral. Redig (2019), reitera que estas instituições possuem relevância ao retratarmos a escolarização de pessoas com deficiência, e por consequência, a transição para a vida adulta.

No decorrer deste artigo, é perceptível a necessidade do desenvolvimento de programas de transição para a vida adulta em instituições escolares, como descrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento ressalta que deve ser elaborado um currículo para os alunos com deficiência, principalmente para os jovens e adultos, em que abrange programas de transição, oficinas laborais para o trabalho e treinamento vocacional. Desta forma, as instituições educacionais devem adquirir um papel fundamental para a efetivação da inclusão social, conforme afirma Maciel (2000). Desejamos que este curso possa inspirar e incentivar outras pesquisas no intuito da conscientização acerca da transição para a vida adulta de jovens e adultos com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALLES, Elisiane Perufe; BOUERI, Iasmin Zanchi. Transição para a vida adulta e deficiência intelectual: uma revisão sistemática na literatura. **Congresso brasileiro de educação especial -CBEE**, v. 3, 2018.

AFONSO, Carlos. Inclusão e mercado de trabalho – papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. **Saber (e) Educar**, p.53-66, 2005.

AMORIM, Marisa Fasura de. A importância do ensino à distância na educação profissional. **Revista aprendizagem em EAD**. v.1, n.1, 2012.

ANGONESE, Larissa Schikovskli; BOUERI, Iasmin Zanchi; SCHMIDT, Andreia. O Adulto com Deficiência Intelectual: Concepção de Deficiência e Trajetória de Carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. V. 216, n 1, p.23-24, 2015

ARTIGAS, Natália Aline Soares. Dificuldades apresentadas no ensino de educação à distância. **Xii Congresso Nacional de Educação -EDUCERE**. 2017

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**, promulgada em 05/10/1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Cotas n. 8.213**, de 24 de julho de 1991. Brasília, 1991.

BRASIL. **Lei 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. 1993.

BRASIL. **Lei 12470/11**, de 31 de agosto de 2011. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília. 2015.

BEZERRA, Sérgio Sampaio; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. **RAE**, 52, 232-244, 2012.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, p.179-191, 2013.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlaces. **Ciênc. educ. (Bauru)**, vol.23, n.1. Bauru Jan./Mar. 2017.

CANHA, Lucia Maria Neto. **Transição para a vida adulta no contexto da deficiência: estudo das variáveis pessoais e sociais associadas a um processo de sucesso e desenvolvimento de um modelo de intervenção inclusivo**. 266 f. (Tese de Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, 2015.

CARLOU, *Amanda*. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

CARLOU, Amanda; REDIG, Annie Gomes. Processo de Inclusão/Exclusão social de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: relação entre empregabilidade e formação profissional. **APAE CIÊNCIA**, Brasília -DF, v.1 n.1, p. 53-69, Ago/ Dez 2013.

CARVALHO, Ana Cristina de. **Plano individual de transição para a vida adulta para pessoas com deficiência intelectual**. 122 f. (Dissertação de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CARVALHO, Ana Cristina de; FERNADES, Edicléa, Mascarenhas. Plano Individual de Transição para a Vida Adulta para Pessoas com Deficiência Intelectual. **V CEDUCE**, 2018.

CASTRO, Ana Cristina de; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. A inserção da Pessoa com deficiência no mercado de trabalho como um dos fatores de qualidade de vida. In: DUTRA, Flávia Barbosa da Silva; SANTOS, Celby Rodrigues V.; BLASI, Felipe Di (Orgs.). **Aspectos da deficiência: educação, esporte e qualidade de vida**. p. 99-116. Curitiba, 2017.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

FÂNZERES, Luís; CRUZ-SANTOS, Anabela; SANTOS, Sofia. Transição para a vida adulta dos alunos com NEE: Percursos formativos no sistema educativo português. **XV Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia**. p. 3327-3337. Universidade da Coruña, Universidade do Minho, Portugal, 2019.

FREITAS, Maria do Carmo Duarte. Dificuldades e Limitações da Educação a distância no Brasil. **VII Seprosul. Semana de engenharia de produção sul-americana**. Salto/Uruguai, 2007.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de Deficiência. **São Paulo em Perspectiva**, p.51-56, São Paulo, 2000.

MARQUES, Maria Oliveira Ladeira. **Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais – que percepções da escola?** (Dissertação mestrado em Ciências da Educação), Universidade Católica Portuguesa, 2013. 130 p.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de educação profissional.** (Dissertação mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. 152p.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. O plano nacional de qualificação do trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência. **23º reunião Anped**, 2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n37, p-7-32, 1999.

NASCIMENTO, Vanêssa Lima. **Formação docente: pensando o momento pós-escola de estudantes com deficiência intelectual da EJA.** (Dissertação mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

PACAGNELLA, Luiz Felipe; CARDOSO, Francisco Ferreira. **Capacitação profissional e ensino a distância.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Civil) – Escola politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. **Plano Individualizado de Transição: estratégia pedagógica para alunos com deficiência intelectual.** (Dissertação mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

REDIG, Annie Gomes. **Inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais: customização o trabalho.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

REDIG, Annie Gomes. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Curitiba: Editora Appris, 2016.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. V.32, p-1-19, 2019.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina, Angélica, Aquino de Carvalho.; DUTRA, Flávia, Barbosa da Silva. A formação continuada do professor para a inclusão e o Plano Educacional Individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v.4, n.1, p.33-44, 2017.

REDIG, Annie Gomes; NASCIMENTO, Vanêssa Lima do; SILVA, Vanessa Cabral da; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Profissionalização de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma análise das produções do VII CBEE. **VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos: 2018.

SILVA, Taíses Araújo da; OLIVEIRA, Frederico Antônio de; SANTOS, Celma Maria dos; FONSECA, Catarina Donda Gomes da; MAIA, Fabiano de Almeida; ALMEIDA, Fernando Ivo de. Uma Avaliação dos Desafios e Oportunidades da Educação à Distância. **Qualit@s – Revista eletrônica**. v. 3, n° 2. 2004.

SORIANO, Victoria. Planos individuais de transição. Apoiar a transição da escola para o emprego. **European Agency for Development in Special Needs Education**, 2006.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. Cortez, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



# UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO ESPECIAL NO PISM DA UFJF.

UM ESTUDO SOBRE O  
ATENDIMENTO ESPECIAL  
NO PISM DA UFJF.

A STUDY ON SPECIAL SERVICE AT THE UFJF PISM.

---

*Katiuscia Vargas Antunes<sup>1</sup>*  
*Caroline Lagrotta da Veiga<sup>2</sup>*

---

## Resumo:

O artigo em tela apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo analisar as estratégias inclusivas que a UFJF adota no atendimento especial do Programa de ingresso seletivo misto (Pism) em relação aos candidatos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. A metodologia foi baseada no estudo de caso (YIN, 2001). Os resultados indicam que apesar dos problemas identificados, o atendimento especial do Pism está avançado no processo de humanização e inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, com a possibilidade de incorporar medidas simples para aprimorar, ainda mais, a inclusão desses candidatos no referido processo seletivo.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Inclusão; Atendimento Especial.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

<sup>2</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

The present article presents the results of a study that aimed to analyze the inclusive strategies that UFJF adopts in the special care of the Mixed Selective Admission Program (Pism) regarding candidates with disabilities and other special educational needs. The use methodology was based on the case study (YIN, 2001). The results indicate that despite the problems identified, Pism's special service is advanced in the process of humanization and inclusion of people with disabilities and other special educational needs, with the possibility of incorporating simple measures to further improve the inclusion of these candidates in the said selection process.

**Keywords:** University; Inclusion; Special Service.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática do acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior vem ganhando espaço no campo das pesquisas em educação no Brasil. Durante muitos anos quando se falava em inclusão e escolarização de pessoas com deficiência, o foco era, na maioria das pesquisas, a educação básica. Entretanto, pode-se afirmar que as conquistas no que se refere ao processo de inclusão na educação básica vem possibilitando o crescimento no número de pessoas com deficiência que ingressam no ensino superior. Atrelado a isso, importa mencionar que a instituição de políticas afirmativas voltadas para a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos processos seletivos das universidades públicas brasileiras, por meio da lei 13.409 (BRASIL, 2016), impulsionou a democratização do acesso desses sujeitos ao ensino superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça que a educação especial deve ser articulada através da promoção do acesso, da permanência e da participação dos alunos em todos os segmentos de ensino. Para tanto, preconiza-se o planejamento e a organização



de recursos e serviços visando à garantia da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos que serão utilizados durante os processos seletivos, bem como nas atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Entendendo que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior é um processo que implica em mudanças significativas nas políticas, culturas e práticas das instituições de ensino, consideramos que uma das grandes questões que permeiam esse processo é a garantia de acessibilidade na realização dos processos seletivos. Mesmo com as políticas afirmativas, o que se observa é que, se não houver uma política de promoção de acessibilidade nesses processos, as pessoas com deficiência, de largada, já encontrarão barreiras para sua chegada ao ensino superior. Nesse sentido é fundamental que sejam disponibilizados a esse público ações que garantam a acessibilidade e o suporte necessários para a realização das provas que viabilizam o acesso ao ensino superior.

A acessibilidade é, portanto, o direito instrumental que garante a inclusão da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida na sociedade, com segurança e autonomia, capaz de exercer todos os direitos fundamentais em condições de igualdade. Apesar da Lei da Acessibilidade não deliberar explicitamente a respeito da educação, ela se aplica diretamente a vários elementos que permeiam a inclusão da pessoa com deficiência no sistema educativo. Ou seja, ela determina que a acessibilidade deve ser promovida desde a construção das instituições de ensino, perpassando pela produção de material didático e pelo desenvolvimento de meios de comunicação eficazes, até à estruturação de vias públicas e transportes que darão acesso a essas instituições de ensino (BRASIL, 2000).

No início do ano de 1996, foi expedido pelo Ministério da Educação o Aviso Circular nº 277/MEC/GM, direcionado aos Reitores das Instituições de Ensino superior (IES). Esse documento trouxe orientações para promover condições de participação aos candidatos com deficiência em todas as etapas

dos processos seletivos das IES, sendo elas: instalar Banca Especial para conduzir o atendimento especial; informar, no edital, os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva que poderão ser utilizados durante a realização das provas; oferecer provas acessíveis de acordo com a deficiência de cada candidato (deficiência visual e/ou auditiva, por exemplo); permitir dilatação do tempo para a realização das provas; flexibilizar os critérios de correção das provas discursivas e da redação dos candidatos com deficiência, principalmente auditiva, entre outras (BRASIL, 1996). Desde então, diferentes universidades brasileiras vêm buscando adequar seus processos seletivos de ingresso, de maneira a oferecer atendimento especial aos candidatos com deficiência. (LAGROTA, 2020) Além do documento anteriormente citado, ressalta-se o reforço de algumas medidas determinadas pelo Aviso Circular nº 277 do MEC a serem adotadas pelas Instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional para garantir a inclusão das pessoas com deficiência, tanto nos processos seletivos para o ingresso nas instituições públicas e privadas, quanto para a permanência desses alunos no sistema educacional (BRASIL, 2015).

Atualmente, o ingresso nas universidades federais brasileiras ocorre de duas formas: através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Vestibular institucional.

O Enem foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, com o objetivo inicial de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. É realizado sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e, desde 2009, é utilizado no Vestibular de algumas Instituições de Ensino Superior (IES).

No caso específico das universidades federais, o Enem passou a substituir o Vestibular de grande parte das instituições com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2009, pelo MEC. O Sisu foi criado com o propósito de democratizar o acesso às vagas nas IES públicas, através da utilização da nota obtida pelo candidato no Enem (MEC, 2019).

A expansão desse sistema foi imediata, de forma que, em 2019, das 67 universidades federais brasileiras, apenas 2 não utilizaram essa modalidade de ingresso, mantendo, contudo, a utilização do Enem: a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e a Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir). Dessa forma, é possível constatar que o Enem é utilizado para o ingresso em todas as universidades federais brasileiras, seja por si só, ou por meio do Sisu.

No que tange às condições de acessibilidade e inclusão, o Enem oferece condições especiais para a realização das suas provas, com o objetivo de garantir condições isonômicas a todos que participam do referido processo seletivo.

Além do ENEM, a utilização do “vestibular” institucional é uma forma de atender mais especificamente as demandas individuais dos candidatos, uma vez que as universidades possuem autonomia para gerir os seus processos seletivos. Em 2019, 15 universidades federais, além da UFJF, mantiveram as duas modalidades de ingresso: o Sisu e o “vestibular” institucional. O quadro a seguir apresenta as universidades federais brasileiras que oferecem vagas para ingresso mediante vestibular próprio:

**QUADRO 01. UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS QUE OFERECEM VESTIBULAR PRÓPRIO, POR REGIÃO**

<b>DISTRITO FEDERAL</b> Universidade de Brasília (UnB)
<b>MINAS GERAIS</b> Universidade Federal de Itajubá (Unifei) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Universidade Federal de Lavras (Ufla) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
<b>RIO GRANDE DO SUL</b> Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

<b>SANTA CATARINA</b> Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
<b>AMAZONAS</b> Universidade Federal do Amazonas (Ufam)
<b>MATO GROSSO DO SUL</b> Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
<b>PARANÁ</b> Universidade Federal do Paraná (UFPR)
<b>RORAIMA</b> Universidade Federal de Roraima (UFRR)
<b>TOCANTINS</b> Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos editais das instituições (2020)

Ao se analisar o último edital publicado pelas universidades federais que oferecem “vestibular” próprio, constata-se que todas oferecem condições especiais para a realização das provas, entretanto, a UnB destaca-se na promoção de condições de acessibilidade nos seus processos seletivos.

Na UFJF o Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) foi criado em 1999, como uma forma de ingresso aos cursos de graduação da instituição. Até a criação do Pism, a única forma de acesso aos cursos de graduação da UFJF era através do Concurso Vestibular (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 1999).

Diferentemente do vestibular tradicional, o Pism representa uma modalidade de ingresso seriada, gradual e cumulativa, na qual o candidato realiza uma prova ao final de cada ano do ensino médio, cujo somatório das notas, permite a sua concorrência por uma vaga na instituição. Assim, o Pism é realizado anualmente, em módulos consecutivos de avaliação, no qual o candidato realiza uma prova ao final do primeiro ano do ensino médio – Módulo I, outra prova ao final do

segundo ano – Módulo II e ao concluir o terceiro ano do ensino médio – Módulo III (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 1999).

Em atendimento às políticas nacionais e internacionais de inclusão, o Pism oferece um suporte aos participantes que necessitam de condições especiais para a realização das provas, com o objetivo de garantir condições isonômicas a todos os candidatos. Esse suporte ocorre por meio do “atendimento especial”.

As solicitações pelo atendimento especial estão previstas nos editais do Pism desde a sua primeira edição, no ano 2000, quando contemplava apenas os candidatos com deficiência física e aqueles em condições graves de saúde. Entretanto, um importante marco do atendimento especial dos programas de ingresso da UFJF aconteceu em 2007, quando uma equipe foi constituída para coordenar o atendimento Especial do Pism. Pode-se considerar que a partir da implantação da equipe de Coordenação do Atendimento Especial do Pism UFJF, o serviço foi crescendo, a cada ano, na instituição.

Atualmente, o atendimento especial do Pism é coordenado pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e é destinado à promoção de condições de participação aos candidatos com necessidades educacionais especiais, abrangendo pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou com alguma condição grave de saúde. Além disso, garante o direito à amamentação às candidatas lactantes, à liberdade de crença aos sabatistas e o respeito à diversidade aos candidatos travestis, transexuais, não binários ou transgêneros durante a realização das provas destinadas ao ingresso na instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019).

Ressalta-se que o atendimento especial prestado aos candidatos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais foi o foco principal deste estudo. Assim, para atender às demandas desse grupo específico, os candidatos podem requerer salas acessíveis (com rampas ou elevadores); carteiras

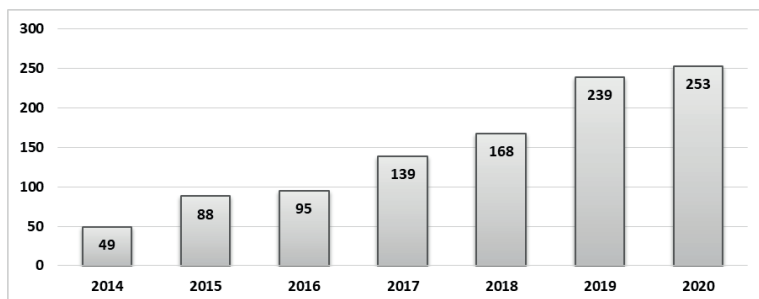
ou cadeiras em tamanhos maiores; mesas adaptadas para uso de cadeiras de rodas, suportes para provas (pranchetas ou plano inclinado); dilatação de tempo; prova ampliada; prova em braile; utilização de lupa, aparelho auditivo, implante coclear e computador com tecnologia assistiva para cegos. Há, ainda, a oportunidade de realizar as provas com o auxílio de leitores, transcritores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Todas as solicitações são avaliadas por uma banca avaliadora e estão sujeitas a análise de viabilidade e razoabilidade, de forma que os candidatos podem ser convocados para uma entrevista antes da realização das provas, caso a banca avaliadora julgue necessário (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, 2019).

Os candidatos que solicitam leitores e transcritores realizam as provas em salas individuais e, no momento da transcrição dos gabaritos, contam com gravadores que respaldam tanto os candidatos, quanto os colaboradores envolvidos.

Observa-se que ao longo dos anos o número de solicitações pelo atendimento especial tem crescido substancialmente: em 2014, apenas 49 candidatos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais usufruíram do atendimento especial do Pism, passando para 88 candidatos em 2015. Em 2016, foram 95 atendimentos especiais só no *campus* Juiz de Fora. Já em 2017, foram atendidos um total de 139 pedidos, em 2018, 168, em 2019, 239 candidatos desfrutaram do atendimento especial e, em 2020, 253.

Esse crescimento de solicitações pelo atendimento especial por candidatos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais pode ser acompanhado no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 - Demandas pelo Atendimento Especial do Pism 2014 -2020**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

À medida que a procura pelo atendimento especial do Pism tem crescido, a UFJF vem aprimorando suas políticas de inclusão durante o processo seletivo. Contudo, apesar dos avanços que o atendimento especial alcançou ao longo dos anos, o processo de inclusão para o ingresso nos cursos de graduação da UFJF através do Pism ainda não se encontra consolidado.

## **SOBRE ATENDIMENTO ESPECIAL DO PISM: REFLEXÕES NECESSÁRIAS**

As reflexões que apresentaremos a partir desta seção foram realizadas com base numa pesquisa exploratória de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAED/UFJF). Buscou-se analisar o atendimento especial a partir da perspectiva dos candidatos, dos fiscais, ledores e transcritores que atuam no Pism e da equipe de coordenação.

O Atendimento Especial do Pism na perspectiva dos candidatos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, foi identificada a partir da análise das respostas obtidas na *Declaração de Atendimento Especializado*. Essa declaração é parte integrante das provas do atendimento especial e as perguntas buscam identificar se o auxílio e/ou

recurso concedido ao candidato atendeu às suas necessidades *totalmente, em parte* ou *se não atendeu*, dentro do que foi deferido pela banca avaliadora. Salienta-se, contudo, que o preenchimento desta declaração não é obrigatório. Assim, adotou-se como critério de inclusão, os candidatos que responderam o instrumento ao final dos dois dias de provas, obtendo-se uma amostra de 208 candidatos.

Para a coleta de dados acerca do Atendimento Especial do Pism na perspectiva dos fiscais especializados, foram analisadas as respostas obtidas no questionário on-line, produzido pela própria pesquisadora, e enviado através da ferramenta *Google Forms*. Assim, 214 fiscais especializados foram convidados a participar desta pesquisa, dos quais 43 aceitaram responder às questões propostas.

Para a coleta de dados acerca do atendimento especial do Pism na perspectiva dos coordenadores, foram analisadas as respostas obtidas na entrevista semiestruturada realizada com dois coordenadores do atendimento especial.

Tanto o questionário quanto a entrevista, buscaram identificar as potencialidades, as fragilidades e as melhorias consideradas importantes, pelos sujeitos envolvidos, para aprimorar o atendimento especial do Pism.

Analisando-se as respostas obtidas nas Declarações de Atendimento Especializado respondidas pelos 208 candidatos, 200 revelaram que suas necessidades foram totalmente atendidas, 8 indicaram que suas necessidades foram atendidas parcialmente e nenhum relatou o não atendimento às suas necessidades. No geral, os candidatos que realizaram as provas do Pism 2020 sob condições especiais consideraram satisfatório o atendimento recebido. No entanto, registra-se a necessidade de se aprimorar o instrumento de avaliação do atendimento especial, tornando-o mais claro e objetivo.

As respostas obtidas no questionário aplicado aos fiscais especializados e na entrevista realizada com os coordenadores foram analisadas segundo três eixos: potencialidades, fragilidades e melhorias.



Dessa forma, a principal potencialidade do atendimento especial do Pism, apontada pelos fiscais especializados, foi o tratamento individualizado e humanizado despendido aos candidatos. Tal constatação pode ser observada nos relatos apresentados a seguir:

Atendimento holístico, qualificado e individualizado (FISCAL 13, questionário respondido em 18 dez. 2019).

Atenção personalizada ao candidato, livre arbítrio do candidato para solicitar ajuda (FISCAL 17, questionário respondido em 18 dez. 2019).

Atendimento humanizado, muito bem estruturado (FISCAL 23, questionário respondido em 19 dez. 2019).

Os candidatos foram tratados com mais atenção às suas necessidades individuais (FISCAL 38, questionário respondido em 20 jan. 2020).

Esses dados contrastam com os estudos de Oliveira e Siemens-Marcondes (2019) e Silva e Martins (2018), os quais identificaram uma homogeneização das deficiências por parte das universidades, indicando que elas compreendem a deficiência apenas do ponto de vista biológico e, dessa forma, tendem a tratar todas as pessoas que se enquadram em um mesmo tipo de deficiência da mesma maneira, não levando em consideração as necessidades individuais de cada pessoa.

Outra potencialidade destacada pelos fiscais especializados foi o empenho e o comprometimento da equipe de coordenação geral e setorial no processo, na busca por um atendimento de qualidade e excelência:

A excelência em atendimento às pessoas que necessitam do atendimento especial. A preocupação da equipe em atender ao máximo a todas as demandas solicitadas (FISCAL 11, questionário respondido em 18 dez. 2019).

Agilidade em resolver os imprevistos (FISCAL 31, questionário respondido em 28 dez. 2019).

A preocupação para que todos os alunos fossem bem atendidos (FISCAL 32, questionário respondido em 20 jan. 2020).

Busca constante por resolução de problemas e atendimento a todas as necessidades (FISCAL 40, questionário respondido em 21 jan. 2020).

O comprometimento da equipe de coordenação do atendimento especial do Pism apontado pelos fiscais especializados foi confirmado pelos próprios coordenadores entrevistados, quando questionados quanto às potencialidades do processo.

A equipe de coordenação afirma que as potencialidades do atendimento especial são contínuas, uma vez que o processo de inclusão é infindável e, dessa maneira, a UFJF tem buscado ampliar os suportes oferecidos a cada ano, de acordo com as demandas recebidas. Considera, ainda, que o atendimento especial do Pism da UFJF está no caminho certo, atingindo um alto nível, com a participação de pessoas comprometidas.

No que tange as fragilidades, grande parte dos fiscais especializados destacaram a capacitação recebida. No geral, a capacitação foi considerada superficial, gerando inseguranças durante a aplicação das provas, como pode ser verificado no relato que segue:

Acredito que devíamos passar por um treinamento mais profundo. Não apenas por estarmos com alunos em atendimento especial, mas para termos confiança e sabedoria para arcar com os acontecimentos inesperados (FISCAL 6, questionário respondido em 18 dez. 2019).

No que tange à adaptação das provas, houve relatos de problemas com a descrição padronizada de imagens aos candidatos cegos e o tamanho da fonte utilizada na prova ampliada:

Meu candidato era cego. As figuras das provas haviam descrições, mais eram descrições bem ruins o que fazia com que o candidato se enrolasse nas questões, por não compreender direito o que estava desenhado (FISCAL 5, questionário respondido em 18 dez. 2019).

Reclamação de candidatos em relação ao tamanho da letra da prova ampliada (FISCAL 40, questionário respondido em 21 jan. 2020).

Santos (2012) considera necessário contratar especialistas para trabalhar junto aos professores no processo de elaboração das questões, principalmente nas adaptações de imagens, fórmulas e figuras. Para a autora, esse cuidado favorece a construção de questões que garantam melhor compreensão pelos candidatos com deficiência visual.

Sobre esse aspecto, a equipe de coordenação do atendimento especial destacou o desenvolvimento de um trabalho junto à coordenação pedagógica, responsável pela elaboração das provas do Pism, para eliminar, ao máximo, imagens e gráficos das provas e tornar a qualidade e descrição das imagens mais adequada. Tal medida, tornaria o processo seletivo mais justo e igualitário à medida que reduz a necessidade de disponibilização da descrição padronizada de imagens e gráficos aos candidatos cegos.

Já as fragilidades do atendimento especial do Pism na perspectiva dos coordenadores atravessam uma visão de nível estratégico, diferentemente dos fiscais especializados, que apresentaram um olhar a nível operacional.

Assim, quando questionados acerca das fragilidades identificadas no Atendimento Especial do Pism, um dos coordenadores apontou a impossibilidade de acolher a todas as demandas da comunidade acadêmica, uma vez que a inclusão deve ser para todos. Por outro lado, a outra coordenadora destacou, como fragilidade do processo, a questão política que envolve a universidade enquanto instituição pública de

ensino, considerando que o desenvolvimento das políticas na universidade depende do gestor em exercício. Tal fala reforça a importância de se institucionalizar as políticas de inclusão na instituição, para que os documentos oficiais garantam a realização de tais políticas, independente da pessoa que esteja na gestão ou coordenando o atendimento especial.

Com relação às melhorias, os fiscais especializados consideraram que a capacitação é a principal necessidade do atendimento especial do Pism. A capacitação fornecida aos colaboradores também foi considerada, por esses agentes, como a principal fragilidade do processo, o que reforça a necessidade de ações que visem a uma melhor preparação da equipe de fiscais especializados.

Além de aperfeiçoar o treinamento oferecido aos colaboradores, também foi destacada a necessidade de se capacitar mais fiscais para as funções de leitor e transcritor, uma vez que no dia de aplicação das provas alguns colaboradores capacitados não compareceram e houve dificuldades para recrutar substitutos treinados.

Além desse aspecto, os fiscais especializados destacaram a importância da eliminação de barreiras de comunicação e de informação que permearam o atendimento especial do Pism 2020:

[...] Além de divulgar mais sobre as formas que o candidato com deficiência visual pode fazer a prova. Me foi passado que esse ano tinha a possibilidade de realizar a prova por um programa de computador. Porém, o candidato alegou que achava que não podia, o que nos gerou certa dúvida (FISCAL 5, questionário respondido em 18 dez. 2019).

Esclarecer aos alunos as possibilidades de atendimento de forma mais clara, possibilitando que os mesmos possam solicitar de forma mais clara o que necessitam (FISCAL 37, questionário respondido em 20 jan. 2020).

Pelo exposto, verifica-se que os candidatos apresentaram dúvidas quanto aos recursos disponibilizados pela UFJF para a realização das provas do Pism 2020. É importante ressaltar a ausência de esclarecimentos no próprio edital do processo seletivo quanto aos recursos que poderão ser utilizados pelos participantes no momento da prova, de forma que eles só têm acesso a essas informações no momento da inscrição.

A existência dessas barreiras também foi constatada nos estudos de Pimenta (2017) e Santos (2012), os quais detectaram que algumas pessoas com deficiência desconhecem até mesmo o direito de solicitar atendimento especial para a realização das provas.

Nesse sentido, Santos (2012) propõe que os editais dos processos seletivos devem ser publicados em diferentes mídias, incluindo o braile e a Libras, uma vez que representam uma forma de comunicação entre a IES e os candidatos.

Quando questionados acerca das melhorias necessárias ao aprimoramento do atendimento especial, os coordenadores foram unânimes ao relatar a promoção da intersetorialidade, de forma que o atendimento especial do Pism não seja uma ação exclusiva do Núcleo de Apoio à Inclusão.

Assim, na perspectiva de um dos coordenadores, é fundamental o envolvimento de diversos setores no processo, dentre eles a equipe pedagógica, responsável pela elaboração das provas, a Comissão Permanente de Seleção (Copese), a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a Pró-Reitoria de Infraestrutura e Gestão (Proinfra), a Coordenação de Suprimentos (Cosup) e a Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA).

As análises apresentadas indicam, portanto, que embora a UFJF tenha avançado em relação a sua política de atendimento especial no Pism, especialmente na ampliação dos recursos de acessibilidade oferecidos aos candidatos com deficiência, a maior fragilidade reside sobre a formação/capacitação das pessoas envolvidas no processo. Essa formação

diz respeito aos fiscais, ledores e transcritores que atuam nos dias de prova e se estende aos professores que participam da elaboração e correção das provas. É importante que todos conheçam as especificidades dos candidatos com deficiência e compreendam que ao se garantir a acessibilidade desses no processo seletivo, o que se faz é assegurar um direito constitucional que as pessoas com deficiência possuem. Na medida em que o atendimento especial se tornar cada vez mais intersetorial, certamente as políticas, culturas e práticas da instituição serão impactadas pelos princípios de inclusão, equidade e acessibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou discutir quais as estratégias inclusivas que a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) pode adotar para aprimorar o atendimento especial do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism). O trabalho que a UFJF vem realizando em relação a esta política de acesso tem possibilitado que, de uma forma mais ampla, a reflexão acerca da inclusão de pessoas com deficiência na instituição, especialmente no que se refere a permanência dos estudantes que são admitidos nos processos seletivos, sejam o Pism ou o ENEM. As políticas de ingresso são, apenas, parte do desafio de constituição da cultura de inclusão em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Acredita-se que a constituição de uma comissão para trabalhar junto ao Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) no atendimento especial do Pism seja o primeiro passo para impulsionar o as propostas de atendimento especial, uma vez que uma fragilidade importante identificada pela equipe de coordenação foi a ausência de intersetorialidade entre o NAI e as demais esferas da UFJF.

O estudo mostrou que, por diferentes limitações, não foi possível atender todas as demandas apresentadas pelos candidatos. Tais limitações estão relacionadas a gestão acadêmica da instituição de um lado e, de outro, a necessidade

de maior investimento em recursos financeiros e humanos para possibilitarem a ampliação com qualidade das ações de atendimento especial do Pism.

No cenário nacional foi possível perceber que a UFJF realiza no Pism ações de acessibilidade que se aproximam do que outras instituições de ensino superior vêm implementando em suas políticas de acesso ao ensino superior. Não obstante, o atendimento especial às pessoas com deficiência existe limitações que precisam ser superadas, podendo ser citadas a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, o desenvolvimento de novas metodologias para a elaboração de provas e a ampliação da formação/capacitação das pessoas envolvidas no atendimento especial.

Apesar dos problemas identificados, foi possível constatar que o atendimento especial do Pism está avançado no processo de humanização e inclusão social de pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, com a possibilidade de incorporar medidas pontuais para aprimorar, ainda mais, a inclusão desses candidatos no referido processo seletivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

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). Brasília, DF, Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 08 maio 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso: em 12 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 07 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada (Sisu).** Tire suas dúvidas. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>>. Acesso em: 16 set. 2019.

OLIVEIRA, D.S.; SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Ensino superior na perspectiva da pessoa com deficiência, condições de acesso, permanência e sucesso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, maio/ago. 2019. p. 342-359.

PIMENTA, C. M. F. M. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma instituição de educação superior.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, A. S. **A inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior da Cidade do Natal/RN:** análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, R. C. D; MARTINS, S. E. S.O. Exame Vestibular: providências relativas à inclusão de candidatos com deficiências. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, n. 2, 2018. p. 1047-1071.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Conselho Setorial de Graduação. **Resolução nº 18/99, de 16 de junho de 1999.** Institui o Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: Conselho Setorial de Graduação, 1999b. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/wp-content/uploads/sites/30/2016/01/RES0181999.pdf>. Acesso em: 08 set. 2019.

VEIGA, C. L. da. **Compreendendo os desafios do Atendimento Especial do Programa de Ingresso Seletivo Misto (Pism) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).** 2020. 155f. Dissertação (Mestrado em gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2020.



# ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REVISANDO AS PRÁTICAS

ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO:  
REVISANDO AS  
PRÁTICAS

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: REVIEWING  
PRACTICES

---

*Marco Antonio Melo Franco<sup>1</sup>*  
*Priscilla de Almeida Fontana Magalhães<sup>2</sup>*  
*Gláucia Cristina Moreira de Oliveira<sup>3</sup>*

---

## Resumo:

As políticas para educação especial na perspectiva da inclusão em educação avançaram muito com a política de 2008. O presente artigo buscou investigar as produções científicas sobre as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), publicadas entre os anos de 2010 a 2018, no banco de dados de periódicos CAPES. Foram encontrados 47 artigos relacionados à temática. Desses artigos apenas seis discutem, de forma mais específica, as práticas pedagógicas. Identificamos que embora a educação inclusiva e as políticas vêm sendo discutidas, há algumas décadas, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados e vencidos, particularmente, na constituição de práticas pedagógicas mais inclusivas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Ouro Preto

<sup>2</sup> Universidade Federal de Ouro Preto

<sup>3</sup> Universidade Federal de Ouro Preto

The policies for special education in the perspective of inclusion in education have advanced considerably with the Brazilian Special Education policy of 2008. This article investigated the scientific productions on inclusive pedagogical practices developed by teachers of Specialized Educational Services (AEE), between the years 2010 to 2018, in the database of the CAPES journal. Among the searches performed, 47 articles were found related to the practices developed in the AEE. Only six articles discuss pedagogical practices in a more specific way. We identified that although inclusive education and policies have been the subject of debate for some decades, there are still many challenges to be faced in the constitution of more inclusive pedagogical practices.

**Keywords:** Inclusion. Specialized Educational Service. Pedagogical practices

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação é um tema complexo e que requer reflexão e debates constantes. Ao compreender a educação como um direito de todos torna-se necessário investigar e compreender as formas como a inclusão escolar vem acontecendo na sociedade e analisar os seus desdobramentos. Pensar em inclusão em educação está muito além de garantir o acesso do sujeito com demandas específicas no ensino regular.

Considerando essa perspectiva, o presente estudo parte do pressuposto de que o discurso sobre inclusão da pessoa com deficiência tem sido apropriado por profissionais da educação, no entanto as práticas ainda são muito incipientes e requerem uma sistematização mais qualificada. (RODRIGUES, 2006). Outro aspecto diz respeito à qualidade da formação de profissionais para atender os estudantes com demandas educacionais específicas, à infraestrutura, aos investimentos financeiros, entre outros.

No Brasil, a Educação Especial na Perspectiva da inclusão em educação começa a ganhar destaque desde a Constituição de 1988 e tem como propósito repensar as ações educacionais de forma a estabelecer a igualdade de acesso, desenvolvimento e permanência na rede regular de ensino. Essa condição deve ser garantida pelo Estado, com intuito de abolir toda e qualquer forma de preconceito e discriminação como previstos no art.3º, inciso IV da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Podemos, então, compreender que inclusão tem a ver com pensar um sistema que se reorganize para lidar com as diversidades e diferenças, oferecer as condições necessárias para que o sujeito entre e permaneça na escola. Ou seja, “adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas.” (SASSAKI, 2005, p. 21).

O Brasil vem desenvolvendo políticas que tentam responder às necessidades e demandas sociais no campo da inclusão. Uma delas diz respeito às Diretrizes para o AEE- Atendimento Educacional Especializado- (2009), que consiste em apoiar e complementar a educação escolar, oferecendo atendimentos específicos que permitirão a formação, desenvolvimento humano e autônomo dos alunos com deficiência, de modo que busque romper com qualquer forma de discriminação.

Entendendo que o AEE, embora possa ser questionado em alguns aspectos, se configura em um grande avanço na política de inclusão no Brasil e cumpre um papel importante na garantia de acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, este estudo busca investigar as contribuições das práticas educativas desenvolvidas por professores nos Atendimentos Educacionais Especializados no processo de inclusão escolar a partir de uma revisão sistemática da literatura utilizando as publicações de periódicos da CAPES entre os anos de 2010 e 2018.

## **SOBRE O AEE E AS PRÁTICAS**

Pensar em inclusão em educação, é pensar em uma educação que atenda as diferentes demandas, dos sujeitos e garanta o acesso e a permanência de todos nos processos de escolarização, tendo em vista a educação como um direito garantido pela Constituição Federal brasileira de 1988. Sobretudo, é necessário romper com as barreiras sociais que reforçam toda e qualquer forma de preconceito e discriminação difundidos na sociedade. Portanto, é importante pensar em uma educação voltada para as diversidades e para as diferenças coletivas e individuais. Em relação à educação inclusiva, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.344) entendem que:

(...) mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização.

As autoras reforçam a perspectiva de uma escola para todos, capaz de lidar com as diferenças respeitando as individualidades. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008<sup>4</sup>, avança tentando, de alguma maneira, que os sistemas de ensino garantam:

o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado (...). (BRASIL, 2008, p. 14).

Essa política reafirma o direito de todos à educação na escola comum com o intuito de não se ter mais dois sistemas paralelos de ensino, entendendo a educação especial como sendo:

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008b, p.10).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva caracteriza o Atendimento educacional especializado como aquele que tem por função

<sup>4</sup> Nos restringimos, nesse artigo, à política de 2008 uma vez que a nova política decretada em 2020 sofre vários questionamentos e encontra-se suspensa pelo supremo tribunal federal STF.

(...) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p.10).

Dando sequência à implementação de políticas e reforçando o papel do AEE, o Decreto Presidencial nº. 6.571/2008 destaca o compromisso da união quanto ao apoio técnico e financeiro visando a implementação do AEE nos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2008).

Em 2009, com o objetivo de nortear a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. De acordo com essas diretrizes, o AEE deve ser realizado:

“(...) na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação” (BRASIL, 2009).

Assim, pode-se afirmar que o AEE funciona por meio de um conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que compõe a escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, que estudam nas classes comuns do ensino regular. Tal atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização. Sendo uma maneira de “(...) de garantir



que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência” (FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007, p. 29).

Ao discutir o AEE, percebemos a importância das práticas desenvolvidas nessa modalidade. Ao se falar sobre prática no campo educacional há que se destacar as diferenças existentes entre práticas educativas e práticas pedagógicas. De acordo com Libâneo (1994) a prática educativa é aquela que considera o conhecimento acumulado pela sociedade como um processo formativo fundamental das atividades humanas. Assim a prática educativa configura-se como “um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 15). Libâneo (1994) ainda afirma que:

“Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (LIBÂNEO, 1994, p. 15).

Em relação às práticas pedagógicas, podemos perceber que elas se diferem de práticas educativas porque geralmente são práticas que possuem intencionalidades. E buscam promover a emancipação quando entendidas como práxis. (FRANCO, 2016).

Corroborando com esse pensamento, a perspectiva histórico-crítica, como bem reforçam Caldeira e Zaidan (2013), entende a prática pedagógica como uma prática social bastante complexa, já que envolve contextos e vivências nas quais os sujeitos estão inseridos; relações de espaço/tempo; condições, necessidades e possibilidades que incidem nas práticas pedagógicas, passíveis de serem construídas cotidianamente. Isso requer uma ação reflexiva por parte do professor e ações criativas em suas atividades. Esses elementos

reforçam o sentido da práxis num processo de construção e reconstrução de conhecimentos e saberes, em ações que visam a transformação da realidade.

## PROCESSO METODOLÓGICO

A perspectiva metodológica adotada nesse estudo tem como base a abordagem qualitativa. Para Martins (2004):

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. (MARTINS, 2004, p. 289)

Nota-se, nas contribuições acima, que pesquisas de cunho qualitativo requerem análises sistematizadas, intuitivas e subjetivas. Um tratamento de informações que visa observações sentimentais, intencionais, comportamentais agregados a um determinado padrão de ética. Para a realização da pesquisa foi necessário a adoção de etapas. Em um primeiro momento, definimos as palavras chaves que nortearam o estudo. Em seguida, buscamos em artigos científicos o conceito de práticas educativas e práticas pedagógicas desenvolvidas nos Atendimento Educacionais Especializados em escolas comuns. A pesquisa no banco de dados do periódico da CAPES foi realizada considerando os anos de 2010 a 2018. A data de 2010 se deve ao fato da política do AEE ter início efetivo a partir da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Para fazer o levantamento das produções científicas, no banco de dados do periódico da CAPES, sobre as práticas de inclusão desenvolvidas por professores do AEE, definimos as seguintes palavras-chave: atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas; atendimento educacional especializado e práticas inclusivas.

Primeiramente realizamos a busca com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas, logo conseguimos encontrar um total de 145

artigos. Depois refinamos os resultados utilizando os seguintes itens: artigos, tópicos (education, special education, educação especial, inclusão, autism, educação, inclusion, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, inclusão escolar) e data de publicação (2010 a 2018). Depois de refinar os resultados chegamos a 43 artigos. Os artigos encontrados foram armazenados em um banco de dados para posterior consulta e análise.

A segunda busca foi feita com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas inclusivas. Nessa busca encontramos um total de 55 artigos. Depois, fizemos o mesmo processo de refinar os resultados, utilizado anteriormente, e chegamos ao número de 19 artigos. Em seguida procedemos da mesma forma armazenando os artigos em um banco de dados. Assim encontramos 43 artigos na busca com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas e 19 artigos na busca com as palavras-chave atendimento educacional especializado e práticas inclusivas, totalizando 62 artigos.

O próximo passo foi produzir uma tabela para organizar todos os artigos encontrados e verificar se havia algum artigo repetido nas duas buscas feitas com as diferentes palavras-chave. Dessa forma identificamos que 15 artigos estavam repetidos. Com a exclusão desses 15 chegamos a um total de 47 artigos encontrados.

Em seguida, separamos os artigos pelas seguintes categorias: artigos que abordam as práticas pedagógicas no AEE; artigos que abordam as políticas da educação especial; artigos que abordam a infraestrutura e organização pedagógica; artigos que abordam a avaliação escolar; artigos que abordam características de deficiências; artigos que abordam a formação de professores; artigos que abordam o currículo escolar; artigos que abordam o contexto histórico sobre a educação especial; artigos que abordam outros temas. Assim, confeccionamos a tabela a seguir com o total de artigos por categoria.

**Tabela 1: Total de artigos por categoria**

<b>Artigos que abordam</b>	<b>Quantidade</b>
Práticas pedagógicas no AEE	6
Políticas da educação especial	6
Infraestrutura e organização pedagógica	3
Avaliação escolar	1
Características de deficiências	1
Formação de professores	13
Currículo escolar	2
Contexto histórico da educação especial	1
Outros temas	14
<b>TOTAL DE ARTIGOS</b>	<b>47</b>

Fonte: Elaborada pelos autores

Por fim, dos 47 artigos encontrados, elegemos para fazer nossa análise aqueles que estavam diretamente relacionados às práticas pedagógicas no AEE dentro das escolas regulares.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Como visto na tabela anterior, apenas 6 artigos tratam das práticas desenvolvidas no AEE. A pesquisa buscou analisar artigos entre os anos de 2010 a 2018, entretanto, nota-se que os artigos que evidenciam as práticas pedagógicas no AEE foram publicados a partir de 2014. Melhor especificando, foi publicado um artigo em 2014, dois artigos em 2015, dois artigos em 2016 e um artigo em 2018. Assim, fica evidente a lacuna de pesquisas e estudos específicos nesse campo o que torna necessário se atentar para a necessidade de melhor investigar as práticas como forma de buscarmos compreender e qualificar o processo de inclusão escolar.

Como a pesquisa esteve direcionada para as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, sem destacar algum tipo de deficiência específico observou-se que, dos artigos selecionados, cada um especificava as práticas com deficiências distintas. Identificamos que os instrumentos utilizados como metodologias foram entrevistas, observações (vídeogravadas em um dos casos), diários de campos, referências bibliográficas, questionários, experiências e intervenções. Os objetivos das seis pesquisas selecionadas tinham como foco investigar o desempenho das práticas pedagógicas no AEE, os projetos propostos pelo AEE, as contribuições das atividades lúdicas no AEE, adaptações de recursos e a efetivação da utilização de recursos tecnológicos no AEE. Ressaltamos que todos esses seis artigos tratavam das práticas pedagógicas.

O primeiro artigo analisado, intitulado **“Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?”** de Renata Porcher Scherer e Maria Cláudia Dal’Igna, (2015), não especifica uma determinada prática pedagógica, porém busca compreender as práticas desenvolvidas no AEE e os discursos dos vários campos de saber que as constituem (psicólogos, terapeutas, entre outros), pontuando a formação de professores, as experiências vivenciadas nas práticas desenvolvidas. Entendemos ser pertinente analisá-lo pois, baseado nessas questões, elas questionam se o tipo de trabalho desenvolvido nas salas de recursos se aproximam mais da perspectiva pedagógica ou clínica. Nota-se nas entrevistas diferentes entendimentos por parte das professoras em relação ao AEE. Algumas entendem mais como um atendimento clínico, ao passo que outras tendem a explorar as potencialidades dos alunos com assuntos referentes aos conteúdos de sala de aula e investem em recursos didáticos de acordo com as especificidades e demandas de cada aluno. Há um caso em que a professora destaca que verifica o desejo do aluno nesse processo tentando identificar algo que desperte seu interesse. Neste caso, ela utiliza brincadeiras e descobre, nesse ato de brincar, várias coisas a respeito dele. Em uma outra situação, uma outra professora também reforça

que as atividades lúdicas contribuem muito no processo de aprendizagem dos alunos.

Scherer e Dal'Igna (2015), ao analisarem as falas das professoras sobre as atividades com jogos e brincadeiras, constatam que esse mecanismo utilizado acaba identificando as normalidades e anormalidades dos alunos. Para elas:

O jogo está centrado na observação, na anotação e na classificação. As práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos exercem funções de regulação e normalização, com base nos processos de classificação. (SCHERER e DAL'IGNA, 2015, p. 422)

Seguindo a linha dessa reflexão percebe-se que esse mecanismo de ensino utilizado pelas professoras, ao mesmo tempo em que permite ao aluno adentrar vivenciar experiências comuns aos demais colegas, também serve como instrumento diagnóstico de suas capacidades. Posto isso, os profissionais que atendem no AEE, de acordo com seus conhecimentos científicos, verificam os sintomas e promovem o diagnóstico dos alunos que atendem.

Outro aspecto analisado pelas autoras, trata-se dos desafios enfrentados pelos alunos no ambiente escolar no que concerne às estratégias curriculares de ensino. Logo as adaptações são primordiais, bem como é imprescindível o diálogo contextualizado entre os professores da sala de aula do ensino regular com os professores do AEE. Assim, Scherer e Dal'Igna (2015) indagam se as adaptações nos currículos possam ser uma forma ou possibilidade de operar em pequenos ajustes dos sujeitos, de perceber o que eles conseguem fazer ou não, sem considerar o processo de conhecimento de forma significativa. Seria esse o princípio que promove a inclusão? Pensar em mecanismos diversos que atendam as demandas de forma desiguais desde o início?

As autoras permitem uma reflexão bastante inquietadora, pois nos leva a pensar se esse sistema educacional de fato

quer promover a inclusão ou apenas pretende direcionar os sujeitos a uma perspectiva de normalização por meio das práticas educativas. Diante disso, afirmam que tais práticas tendem a corrigir e normalizar os sujeitos e, ao mesmo tempo, servem para organizar o diagnóstico afim de planejar atividades que possam monitorar seus desempenhos. Pensar sobre as situações apresentadas, possibilita refletir em nossa formação como futuros educadores. A inclusão na escola deve ser ressignificada de modo que se permita uma construção de conhecimento por parte dos alunos com deficiências de forma mais significativa.

Os demais artigos analisados abordam práticas com diferentes tipos de deficiência. O artigo que corresponde às práticas desenvolvidas com alunos autistas, nos chamou atenção, em primeiro lugar, sobre a classificação adotada da sala de atendimento, nas quais as autoras descrevem que, para algumas pessoas, essa sala era denominada como “área de trabalho individual” ou por outros como “Baía”. Nesse ambiente o silêncio era predominante, assim como uma organização mais rígida que mantinha a rotina diária. Tais práticas também foram observadas em um Centro de Atendimento Educacional Especializado no interior de São Paulo, e foi o que levou as autoras a questionarem os seus resultados. Os questionamentos se davam em torno do processo de interação, por vezes, negado a esses alunos, bem como o frequente silêncio no ambiente de atendimento. Verificou-se com isso a dificuldade nas comunicações, imaginações e no processo de interação entre as crianças autistas com o meio social. Se tudo isso era negado aos alunos, como e o que esperar dos resultados no processo de aquisição de conhecimentos?

Seguindo a linha de pensamentos Vigotskiano, Monteiro e Bragin (2016), ressaltam a importância das relações e experiências sociais no processo de desenvolvimento humano, e essa concepção é dada para todos, mesmo que isso ocorra por caminhos alternativos. Logo, as autoras compreendem “que não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas,

sim, as consequências sociais desse defeito” (MONTEIRO e BRAGIN, 2016, p. 885).

Partindo desse entendimento, as autoras revelam em suas pesquisas que o que ocorre na realidade das salas de atendimentos observadas se distancia da perspectiva interativa. Para alguns professores, os alunos eram incapazes de aprender de outra forma que não fosse com atividades individuais, inclusive, atividades que inibissem seus frequentes comportamentos disruptivos, classificados como “comportamentos difíceis”. Nota-se ainda que as atividades pedagógicas eram restritas devido a esses fatores. Para as professoras, manter a linha e trabalho com experiências repetitivas era permitir que os alunos não regredissem e mantivessem seus comportamentos bem estabelecidos e as habilidades adquiridas nesse processo se davam, muitas vezes, de forma descontextualizadas.

Devido as inquietações relacionadas com os diálogos com as pesquisadoras, as professoras demonstraram mudanças em suas ações. É com esse processo de transição de postura vieram as inseguranças e as reflexões sobre suas práticas. Mas, mesmo com receio do novo e do diferente, ao propiciarem um ambiente mais interativo e simbólico que favorecesse o processo de ensino e de aprendizagem, de forma significativa, elas puderam perceber sucesso em suas novas ações, sobretudo no que diz respeito ao processo de interação entre elas e seus alunos. Nesses caso, a comunicação passou a ser mais explorada e as atividades passaram a ter um caráter mais lúdico e mais coletivo.

Todo esse processo reforçou que o papel interacionista e coletivo advindo das práticas pedagógicas são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. O artigo traz uma reflexão importante em relação às práticas pedagógicas realizadas com alunos autistas dizendo que é preciso quebrar o tabu ao se pensar e naturalizar que esses sujeitos não conseguem interagir, não conseguem aprender de forma coletiva e, desse modo, as práticas tornam-se restritas e reforçam as desigualdades. Para isso, atividades que envolvam a comunicação, a socialização



as brincadeiras são práticas fundamentais para o público autistas. Percebe-se nessa pesquisa que é possível desenvolver um processo educativo dinâmico e com bons resultados para a formação do sujeito de forma integral.

Ao pensar em sociedade, pensamos também em um mundo no qual a tecnologia tem movido vários contextos sociais atualmente. A discussão que se segue conta com a análise do terceiro artigo das autoras Silva e Ceron (2014), que demonstram em sua pesquisa a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente escolar, com intuito de somar no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de práticas inclusivas no que diz respeito a utilização desses recursos.

As autoras discorrem sobre a importância da utilização das TICs no ambiente escolar e da necessidade uma boa infraestrutura, recursos e materiais que comportem os equipamentos, bem como é importante a formação de professores para sua utilização nos trabalhos pedagógicos em todo contexto educacional, sobretudo nas salas de recursos multifuncionais. Entretanto, o texto evidencia que a utilização das TICs, por parte de alguns professores entrevistados, pelas autoras, acontecem de forma equivocada, pois essas tecnologias possuem mais um caráter de instrumento facilitador do que de potencializador de habilidades no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Por ter finalidades distintas para cada professor, nota-se a necessidade da formação continuada, com foco mais voltado para aquisição conhecimento e desenvolvimento de habilidades no campo das tecnologias.

O quarto artigo analisado questiona as contribuições do AEE para os alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH) em relação as salas de aula do ensino comum. O artigo faz um paralelo entre avaliação e as práticas pedagógica evidenciando que a educação especial é muito complexa e, por isso, é necessário que se rompa com a visão histórica de uma escola que ensina, avalia e que promove a homogeneização propiciando uma

nova concepção de escola que se define no aprender, no avaliar e no incluir. Essa nova concepção permite promover maior flexibilidade e reorganização do ambiente escolar.

As autoras revelam que o ambiente escolar tem se tornado cada vez mais diversificado e que é essencial perceber toda a diversidade com um olhar mais dinâmico e criativo. Ao apontarem a avaliação da aprendizagem como crucial, nesse processo, elas ressaltam que, a partir desse elemento, é possível buscar mudanças sobre a perspectiva da homogeneização, ao passo que esse mesmo elemento se torna um desafio para os professores que devem considerar o “erro” como um caminho para aquisição de conhecimento. As concepções construídas ao longo do tempo de “testagem de saberes” por meio de aferimento e disciplina do corpo, contrapõem a lógica de que a avaliação deveria ser um elemento de contribuição para a aprendizagem.

Partindo dessa visão, as autoras fazem uma reflexão sobre as implicações das avaliações nas práticas pedagógicas como um instrumento potencializador no processo inclusivo. Posto isso, é preciso compreender que o fato de que a criança não aprende, como as demais, não significa que ela não possua capacidades para tal. As autoras fazem uma colocação bastante interessante quando dizem que “Assim acontece na escola, pois, como organismo vivo e em movimento constante, é preciso viver o caos, a desarrumação, para reorganizarmos cotidianamente nossas práticas e nossas concepções” (FREITAS, CHRISTOFARI e TEZZARI, 2016, p. 143). Muitas vezes as patologias atribuídas às crianças acabam sendo sinônimos de seus fracassos e o fazer pedagógico que se cria para atender as demandas específicas acabam por enquadrarem essas crianças nos padrões socialmente estabelecidos.

As autoras reforçam a importância da interação no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, dizem ser crucial o envolvimento da família e que, no processo de adaptação do aluno com o ambiente escolar comum, é necessário um diálogo constante entre os professores. Elas reforçam que esse processo:

Envolve movimentos como: estabelecer uma rede de comunicação entre os profissionais da escola que estarão envolvidos; fornecer à escola informações a respeito da criança, características de seu quadro, suas necessidades; estabelecer uma linha de comunicação inicial entre a família e a escola e estabelecer contato com outros serviços que a criança frequenta, quando for o caso. (FREITAS, CHRISTOFARI e TEZZARI, 2016, p. 148-149).

Assim como a acolhida ao aluno se faz importante para seu desenvolvimento mais do que conhecer suas características é essencial compreendê-lo como um “sujeito- aluno”, pois suas características não diminuam suas potencialidades. Além disso, o apoio da família é imprescindível para o processo adaptativo escolar.

O quinto artigo apresentado faz uma reflexão muito importante em torno da educação inclusiva, partindo das análises de processos avaliativos, perpassando sobre as práticas estabelecidas, até a compreensão da importância do processo interativo, do apoio familiar e principalmente da interlocução dos professores do ensino regular com os professores do Atendimento Educacional Especializado. Essa dinâmica de trabalho quebra o estereótipo de que os alunos com demandas educacionais específicas não aprendem e exploram com êxito suas potencialidades de modo que a inclusão na educação se estabeleça de forma efetiva.

Quando pensamos na formação de forma integral, nos deparamos com questões que vão além do estabelecido nos currículos escolares como, por exemplo, as contribuições das práticas esportivas para o desenvolvimento do indivíduo. Interessa-nos analisar no quinto artigo as concepções de educação inclusiva abordadas por Beltrame e Sampaio (2015). Eles fazem uma discussão em torno do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e utilizam como ponto de reflexão a Educação Física adaptada, no caso, discorrem sobre o projeto CID-PL (Centro de Iniciação Desportiva-Paralímpica), oferecido aos alunos de rede pública e Entidades

Conveniadas. O objetivo do projeto é desenvolver as potencialidades por meio de práticas esportivas, bem como melhor estilo de vida e inserção social.

Sabe-se que o esporte propicia um grande benefício para o desenvolvimento humano. Embora ele possa oportunizar muitas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas os autores ressaltam que é necessário um certo cuidado para que tais práticas não se distanciem de uma proposta pedagógica, sobretudo por se tratar de uma prática que tem por finalidade o desenvolvimento humano de forma integral e democrática para o desenvolvimento da autonomia. Para tanto, o artigo traz uma problemática que merece reflexão. Aborda a prática esportiva voltada para a competição, pela busca por resultados e a valorização excessiva do desempenho.

O artigo demonstrou que o objetivo do CID se distancia da proposta do AEE, que visa melhores condições de acesso no processo de ensino e aprendizagem do ensino regular. O projeto traduz uma visão reducionista do desenvolvimento, ao passo que propõe a individualidade, desprezando a formação do sujeito em sua plenitude. Isso sem falar da recompensa material que oferta.

Um aspecto interessante no artigo diz respeito a ludicidade. Os autores ressaltam que quando as atividades lúdicas são introduzidas nas práticas pedagógicas há maior interesse por parte dos aprendizes. Logo deve ficar evidente que o fazer pedagógico das atividades lúdicas não deve se restringir à competição e pela da vitória. É importante que privilegie a colaboração.

Beltrame e Sampaio ainda ressaltam que “(...)se a prática esportiva não for baseada em princípios que se configurem em oportunidades no sentido da prática corporal, cooperação e valorização às diferenças, estaremos criando obstáculos para a inclusão.” (BELTRAME e SAMPAIO, 2015, p. 383). Sendo assim, se as práticas esportivas não estiverem atreladas às práticas pedagógicas, esse movimento de construção de desenvolvimento integral se restringe ao reducionismo e

impede a formação do sujeito de forma democrática, reflexiva e emancipatória.

Por fim, o último artigo analisado diz respeito ao tratamento dado a um aluno surdo, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Cabe aqui ressaltar que o aluno em questão utiliza a Língua de Sinais. Em um primeiro momento, foi realizada uma aula diagnóstica para identificar suas necessidades. Logo a proposta de intervenção realizada com o aluno demandou maior interação entre os professores envolvidos no processo de desenvolvimento de ações pedagógicas.

A pesquisa destaca que, partindo do conhecimento do aluno e suas necessidades e dificuldades de aprendizagem, é possível, por meio de adaptações, construir um plano de ensino produtivo. Um dos instrumentos que podem auxiliar de forma expressiva são os materiais multimídia. É possível destacar que a motivação é fundamental. Trabalhar com elementos que são do interesse do aluno possibilita maior participação de sua parte nas propostas de intervenções. O uso de imagens, nesses casos, também é indispensável. Além disso, é necessário compreender que o aluno surdo necessita de um mecanismo de comunicação que o auxilie no processo de aquisição de Língua Portuguesa, e para que essa aquisição aconteça é necessário ofertá-lo a Língua de Sinais. Língua essa que possibilitará a estruturação de seu pensamento, permitindo o desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional da sua formação. Lembrando que essa possibilidade não deve restringir à uma visão patológica, já que é necessário considerar a identidade linguística, no caso, do aluno surdo. Cabe, então, aos professores buscarem caminhos, alternativas de inserirem o aluno surdo na proposta de ensino da Língua portuguesa como instrumento de libertação contemplando a diversidade linguística.

## CONSIDERAÇÕES

A partir desse trabalho, constatamos que existem poucas pesquisas relacionadas à temática das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado no banco de dados do periódico da CAPES entre os anos de 2010 e 2018. Mas ao analisar os seis artigos encontrados que abordavam sobre práticas desenvolvidas por professores nos AEE, percebemos um grande avanço das políticas públicas que ancoram a inclusão em educação. Mesmo assim, em alguns casos, nota-se que há um despreparo dos professores para atender às demandas dos alunos, sobre o que eles entendem o da proposta do AEE, e o que é possível ofertar de atendimento pedagógico para melhor desenvolvimento do aluno. Nesse sentido chamamos a atenção para a importância de se compreender a prática como práxis como forma de promover a educação inclusiva tornando-a um processo reflexivo, emancipatório, libertador.

Quando os estudos evidenciam que as intervenções se voltavam para os alunos de forma contextualizada, pedagógica e mais inclusiva foi possível perceber grandes avanços em seus desempenhos. Isso demonstra que, quando se conhece o aluno e as suas dificuldades, oferta um ambiente adequado, os recursos materiais e tecnológicos que atendam as suas especificidade e se promove um trabalho coletivo e colaborativo a aprendizagem tende a acontecer de forma significativa.

Verificou-se ainda que, por mais que a discussão em torno da educação inclusiva não seja algo novo, há muitas barreiras que precisam ser quebradas e vencidas para dar lugar a um processo de maior acessibilidade. Há inúmeros aspectos que precisam ser revistos. Um deles diz respeito à formação de professores. É preciso repensar a formação docente para além do que se faz atualmente concentrando em aspectos patológicos muito mais do que em aspectos pedagógicos, sociais, práticos e políticos. É preciso melhor explorar os recursos tecnológicos que estão disponíveis e utilizá-los em prol da inclusão e participação de todos. É preciso lançar mão das adaptações de

materiais, propostas pedagógicas e curriculares, a utilização de instrumentos lúdicos como propulsores de desenvolvimentos do sujeito. É preciso investir na interação e comunicação entre os professores do AEE, professores do ensino comum, entre a família e os alunos. Além disso, é preciso colocar o aluno com deficiência no lugar de protagonista de sua própria história.

## REFERÊNCIAS

BELTRAME, A. L. N., & Sampaio, T. M. V. (2015). Atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão. **Revista da Educação Física/UEM**, 26(3), 377-388

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ldb 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – **MEC; SEESP**, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008b.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: **MEC**, 2009.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/a2ba/e75b7c25fe3245b9e3712b43a2d83b576061.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. e MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especial: aspectos legais**. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem:



outras formas de fazer. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, maio/ago. 2016.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia D.; FONTES, Rejane S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menda; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, HELOISA H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, p. 884-888, 2016. Disponível em: Acesso em: 15 out. 2020.

OLIVEIRA, L.A.B. Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo **HOLOS; Natal** Vol. 34, Ed. 7,2018.

PEREIRA, Ray. **Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão**. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2009, p.715-728.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 299-318.

SASSAKI, Romeu. Inclusão: o paradigma do século 21. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial**. Out/2005.

Scherer, R. P. & Dal'igna, M. C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec., 2015.

SILVA, Larissy Cristina Hoffman da; CERON, Jussara Cristina Mayer. Tecnologia da informação e comunicação como instrumento potencializador das práticas pedagógicas nas salas de recursos de duas escolas de Sorriso-MT. **Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 2, p. 191-200, 2014.



# O ACOLHIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA EPT

## THE WELCOMING IN EPT'S INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES

*Reginaldo Plácido<sup>1</sup>  
Catia Moreira Jeronymo<sup>2</sup>*

### Resumo:

Este artigo é resultado de pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, onde, sob a perspectiva da educação para todos na Educação Profissional, busca-se discutir o acolhimento. A metodologia foi do tipo participante, com construção de dados, produto educacional e aplicação de questionário aos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade Educacional (NAE) dos *campi* de um Instituto Federal, que ofertam cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Os resultados da pesquisa apontam que a aplicação do acolhimento apresenta importantes contribuições para o processo de inclusão dos estudantes, entendendo-se que o acolhimento não encerra por si só, pois corresponde à etapa inicial no processo inclusivo.

**Palavras-chaves:** Educação Inclusiva. Acolhimento. Educação Integral. Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>1</sup> Instituto Federal Catarinense

<sup>2</sup> Universidade Católica de Petrópolis

This article is the result of research within the scope of the Professional Master in Professional and Technological Education, where, from the perspective of education for all in Professional Education, we seek to discuss welcoming. The methodology was of the participant type, with data construction, educational product and application of a questionnaire to the coordinators of the Educational Accessibility Centers (NAE) on the campuses of a Federal Institute, which offer Integrated Technical Courses to High School. The results of the research show that the application of reception presents important contributions to the process of inclusion of students, understanding that the reception does not end on its own, as it corresponds to the initial stage in the inclusive process.

**Keywords:** Inclusive Education. Reception. Comprehensive Education. Professional and Technological Education.

## INTRODUÇÃO

As relações entre inclusão e educação integrada permearam a problematização da pesquisa que deu origem a este trabalho, que teve o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) como seu campo de análise. Nesse sentido, a problematização considerou a perspectiva inclusiva do IFSC voltada ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), e que as estratégias relacionadas ao acolhimento dos estudantes ainda não estão institucionalizadas. Desta forma, o presente estudo aborda o acolhimento como uma estratégia para identificar as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial e com TFE, com vistas a propor ações para o seu atendimento e o desenvolvimento das suas potencialidades e favorecer a articulação do seu processo de ensino-aprendizagem, abrindo perspectivas para a efetivação da sua inclusão educacional.

Partindo desse viés, o principal objetivo deste trabalho foi compreender a relação entre acolhimento e inclusão a partir da elaboração de um produto educacional com orientações para o acolhimento de estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com TFE ingressantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSC.

Recorrendo à concepção de inclusão, numa perspectiva de educação para todos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica e documental realizar levantamentos teóricos que propiciem reflexões sobre as práticas educativas inclusivas da instituição. Partindo desse viés, o presente estudo questiona a perspectiva de Educação Inclusiva do IFSC atualmente, voltada ao atendimento ao estudante com deficiência e a articulação entre educação especial e ensino comum para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com TFE no contexto educacional. Tal questionamento se dá no diálogo com o princípio da igualdade proposto por Carvalho (2005, p. 2), “[...] o princípio geral da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercitar sua cidadania, aprendendo e participando”.

Visando aproximar o estudo à realidade educacional, como recurso metodológico para construção de dados, utilizou-se questionários, ação interativa e aplicação de Produto Educacional. Os resultados da pesquisa apontam que a aplicação do acolhimento apresenta importantes contribuições para o processo de inclusão dos estudantes, entendendo-se que o acolhimento não encerra por si só, pois corresponde à etapa inicial no processo inclusivo.

## O ACOLHIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS DA EPT

O percurso histórico da EPT denota como a falta da articulação entre formação geral e formação profissional, contribuiu para cristalizar concepções e práticas escolares dualistas (DE CASTRO, C. A.; PLÁCIDO, R. L.; SCHENKEL, 2020). O sistema educacional brasileiro é marcado por diferentes formas de segregação, de modo que a dualidade educacional não está restrita ao Ensino Médio na EPT, ou seja, é possível afirmar que há diversos tipos de dualismos.

Cabe destacar que a Constituição Brasileira e a LDB 9394/96 asseguraram a educação como direito de igualdade a todos e como dever do Estado e da família. Entretanto, de acordo Sasaki (2005), a LDB, ao utilizar a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, deixa implícita a existência de um sistema paralelo destinado aos estudantes que não tivessem capacidade acadêmica para frequentar a escola.

De acordo com Diniz (2007) o paradigma da inclusão lança um novo olhar para a pessoa com deficiência, apontando que o conceito de deficiência é socialmente determinado. Glat e Blanco (2009, p. 29) afirmam que essa mudança de olhar é decisiva, uma vez que “implica em desviar o foco de atenção, que anteriormente estava centrado na dificuldade do aluno, direcionando-o para as respostas educacionais que a escola precisa lhe proporcionar”.

A partir da década de 90, inspirado em documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), o Brasil passou a reformular leis e políticas públicas numa perspectiva de educação inclusiva. Acompanhando o processo de mudança, em 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes

denotaram uma abordagem que tem como horizonte a inclusão, que passou a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas as condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também àquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica.

Com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, muitas outras reformulações e políticas públicas foram feitas no âmbito federal, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização. Nessa perspectiva, em 2008, o MEC apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que passou a integrar a proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 2008).

De acordo com a PNEEPEI, o público-alvo da Educação Especial são “[...] os alunos com deficiência, bem como aqueles com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e os com altas habilidades/superdotação (AH/SD)”. O documento complementa que “[...] nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008, n. p.). Considerando que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem, na perspectiva inclusiva, “[...] as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008, n. p.).

Partindo dessas considerações, convém esclarecer que as dificuldades de aprendizagem, conforme alertam Roveda, Kanofre e Simon (2017, p. 156): “[...] são decorrentes dos transtornos funcionais específicos e contribuem para o fracasso escolar dos alunos se não forem oferecidas intervenções pedagógicas eficazes que minimizem seus danos à aprendizagem”. Da mesma maneira, Weiss e Cruz (2009,

p. 69) advertem que “[...] por não apresentar características físicas, mentais ou comportamentais marcantes, que o grupo de crianças e jovens com estes distúrbios, muitas vezes teve sua entrada no processo escolar despercebida”. Nesse mesmo sentido, Panta (2017, p. 18) afirma que

[...] existe um número crescente de alunos que não se encaixam em legislações vigentes em função de seu diagnóstico, e acabam sendo privados de um atendimento ou um apoio que lhes garanta também este direito à efetiva participação no ensino regular em função de suas especificidades.

Essas observações demonstram a sutileza que envolve o paradoxo exclusão/inclusão. Assim como os estudantes com deficiência, aqueles que apresentam TFE, legalmente, estão incluídos, mas caso a escola não disponha de recursos humanos que ofereçam a eles apoio pedagógico, seja através de um psicopedagogo ou de um professor de apoio, eles continuam excluídos no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, pode-se estar inserido no contexto educacional, mas excluído do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o acolhimento constitui um instrumento catalisador das relações interpessoais e pressupõe o desenvolvimento da alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro. Por essa via, buscando contribuir com o diálogo acadêmico na direção de uma educação cada vez mais inclusiva, procurou-se encontrar um sentido coerente com a proposta deste estudo, “acolher para incluir”. De modo que, a proposta de acolher o estudante da EPT constitui uma estratégia para favorecer a identificação e o mapeamento de suas especificidades, de forma a oferecer subsídios para o planejamento e implementação das ações, no espaço de tempo entre a matrícula e o início das atividades escolares. Além disso, propõe uma estratégia de mudança, de ruptura do paradigma da atitude reativa para a proativa, com vistas a garantir além do acesso, a sua participação, aprendizagem e permanência.



A convivência com pessoas que sofrem exclusão requer o desenvolvimento da alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro na relação interpessoal, de modo que as nossas ações possam prover uma nova condição àqueles que estão excluídos. Ainda segundo Carvalho (2016, p. 53),

[...] a acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como num conjunto de providências que envolvem desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio de interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius* dela participantes como membros ativos.

Nesse sentido, a acolhida deve ser guiada pelo respeito e pela escuta sensível, na busca por diferentes estratégias para promover a interação e a cooperação entre as partes envolvidas. Conforme expresso por Freire (1996, p. 45), “[...] escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Assim, considerando a origem excludente e homogeneizadora que predomina no sistema educacional brasileiro, a cultura da *normalização*, garantindo a inserção do estudante no espaço escolar, porém sem atender às necessidades educacionais de cada um, o acolhimento deve ter em vista uma abordagem interdisciplinar, considerando as dimensões histórico, social e cultural que constituem a subjetividade do estudante.

Portanto, o acolhimento constitui a etapa inicial de um processo que deve ser construído de forma processual e desenvolvido de forma contínua e permanente, uma vez que novas necessidades vão surgindo e exigindo que mudanças sejam implementadas. Propor uma EPT única e para todos, não se restringe a alinhar o discurso e as normativas da escola à legislação vigente, mas pressupõe desenvolver uma cultura

escolar inclusiva. Diante dessas considerações, ressalta-se que o fio condutor deste estudo pode ser sintetizado na seguinte expressão de Carvalho (2005, p. 2): “[...] o princípio geral da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercitar sua cidadania, aprendendo e participando”.

## METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito de atuação profissional dos pesquisadores, caracterizando-se por pesquisa participante. Para construção das informações necessárias à pesquisa, foram selecionados como sujeitos da pesquisa e aplicação do produto, os servidores do IFSC que atuam ou fossem indicados pelos coordenadores dos NAE, servidores da Coordenadoria Pedagógica (CP) dos *campi* Itajaí e Gaspar e docente de Educação Especial que atua nos *campi* citados.

Como instrumento na construção dos dados, optou-se por utilizar questionários, composto por perguntas fechadas ou dicotômicas e uma pergunta aberta, senda esta com o objetivo de coletar sugestões para elaboração do produto educacional.

Outro instrumento utilizado na construção dos dados foi o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), onde é possível mapeamento dos estudantes que declararam necessidade educacional especial (NEE) no período compreendido entre o primeiro semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Após a construção dos dados, realizou-se a codificação, agrupando-os sob quatro categorias de acordo com o ingresso dos estudantes: por ampla concorrência/cursando (AC/CUR); ampla concorrência/matricula cancelada (AC/CANC); ingressante por cota PcD/cursando (COTA/PcD/CUR); ingressante por cota PcD/matricula cancelada (COTA/PcD/CANC). A partir dessa elaboração, procedeu-se à tabulação, com a disposição dos dados em tabelas por período de ingresso e as informações sobre a realização do acolhimento pelos *campi*, de forma a confrontá-los, relacionando o número

de estudantes ingressantes em cada *campus* com os registros de acolhimento realizados durante o seu ingresso no IFSC.

Após o recorte dos conteúdos, foram definidas categorias analíticas, seguindo o modelo aberto (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219), para que dessa forma se possa falar sobre ela mais facilmente.

Na aplicação do Produto Educacional, com o objetivo de coletar maiores informações para esclarecer ou justificar as respostas às afirmativas, foram elaboradas três perguntas abertas, e o questionário *online* (*Google Forms*), enviado por e-mail aos participantes dos *campi* Itajaí e Gaspar. As respostas são identificadas neste trabalho pela letra “R” seguida de numeração cardinal conforme a ordem dos participantes (por exemplo R1). Seguindo os pressupostos metodológicos, as respostas foram classificadas em 4 categorias: 1) Percepções sobre o acolhimento; 2) Os sujeitos da inclusão; 3) Padronizar não é uniformizar; 4) A efetividade da inclusão.

Para o desenvolvimento do Produto Educacional utilizou-se a construção iterativa de uma explicação. Esse processo é utilizado em estudos exploratórios sem hipóteses a priori, no qual a análise é construída por meio de reflexão, observação e interpretação dos dados coletados durante todo o processo de pesquisa e na medida em que os construtos teóricos vão avançando, desperta novas visões e conseqüentemente, novas construções (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219). Dada a natureza da pesquisa participante, a construção do Produto Educacional também ocorreu de forma iterativa, na parceria colaborativa entre os pesquisadores e os sujeitos participantes da pesquisa.

## RESULTADO E DISCUSSÕES

As análises dos dados recolhidos durante a pesquisa incidem diretamente sobre a construção do Produto Educacional, isto porque após os primeiros resultados, obtidos

por meio de questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa, o Produto Educacional começou a se materializar, como um manual de acolhida, propondo o acolhimento como instrumento facilitador da inclusão dos estudantes. Contudo, ao construir o eixo pedagógico, conforme proposto por Kaplún (2003), o produto foi redirecionado para outro ponto de chegada. A construção, aplicação e avaliação do produto, apontaram um leque de situações que exigiram a revisão do rumo proposto inicialmente. Assim, o eixo conceitual foi revisado, avançando para os pontos de convergência entre a educação integrada e a educação inclusiva, bem como, para a articulação entre educação especial e ensino comum no atendimento aos estudantes público-alvo da inclusão no IFSC, redirecionando a proposta do Produto Educacional para o acolhimento como articulador das práticas educacionais inclusivas da instituição.

De acordo com os resultados, dos dezesseis *campi* que ofertam Ensino Médio Integrado (EMI) no IFSC (Gráfico 1), dois *campi* não responderam ao questionário, sendo que todos os *campi* participantes realizaram o acolhimento dos estudantes, no período compreendido entre o primeiro semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2020. Esse resultado indica que ainda que as estratégias relativas ao acolhimento dos estudantes matriculados não tenham sido institucionalizadas oficialmente, os *campi* assumiram o compromisso de acolher esses estudantes.

Considerando que, se o projeto da EPT é uma formação humana plena, integrada, transformadora, a inclusão deve começar pela construção de um ambiente acolhedor, com práticas educativas que valorizem a subjetividade dos seus estudantes. Nessa perspectiva, a categoria **Percepções sobre o acolhimento** identificada na R1, quando expressa que “É muito importante a realização do acolhimento dos estudantes com deficiência e, por isso, fazemos aqui no *campus*” e “Penso que poderá ser de ajuda para que mais servidores possam realizar o acolhimento (e não ser de algum cargo

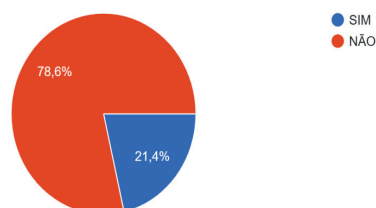
específico, como o psicólogo)”, contribuiu para confirmar a importância do Produto Educacional enquanto projeto inclusivo. Identificada ainda na R4, onde “O acolhimento é um momento fundamental para conhecer e iniciar o processo de inclusão do estudante” e “O acolhimento nos oferece informação para pensarmos e organizarmos de forma conjunta com coordenação de curso, coordenadoria pedagógica e professores o processo de inclusão do aluno, considerando as suas necessidades”.

O Gráfico 1, abaixo, indica que os setores que mais atuaram na realização do acolhimento foram o NAE e a CP.

**Gráfico 1 – Setor responsável pelo acolhimento/Período 2018 a 2019**

O campus em que você atua possui algum manual ou outro material para orientar as ações relativas ao acolhimento dos estudantes que declaram NEE?

14 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O resultado indicado no Gráfico 1 e a preocupação expressa na R1 sobre o fato de o acolhimento ficar sob a responsabilidade de um cargo específico, as dificuldades apontadas durante a avaliação do produto, relacionadas a defesa da ampliação do olhar inclusivo para além das deficiências, no entanto, com uma limitação de olhar que a inclusão inicia e ocorre somente ou principalmente no âmbito da Coordenadoria Pedagógica (CP), bem como, a falta de servidores para aplicar o produto no campus e o excesso de demanda do NAE, denotam uma aparente ausência de articulação entre os setores, nos processos de inclusão dos estudantes.

A falta de servidores para aplicar o produto apontada pelo campus Itajaí como uma dificuldade, foi comprovada durante a aplicação do Plano de Acolhimento. Após a identificação dos estudantes, foi enviada mensagem aos pais e/ou responsáveis para agendar data e horário para a acolhida. Entretanto, as datas coincidiram com a semana pedagógica, na qual é imprescindível o envolvimento de todos os servidores da CP, e com a ausência da professora de Educação Especial que atende os *campi* Itajaí e Gaspar. Sendo assim, a acolhida de dois dos estudantes que declararam NEE foi realizada por um dos pesquisadores, que após os levantamentos das necessidades e potencialidades desses estudantes, em conjunto com a Professora de Educação Especial e CP, articulou os encaminhamentos para o atendimento desses estudantes. Por um lado, pode não ter havido tempo hábil para planejar a acolhida para outro momento mais adequado.

Quanto ao excesso de demanda do NAE, um dos participantes que avaliaram o produto, sugeriu que poderia ser observado no decorrer do texto, que os membros da equipe de acolhimento deveriam ter uma carga horária alta, para dar conta das demandas. Nesse sentido, com vistas a favorecer o diálogo entre a equipe e a direção do *campus*, foi elaborada uma Ficha de Acolhimento, a ser preenchida pela equipe acolhedora, justificando a carga horária para as atividades desenvolvidas durante o acolhimento, seja com o estudante, com a família ou em trabalho articulado com os demais profissionais da escola.

Coerente com esta categoria, as percepções dos avaliadores acerca das potencialidades do Produto Educacional, destacam a proposta de ampliar o olhar da inclusão atualmente atendido pela instituição, facilitando a identificação de fatores que possam inibir a aprendizagem e como ferramenta na ajuda da permanência e êxito. Essas percepções reiteram a proposta do Produto Educacional sobre a amplitude da educação inclusiva e de que a inclusão é um processo contínuo e permanente.

O conteúdo na R2, sobre os “Direitos e benefícios dos estudantes com NEE”, bem como, sobre “as diversas NEE” indica que a cultura inclusiva desenvolvida pelo IFSC ainda não está consolidada. Dessa análise emergiu a categoria **Os sujeitos da inclusão**, que segundo a R1, “é muito importante a realização do acolhimento dos estudantes com deficiência. Para a R3 “o termo NEE está em desuso no Brasil” e segundo a R5, “sugiro a alteração do nome, de NEE para estudantes público-alvo da educação especial”. Verifica-se que das quatro respostas, apenas uma considera o uso da terminologia NEE, ainda que seja para melhor compreendê-la.

A proposta do produto, considerando a realidade do IFSC, partiu da perspectiva de que a Educação Inclusiva abrange os estudantes público-alvo da Educação Especial, mas para além deles, inclui todos os estudantes, com ou sem deficiência, independentemente das suas especificidades e necessidades educacionais. Todavia, uma das dificuldades apontadas durante a aplicação do Produto Educacional, refere-se à falta de delimitação do público de atendimento das necessidades específicas que pode gerar dificuldades na identificação do público em si, comprovada durante a identificação dos estudantes ingressantes no campus Itajaí.

Durante o ingresso 2020/1, o campus Itajaí recebeu dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e mais três estudantes que declararam síndrome do pânico, TFE e intolerância à lactose. Após algumas considerações entre a CP e o Registro Acadêmico (RA), a necessidade relacionada à intolerância à lactose foi registrada na pasta do estudante para ciência, contudo, não foi registrada no SIGAA como NEE, conforme as demais. Diante desse contexto, embora admitindo a amplitude da Educação Inclusiva, verificou-se que ampliar o acolhimento para as dificuldades e problemas de aprendizagem oriundos de outras ordens, requer a atualização e reestruturação das condições atuais dos *campi*. Sendo assim, buscou-se delimitar os destinatários finais para o Produto Educacional, os estudantes público-alvo da Educação Especial

e com TFE, podendo ter esse público ampliado conforme o interesse e a realidade de cada *campus* ao qual o material será disponibilizado.

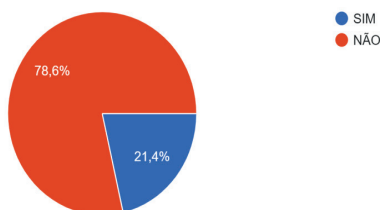
Um dos objetivos do NAE é “[...] articular os diversos setores da instituição nas atividades relativas à inclusão para a implementação de políticas de acesso, permanência e conclusão com êxito dos discentes do público-alvo da Educação Especial” (IFSC, 2019, n. p.). Entretanto, tendo em vista que a proposta do Produto Educacional abrange também os estudantes com TFE, e a ausência de articulação entre Educação Especial e ensino comum no atendimento às necessidades desses estudantes no IFSC, o eixo conceitual foi redirecionado para os pontos de convergência entre educação integrada e educação inclusiva, com a proposta do acolhimento como articulador das práticas educacionais inclusivas.

De acordo com os resultados obtidos no gráfico 2, cerca de 80% dos participantes afirmaram que seu *campus* não possui material para orientar as ações relativas ao acolhimento dos estudantes. Esse resultado é bastante significativo, porque reforça a importância de se desenvolver um material que possa ser utilizado por todos os *campi* e justifica a relevância do Produto Educacional.

### Gráfico 2 – O campus possui material para orientar o acolhimento

O campus em que você atua possui algum manual ou outro material para orientar as ações relativas ao acolhimento dos estudantes que declaram NEE?

14 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).



De acordo com a R1, “o acolhimento não pode ser burocratizado ou padronizado demais, tem que ser flexível o bastante para ocorrer a escuta e a empatia”. A R1 ainda sugere que o acolhimento não pode ser realizado da mesma maneira em todos os *campi*, mas constitui um ponto de partida. Coerente com essa concepção, emergiu a categoria: **Padronizar não é uniformizar**, também identificada na R4 onde afirma que “Fazemos parte do fluxo de matrícula e além de conhecermos a subjetividade de cada estudante, o NAPNE auxilia na orientação acerca da entrega do laudo médico a ser entregue para a comissão central de análise de laudos. O acolhimento nos oferece informação para pensarmos e organizarmos”. A R1 ainda acrescenta que “Gostaria que tal manual, fosse simples e realmente facilitador deste processo”. Enquanto, que a R6 declara “Um instrumento claro e prático, de fácil acesso e utilização”. Pautado nessas considerações, o Produto Educacional se desenvolveu de uma forma prática, com linguagem e processos simples, apontando possibilidades nos diversos contextos institucionais.

Durante a avaliação do Produto Educacional, surgiram algumas contribuições que foram acolhidas visando o seu aprimoramento. Uma delas refere-se à redução das perguntas do roteiro de entrevista, que foram revisadas para tornar o Plano de Acolhimento mais objetivo. Outra sugestão diz respeito ao termo “manual”, considerado um termo mais técnico e diretivo, e como na descrição do trabalho informa que se pretende causar uma reflexão sobre o acolhimento e inclusão, o mesmo deveria ser nominado de forma diferente, talvez Guia, Caderno de Orientações.

As potencialidades do Produto Educacional apontadas pelos avaliadores, indicando que o mesmo é um instrumento inovador, fácil de ser aplicado e o destaque dado ao Plano de Acolhimento e sua aplicabilidade como um procedimento contínuo, possibilitando que o processo de acolhimento seja mantido, mesmo havendo mudanças em equipes, demonstram que o Produto Educacional corresponde às expectativas

expressas nessa categoria. A sugestão de integrar esse produto a sistemas de Registro Acadêmico (RA), por exemplo, o SIGAA, foi acolhida. Após a identificação dos estudantes do campus Itajaí, as informações foram atualizadas no SIGAA, sendo que cada campus pode atualizar esses dados junto ao RA.

A categoria **A efetividade da inclusão** está relacionada ao conteúdo observado na R2, quando sugere que o material apresente “orientações de como fazer a efetiva inclusão desses estudantes em sala de aula” e às dificuldades apontadas pelos participantes referentes a não aceitação da deficiência por parte das famílias e de exposição por parte do estudante e quais estratégias podem ser utilizadas para aproximar esses estudantes do núcleo pedagógico. A construção do Produto Educacional parte da perspectiva de que o acolhimento constitui uma estratégia de aproximação. Todavia, não há pretensão de dar prescrições de como ensinar a realizar o acolhimento ou efetivar a inclusão dos estudantes.

Para verificar se os objetivos propostos pelo Produto Educacional foram alcançados, elaborou-se algumas afirmativas, partindo de alguns componentes descritos por Leite (2018) como: atração, compreensão, aceitação e mudança da ação. Leite (2018) também propõe alguns eixos que foram utilizados para formular as questões: estética e organização do material, indissociabilidade entre forma e conteúdo. Igualmente, procurou avaliar o estilo da escrita, conteúdo e criticidade. A partir desses componentes foram formuladas dez afirmações com base na escala Likert (1932), constituídas por cinco níveis de concordância: discordo totalmente (DT), discordo parcialmente (DP), indiferente (I), concordo parcialmente (CP) e concordo totalmente (CT). A avaliação realizada pelo campus Itajaí apresentou cinco participações, cujos resultados obtidos nos gráficos foram transcritos para a Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 – Percepções sobre o Produto Educacional – Campus Itajaí**

AFIRMATIVAS	NÍVEL DE CONCORDÂNCIA				
	DT	DP	I	CP	CT
1. A descrição do produto permite identificar sua principal finalidade.		20%		40%	40%
2. As ideias apresentadas nos referenciais teóricos estão estruturadas de forma a facilitar o entendimento do assunto tratado.	20%			20%	60%
3. O material textual apresenta potencial para promover uma nova compreensão sobre o assunto abordado, podendo reverberar em seus modos de atuação tanto como servidor, quanto como indivíduo inserido no campo social.		20%		20%	60%
4. O material disponibilizado estimula uma mudança de olhar e atitude em relação à cultura inclusiva da instituição.	20%				80%
5. A escrita do texto é acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender.		20%		20%	60%
6. As sugestões propostas no Manual de Acolhimento contribuirão para a ampliação de suas práticas pedagógicas.		20%		20%	60%
7. As sugestões propostas no Manual são suficientes para a realização do acolhimento dos estudantes que declaram necessidades educacionais específicas durante o seu ingresso no campus.	20%			40%	40%
8. Este material pode ser adaptado para ser utilizado por outros campi ou instituições.	20%			20%	60%
9. Quanto ao formato e apresentação do material: As cores utilizadas estão equilibradas.				20%	80%
10. O material promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.				40%	60%

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

Observa-se que os níveis de concordância parcial e total superaram os registros de discordância parcial e total. Considerando que a discordância parcial parece ser equivalente à concordância parcial, esses resultados são bastante satisfatórios, diante das afirmativas propostas.

Na Tabela 2, a seguir, estão registradas as percepções de quatro servidores do campus Gaspar que se propuseram a avaliar o Produto Educacional.

**Tabela 2 – Percepções sobre o Produto Educacional – Campus Gaspar**

AFIRMATIVAS	NÍVEL DE CONCORDÂNCIA				
	DT	DP	I	CP	CT
1. A descrição do produto permite identificar sua principal finalidade.					100%
2. As ideias apresentadas nos referenciais teóricos estão estruturadas de forma a facilitar o entendimento do assunto tratado.				25%	75%
3. O material textual apresenta potencial para promover uma nova compreensão sobre o assunto abordado, podendo reverberar em seus modos de atuação tanto como servidor, quanto como indivíduo inserido no campo social.					100%
4. O material disponibilizado estimula uma mudança de olhar e atitude em relação à cultura inclusiva da instituição.			25%		75%
5. A escrita do texto é acessível, evitando palavras desnecessárias e difíceis de entender.					100%
6. As sugestões propostas no Manual de Acolhimento contribuirão para a ampliação de suas práticas pedagógicas.					100%
7. As sugestões propostas no Manual são suficientes para a realização do acolhimento dos estudantes que declaram necessidades educacionais específicas durante o seu ingresso no campus.				75%	25%
8. Este material pode ser adaptado para ser utilizado por outros campi ou instituições.					100%
9. Quanto ao formato e apresentação do material: As cores utilizadas estão equilibradas.				25%	75%
10. O material promove o diálogo entre o texto verbal e o visual.					100%

Fonte: Elaborada pelos autores (2020).

O nível de concordância total em relação às afirmativas propostas foi bastante significativo, demonstrando aceitação do Produto Educacional por parte dos participantes do campus Gaspar. As críticas e contribuições expressas pelos participantes, foram importantes para o aprimoramento do Produto Educacional. A grande maioria foi acolhida de forma a tornar o material mais coerente com a realidade institucional, sem perder de vista as questões norteadoras: orientar as atividades relativas ao acolhimento e estimular uma mudança de olhar e atitude em relação à cultura inclusiva desenvolvida pela instituição.

A perspectiva inclusiva do IFSC, voltada ao acolhimento e atendimento dos estudantes público-alvo, bem como à falta de servidores para aplicar o produto e o excesso de demanda, sugerem a ausência de articulação no atendimento dos estudantes. Os documentos do IFSC apontam que as estratégias relacionadas ao processo de acolhimento dos estudantes matriculados, ainda não estão institucionalizadas e os resultados da pesquisa indicam que cada *campus* utiliza estratégias próprias para realizar o acolhimento dos estudantes ingressantes e que aproximadamente 80% dos participantes afirmam que seu *campus* não possui material para orientar as ações de acolhimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os conhecimentos gerais e específicos, entre a teoria e a prática dos conteúdos e entre educação especial e ensino comum, é um pressuposto fundamental para a efetivação de uma educação integradora e inclusiva. Todavia, verifica-se que o amparo legal, por si só, não garante a efetividade da Educação Integrada e Inclusiva almejada na EPT. Além de estarem previstas legalmente, para se efetivarem, as articulações entre formação geral e educação profissional, e entre a educação especial e o ensino comum, precisam se concretizar nas práticas educativas no cotidiano escolar.

A pesquisa e a construção do Produto Educacional partiram da perspectiva de que pensar em inclusão é pensar em todas as pessoas. Sendo assim, a ausência de articulação nos processos de inclusão dos estudantes com TFE, e os resultados da pesquisa indicando que cada *campus* utiliza estratégias próprias para realizar o acolhimento dos estudantes ingressantes e que a maioria dos *campi* não possui material para orientar as ações relativas ao acolhimento, bem como, o fato das estratégias referentes ao acolhimento dos estudantes ainda não estão institucionalizadas no IFSC, favoreceram a proposta do acolhimento como estratégia de articulação para as práticas educacionais inclusivas.

Cabe ressaltar que a intenção deste estudo não é contrapor as ações realizadas pela instituição no âmbito da inclusão, ao contrário, considerando que a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos editais do IFSC, tende a aumentar o ingresso desse público na instituição e que o público efetivo amparado pela legislação em vigor da Educação Especial demanda um conjunto de medidas e recursos para favorecer o adequado desenvolvimento escolar desses estudantes, compreende-se que a constituição de um núcleo para o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial é fundamental. Todavia, não se pode deixar de discutir as possibilidades de

uma abrangência da realidade, no sentido de avançar para a concretização de uma inclusão cada vez mais efetiva.

Enquanto projeto inclusivo, o acolhimento coloca em discussão a amplitude da inclusão como um processo que para se concretizar requer um esforço coletivo da instituição e a articulação entre todos os envolvidos nesse processo. Portanto, a proposta de acolhimento do presente estudo, fundamentada no sentido da ação humana de reconhecer a dimensão subjetiva do ser humano, considerando-o como sujeito histórico, social e cultural (BREHMER; VERDI; 2010), pressupõe que esse processo precisa ser construído, a partir da interação cotidiana entre a instituição e o estudante.

Partindo desse pressuposto, o Produto Educacional foi desenvolvido não como um fim em si mesmo, apenas um recurso para orientar o acolhimento dos estudantes, mas como um meio de propiciar reflexões para a mudança de paradigma e para a ampliação da perspectiva inclusiva desenvolvida pelo IFSC atualmente. De modo que, além de permitir que a instituição conheça o histórico pessoal e escolar do estudante, possibilitando a identificação e o mapeamento das suas necessidades e especificidades, o acolhimento favorece o planejamento e a implementação das ações coerentes com a sua singularidade e a mudança do paradigma da atitude reativa para a proativa.

É certo que para se concretizar, essa mudança deve ser mobilizada por um ou outro setor. Apesar das dificuldades apontadas pela falta de servidores e excesso de demanda pelo NAE e a CP, considera-se que o papel estratégico que esses setores cumprem na instituição, intermediando as relações, muitas vezes conflitantes, estabelecidas entre os vários personagens que compõem a comunidade acadêmica, e a atitude colaborativa entre os professores da educação especial e do ensino comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar, podem tornar-se os grandes mediadores dessa construção coletiva.



A inclusão deve ser construída de forma contínua e permanente, uma vez que incluir não se resume ao ato de receber o estudante, mas constitui uma sucessão de ações que devem ser planejadas e implementadas em conjunto. Não obstante, toda a complexidade que envolve a temática inclusão, desde que haja disponibilidade e motivação de todos, para além das leis, diretrizes e políticas públicas, o acolhimento do estudante pode contribuir para a construção de uma cultura inclusiva que garanta uma educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 4 nov. 2018.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

DE CASTRO, C. A.; PLÁCIDO, R. L.; SCHENKEL, C. A. História socioespacial do trabalho no Brasil, educação profissional tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 331-355, 19 out. 2020. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/44200>. Acesso em 29 nov 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 15-35.

IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional do IFSC (2020-2024)**. Florianópolis: IFSC, 2020. Disponível em: <https://discovirtual.ifsc.edu.br/index.php/s/vllxabFbpUZIqCf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

IFSC. **Resolução CONSUP Nº 38, de 16 de dezembro de 2019.** Aprova o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade Educacional - NAE. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1tJZ1CJbkbOnzAR0Lq6yKSj-](https://drive.google.com/file/d/1tJZ1CJbkbOnzAR0Lq6yKSj-4YkPkpYCN/view?usp=sharing)

[4YkPkpYCN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1tJZ1CJbkbOnzAR0Lq6yKSj-4YkPkpYCN/view?usp=sharing). Acesso em: 20 dez. 2019.

KAPLÚN, G. Materiais educativos: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, P. S. C. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na área de ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. *In: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ)*, 7., 2018, Fortaleza. **Atas CIAIQ**, Fortaleza, 2018, p. 330-339. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656/1609>. Acesso em: 6 nov. 2019.

LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes.** New York University: Archives of Psychology, 1932. Disponível em: [https://legacy.voteview.com/pdf/Likert\\_1932.pdf](https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

PANTA, B. G. Z. Problemas de aprendizagem na Educação Especial e no AEE: uma análise sobre as políticas públicas e formação de educadores especiais. *In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.). Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Santa Maria: UFSM, 2017. p. 16-35. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/06/OS-CASOS-EXCLU%C3%8DDOS-2017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ROVEDA, A. A. O.; KANOFRE, D. M. Z.; SIMON, K. W. Os problemas de aprendizagem e a política nacional de educação especial: uma reflexão acerca da escolarização de alunos com transtornos funcionais específicos e TDAH no âmbito da educação inclusiva. *In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (org.). Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Santa Maria: UFSM, 2017. p. 154-166. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/06/OS-CASOS-EXCLU%C3%8DDOS-2017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. *In: GLAT, R. (org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 65-78.



# ADAPTAÇÃO CURRICULAR: ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA

CURRICULAR ADAPTATION: ANALYSIS OF A MATH  
TEACHING SEQUENCE

*Carina Barbosa Maduro<sup>1</sup>*  
*Paloma Alinne Alves Rodrigues<sup>2</sup>*

## Resumo:

Este trabalho analisou o desempenho de alunos sem e com deficiências, em especial de um aluno com Síndrome de Down (SD) ao longo da implementação de uma sequência didática de matemática. O trabalho é de cunho qualitativo onde foi adotado como instrumentos de coleta de dados o diário de campo e gravações de áudio e vídeo. Com base nos dados obtidos, foram elencadas três categorias de análise a posteriori. Verificou-se que os alunos interagiram e promoveram o respeito às diferenças. Confirmou-se o potencial dos diferentes recursos pedagógicos utilizados ao longo do estudo do conteúdo de Geometria Espacial. Além disso, foi possível identificar que a maioria das dificuldades apresentadas durante o estudo foram compartilhadas pela classe de um modo geral.

**Adaptação Curricular;** Sequência Didática; Ensino de Matemática.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI

<sup>2</sup> Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI

This work analyzed the performance of students without and with disabilities, especially of a student with Down Syndrome (DS) during the implementation of a didactic sequence of mathematics. The work is of a qualitative nature where the field diary and audio and video recordings were adopted as data collection instruments. Based on the data obtained, three categories of a posteriori analysis were listed. It was found that students interacted and promoted respect for differences. The potential of the different pedagogical resources used throughout the study of the spatial geometry content was confirmed. In addition, it was possible to identify that most of the difficulties presented during the study were shared by the class in general.

**Curricular Adaptation;** Didactic Sequence; Mathematics Teaching.

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem sido um dos assuntos mais pautados no âmbito escolar. Contudo, nota-se ainda uma divergência entre a preocupação e a busca dos educadores em alcançar os objetivos que a mesma propõe, pois percebe-se ainda, uma resistência com a sua implementação, devido a fatores relacionados à falta de conhecimento e de preparo para trabalhar com estes alunos.

De fato, a inclusão se tornou visível com a presença dos alunos com deficiência em salas de aula, sendo estes respaldados por leis. Entre as mais recentes destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) – LBI sob o nº 13.146, de 6 de julho de 2015. No entanto, a diversidade sempre se fez presente nas diferenças e nas particularidades de cada sujeito, todavia encontrava-se velada.

No processo de reconhecimento desses alunos como sujeitos de direitos ao acesso a educação escolar, faz-se valer

o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que estabelece, no inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Desse modo, cabe à instituição escolar fornecer os subsídios indispensáveis para que esses educandos sejam incluídos neste âmbito, isso implica também no preparo de seu corpo docente que atuará diretamente com os mesmos. Ou seja, a escola precisa se adequar as novas demandas educativas dos alunos e não o contrário (HEREDERO, 2010).

O professor precisa ser conscientizado de que o trabalho com a inclusão educacional pressupõe a existência de classes heterogêneas, com alunos que apresentam distintas particularidades dentro de um mesmo contexto, o que exigirá empenhos múltiplos deste para abranger a todos. Diante disso, é imprescindível que o professor insira em sua prática as adaptações curriculares.

Consideram-se adaptações curriculares ou adequações curriculares todas e quaisquer práticas pedagógicas que objetivam tornar flexível o currículo regular previsto pela escola, com a intenção de atender, neste âmbito, as necessidades educativas especiais de seu alunado. (SEESP/MEC, 2003). Uma proposta de realização de tais adaptações será apresentada neste trabalho e diz respeito ao uso de sequências didáticas, as quais se configuram como intervenções pedagógicas que abrangem tópicos pertinentes a um conteúdo específico. Elas englobam um conjunto de atividades distintas, com aplicação de metodologias diferenciadas que visam à estimulação do pensamento intuitivo e criativo dos educandos a quem se destinam. Sendo assim, as sequências didáticas possuem ordem e estrutura delineadas para se atingir objetivos educacionais conhecidos tanto pelos educadores quanto pelos educandos (MEIRELLES, 2010).

A escolha pelo uso deste recurso no estudo do conteúdo de Geometria Espacial com uma turma inclusiva, composta tanto por alunos com e sem deficiência, se deu mediante a verificação de seu potencial para o ensino de educandos com Síndrome de Down (CORRÊA et al., 2016). Desse modo, a

pergunta que este trabalho se propõe a responder é: “Quais são as contribuições do uso de uma sequência didática de matemática para o desempenho de alunos sem deficiências e de alunos com necessidades educacionais especiais, em particular para um aluno com Síndrome de Down (SD)?”.

Tendo isso em vista, a sequência abordou o conteúdo de Geometria Espacial de maneira investigativa e exploratória, opondo-se a exposição tradicional que prioriza a mera aprendizagem mecânica e a memorização. Sobre este aspecto D’Ambrosio (S/D, p.1) destaca que “[...] há um risco de desaparecimento da Matemática, como vem sendo praticada atualmente no currículo, como disciplina autônoma dos sistemas escolares, pois ela se mostra, na sua maior parte, obsoleta, inútil e desinteressante.” (grifo do autor). Seu estudo é, frequentemente limitado, de modo que não lhe é atribuído um sentido que efetiva sua necessidade no cotidiano dos estudantes, constituindo assim falácias acerca de sua importância.

Nesse interim, é importante compreender que, a SD está associada com uma cromossomopatia, caracterizada por uma alteração genética na estrutura cromossômica, ocorrida durante ou após a concepção, que se manifesta com frequência pela presença de um par extra no cromossomo 21 (PIMENTEL, 2007). Em virtude disso, o indivíduo possui 47 cromossomos ao invés de 46, isto se dá pela presença de um cromossomo a mais no cariótipo da pessoa com SD (VOIVODIC, 2013).

Em decorrência de tal alteração genética o indivíduo apresenta atraso no desenvolvimento intelectual (PIMENTEL, 2007). Voivodic (2013) salienta que “(...) a deficiência mental (DM)<sup>3</sup> tem sido considerada uma das características mais constantes da SD, com um atraso em todas as áreas do desenvolvimento” (p.43). Contudo, Maleiro (1999) citado

<sup>3</sup> A Deficiência Mental (DM) é entendida neste contexto pela atual terminologia dada a Deficiência Intelectual.



por Voivodic (2013), destaca que a inteligência não está definida e que é possível construí-la.

Em relação ao ensino de matemática aos alunos com SD destaca-se que é preciso investir em estratégias pedagógicas diferenciadas para potencializar seu aprendizado. De acordo com Bassani (2012), devido à dificuldade com a aquisição da linguagem, os sujeitos com SD possuem dificuldades para aprender essa disciplina por meio das metodologias tradicionais de ensino.

Além disso, Bassani (2012) aponta que a dificuldade no aprendizado de conceitos matemáticos pode estar associada com o desenvolvimento tardio da fala, processamento da audição e com o déficit de memória a curto prazo. Para Mantoan (2015) essas dificuldades poderiam ser minimizadas se efetivamente o ensino de matemática buscasse a aprendizagem com significado em oposição à memorização e a aprendizagem mecânica. Por isso, neste trabalho destaca-se a importância do trabalho com a adaptação curricular.

## **ADAPTAÇÕES OU ADEQUAÇÕES CURRICULARES E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Compreendem-se por adaptações curriculares ou adequações curriculares todas e quaisquer intervenções pedagógicas que tenham por finalidade a flexibilização do currículo regular, tendo em vista atender as necessidades educativas especiais dos educandos no âmbito escolar. (BRASIL/MEC, 2003). Nesse sentido, não se trata de “um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos os educandos.” (BRASIL/MEC, 2003, p. 34).

As adaptações curriculares menos significativas ou de pequeno porte dizem respeito às alterações realizadas nos recursos didáticos, que constituem o planejamento do professor para todos os alunos de uma classe tendo em vista as

particularidades individuais de cada um a ser contemplada por essas modificações. Contudo, as mesmas não interferem na prática do ensino previsto no currículo oficial, uma vez que, não fora modificado significativamente. Podem dispor desse serviço qualquer aluno que apresente esta necessidade por um tempo determinado, o que inclui os alunos com deficiências (HEREDERO, 2010).

Neste contexto, apesar da proposta tratar das necessidades educativas de um aluno em especial, não significa que este trabalho deve ser estritamente individualizado. Logo, há a possibilidade de utilizar adaptações viáveis a uma quantidade maior de alunos. Sendo assim, neste trabalho o enfoque será dado a este tipo de adequação relativa ao currículo da classe, uma vez que, as mesmas são praticadas pelo professor e se aplicam, especialmente, ao planejamento das atividades realizadas em sala de aula.

As sequências de atividades ou sequências didáticas são adotadas como método preferencial para estudo da prática docente, a qual possibilitará uma reflexão do ponto de vista processual, incorporando as etapas de planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998). Desse modo, verifica-se que as sequências didáticas se configuram como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, um instrumento que o professor detém para realizar adaptações curriculares tendo em vista o atendimento as necessidades educativas de seu alunado.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

O presente trabalho possui caráter qualitativo, de acordo com Goldenberg (2004) “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (p.14). Dentre as

diversas abordagens que englobam a pesquisa qualitativa, se destaca o estudo de caso, pois por meio deste é possível realizar uma análise intrínseca de um evento em particular.

De acordo com, Fiorentini e Lorenzato (2006) o estudo de caso “busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra [...]” (p.110). No campo da educação matemática utiliza-se com frequência esta metodologia para analisar indagações a respeito da aprendizagem dos educandos, assim como, o conhecimento e as práticas pedagógicas dos educadores, projetos que viabilizem a renovação do currículo e propostas para a implementação de novos currículos educacionais (PONTE, 2006).

No contexto de realização da pesquisa a professora atuou como pesquisadora-participante, uma modalidade especial da pesquisa-ação “em que o pesquisador se introduz no ambiente a ser estudado não só para observá-lo e compreendê-lo, mas, sobretudo para mudá-lo em direções que permitam a melhoria das práticas e maior liberdade de ação e de aprendizagem dos participantes” (FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p. 112).

Desse modo, a professora-pesquisadora utilizou a sequência didática como um recurso pedagógico, que se mostrou uma fonte potencial na aprendizagem de alunos com deficiência (CORRÊA et al., 2016). Sendo assim, para atingir o objetivo proposto por essa pesquisa, foi adotado o diário de campo como principal instrumento para a coleta dos dados. Este recurso se adequa de forma significativa aos objetivos delineados, pois por meio dele, “[...] o pesquisador registra observações de fenômenos, faz descrições de pessoas e cenários, descreve episódios ou retrata diálogos” (FIORENTINI e LORENZATO, 2006, p.118-119).

Além das anotações realizadas no diário de campo, o processo de análise dos dados contou com o apoio dos recursos de gravação de áudio e vídeo, a fim de verificar a veracidade e fidelidade dos fatos. Estes recursos são indicados

por Ponte (2006) para retratar os resultados obtidos ao longo da pesquisa. Com o intuito de analisar os dados coletados foram criadas categorias de análise a posteriori, isto é, definidas após a análise meticulosa dos dados coletados. Nesta etapa, agruparam-se dentro de uma mesma classe as informações obtidas que apresentam elementos comuns (FIORENTINI e LORENZATO, 2006).

## CAMINHO PERCORRIDO E ANÁLISE DOS RESULTADOS POR CATEGORIAS

A sequência didática denominada **“O uso de diferentes estratégias para o ensino do conteúdo de geometria espacial”** foi desenvolvida para uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II de um colégio da rede particular de ensino, situado no município de Itajubá, sul de Minas Gerais. A turma possuía oito alunos na faixa etária de 12 a 14 anos de idade, dentre esses alunos destaca-se a presença de quatro com necessidades educacionais especiais, sendo que dois deles foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista – TEA, um com Dislexia e outro com Síndrome de Down – SD. Os quatro alunos mencionados foram nomeados por Kadu, Henrique, JotaGê e Lucas respectivamente, os demais por Davi, Thaís, Talita e Amanda, preservando assim suas identidades.

Por se tratar de uma classe heterogênea se fez necessário compreender as particularidades educacionais de cada sujeito, a fim de elaborar um plano pedagógico que atendesse a todos. Para tanto, a professora pesquisadora buscou informações sobre os alunos com a direção pedagógica do colégio, com a professora de apoio que acompanha o aluno com SD e os alunos com TEA em todas as aulas e em diálogos com seus familiares. Além disso, ao longo das aulas de matemática identificou a interação desses sujeitos com os demais colegas, reciprocamente dos colegas com esses alunos e verificou que a turma demonstra empatia uns para com os outros, o que resulta em um bom relacionamento, onde há respeito às diferenças e colaboração.

Com base no levantamento feito pela professora pode-se concluir que, de um modo geral, os alunos possuíam dificuldade com a abstração matemática, conseqüentemente na compreensão das operações básicas. A fim de minimizar tais obstáculos, ao longo das aulas a professora empenhou-se em adaptar os conteúdos indicados pela apostila do Sistema Dom Bosco *by Pearson* adotado pelo colégio. Para tanto, foi imprescindível trabalhar com adaptação curricular, em virtude da ineficácia dos métodos tradicionais de ensino que pautam na aprendizagem matemática de forma mecânica (BASSANI, 2012). Diante disso, utilizou como recursos: materiais concretos, aplicativos de celular, jogos e situações problemas da vida cotidiana dos educandos.

Ao ver que tais estratégias apresentavam resultados positivos ao longo de seu trabalho, à professora escolheu o conteúdo subsequente, indicado pelo material do professor, para elaborar uma sequência didática que abordasse a geometria espacial de maneira investigativa e exploratória, sendo priorizada a construção do conhecimento e opondo-se à mera exposição formal dos conceitos, como a apostila sugere em sua maior parte. Desse modo, a professora realizou uma adaptação deste material por meio do uso de recursos visuais e táteis, além de contextualizar o conteúdo com a realidade dos educandos.

Assim, a sequência didática contou com sete atividades, sendo a última avaliativa, as quais foram desenvolvidas no período de 17 de outubro a 07 de novembro de 2018, totalizando 13 aulas dadas. O quadro a seguir apresenta a organização das atividades elaboradas sequência didática.

**Quadro 1 – Organização das atividades propostas<sup>4</sup>**

Atividade	Recursos	Objetivos
1	Sólidos geométricos de acrílico, objetos que possuem formato de sólido geométrico, caderno, lápis, borracha, lousa, apagador, pincel e apostila.	Explorar sólidos geométricos; Conhecer os objetos que possuem formato de sólido geométrico; Identificar as semelhanças e diferenças entre os sólidos geométricos; Distinguir os poliedros dos corpos redondos;
2	Poliedros de acrílico.	Caracterizar os poliedros a partir de seus elementos; Nomear um poliedro.
3	Computador, Datashow, vídeo e prismas de acrílico.	Conhecer os elementos de um prisma; Classificar poliedros em prismas; Conhecer a utilidade dos prismas hexagonais e quadrangulares na pavimentação de ruas; Nomear um prisma de acordo com o polígono que determina sua base.
4	Computador, Datashow, vídeo e pirâmides de acrílico.	Conhecer os elementos de uma pirâmide; Classificar os poliedros em pirâmides; Conhecer as famosas pirâmides de Gizé; Nomear as pirâmides de acordo com o polígono que determina sua base.
5	Computador, software Poly Pro 1.11.	Visualizar o processo de planificação dos poliedros; Construir prismas por meio de sua planificação; Identificar os elementos de prismas por meio da visualização.
6	Jarra medidora, primas de acrílico, funil, material dourado, caixinhas de sabonete e embalagens que comportam 1 litro.	Encontrar volumes de prismas; Relacionar volume com a capacidade de um prisma por meio de experimentos.
7	Folha de sulfite, lápis de cor, canetinhas, régua, tesoura, fita adesiva, cola, embalagens vazias.	Desenvolver a criatividade; Confeccionar estruturas, objetos ou brinquedos com embalagens recicláveis que possuem formato de sólido geométrico; Produzir um relatório com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do estudo de geometria espacial.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

<sup>4</sup> A descrição completa de cada atividade pode ser consultada no apêndice A do trabalho completo.

Para a realização das análises e discussões dos resultados obtidos com a implementação da sequência didática, optou-se por elencar os mesmos em três categorias apresentadas a seguir: **(1) A interação do aluno JotaGê com a classe e respectivamente da classe com o aluno** – com a qual se pretendeu analisar os momentos de socialização do aluno JotaGê com os demais, assim como, a interação da classe com JotaGê.

Já a categoria **(2) Dificuldades relacionadas a algum conceito matemático na perspectiva coletiva** – objetivou identificar os obstáculos que intervinham na compreensão do conteúdo tanto pelos alunos com TEA e SD quanto pelos alunos sem deficiências. Por fim, a categoria **(3) A potencialidade do uso de recursos pedagógicos diferenciados para a aprendizagem dos alunos** – buscou verificar indícios a respeito dos benefícios da utilização de diferentes recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Em conformidade com (FIORENTINI e LORENZATO, 2006) essas categorias foram delineadas mediante a escrita dos relatos no diário de campo da professora pesquisadora e com base na transcrição de diálogos gravados em sala. Sendo assim, encontram-se a seguir os dados principais<sup>5</sup> retirados dos diários que discorrem detalhadamente acerca de cada categoria separadamente.

## **1. A INTERAÇÃO DO ALUNO JOTAGÊ COM A CLASSE E RESPECTIVAMENTE DA CLASSE COM O ALUNO**

Pode-se identificar a interação do aluno com os colegas e com a professora ao final da atividade 3, em que os educandos foram questionados sobre qual a forma de polígono que constitui as faces laterais de uma pirâmide. Foram expostas três pirâmides para que os alunos, apoiando na visualização,

<sup>5</sup> Para a composição das categorias de análises nesse artigo, foram escolhidos os dados principais que as compunham no trabalho completo, haja vista a limitação de páginas deste.

pudessem concluir que se tratava de triângulos. Nesse momento, JotaGê indagou a professora e solicitou explicação, a mesma se dirigiu ao aluno com uma pirâmide em mãos e reformulou a pergunta feita para a turma com a intenção de que JotaGê compreendesse o questionamento.

**Professora:** JotaGê observe (apontou para a pirâmide triangular em suas mãos e questionou) qual é o desenho que você consegue ver nesta lateral?

**JotaGê:** Um triângulo.

**Professora:** Muito bem é um triângulo. Veja que todos os lados dessa pirâmide tem esse formato.

**Professora:** E agora, essa pirâmide possui o mesmo desenho em cada face lateral como na anterior?

**JotaGê:** (Pausa para pensamento e observação da pirâmide) – Sim.

**Professora:** Muito bem! (afirmou a professora com tom de concordância). – Qual é o formato do desenho que ela tem?

**JotaGê:** Triângulo!

**Professora:** Isso mesmo! JotaGê se eu pegar outra pirâmide da mesa ela também terá esse formato em suas faces?

**JotaGê:** Deixa eu pensar (...), sim!

**Professora:** Então qualquer pirâmide que eu escolha será composta por triângulos em suas faces laterais?

Para não restar dúvidas quanto a isso, a professora colocou as pirâmides na carteira do aluno para o mesmo realizar suas análises e tirar suas próprias conclusões.

Concatenando com tais análises a professora disponibilizou ao aluno JotaGê o prisma quadrangular, conhecido também como paralelepípedo e o questionou acerca do polígono que constitui as faces laterais deste.



Após observar e tatear cada uma delas o aluno respondeu:

**JotaGê:** Sim

Dessa maneira a professora concluiu:

**Professora:** Parabéns é isso mesmo! Os triângulos são polígonos que constituem as faces laterais das pirâmides.

**Professora:** Você pode me dizer qual é o polígono que forma o desenho de cada face lateral desse prisma?

**JotaGê:** O triângulo.

**Professora:** Tem certeza que é um triângulo?

**JotaGê:** (Sem resposta pois o aluno ficou pensativo).

Devido ao equívoco apresentado pelo aluno a professora colocou uma pirâmide ao lado do prisma e perguntou:

**Professora:** Lembra que acabamos de analisar que os lados de uma pirâmide são formados por triângulos, certo?

**JotaGê:** Certo.

**Professora:** O formato dos lados dessa pirâmide é igual ao formato dos lados desse prisma?

**JotaGê:** Não, (fez o sinal de não com a cabeça).

**Professora:** Eles são diferentes não são?

**JotaGê:** Sim, (fez o sinal positivo com a cabeça).

**Professora:** Então os lados das pirâmides são formados por triângulos, você sabe dizer qual polígono forma os lados dos prismas?

**JotaGê:** Quadrado!

**Professora:** Será que são quadrados? Na verdade o quadrado forma as bases desse prisma, mas as faces laterais nesse caso possui o formato de retângulo que é um tipo de paralelogramo.

Como o aluno demonstrou incompreensão quanto à análise do prisma, a professora colocou todos estes em sua carteira e solicitou a JotaGê que realizasse comparações, as quais foram conduzidas por intermédio do seguinte diálogo:

**Professora:** O prisma triangular e o prisma quadrangular são formados pelo mesmo tipo de polígono em cada face?

**JotaGê:** Sim!

**Professora:** E agora, você também acha que o prisma pentagonal e o prisma hexagonal são formados pelo o mesmo polígono em cada face?

**JotaGê:** Sim!

**Professora:** Muito bem JotaGê! Então esses prismas possuem o retângulo como o polígono que constitui suas faces laterais.

Por meio da condução desses diálogos verifica-se a importância do uso do material concreto durante as aulas de matemática, visto que, através desse recurso foi possível esclarecer as dúvidas dos alunos, em especial do aluno JotaGê que possui Síndrome de Down. Além disso, observa-se a priorização da compreensão, de modo que a professora assumiu seu papel de mediadora na construção do conhecimento matemático do aluno.

Possibilitando ao mesmo realizar suas próprias conclusões e corrigir seus pensamentos equivocados, o que vai de encontro ao exposto por Mantoan (2015), quando versa que as dificuldades com os conteúdos matemáticos poderiam ser minimizadas se de fato este ensino priorizasse a aprendizagem ao invés da memorização.

Ao iniciar o estudo de planificação dos sólidos pertinente à quinta atividade, a classe fora questionada sobre o que entendiam por planificação. A aluna Thaís respondeu que se tratava de deixar algo plano, então a professora perguntou aos educandos se os mesmos concordavam com a resposta dada pela colega. Eles foram favoráveis quanto ao exposto e Thaís foi parabenizada por sua colocação, uma vez que, o processo de planificação dos sólidos tange à visualização deste no plano.

Com o intuito de exemplificar isso, a professora dispondo do cubo de acrílico solicitou aos alunos imaginarem a representação de uma caixa, uma vez que, o processo de planificá-lo era análogo à desmontagem desta. Além disso, a professora utilizou o software Poly Pro para apresentar a planificação do cubo. Essa atividade foi oportuna para retomar as características dos prismas e das pirâmides.

Assim ao exhibir o prisma pentagonal planificado a professora solicitou a JotaGê que indicasse seus elementos. O aluno foi capaz de apontar para as bases, contudo não se recordava do nome dado ao polígono correspondente, provavelmente devido ao déficit de memória a curto prazo (BASSANI, 2012). Neste momento a aluna Thaís o auxiliou,

recordando-lhe que o nome dos prismas é dado de acordo com a quantidade de lados de sua base e, neste caso explicando que, se tratava de um prisma pentagonal, em que a base é constituída pelo pentágono, polígono que possui cinco lados.

Por fim, constatou-se a presença de interação entre o aluno JotaGê com a classe durante a realização da atividade final, na qual os alunos produziram algo de seu interesse utilizando embalagens recicláveis que possuíam a forma dos sólidos geométricos estudados. Nessa ocasião percebeu-se a colaboração de uns para com os outros desde o processo de escolha até a confecção.

Como alguns alunos não conseguiram reunir todo o material necessário, especialmente as embalagens vazias, outros educandos que haviam reunido uma quantidade de embalagens excedente ao necessário compartilharam com seus colegas. Nesse referido exemplo o aluno JotaGê levou uma grande quantidade de caixinhas enquanto Henrique nenhuma, as embalagens trazidas pelo aluno foram suficientes para a construção de seu robô e ainda restaram algumas que o mesmo gentilmente cedeu para o colega.

Essa atitude de JotaGê evidencia que o aluno foi capaz de entender que possuía embalagens além do necessário, por isso poderia contribuir com o colega sem prejudicar sua e aproveitou para compartilhar isso com a classe. Tal situação articula com as considerações de Heredero (2005), quando aponta que incluídos em um mesmo contexto educativo os alunos com deficiências compartilham do mesmo ensino que os educandos da mesma faixa etária, tendo a oportunidade de desenvolver habilidades sociais como a empatia, colaboração e o respeito.

Figura 1 – Confeccões dos alunos



## 2. DIFICULDADES RELACIONADAS A ALGUM CONCEITO MATEMÁTICO NA PERSPECTIVA COLETIVA

Um obstáculo identificado na turma diz respeito à atividade quatro, relacionada com a nomenclatura das pirâmides. Para tanto, a professora expôs sobre sua mesa três pirâmides: triangular, pentagonal e hexagonal, solicitou que os alunos indicassem um nome para cada uma delas, tendo em vista, a possibilidade de associação com a quantidade de arestas da base com a nomenclatura dos prismas anteriormente.

Verificou-se que outros alunos apresentaram essa dificuldade de memorização dos nomes dos polígonos. Desse modo, a professora retomou brevemente esse conceito utilizando exemplos para facilitar a assimilação pelos educandos. No caso do pentágono a professora sugeriu que os alunos associassem a quantidade de vezes que o Brasil foi campeão da copa do mundo, sendo este pentacampeão corresponde a cinco vezes. Da mesma forma para o hexágono o prefixo **hexa** corresponde a seis, sendo assim, o Brasil almeja alcançar o hexacampeonato mundial.

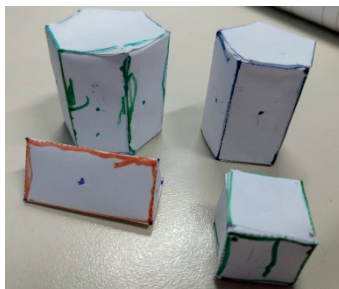
Uma das propostas da quinta atividade consistia em completar as informações solicitadas em uma tabela, desse modo, cada linha continha alguma informação a respeito do prisma a ser analisado. Dispondo dessa dica, os educandos deveriam descobrir sobre qual dentre os quatro prismas confeccionados se tratava a referida informação. Para auxiliar os alunos Kadu e JotaGê a professora solicitava aos mesmos que indicassem qual prisma acreditavam possuir o dado

conhecido da tabela. Inicialmente os alunos escolhiam um deles aleatoriamente, assim a professora utilizava a seguinte indagação “Tem certeza? Verifique se realmente este prisma possui o valor indicado”.

Nesse momento, se a informação dada era sobre o número de arestas, então os alunos verificavam no prisma se o mesmo possuía essa quantidade. Quando esses valores não eram iguais os alunos sabiam que deveriam escolher outro prisma e realizar essa verificação novamente. De modo análogo para a quantidade de vértices e faces.

Durante a atividade tanto o aluno Kadu quanto JotaGê apresentaram esquecimento sobre esses elementos, confundindo-se. Ao se deslocar entre as demais duplas a professora identificou que outros alunos também se equivocaram com relação às definições de vértices, arestas e faces de modo semelhante aos alunos Kadu e JotaGê. Além disso, ficou constatado que ocasionalmente os alunos realizaram a contagem dos elementos de forma incorreta, contabilizando apenas uma face do sólido.

Com o intuito de esclarecer a classe sobre esses equívocos, e se opondo a simples correção da atividade na lousa, a professora retomou as definições desses elementos de buscando estabelecer associações, ao retomar as arestas como representação visual das linhas, os vértices correspondentes às quinas e as faces congruentes as regiões planas que formavam o sólido. Logo após, foi sugerido aos educandos o uso de canetinhas ou lápis de cores diferentes na contagem de cada elemento, evitando assim o esquecimento ou a contagem repetida de algum.

**Figura 2 – Os quatro prismas confeccionados pelo aluno JotaGê**

Fonte: Acervo pessoal

Essa atitude auxiliou os alunos a retomarem a atividade apoiando-se nas associações estabelecidas pela professora com o propósito de facilitar sua realização. Assim como, a possibilidade dos próprios educandos utilizarem a aula seguinte para corrigirem seus equívocos depois de feito os esclarecimentos. Tal ação concatena com o proposto por Meirelles (2015) ao afirmar que ajustes são naturalmente necessários para se atingir os objetivos delineados.

A correção dessa atividade foi conduzida de maneira alternada, para tanto, as carteiras dos alunos foram organizadas em forma de semicírculo, de modo que, todos ficaram incluídos nesta dinâmica e conseguiram ver o colega em seu momento de fala. A professora direcionou perguntas aleatórias sobre o preenchimento das lacunas da tabela, sem critério preestabelecido. Todos os educandos presentes participaram utilizando os prismas de acrílico.

A adoção dessa estratégia contribuiu para que os alunos não se dispersassem da atividade proposta. Dessa forma, o tempo destinado à mesma foi proveitoso e oportuno para a professora identificar quais foram às dificuldades encontradas pelos alunos ao longo da atividade. Sendo observado que, apesar das estratégias adotadas, os alunos ocasionalmente confundiam os conceitos de arestas, vértices e faces, assim como, se esqueciam de contabilizar a quantidade total desses elementos.

Essa dificuldade foi identificada em dois alunos que não apresentam deficiências. Quando instigado a identificar a quantidade de arestas que o prisma hexagonal possui o aluno Davi contabilizou apenas as arestas laterais e as da base superior, esquecendo-se das arestas da base inferior, na qual estava apoiando o sólido em sua carteira, na posição vertical.

Nesse momento, a professora perguntou para os alunos se alguém poderia ajudar Davi a encontrar o erro de sua contagem. A colega Talita afirmou que o mesmo havia se esquecido de contabilizar as arestas que se encontravam na base apoiada em sua carteira. Essa percepção da colega foi fundamental para o aluno realizar a contagem novamente levando em consideração o apontamento feito por Talita.

Sobre este aspecto, vale ressaltar que a turma possui sensibilidade uns para com os outros, são colaboradores e se ajudam na compreensão das atividades. Esse ponto positivo é valorizado nas aulas de matemática, em que frequentemente é permitida aos mesmos a realização das atividades em duplas ou trios. Este fato é tratado por Mantoan (2015) a qual reconhece que a escola prepara os estudantes para o futuro, se neste espaço os educandos forem instruídos a apreciar e a conviver com as diferenças uns dos outros serão adultos com uma formação privilegiada.

Finalizando as abordagens dessa categoria, destaca-se a potencialidade da estratégia de memorização utilizada pela professora ao iniciar cada aula, a qual se resume a socialização com a turma a respeito dos conceitos estudados na aula anterior. Esse recurso fora utilizado para minimizar as defasagens da memória dos alunos com TEA e do aluno com SD, pois, de acordo com os referenciais Bassani (2012) e Voivodic (2013), esses educandos não retêm informações na memória auditiva imediata e possuem déficit no processamento da memória a curto e longos prazos.

Contudo verificou-se sua importância para toda a classe de um modo geral, visto que, o conteúdo de geometria espacial contém definições e nomenclaturas novas para os alunos, além disso, a abordagem adotada ao longo do processo contou com atividades diferenciadas do habitual. Essa ação contribuiu para favorecer o processo de assimilação dos conceitos estudados.

### 3. A POTENCIALIDADE DO USO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS DIFERENCIADOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

O uso dos sólidos geométricos de acrílico se mostrou uma fonte fundamental para o estudo do conteúdo de geometria espacial, uma vez que, a sequência didática contou com seu apoio em quase todas as atividades, sendo estes utilizados de maneiras diferentes. Isso devido o conteúdo estar intimamente relacionado com este recurso.

Observou-se o poder motivacional do uso de objetos que fazem parte do cotidiano dos alunos e dos sólidos de acrílico, com os quais foi possível não somente contemplar com a visualização, como também apalpar, sentir a textura do material, colocar em posições diferentes como eles fizeram e observar por vistas distintas.

Com a intenção de tornar o entendimento da planificação de poliedros mais significativa aos alunos, foi exibida por meio do *software Poly Pro 1.11* a planificação dos poliedros estudados. Para tanto, a professora levou seu computador pessoal com o programa instalado e projetou utilizando o *Datashow* disponível na escola. A fim de exemplificar isso a mesma segurou o cubo e solicitou à turma que o imaginasse como uma caixa, desse modo, explicou que o processo de planificá-lo era equivalente a desmontagem desta.

Assim a professora utilizou o *software* para expor o processo de planificar o cubo e outros prismas e pirâmides explorados em sala. Nesse momento, os alunos ficaram extasiados com este recurso, devido ao fato de possibilitar

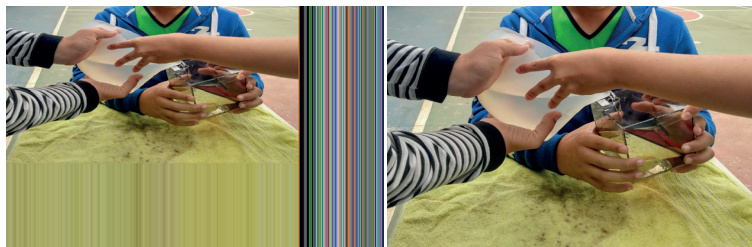


movimentos no sólido plotado, que geram diferentes vistas em 3D, assim como poderem ver este processo de desmontagem, dos mesmos, por meio da ativação de um controle deslizante. Com este recurso visual a classe foi capaz de compreender melhor o que havia sido inicialmente explicado sobre o processo de planificação dos poliedros.

Para o estudo envolvendo as noções de volume de um prisma foi proposto uma atividade exploratória, assim, inicialmente regatou-se este conceito estudado no conteúdo de potenciação. Durante o experimento parte dos alunos ficou sentada no banco de alvenaria, como telespectadores, de frente para uma mesa em que estavam dispostos os materiais do experimento. A professora elegeu dois alunos para realização da atividade, JotaGê e Kadu, a escolha dos mesmos se deu mediante suas participações em atividades propostas na sala e com o intuito de promover a valorização da diversidade.

Utilizando uma jarra medidora a professora orientou JotaGê a enche-la com água até a marca de 1 litro (1000 ml) enquanto Kadu segurou o cubo para que ele despejasse a água dentro do orifício. Nesse momento os demais que contemplavam o experimento com olhares fixantes, se admiraram ao constatar que este cubo comporta exatamente 1 litro de água, como se pode verificar na fala da aluna Thaís – “Se eu não tivesse visto eu não iria acreditar”.

**Figura 3: Realização dos experimentos pelos alunos**



Fonte: Acervo pessoal

Este comentário feito pela aluna demonstra a importância do experimento para a validação dos cálculos realizados, aproximando o estudo feito com a realidade. Com isso acredita-se que os alunos foram capazes de assimilar o volume de um sólido com sua capacidade.

Posteriormente, a professora contextualizou esses conceitos exibindo embalagens que comportam 1 litro e questionou a turma sobre quais outros produtos eles conhecem que possuem capacidade de 1 litro. Nesse momento os alunos citaram refrigerante, iogurte, bebidas lácteas, suco, chá e produtos de limpeza.

Em seguida, foram convidados os alunos Talita, Lucas e Davi que se disponibilizaram a realizar um novo experimento, de modo análogo ao anterior. Neste caso para conferir o volume de um paralelepípedo. Primeiramente os educandos conferiram as medidas de comprimento, largura e altura com o auxílio de uma régua, em seguida realizaram as multiplicações que resultaram em  $1.200 \text{ cm}^3$  de volume, logo fazendo a conversão para litros identificaram que deveriam caber dentro do paralelepípedo exatamente 1.200 ml de água.

Por meio desta verificação o aluno Davi se incumbiu de encher a jarra medidora até a marca correspondente a 1.200 ml, em seguida, os alunos Lucas e Talita se revezaram para despejar a água dentro do orifício do referido prisma enquanto Davi o segurava. Depois de completamente cheio o paralelepípedo foi atendido o pedido da turma que gostaria de segura-lo para sentir seu peso.

Aproveitando disso a professora indagou os alunos da seguinte maneira:

**Professora:** Vocês gostaram do experimento?

**Alunos:** Sim!

**Professora:** Querem ter mais aulas com experimentos?

Novamente se verifica a motivação inerente à oportunidade dada aos alunos de por si próprios colocarem em prática um experimento, com o qual chegaram a conclusões

matemáticas que apenas por cálculos não estavam convencidos acerca de sua validade. Este fato revela a necessidade dos docentes introduzirem o uso de experimentos nas aulas de matemática, com a intenção de realizar a ponte entre a abstração das operações e fórmulas com o real e concreto, evidenciando sua aplicabilidade no contexto cotidiano de seus alunos.

Por fim, a última atividade da sequência didática foi elaborada com base na habilidade do aluno Lucas em confeccionar seus próprios brinquedos, utilizando formas geométricas, e o amplo interesse demonstrado pela turma em aprender como este aluno as faz. Sendo assim, a professora sugeriu a Lucas que utilizasse parte de sua aula para explicar aos demais colegas o passo a passo e os recursos necessários para este fim.

Com o intuito de valorizar esta habilidade do aluno, que se relaciona com o conteúdo estudado, assim como, possibilitar aos demais construir algo de seu interesse particular, para a atividade final avaliativa, a professora propôs para a classe a confecção de uma estrutura, ou um objeto ou um brinquedo, utilizando para isso embalagens vazias que possuíam o formato de algum dos sólidos geométricos estudados.

Os alunos apreciaram a ideia e solicitaram dicas tanto para o aluno Lucas quanto para a professora. Essa categoria relativa às análises advindas do uso de diferentes recursos pedagógicos utilizados ao longo da sequência, aponta indícios relevantes quanto ao potencial dos mesmos no estudo do conteúdo de geometria espacial. Os quais são compatíveis ao exposto por Mantoan (2015) e Bassani (2012) sobre o ensino de matemática que almeja a compreensão, opondo-se aos métodos tradicionais de memorização e aprendizagem mecânica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que o uso da sequência didática se mostrou uma fonte em potencial, como recurso de adaptação curricular para o desempenho de uma classe inclusiva, visto que, as atividades elaboradas abrangeram dinâmicas de estudo diferenciadas do tradicionalmente empregado pelo currículo, pautadas na investigação e exploração do conteúdo, possibilitando assim aos alunos serem agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, o trabalho com a inclusão educacional demanda do professor o uso de distintas estratégias para se atingir os objetivos propostos. Sendo assim, recomenda-se ao mesmo elaborar um planejamento inicial, recorrendo à literatura a fim de conhecer as particularidades desses sujeitos, assim como, verificar o que as pesquisas apontam sobre o trabalho com a inclusão educacional dos mesmos.

Desse modo, o professor irá dispor dos subsídios necessários para realizar as adaptações curriculares, com o intuito de atender as necessidades educativas de seu alunado, recorrendo ao uso da sequência didática, haja vista seu potencial como recurso pedagógico neste processo.

Finalizam-se tais considerações salientando que o professor somente terá sucesso em sua prática docente quando o mesmo reconhecer que todos os educandos, independente de suas limitações cognitivas são capazes de aprender. Todavia distinguem-se quanto ao tempo necessário para este fim, alguns de forma mais rápida que outros. Sendo assim, se configura como papel do professor e da gestão escolar proporcionar aos alunos os recursos facilitadores no processo de assimilação dos conteúdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSANI, C. S. **A Síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem**. Taboão da Serra: Anhanguera, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 30 de Out.2020.

CORRÊA, V. C. et al. **O uso de sequências didáticas visando um ensino de ciências inclusivo para alunos com síndrome de down**. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 7., 2016, São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Anais do congresso, 2016. p. 1-14.

D' AMBRÓSIO, U. **Porque se ensina matemática?** Texto de curso a distância, promovido pela SBEM. Disponível em: <[www.sbem.com.br](http://www.sbem.com.br)>. Acesso em: 30 de Out.2020

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas, SP. Autores Associados, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adaptado na Inclusão de Deficiente Intelectual**. Disponível: < [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf) > Acesso em: 30 de Out.2020

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum Education. Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva: bases legais para sua organização**. Revista ABC Education, n. 45, p. 10-15, 2005.

MEIRELLES, E. **Como organizar sequências didáticas**. São Paulo, 1 fev. 2014. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>>. Acesso em: 2 Out. 2020.

PIMENTEL, S. C. **(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Salvador, BA: UFBA, 2007.

PONTE, J. P. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, 105-132, 2006.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# FREIRE, RENZULLI E AS OFICINAS INTERATIVAS PARA ALUNOS SUPERDOTADOS

FREIRE, RENZULLI AND THE INTERACTIVE WORKSHOPS  
FOR GIFTED STUDENTS

---

*Sonia Regina Alves Nogueira<sup>1</sup>*  
*Fernanda Serpa Cardoso<sup>2</sup>*  
*Alice Akemi Yamasaki<sup>3</sup>*  
*Ana Luiza Bastos<sup>4</sup>*

---

## Resumo:

Oficina Interativa (OI) é uma metodologia ativa de aprendizagem construída a partir do diálogo com as concepções trazidas pela Teoria de Superdotação de Renzulli e a Educação Problematizadora de Freire. O processo de criação da OI, enquanto estratégia de formação de professores para inclusão e oferta de atividades suplementares para alunos superdotados, evidencia que os autores defendem as atividades contextualizadas com o educando, o professor como orientador do aprendiz e proponente de práticas educativas dialógicas e reflexivas que contribuam para o desenvolvimento de capital social e econômico. Em 18 OI's executadas, a interação e o trabalho colaborativo são a tônica para a apropriação de saberes e reconhecimento de valores humanos.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades ou Superdotação, Atendimento suplementar, Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>4</sup> Universidade Federal Fluminense

Interactive Workshop (IW) is an active learning methodology built from a dialogue with the conceptions presented by Renzulli's Giftedness Theory and Freire's Problematizing Education. The process of IW's creation, as a teacher's formation strategy for gifted students' inclusion and supplemental attendance, emphasizes that the authors defend contextualized activities with the pupil, the teacher as a learning guide and promote dialogical and thoughtful educational practices which contribute for the development of social and economic capital. On 18 executed IW's, the interaction and collaborative work are the key to knowledge appropriation and recognition of human values.

**Keywords:** Giftedness, supplemental attendance, Teacher education.

## INTRODUÇÃO

Da mesma forma que o conceito/constructo de inteligência, a definição do que é ter altas habilidades ou superdotação (AH/SD) tem mudado ao longo do tempo, sendo hoje considerado como um fenômeno cuja concepção e reconhecimento dependem de valores culturais, que transcende um potencial meramente biológico e pode ser muito influenciado por fatores ambientais. Nesse sentido, a legislação brasileira conceitua alunos AH/SD como aqueles que apresentam “potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, art. 4º, III); e, além de a eles estender as políticas de inclusão, também garante políticas de atendimento (BRASIL, 2006; 2013).

Segundo o Censo da Educação Básica, em 2019 havia no Brasil 54.359 estudantes, nessa etapa de escolarização, indicados com Altas Habilidades ou Superdotação (INEP, 2020), tendo o número de alunos identificados crescido mais



de 140% em um ano. No entanto, quando se leva em conta que na população mundial encontramos em média 3 a 5% de pessoas superdotadas (MARLAND, 1972), o percentual brasileiro ainda é irrisório.

Embora amparada pela legislação e abrangendo um número tão abaixo da expectativa nacional, a parcela identificada desse público ainda não recebe o atendimento adequado para sua necessidade educacional especial, como a suplementação escolar oferecida pela própria escola, em contra turno, nas salas de recurso multifuncionais ou em instituições ou centros de pesquisa (VIRGOLIM, 2007; PÉREZ, 2018). A precariedade desse atendimento se deve tanto à falta de identificação realizada por profissionais qualificados, quanto à dificuldade em desenvolver atividades, dentro dos espaços escolares, que contemplem a esse grupo (SILVA, 2016).

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão a partir das compreensões trazidas a um grupo de educadores, pelo psicólogo norte americano Joseph Renzulli e pelo educador brasileiro Paulo Freire, que nortearam a adaptação e a utilização de um tipo de metodologia ativa de aprendizagem (MORÁN, 2015; PAIVA *et al.*, 2016), originalmente desenvolvida para a sala de aula regular da educação básica, na oferta de atividades suplementares, em diferentes espaços, para alunos com comportamento superdotado. Assim, discorreremos brevemente acerca da concepção de superdotação e da teoria desenvolvida por Renzulli, sobre a educação problematizadora de Paulo Freire, as oficinas interativas, o tipo de metodologia ativa em questão, a partir da descrição e análise do método de criação, onde explicitamos as contribuições trazidas pelos dois autores, e, ao final, apresentamos algumas considerações.

## A TEORIA DE SUPERDOTAÇÃO DE RENZULLI

A pesquisa sobre superdotação é especialmente marcada pelo trabalho de Joseph Renzulli. Desde a década de 1970, o psicólogo dedica-se a estudar o tema e faz questão de enfatizar

que usa o termo “superdotado” como adjetivo para qualificar um comportamento, e não como substantivo para identificar pessoas. Evidenciando que em sua concepção de superdotação há necessidade de transformar os potenciais em desempenhos (RENZULLI, 2014a), o autor discute o desenvolvimento de comportamentos superdotados que estão relacionados ao tempo, às pessoas e às circunstâncias, e podem ser aprimorados de acordo com as associações que faz. Segundo ele, a superdotação pode afluir e submergir em diferentes períodos da vida de um indivíduo. É uma característica influenciada tanto por fatores genéticos (que incluem a autoestima elevada, coragem, alta motivação e persistência), quanto por fatores ambientais (como personalidade e nível educacional dos pais e oportunidades diversificadas). Ou seja, se a característica genética não receber o estímulo adequado, o comportamento superdotado poderá submergir.

No Modelo dos Três Anéis, o pesquisador analisa os três conjuntos de traços (dimensões do potencial humano que contribuem para a criatividade produtiva) cuja interação na construção de pensamentos e ações caracteriza a superdotação: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de criatividade e de comprometimento com a tarefa. A partir dessa concepção, ressalta a existência de dois tipos de superdotação: o escolar ou acadêmico – identificado tradicionalmente por testes de conhecimento; e, o produtivo-criativo – cujos indivíduos superdotados, em geral, apresentam pontuações abaixo dos índices estabelecidos tradicionalmente para superdotação em testes de QI (RENZULLI, 2014a).

Ao apontar esses tipos de superdotação, o pesquisador também apresenta dois propósitos para a identificação e educação de pessoas com comportamento superdotado: (1) proporcionar aos jovens oportunidades que potencializem sua autorrealização através do desenvolvimento de um conjunto de áreas de desempenho; (2) aumentar o reservatório na sociedade de pessoas que irão ajudar a solucionar problemas atuais. Para tal, indica a necessidade de se criar e aperfeiçoar programas

que atendam ao *modus operandi* destes indivíduos, focando nas suas peculiaridades. Nesse sentido, desenvolveu um sistema voltado à identificação de alunos com comportamento superdotado denominado de Modelo de Identificação das Portas Giratórias, e o Modelo Triádico de Enriquecimento – MTE (REZULLI, 2014b, 2018).

O MTE é um modelo de atendimento aos AH/SD pautado em três tipos de atividades: TIPO I - Atividades Exploratórias; TIPO II - Atividades de Treinamento em Grupo e TIPO III - Investigações de Problemas Reais Individuais ou em Pequenos Grupos. O MTE é a base teórica e curricular do que Renzulli denomina Modelo de Enriquecimento para toda a escola (*Schoolwide enrichment model - SEM*) (REZULLI; REIS, 1997), que amplia a oportunidade de acesso ao enriquecimento curricular para alunos “aproximadamente 10 - 15% abaixo dos 5% superiores” com objetivo de proporcionar a cada aluno "as oportunidades, recursos e o incentivo necessário para atingir seu máximo potencial", o que demanda "substituir a aprendizagem dependente e passiva", usualmente praticada nas escolas, "por uma aprendizagem independente e engajada" (REZULLI, 2014.b, 2018).

Renzulli costuma usar imagens para traduzir de forma resumida e simplificada suas teorias (2014b, 2018). Na apresentação imagética que fez do Modelo dos Três Anéis usou de um diagrama de Venn-Euler, em que três anéis representam os conjuntos de traços e cuja intersecção simboliza o comportamento superdotado. A interferência dos fatores ambientais no fenômeno da superdotação é representada por uma imagem de fundo com o padrão de tecelagem *pie de poule* (pé de galinha), popularizado pela estilista Coco Chanel, designado em inglês pelo termo *houndstooth* (dente de cão).

Vale destacar que Renzulli (2004) afirma ter escolhido aquele padrão de fundo devido a que, ao contrário do padrão do tabuleiro de xadrez, "o *houndstooth* parecia ser mais representativo da interação entre personalidade e o ambiente". Uma breve análise dos diagramas para confecção

do padrão *houndstooth* indica a complexidade requerida para a sua construção, com um número de traçados, tanto perpendiculares quanto diagonais, maior que o de um diagrama do padrão xadrez quadriculado simples. Tal análise indica ser essa complexidade da trama o que, para o autor, representaria melhor as interações que identificou e evidenciou existir, embora não aprofundadas à época em suas pesquisas.

No início do Século XXI, reconhecido como um dos maiores pesquisadores na área da superdotação, Renzulli (2002) inicia a chamada Operação *Houndstooth*, na qual discute alguns fatores, designados por ele como componentes co-cognitivos - "fatores que interagem e realçam os traços cognitivos" -, que contribuem para o desenvolvimento das capacidades humanas. Ele elenca um conjunto de seis componentes co-cognitivos e treze sub-componentes (apresentados a seguir entre parênteses): otimismo (esperança e sentimentos positivos com o trabalho árduo), coragem (independência psicológica/intelectual e convicção moral), romance com um tópico ou disciplina (absorção e paixão), sensibilidade para questões humanas (insight e empatia), energia física/mental (carisma e curiosidade) e visão/sentido de destino (sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção e busca de objetivos).

Os objetivos propostos para a Operação *Houndstooth* foram conduzir uma pesquisa científica sobre os seis componentes co-cognitivos e tentar determinar como várias intervenções relacionadas à escola podem promover os tipos de comportamento associados a cada um dos componentes. Dessa forma, o autor volta-se para as questões de como a educação de superdotados poderia contribuir para o crescimento do capital social:

O que eu reconheci, mas não enfatizei na época, foi que um exame científico de um conjunto mais focado de componentes "houndstooth" é necessário para nos permitir entender mais plenamente as fontes de comportamentos talentosos e, mais importante, as maneiras pelas quais as pessoas transformam

seus dons talentosos em ação construtiva. [...] Uma melhor compreensão das pessoas que usam seus dons de forma socialmente construtiva pode nos ajudar a criar condições que expandam o número de pessoas que contribuem para o crescimento do capital social e econômico? Podemos influenciar a ética e a moralidade dos futuros líderes industriais e políticos para que valorizem a felicidade nacional bruta tão ou mais do que o produto nacional bruto? (RENZULLI, 2002)

Atualmente, Renzulli apresenta sua teoria sobre superdotação como sendo composta por quatro sub teorias: o Modelo dos Três Anéis, o Modelo Triádico de Enriquecimento, a Operação *Houndstooth* e o Modelo de Enriquecimento para toda a escola. Segundo a literatura produzida pelo pesquisador, podemos afirmar que ao assumir a Teoria de Superdotação de Renzulli estamos buscando o aprimoramento das capacidades e talentos dos educandos, em geral e superdotados, de modo a contribuírem tanto para o desenvolvimento do capital econômico quanto do capital social.

## A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA DE PAULO FREIRE

O educador brasileiro Paulo Freire, por sua vez, apresenta um olhar antropológico, histórico e sociológico sobre a educação e discute as possibilidades de se desenvolver uma prática pedagógica que superem a tradição da domesticação nos processos de escolarização e de formação, ressaltando o caráter formativo da reflexão do ser humano, diante de situações vividas e problematizadas em contexto educacional (FREIRE, 1987; 1999). Nesse sentido, suas obras enfatizam que o ser humano é um ser de cultura (FREIRE, 1987; 1997; 2001), cujo conhecimento é apropriado em decorrência de um diálogo que provoque a consciência reflexiva (FREIRE, 1987; 2001) frente a desafios que o mesmo vai se deparando ao longo de suas vivências e embates com a realidade.

Enquanto método, a educação problematizadora busca desencadear questionamentos sobre situações-limite conhecidas pelos participantes do círculo de cultura, porém nem sempre discutidas, reflexiva e coletivamente; e, através da interação *imersão - emersão - reimersão* dos sujeitos em perspectiva dialógica e coletiva sobre a realidade, contribui para que o ser humano possa *ser-mais*, indo além de suas *situações-limite* (FREIRE, 1987). No momento inicial do círculo de cultura, procede-se ao reconhecimento da *imersão* - de que (todos os participantes) estamos mergulhados em determinada situação-problema ou tema. Nesse sentido, Freire afirma que “ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987), insistindo na força educativa de um processo dialógico, “de criação, capaz de gerar outros atos criadores; (...) na qual o homem desenvolve (...) a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura.” (FREIRE, 1980, p.41).

Para construir a superação das situações-limite (FREIRE, 1981), provocando rupturas e fissuras sobre as vivências dos educandos, buscando romper com a visão de mundo imobilista e fatalista (FREIRE, 1999), a educação problematizadora desafia educadores e educandos a *emergirem* (FREIRE, 1998), movimentando-se na investigação de estudos que auxiliem no entendimento da realidade, com a presença de estudiosos e especialistas se necessário, somados ao acesso a diferentes resultados de pesquisa científica. Freire insiste que a *emersão* deve ser acompanhada de conhecimentos novos e aprofundados, que possam revelar criticamente as transformações e mudanças significativas e desiguais, diante das possibilidades de viver e existir que a humanidade foi conquistando na luta por seus direitos (FREIRE, 2001), com a proposição de ações criativas e que ampliam e aprofundam os saberes acumulados pela humanidade.

O educador contribui metodologicamente com relação a esse aprofundamento de conhecimento ao tratar da evolução da curiosidade, entre aquela inicialmente ingênua

(senso comum) e a seu gradativo desenvolvimento metódico e rigoroso, que ele identifica como curiosidade epistemológica (FREIRE, 1999). As leituras de mundo existentes no círculo de cultura (FREIRE, 1996), o acesso a novas tecnologias (GADOTTI *et al.*, 1995) e o desenvolvimento de novas práticas em outros grupos e territórios possibilitam a formulação coletiva de propostas alternativas aos problemas inicialmente apontados, desencadeando a etapa de *reimersão* do grupo diante da situação-limite inicialmente identificada. É uma vivência educativa que implica numa aprendizagem com superação, que cultiva e aguça constantemente a curiosidade, de um momento inicial ingênuo até uma aprendizagem mergulhada nas conquistas culturais, tecnológicas e científicas, que a caracterizam como curiosidade epistemológica:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (...) A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.

(...) Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. (FREIRE, 1999, p. 34-35)

A educação problematizadora também exige que se agregue uma dimensão ética (FREIRE, 1999; 2000) na

proposição das novas formas de superação dos problemas identificados, modos de viver que respeitem e valorizem a dignidade humana. Ao ler o mundo, educador e educando precisam conhecer e reconhecer que há um conjunto de valores e uma ética que marcará a própria movimentação no e com o mundo, dimensionando os passos e a condução das “soluções” e das propostas: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1999, p. 21).

Ao assumir uma educação problematizadora, o processo de investigação temática permite que o educando incorpore, em diálogo com o educador e com as particularidades e singularidades de sua comunidade, conhecimentos científicos e culturais cada vez mais sofisticados. O diálogo permanente propõe a ruptura com práticas educativas autoritárias e domesticadoras, desafiando educadores a promoverem rico momento de troca de saberes, valorizando o respeito às experiências e ao conhecimento decorrente das situações vivenciadas pelos indivíduos.

## AS OFICINAS INTERATIVAS

Nosso trabalho com estudantes da educação básica nasce na pesquisa sobre a formação de professores, a partir do paradigma científico emergente (Santos, 2010), e da busca por formas de transpor as barreiras colocadas à efetivação da interdisciplinaridade nas escolas públicas fluminenses. Essa busca foi desenvolvida ao longo de mais de dez anos *no chão* de diversas escolas que, além de um currículo com uma distribuição bimestral de conteúdos obrigatória em todas as disciplinas escolares, guardavam entre si a similaridade de estarem localizadas em (ao lado de, ou circundada por) comunidades carentes e atenderem majoritariamente seus moradores.



Nessa trajetória, deparamo-nos com a tarefa de disponibilizar conhecimentos e uma visão unificada e crítica das Ciências da Natureza a estudantes que não conseguiam imaginar o quanto estas interferem com o modo de vida moderno; em escolas sem laboratórios de ciências ou com espaços designados como tal, mas sem nenhuma infraestrutura; e, sem laboratórios de informática ou acesso à rede mundial de computadores. A construção de estratégias para trabalhar com os alunos dessas escolas nas aulas de Biologia, Física, Matemática e Química, usando recursos construídos com materiais de baixo custo ou recicláveis, com os alunos realizando atividades de pesquisa, experimentação investigativa, simulações de júris e audiências públicas, rodas de conversa, rodas de história, produções artísticas, projetos para feiras de ciências, entre outros, culminaram no tipo de atividade que denominamos *Oficina Interativa* (OI) e que, desde 2016, vimos também adaptando e aprimorando para o atendimento suplementar de alunos com comportamento superdotado.

As OI consideram como premissa: (1) serem de cunho científico, tendo uma situação problema como ponto de partida; (2) serem realizadas com materiais de baixo custo e (3) terem como foco a formação de sujeitos de direito (CANDAUI, 2012), conscientes de seus deveres. O método de construção de OI's tem início na análise de cinco perguntas: *para quem? o quê? por quê? quando? e onde?* Do ponto de vista da formação de professores para atuarem com diferentes tipos de alunos, essas perguntas têm se mostrado fundamentais para ajudar os licenciandos a romperem com a concepção tradicional do papel do professor e pensarem estratégias em que atuem como orientadores do aprendizado e não como donos do saber.

Durante o processo de reflexão que permitirá responder as cinco questões, amparamo-nos na intersubjetividade sempre com vistas a colaborar com a formação de cidadãos planetários (MORIN, 2000) preocupados com o *bem viver* de todos (FLEURI, 2019) e, portanto, para uma formação

que proporcione o reconhecimento de valores morais e éticos (CORTINA, 2005) e que contribua para a promoção da dignidade humana (SOARES, 2004). Daí nossa afinidade com a Educação Problematizadora de Paulo Freire quando buscamos aprimorar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, criticidade e processo de reflexão dos estudantes. Em todas as suas etapas, o método de criação de uma OI é também um processo de formação de licenciandos e mestrandos, conforme se perceberá a seguir.

Destacamos que a pergunta *para quem?* não entra em conflito com o pensamento de Renzulli (2004) sobre substituir o *quem* e o *como* pelo *porquê*, quanto aos propósitos da educação de superdotados. O *para quem* é o nosso dispositivo análogo ao estudo do meio trazido por Freire (2003), sem o que o educador não estaria preparado para participar do círculo de cultura, uma vez que nenhuma ação pedagógica pode ser planejada para *alunos genéricos*, pois sem o conhecimento das peculiaridades de cada grupo o planejado pode se mostrar totalmente inútil na prática. Nesse sentido, Renzulli (2004) alerta para a necessidade de se atender ao *modus operandi* e interesses dos estudantes, focando nas suas peculiaridades, e apresenta o Portfólio Completo do Talento, instrumento individual que coleta, classifica, revisa e analisa os interesses de cada estudante para propor ações e orientar seu desenvolvimento educacional.

Embora os alunos com comportamento superdotado sejam o público *para quem* desenvolvemos as OI's, não prestamos atendimento continuado ao longo do ano a estudantes de uma turma ou aos de uma escola na sala de recursos. Como não contamos com apoio financeiro, e com os recursos humanos de que dispomos, oferecemos atendimento suplementar tanto através de atividades esporádicas, com grupos diferentes de alunos e com três a seis horas de duração, quanto através de cursos de férias, com duração máxima de 5 dias, num total de 20 horas. Recebemos estudantes com idade de 7 a 18 anos, oriundos de diferentes localidades e/

ou escolas, classes socioeconômicas e culturas familiares; todos identificados e avaliados por especialistas em seus locais de origem, possuindo comportamento superdotado em diferentes tipos de inteligência, entre os oito propostos por Gardner (2001). Portanto, um público bastante heterogêneo que impõe condições e desafios para responder as perguntas: *o quê?* e *por quê?*

O levantamento dos temas dá início a um círculo de cultura permanente ao longo do qual a OI será elaborada, com a presença dos educadores-pesquisadores e os licenciandos e/ou mestrandos, que chamamos *oficineiros*, interessados na construção coletiva da OI. Os *oficineiros*, em fase de planejamento, apresentam para o grupo suas sugestões e, em conjunto, decidem quais temas (*o que*) serão estudados, planejados e aplicados na OI. A escolha de temas que abranjam áreas diferentes é muito importante devido a heterogeneidade do grupo. Essa característica precisa ser constantemente lembrada se pretendemos observar o que orienta Paulo Freire quando afirma que todos os saberes necessitam ser respeitados e em um ambiente de aprendizagem é importante respeitar cada um deles, inclusive de acordo com a cultura dos estudantes (FREIRE, 1999).

Os temas escolhidos sempre deverão proporcionar reflexões que contribuam para a formação de cidadãos planetários. Logo, devem estar associados a questões atuais, conectados com a realidade à qual todos os estudantes têm acesso, mesmo que nela não estejam todos originalmente imersos. Por exemplo, o uso de metais na atualidade, os hábitos alimentares contemporâneos ou os preconceitos praticados pela sociedade moderna. E, apesar de não oferecermos atendimento continuado, a escolha dos temas também considera a orientação de Renzulli (2004) acerca de selecionar assuntos de interesse dos alunos e cujo aprofundamento de estudos conduza à resolução de problemas reais, de forma a delinear o *porquê* de cada tema.

De certa forma os porquês incluem as motivações para a escolha dos temas, mas as transcende. Estão naturalmente relacionados aos interesses dos estudantes e aos objetivos propostos para as OI, mas, especialmente, às reflexões morais e éticas que se espera desencadear no sentido de promover a criticização do pensamento, a consciência de ser e estar no e com o mundo, de despertar para a importância de produzirmos capital social. No caso dos exemplos de temas acima citados incluem, respectivamente, proporcionar reflexões críticas sobre: os efeitos na natureza e na vida humana dos métodos de extração e purificação de metais; o direito humano a uma alimentação saudável e as consequências de não ser respeitado, apesar das garantias legais; e, como as diferentes violações à dignidade humana se apresentam na modernidade.

Reuniões de estudo e reflexão coletiva e interdisciplinares, tanto do tema contextualizador da OI, como também dos conhecimentos científicos que agrega são promovidas com a perspectiva de compor um quadro complexo e abrangente, que permita aos oficinairos identificarem formas de provocar o diálogo entre os saberes de senso comum e os conhecimentos específicos oriundos de estudos científicos. Nesse processo começam a serem delineadas as problematizações iniciais da oficina, assim como as estratégias para promover a transição entre a curiosidade ingênua e a epistemológica que integrarão o seu andamento pedagógico. À semelhança, Renzulli sugere um conjunto de questões para explorar novas indagações.

Por fim, analisa-se *quando?* e *onde?* a ação se dará. Neste caso o *quando* é naturalmente determinado pela data da atividade, mas também varia entre os tipos de atendimento, esporádico ou Cursos de Férias, além de o tempo de duração poder ser de uma hora e dez minutos ou de três horas, ou mesmo de seis a nove horas (caso dos workshops), o que interferirá com a amplitude e a profundidade das discussões realizadas na OI.

Completada a análise das cinco questões iniciais os oficinairos estão prontos para começar a confecção

do andamento pedagógico e dos recursos e materiais da OI, pois possibilidades e limitações proporcionadas pelos temas, espaços e recursos associados já foram apropriadas pela equipe, permitindo que, finalmente, possa-se planejar o *como*. Lembrando que a problematização dialogada é o eixo estruturador da oficina, esse é um momento bastante delicado, pois é quando os oficinairos se mostrarão prontos ou não para abdicarem do papel tradicional de professor. São então instigados a descreverem e detalharem pedagogicamente os procedimentos metodológicos, de modo que a sequência didática da OI respeite e desafie gradativamente os saberes existentes entre os educandos superdotados. É justamente a formulação e reformulação do andamento pedagógico que vai propiciando, cada vez mais, aos oficinairos apropriarem-se da postura de membros do círculo de cultura que se processará ao longo da OI, mas conscientes de que ali serão os adultos responsáveis (ARENDDT, 2016).

O aspecto que norteia a construção do andamento pedagógico e a preparação dos materiais de apoio são as expressões *desafio e superação em grupo*. Toda OI deve se constituir num círculo de cultura, ser pautada no diálogo, facilitando o processo ativo e, principalmente, o trabalho coletivo, uma vez que a inteligência interpessoal (GARDNER, 2001) é uma das mais difíceis de ser trabalhada com os indivíduos que apresentam comportamento superdotado; além de ser fundamental para o desenvolvimento de empatia e alteridade, requeridos quando se pretende promover a dignidade humana através da produção de capital social. Assim, cabe ressaltar que quando os estudantes são convidados a solucionarem, em grupo, as situações problemas apresentadas, o objetivo não é criar um ambiente de concorrência ou competitividade, mas sim uma possibilidade de colaboração (FREIRE, 1987).

Os oficinairos pesquisam, selecionam ou criam os materiais que servirão como desencadeadores das discussões a serem promovidas junto aos alunos com comportamento superdotado. De modo geral, são utilizados vídeos (na íntegra

ou editados), imagens e reportagens encontradas na internet e de livre acesso, ou mesmo pequenos experimentos. Para a problematização inicial dos temas citados anteriormente, por exemplo, foram usados: a projeção de um painel com diversas fotografias dos mais variados objetos de uso cotidiano que são feitos, total ou parcialmente, de metais com a pergunta "o que estes objetos têm em comum?"; para despertar a consciência de que seus sentidos são manipulados cotidianamente, os estudantes participaram de uma série de experimentos sensoriais; e, para reconhecerem a prática do preconceito, assistiram a uma sequência de 5 trechos de materiais audiovisuais, de 30 a 60 segundos de duração cada, que mostravam explicitamente alguns preconceitos sendo praticados, e outros que demandavam maior atenção para serem identificados.

A fase final da confecção da OI ocorre com sua simulação pedagógica, em que os oficinairos a realizam com a participação dos demais membros da equipe. Nessa simulação será verificado se cada etapa da oficina atinge os objetivos propostos; se os recursos e materiais escolhidos são necessários e adequados para auxiliar nas problematizações que contribuirão para a imersão, emersão e reimersão; se a participação ativa está realmente sendo estimulada permanentemente por meio dos desafios lançados em forma de interrogações e questionamentos; se os questionamentos propostos contribuem para a investigação e apropriação de novos conhecimentos, especialmente durante a emersão; se o oficinairo assume a função coordenadora e mediadora, auxiliando aos alunos a apreender, compreender e questionar a situação da realidade a qual estão sendo (re)apresentados; se o diálogo problematizador *alinha/nivela* as percepções de realidade que cada aluno traz de suas vivências, promovendo o compartilhamento de saberes entre educador e educandos. Tal diálogo e troca de saberes permite ao oficinairo ajustar a proposta da oficina, ao longo desta execução pedagógica, para que cada um dos conceitos subsequentes mantenham o

espírito de desafio e alimentem a passagem entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica.

A simulação pedagógica é também o momento em que se determinam os índices que serão utilizados pela equipe de observadores (não participantes e totalmente participantes) para a avaliação qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) da OI durante sua realização com os alunos com comportamento superdotado. Os registros dos observadores são analisados durante a reunião de avaliação final, completando o último momento do círculo de cultura de confecção de uma OI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao criar propostas educativas interdisciplinares para garantir a imersão do aluno com comportamento superdotado na problematização de situações reais, possibilita-se a discussão e aprofundamento de conhecimentos específicos de uma ou mais das Ciências e para tal, desde 2016, até o presente, nossa equipe desenvolveu e realizou 18 OI's com vários grupos de estudantes com comportamento superdotado, que trataram de temas que vão da robótica no dia a dia, passando pelos direitos humanos, até a literatura de cordel.

Essas experiências mostraram que ao provocar os alunos com comportamento superdotado, podemos oferecer atividades problematizadoras que apresentem um novo sentido sobre o conhecimento e seu aprendizado, culminando quando o próprio aluno sinta necessidade de adquirir novos conhecimentos para seguir na interpretação dos fatos. Da mesma forma o processo de criação promoveu a transição dos licenciandos envolvidos da curiosidade ingênua acerca das metodologias ativas e dos alunos com comportamento superdotado para a curiosidade epistemológica, a ponto de alguns licenciandos já estarem aptos a coordenarem o círculo de cultura de elaboração de OI.

Algumas dessas OI's foram adaptadas de atividades desenvolvidas para a sala de aula regular, e outras foram adaptadas para ela a partir das desenvolvidas para os alunos com comportamento superdotado. Um ponto que sempre observamos no processo de construção, é que as atividades planejadas devem ser de fácil execução em qualquer ambiente, sem necessidade de salas de informática ou laboratórios de ciências, a priori, uma vez que a realidade da maioria das escolas brasileiras é a ausência de tais espaços.

O método que desenvolvemos para a criação das OI confirma e explicita o diálogo que estabelecemos com Paulo Freire e Joseph Renzulli. A fase de problematização inicial, em que as discussões fornecidas despertam para a consciência de se estar imerso, é análoga à aproximação a um tema proporcionada por atividades Tipo I. A segunda etapa da oficina corresponde à emersão, quando ocorre a elaboração/apropriação de conhecimento científico que permitirá responder à problematização inicial, é análoga ao aprofundamento de estudos propiciados por atividades Tipo II. A fase final, quando o conhecimento apropriado é usado para explicar o problema inicial e também algo novo, corresponde à reimersão e confirma a transição da curiosidade ingênua para a epistemológica. Assim, mesmo que o atendimento não tenha uma continuidade que permita o desenvolvimento anual de um determinado projeto relacionado a um problema real, a OI como um todo possui tal característica. Enfim, entrelaçando Renzulli e Freire, a OI se assemelha a uma atividade Tipo III em discussão e reflexão, busca desenvolver etapas que instiguem a superação da curiosidade ingênua, para que os estudantes superdotados possam verbalizar seus conhecimentos, sua *situação-limite* naquele tema, e passar a envolver-se com o encadeamento de novas questões, desencadeando processos que despertem uma curiosidade epistemológica provocada pelos questionamentos propostos. Por outro lado, como sempre traz elementos éticos e socioambientais associados aos conhecimentos disponibilizados e apropriados pelos



estudantes, permite a especulação sobre outras questões além das trabalhadas.

Por fim, se as OI's constituirão uma forma de expandir o número de jovens talentosos que se comprometam tanto, ou mais, com a produção de capital social, do que com o econômico, não sabemos. Mas, têm se mostrado ferramenta útil para ampliar a visão de mundo daqueles que participaram de nossos círculos de cultura, como no caso do jogo sugerido por um dos estudantes na oficina sobre os preconceitos praticados pela sociedade moderna, ao ser solicitado que usasse sua capacidade acima da média e algo que gostasse muito de fazer para sugerir uma ação que combatesse um dos preconceitos discutidos: "o jogador percorrerá duas fases, na primeira praticará uma série de preconceitos, na segunda sofrerá esses preconceitos e poderá refletir sobre eles"; recebendo a sugestão de um colega "coloque um sistema de pontuação qualitativo, que no final o jogador possa ver seu nível de felicidade".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro William Barbosa de Almeida. São Paulo Perspectiva, 2016. p. 221-247

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Documento orientador núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Resolução nº4. 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/>. Acesso em: 10 mai., 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 12.796**. Brasília, DF, 2013. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 02 dez., 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mar., 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. In: Angela Randolpho Paiva (Org.) **Direitos humanos em seus desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro, Editora PUC-RJ/ Editora Pallas, 2012. p. 17-34.

CORTINA, Adela. Educar na cidadania. Aprender a construir o mundo juntos. In: CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. Editora Loyola, São Paulo, 2005. p.171-197.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Conversidade**: Diálogos entre universidade e movimentos sociais. João Pessoa; Ed. do CCTA, 2019. 145p.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa Em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARLAND, Sidney. P. **Education of the gifted and talented**: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. III. (Orgs.) Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015 - Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/bibliografia-PGCIMA-canela.pdf>. Acesso em ago. 2018.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. et al. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem**: revisão integrativa. SANARE, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016 - 145-153. Disponível em <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/viewFile/1049/595>. Acesso em: 05 ago., 2018.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barreira. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**, Porto: Editorial Juruá, 2018.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits and to promote social capital. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-40, 57-58, 2002.

RENZULLI, Joseph Salvatore. O que é esta coisa chamada de superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de 25 anos. **Educação**. Tradução de Pérez, Susana Graciela Pérez Barreira. Porto Alegre, RS, ano XXVII, n 1, p.75-121, jan/abr, 2004.

RENZULLI, Joseph Salvatore. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, Angela Mágda Rodrigues; Konkiewitz, Elisabete Castelon. **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014a. 480p.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Modelo de enriquecimento para toda a escola. **Revista Educação Especial**. V. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014b.

RENZULLI, Joseph Salvatore. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues (org.). **Altas Habilidades/ Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. 354p. cap.1, p. 19-42.

RENZULLI, Joseph Salvatore; REIS, Sally. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence**, 2 ed., Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso Sobre As Ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Rosilaine Cristina. **O Silenciamento Sobre o Trabalho com Alunos Precoces com Comportamento de Superdotação em Momentos de HEC e ATPC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/146720/silva\\_rc\\_me\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/146720/silva_rc_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 12 nov., 2019.

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e Direitos Humanos In: CARVALHO, Jose Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em: 17 nov., 2015.



# UNIVERSIDADES DESATENTAS: O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

UNIVERSIDADES  
DESATENTAS: O  
TRANSTORNO DO  
DÉFICIT DE ATENÇÃO  
E HIPERATIVIDADE  
E O INGRESSO NO  
ENSINO SUPERIOR

*Vivian Ferreira Dias<sup>1</sup>*  
*Laura Ceretta Moreira<sup>2</sup>*

---

## Resumo:

O conceito de deficiência tem sofrido muitos deslocamentos ao longo do tempo – uma vez que determinados diagnósticos, a cada mudança legal, passam a ser incorporados à categoria, ou descolados dela, e disso decorre uma série de efeitos. Um deles diz respeito às condições especiais oferecidas na realização dos vestibulares – apoios para permitir formas igualitárias de acesso ao ensino superior – voltadas às pessoas cujas corporeidades demandam adaptações. Dos diagnósticos mais comuns no ambiente educacional, inclusive no ensino superior, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) se destaca – e passa a constar no rol daqueles que propiciam condições diferenciadas nos processos seletivos, ainda que não seja um tipo de deficiência. Por meio da análise dos discursos que se constroem em torno do ingresso de pessoas com a condição supramencionada, considerando duas Universidades Federais do Sul do Brasil, a intenção é compreender, partindo de uma perspectiva foucaultiana de análise, quem de fato está sendo incluído e quais narrativas – sobre a desatenção/impulsividade/hiperatividade – têm sido construídas para respaldar as condições diferenciadas de acesso, e também permanência, a esse grupo.

**Palavras-chave:** acessibilidade, ensino superior, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná

<sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná

The concept of disability has undergone many shifts over time - since certain diagnoses, with each legal change, are incorporated into, or detached from, the category, and a series of effects result. One of them concerns the special conditions offered in the entrance exams - support to allow equal forms of access to higher education - aimed at people whose corporations demand adaptations. Of the most common diagnoses in the educational environment, including in higher education, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) stands out - and is included in the list of those who provide different conditions in the selection processes, even if it is not a type of disability . Through the analysis of the speeches that are built around the entry of people with the aforementioned condition, considering two Federal Universities in the South of Brazil, the intention is to understand, starting from a Foucauldian perspective of analysis, who is actually being included and which narratives - about inattention / impulsivity / hyperactivity - have been constructed to support different conditions of access, and also permanence, to this group.

**Keywords:** accessibility, higher education, Attention Deficit Disorder and Hyperactivity



# UNIVERSIDADES DESATENTAS: O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

## SENTIDOS INICIAIS

Os processos que cercam as iniciativas de inclusão/ acessibilidade são recentes e permeados por muitos desafios. As condições especiais que podem ser solicitadas nos vestibulares de ingresso em Universidades, por exemplo, passam a ser praticadas por pessoas com diagnósticos diversos, dentre elas as que possuem Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (doravante TDAH). Nessa seara, os processos avaliativos para acessar o Ensino Superior constituem indicadores importantes da forma como a deficiência e as condições que se aproximam dela são tratadas.

Como exemplo, citamos a nota pública número 03, do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), emitida em maio de 2020, que versa sobre as condições especiais oferecidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Importante salientar a discursivização do objetivo do documento - que aproxima os transtornos funcionais da conceituação da deficiência. Vejamos:

Diante deste cenário, é primordial, promover e assegurar condições de participação no Exame que promovam a equidade para que a isonomia seja alcançada, principalmente, no que se refere ao atendimento às necessidades individuais dos participantes acolhidos pelo regramento existente, sejam elas físicas, sensoriais ou cognitivo-intelectuais.

Ou seja, se a pessoa com TDAH é acolhida pelo regramento, admite-se que ela tenha necessidades. No entanto, é inegável que os processos de acolhimento a esse grupo, que apresentam especificidades que demandam práticas educacionais diferenciadas, precisam ser aprimorados.

O TDAH é, no limite, fruto de uma realidade cultural, atravessada por diferentes marcadores, e se faz presente em um momento marcado por múltiplas demandas e por uma excessiva exigência por produtividade. Disso decorre o nascimento de diagnósticos.

Porém, os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, e não se circunscrevem na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Pela análise dos documentos acerca da educação especial, mais especificamente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI) de 2008, as pessoas com transtornos funcionais, e isso inclui o TDAH, também são contempladas:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p.12.

Importante salientar que na PNEEPI (2008) o transtorno funcional, que engloba o TDAH, não constitui o público alvo da educação especial, ou seja, é prevista a atenção e o acolhimento, mas não é considerado deficiência. Já a Política de Educação Especial de Santa Catarina (2018) acolhe o transtorno como o público atendido pelos serviços especializados em educação especial, juntamente com os alunos com deficiência, com transtorno do espectro autista e aqueles com altas habilidades/superdotação. Chama a atenção,

inclusive, que nenhum outro transtorno funcional, como dislexia, disgrafia, discalculia, dentre outros, são mencionados.

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo é o de mapear os processos de ingresso de pessoas com TDAH no ensino superior e analisar os discursos que sustentam as práticas de apoio a esse grupo – os editais dos vestibulares de duas Universidades do Sul<sup>3</sup> do Brasil serão considerados nas análises.

Acreditamos que as Universidades estão ainda desatentas para alguns meandros do acesso/permanência. Essa desatenção se justifica porque a grande maioria das universidades, independentemente do caráter público ou privado, apresenta equipe técnica insuficiente para acolher às demandas de acesso e permanência, portanto, apresenta dificuldades em atender com qualidade às necessidades educacionais do público alvo da educação especial. A falta de recursos humanos, somada à escassez de recursos financeiros, institui mazelas que influenciam a “desatenção” para situações educacionais de grande complexidade como é o caso do TDAH.

## OS ENUNCIADOS SOBRE O TDAH

Os principais sintomas advindos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade são a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade (JOFFE, 2005). No mesmo sentido, Barkley (2002) assevera que tais manifestações advêm de um transtorno no autocontrole, que culmina em facilidade na distração, baixa tolerância à frustração e ao aborrecimento (HALLOWELL e RATEY, 1999).

De acordo com Brzozowski e Caponi (2017), o DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ou Manual de Diagnóstico e Estatística em sua quinta versão), publicado em 2013, extrapola a definição inicial do TDAH.

<sup>3</sup> Salientamos que os editais consultados não estão aqui referenciados para preservar o anonimato das Universidades.

Considerada no passado como uma condição atrelada à infância, o TDAH passou a ser circunscrito como crônico (CONRAD, 2007) – afeta a vida adulta, bem como todo o percurso acadêmico e profissional (SCHMITZ et al, 2007).

Acredita-se, também, que as medicações indicadas nos casos de TDAH, sobretudo o metilfenidato, reequilibrem os neurotransmissores e melhorem a atenção. No entanto, na contramão daqueles que atestam os benefícios do fármaco – inclusive defendendo que é mais eficaz que a terapia comportamental (ARNSTEN, 2000), há pesquisadores que questionam sua eficácia: se realmente funciona, se é a melhor opção de tratamento e os possíveis efeitos colaterais (BRZOZOWSKI E DIEH, 2013; SILVA et al, 2012).

Além das dúvidas que cercam o tratamento, há muitas controvérsias também em relação ao próprio transtorno, conforme ressalta Caliman (2009):

Apesar de aclamado pelos cientistas como a patologia psiquiátrica mais estudada das últimas décadas, o TDAH vinha sendo chamado pela mídia e pelo público leigo de *diagnosis du jour*, *boutique disorder* e *psychofad*. As controvérsias e paradoxos de sua pesquisa invadiam a mídia. O exorbitante aumento do número de casos identificados em crianças, adolescentes e adultos; a disseminação das prescrições de estimulantes; a proliferação dos processos legais que, com base na evidência do diagnóstico, pleiteavam o direito à educação especial, contribuíam para a disseminação de um clima de suspeita (p. 139).

No entanto, a despeito disso, as queixas relativas à atenção, inquietude e impulsividade circulam. E adentram as universidades de forma notória. É preciso, pois, compreender o impacto dessas características no ensino/aprendizagem e buscar mecanismos que direcionem práticas de acolhimento a esse grupo.

## SENTIDOS DE ACOLHIMENTO

As duas instituições escolhidas para o presente estudo são do Sul do Brasil e foram selecionadas pelos seus históricos na acessibilidade ao ensino superior.

Considerando que o primeiro momento que marca o início da trajetória acadêmica é o processo vestibular, o modo como o edital do concurso de ingresso é construído tem efeito direto nas formas de acesso das pessoas com deficiência. Ademais, se há condições diferenciadas – ainda que sejam restritas à realização das provas – há a expectativa de que exista um apoio ao longo da vida acadêmica do estudante que ingressa.

Em consonância com os pressupostos foucaultianos (FOUCAULT, 1996), que considera o documento como algo que significa (oposto à concepção de matéria inerte), foram considerados os editais de vestibulares que compreendem o ingresso no ano de 2005 até o ano de 2020, disponibilizados nos sites das duas instituições consideradas no estudo.

O período escolhido se justifica na medida em que nessa época a lei de cotas (instituída pela Lei 13.409/16) de ingresso em universidades federais entram em vigência – e também compreende o momento no qual os dispositivos legais que tratam da acessibilidade passam a ser enunciados. Além disso, esse intervalo é composto por sentidos de uma medicalização desenfreada de alguns aspectos humanos, dentre eles a desatenção (BRZOZOWSKI e CAPONI, 2017).

Aliás, na definição trazida pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015)<sup>4</sup>, os valores quantitativos, numéricos e objetivos são silenciados e substituídos por uma categorização que remete à formação discursiva do Modelo Social da

<sup>4</sup> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Deficiência<sup>5</sup> (DIAS, 2018). Ainda que se rompa com a ideia de experiência pessoal, a nova noção da deficiência traz sentidos inéditos: se o TDAH tem sua verdade construída em torno da desatenção e dos prejuízos nas funções mentais superiores (memória, compreensão) não parece ilógico que o transtorno seja acomodado nessa definição – especialmente no que diz respeito à natureza intelectual. Aliás, “tudo o que é desordem, indisciplina, agitação, indocilidade, caráter reativo, falta de afeto, etc., tudo, daqui em diante, poderá ser psiquiatrizado” (FOUCAULT, 2001, p. 150).

O aporte de análise é a perspectiva discursiva foucaultiana, porque, assim como as coisas não preexistem aos discursos, também os sujeitos não se desatrelam dos enunciados praticados sobre eles. A forma como a condição especial – e o próprio TDAH – são discursivizados nos editais de vestibulares, por exemplo, criam uma imagem de quem é o candidato com TDAH. Porque, para Foucault (1997), os discursos são práticas que “formam sistematicamente o objeto de que falam” (p. 55).

## SENTIDOS DE ACOLHIMENTO NA PRIMEIRA UNIVERSIDADE ANALISADA

A Instituição em estudo tem em sua estrutura organizacional um setor denominado NÚCLEO DE APOIO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (Napne). Inaugurado em 2006, o Núcleo, no *site* da instituição, se define como um setor que oferece alternativas de inclusão às pessoas com deficiência físico-motora, cegos ou com baixa visão, surdos ou com resíduos auditivos, altas habilidades/superdotação e destinam-se a alunos, professores e servidores.

---

<sup>5</sup> O Modelo Social compreende que o ambiente é determinante para a funcionalidade da pessoa com deficiência. Em síntese, a ideia básica do Modelo é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade (OLIVER, 1983, 1996; GESSER et al, 2012).

Em relação ao ingresso na Universidade no ano de 2005, o edital da referida instituição traz informações que mobilizam o discurso jurídico para ratificar a forma como deve se dar a solicitação de condições especiais. Neste sentido está posto que, a banca especial destina-se aos candidatos que apresentem necessidade especial na área auditiva, física, motora, visual e múltipla, mediante apresentação de laudo comprobatório. Os critérios para tal identificação trazem como aporte legal o Decreto n.º 3.298 da Presidência da República de 20/12/1999.

Os editais referentes ao ingresso em 2006 e 2007 têm seus textos com teor idêntico ao analisado acima. É em 2008, no entanto, que se percebe um deslocamento. Além do laudo médico a ser apresentado – que se mantém – é preciso preencher um formulário próprio, para que o candidato realize sua autodeclaração. também

Aliás, a instituição também passou a disponibilizar formulário próprio, elaborado pela instituição, e que direciona o tipo de informação acerca da deficiência que deve conter no documento. Tal medida traz certa homogeneidade nos critérios de ingresso e denota um processo de análise e reflexão acerca dos trâmites para concessão de condição especial no vestibular e da importância de se instituir uma sensibilidade de acolhimento.

Ainda em 2008, percebe-se uma virada importante. É que, a partir do referido ano, o discurso do candidato entra em jogo – uma vez que esse será entrevistado. Ou seja, o discurso da medicina divide espaço com um relato bastante particular (o do candidato) e será provavelmente por meio desse que a aferição da funcionalidade será alcançada. Aliás, sobre o processo de escuta dessa voz particular e do senso comum, adverte Foucault (1979), em *Microfísica do Poder*: “O que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles, e elas o dizem muito bem” (p.71).

No mesmo ano, é também discursivizada uma nova informação: a de disponibilização de vagas suplementares às pessoas com deficiência. Ressalta-se que tais vagas independem do percurso escolar – uma sensibilidade que entende a vivência de barreiras, por alguns grupos, a despeito de suas condições financeiras e oportunidades de ensino.

Por outro lado, a Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei 12.711 – vacila esses sentidos. A referida matéria legal dispõe sobre a reserva de vagas, para pessoas com deficiência, nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino – com a prerrogativa de que o ensino médio tenha sido cursado em instituições públicas.

Além das condições especiais para a realização do vestibular, é solicitado dos candidatos com deficiência a entrega de um laudo médico, emitido por especialista na área da deficiência, em via original com no máximo seis meses de expedição. Este laudo deve conter um parecer descritivo, em receituário próprio, no qual conste o código da deficiência nos termos do Código Internacional de Doenças (CID). É solicitada, também, aos candidatos com deficiência física, a avaliação/atestado de funcionalidade, que se dá pela CIF (Classificação Internacional de Funcionalidades).

A discursivização referente aos documentos a serem entregues mostra que a supremacia do médico no poder de inspecionar começa a ser deslocada, visto que a CID passa a dividir espaço com a CIF. Isso porque, não havia profissionais que realizassem a avaliação de funcionalidade na época – e ainda hoje tal dinâmica não está estruturada e sistematizada. Ou seja, não havia condição de possibilidade para a funcionalidade entrar em jogo, porque instituir a obrigatoriedade de uma avaliação funcional culminaria na impugnação do edital. Além do exposto, é importante salientar que os aportes legais instituem a legalização e a supremacia do laudo e do diagnóstico – e o edital é um documento legalista. Por isso esse discurso e não outro.



Ainda assim, fica nítido o movimento para que a funcionalidade também entre em jogo na atribuição da deficiência. Vai se deslocando, portanto, a noção de deficiência como uma moléstia pessoal, já que essa passa a ser compreendida na relação com seu entorno. Esse tipo de sensibilidade é possível porque circula num momento em que novos saberes e práticas passam a ser disponíveis. A Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com deficiência, e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, promulgados pelo Decreto 6.949/2009, materializam esses novos saberes.

É notória, aliás, ao longo do documento, a veiculação de discursos que são remetidos à formação discursiva do Modelo Social e do paradigma dos Direitos Humanos. O silenciamento dos enunciados que podem ser reportados ao Modelo Médico dá contorno ao novo conceito pretendido acerca da deficiência.

Aliás, os sentidos enunciados em 2010, atestam tal conclusão: de que pessoas com deformidades estéticas ou que não apresentem dificuldades educativas para o desempenho de funções na universidade não poderão concorrer às cotas ou vagas suplementares. Um novo saber/regulamento é construído pela Universidade, ou seja, não basta comprovar a deficiência, mas é preciso que essa interfira no desempenho das atividades acadêmicas.

Em 2016, além das deformidades estéticas, também as deficiências sensoriais que não impactam o desempenho nas atividades acadêmicas passam a ser excluídas nos critérios das cotas ou vagas suplementares. A visão monocular é um exemplo desse tipo de deficiência sensorial, já que de modo geral não demanda adaptações (ROSA, 2016), por isso não contemplada no edital. Na verdade, essa “exclusão” já é prevista por um dos decretos (5.296/2004) que rege o edital, quando da descrição da deficiência física, que coloca as deformidades estéticas, e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções, como alheias à definição de pessoa com deficiência.

No entanto, esse sentido foi ratificado no texto do edital para demarcar os critérios que regem o ingresso por cotas, ou seja, a vivência de barreiras. A questão do desempenho também já vinha sendo discursivizada, mas foi preciso falar mais. Provavelmente porque quando o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) é sancionado, passa a circular uma noção de deficiência menos objetiva. Nessa perspectiva, atrelar o ingresso à necessidade de vivência de barreiras educativas significativas, e da necessidade de apoios, é uma tentativa de preservar aqueles que de fato vivenciam barreiras ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Os transtornos de aprendizagem e àqueles relativos ao desenvolvimento são excluídos das políticas de cotas da Lei 13.409/ 2016. Essa necessidade de exclusão – com a enunciação de que transtorno não é sinônimo de deficiência – buscam tornar os critérios mais claros e diminuir as ocorrências de descobertas diagnósticas instantâneas, ou seja, laudos emitidos há poucos dias da inscrição no concurso vestibular. Também, é preciso deixar claro que existem dois grupos distintos: as pessoas que demandam apoio e aquelas que têm deficiência. Ambos os grupos necessitam de respaldo, e aqui incluímos o TDAH, mas apenas as segundas fazem jus às vagas reservadas.

No ano de 2019, por fim, surge mais uma mudança no processo de acesso pela política de cotas ou vagas suplementares, que ressalta que são considerados candidatos com deficiência aqueles que apresentem distúrbios de aprendizagem e/ou doenças psiquiátricas. Aliás, os “transtornos específicos do desenvolvimento”<sup>6</sup> são substituídos por doenças psiquiátricas.

A condição de possibilidade para este deslocamento reside no fato de que, conforme já explicitado, por meio do alargamento da psiquiatria, quase todos os comportamentos humanos são medicalizados. Logo, a despeito da discussão acerca da deficiência psiquiátrica, aqui existe uma vontade de

<sup>6</sup> Englobam os transtornos relativos à fala e linguagem, ao desenvolvimento das habilidades escolares e transtornos do desenvolvimento.

verdade para que as doenças psiquiátricas não se confundam com deficiência, porque certamente os processos de ingresso por cotas entrariam em descontrole (DIAS, 2018) e excluiriam as pessoas com deficiência.

Aliás, no que concerne à deficiência psiquiátrica, muitos laudos de depressão e ansiedade são encaminhados em processos seletivos das universidades, no entanto, para Sasaki (2010), o impedimento de natureza mental, trazido pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, diz respeito à deficiência psicossocial (ou psiquiátrica), concebida como as sequelas de uma doença mental já estabilizada. Daí a necessidade de demarcar bem os limites de quem é o público alvo da Educação Especial.

## **SENTIDOS DE ACOLHIMENTO NA SEGUNDA UNIVERSIDADE ANALISADA**

A Instituição conta, desde 2013, com a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, setor que tem sua atuação voltada às pessoas com deficiência, de modo a fomentar o acesso e a permanência com equidade, qualidade e autonomia.

No edital de 2005, o primeiro sob análise, chama a atenção para a brevidade das informações e ao mesmo tempo para o protagonismo do candidato, uma vez que esse deverá fazer contato com o setor responsável pelo vestibular para buscar/apontar as condições para realizar a prova, desde que respeitadas as normas do certame.

Não há quaisquer detalhamentos acerca dos apoios que podem ser solicitados, ou mesmo de quais pessoas fariam jus a tais solicitações. O enunciado traz somente que se trata de candidatos portadores de deficiência, porém, não há aparatos legais que definam a população em foco. Ademais, o candidato é quem deverá, respeitado o edital, indicar suas necessidades. Obviamente, há a mediação do Setor que organiza o vestibular, mas essa maquinaria de saberes/poderes parece não se sobrepor aos conhecimentos particulares.

Importante atentar, no entanto, que à medida que o aporte legal vai sendo mobilizado nos editais, menos possibilidade de gerência das próprias demandas ficam a cargo do candidato. O edital referente ao ingresso no ano de 2006 já indica essa tendência, haja vista que não basta que o candidato indique suas necessidades, mas que exista o respaldo de um laudo médico.

Ou seja, aqui fica explícita a mobilização de um conhecimento especializado para a concessão da condição especial. A voz do candidato só é “considerada” quando endossada pelo discurso da medicina. Discurso que, conforme já adiantado, é aquele que respalda a esfera legal.

Do ano de 2007 até 2011 não há diferenças substanciais nos editais. A partir de 2012, no entanto, há a incorporação de informações acerca da documentação que justifique a solicitação de condição especial: “Tal Laudo será avaliado por equipe multiprofissional que, se necessário, poderá chamar o candidato para entrevista”.

Importante salientar que nesse momento histórico a deficiência começa a se descolar da lesão, do diagnóstico médico, e passa a levar em conta a funcionalidade e a interação com as barreiras do contexto, como já explicitado. Logo, o laudo e o código da condição não dão precisão à análise. Além disso, foi nessa época que a instituição passou a contar com uma equipe de acessibilidade e a oferecer um olhar mais qualificado e direcionado à acessibilidade/inclusão, sobretudo quanto à concessão de condições especiais.

O grande deslizamento de sentidos, no entanto, se dá a partir de 2018, quando a universidade passou a oferecer cotas reservadas para pessoas com deficiência e, em decorrência, os editais passaram a exibir um maior número de informações acerca da solicitação de condições especiais, e, obviamente, das condições para concorrer às vagas reservadas.

Percebem-se uma série de regras relativas aos documentos a serem entregues e a supremacia do “poder

médico” nessa tarefa. Notório pelo uso de termos: “laudo médico”, “médico especialista”, “registro no conselho de medicina”. Para determinadas deficiências, inclusive, há exames adicionais, como aqueles relativos à questão visual e auditiva. Embora o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015) traga uma nova forma de avaliação da deficiência, que não mais se restringe à figura do médico, nesse edital a autoridade médica se repete e permanece como central.

Tal movimento demonstra um descompasso entre aquilo que a legislação exige e os mecanismos práticos de atingir tais metas. Os setores responsáveis pela avaliação da deficiência ainda não possuem o aparato técnico/procedimental, tampouco humano para fazê-lo. Ademais, ainda não existe uma sistematização de como avaliar pelo viés da funcionalidade. Daí a persistência do discurso da medicina.

Em relação à definição de quem pode concorrer à vaga, os sentidos que seguem começam a estabelecer algumas inclusões, mas também exclusões. O edital explicita os decretos e leis que definem os candidatos com deficiência, porém explicita literalmente as condições que não se habilitam à reserva de vagas: indivíduos que apresentam apenas deformidades estéticas e/ou deficiências sensoriais que não configurem impedimento e/ou história de restrição de desempenho no processo de aprendizagem, bem como os candidatos com diagnóstico de transtornos funcionais específicos (dislexia, discalculia, disgrafia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade).

Na tentativa de “exclusão” das pessoas que não têm deficiência, são demarcados alguns nichos: as deformidades estéticas e as deficiências sensoriais que não têm impacto na funcionalidade. Porém, o mais interessante para o estudo em questão: há a referência explícita aos transtornos funcionais, afastando-os da categoria deficiência, ou melhor, trazendo a distinção entre ter deficiência e ter uma outra condição. Com isso, não se nega as demandas de uma pessoa com TDAH,

mas se demarca que ela não pertence à categoria deficiência, e, por conseguinte, não se habilita aos mesmos direitos.

Ainda no que diz respeito especificamente ao TDAH – foco da análise – nos editais referentes ao ingresso em 2019 e 2020 nota-se um deslizamento de sentidos bastante notório. Isso porque, ainda que o TDAH não seja considerado uma deficiência e, inclusive, que nenhuma das outras deficiências fosse individualmente explicitada no edital (no que diz respeito às condições especiais para realização das provas), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade passa a ser especificado e esmiuçado. É enunciado, inclusive, que o candidato que solicitar tempo adicional em virtude do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) deverá comprovar acompanhamento especializado de pelo menos 6 meses.

É preciso analisar, no entanto, as condições de possibilidade para esse discurso. O TDAH passou a ser uma condição bastante comum, logo, não se nega aqui a existência dele, não se trata disso. No entanto, é sabido que muitas vezes o diagnóstico pode ser fechado em uma única consulta, sem acompanhamento longitudinal. Por isso, é preciso mencionar esse grupo e delimitar quais são as prerrogativas do diagnóstico.

Inclusive, se para os outros diagnósticos basta a apresentação de um laudo (emitido no máximo há um ano), para as pessoas com TDAH solicita-se documentação que ateste acompanhamento há no mínimo seis (6) meses. Aliás, atentem, não é qualquer candidato com TDAH que deverá cumprir esses requisitos, mas os que solicitam hora adicional.

Aqui, portanto, não se nega o diagnóstico, tampouco está se evitando que a pessoa com TDAH “tome o lugar da pessoa com deficiência”. Na verdade, está se evitando que uma pessoa que de fato não vivencia dificuldades em relação à atenção, faça uso da hora adicional. É tomar indevidamente o lugar da pessoa com TDAH o que está sendo evitado.

Outra mudança aparentemente sutil, mas que traz uma vontade de verdade de que a funcionalidade seja o foco, é enunciada no edital de 2020, uma vez que além do laudo médico, com especialista na área da deficiência, bem como código correspondente da Classificação Internacional de Doenças – CID, solicita-se a descrição do impacto da deficiência na funcionalidade.

Aqui se percebe um abandono de sentidos que podem ser remetidos ao Modelo Médico<sup>7</sup> e uma aproximação com aquele denominado Biopsicossocial (que considera, além da lesão, dimensões psicológicas e sociais que atravessam essa categoria). E, ainda que de forma “marginal”<sup>8</sup>, parece ser esse o movimento que os enunciados circulantes no edital buscam traçar. O embate percebido entre o médico (lesão/diagnóstico) e o social (barreiras do contexto) – ao longo da história da deficiência – repete-se no documento. E não se trata de crítica. É uma constatação. O que notoriamente se pratica nos núcleos de acessibilidade/inclusão das universidades, de forma quase consensual, é o modelo Biopsicossocial, ou seja: não se prescinde do laudo, mas não se olha apenas para indivíduo, já que todo o cenário e os atores que compõem o acolhimento desses estudantes são considerados.

<sup>7</sup> O paradigma Biopsicossocial articula aspectos físicos, psicológicos e sociais.

<sup>8</sup> Digo marginal porque não é diretamente especificado que o candidato que concorre às vagas reservadas às pessoas com deficiência deverá apresentar uma avaliação pautada na CIF, no entanto, mencionam que a funcionalidade deverá ser mobilizada nos documentos apresentados.

## SENTIDOS FINAIS: ACOLHIMENTOS, REPETIÇÕES E DESLOCAMENTOS

Da análise realizada, é possível atestar uma tendência interessante: “a de dizer mais”. Ou seja, de textos breves e diminutos, passaram-se a documentos cada vez mais minuciosos, pormenorizados e com respaldo jurídico. A condição de possibilidade era essa, nos primeiros anos sob análise, porque não havia uma institucionalização dos direitos às pessoas com deficiência, tampouco unidades ou espaços que agregassem políticas e práticas estruturados que instituíssem uma cultura inclusiva, que sem dúvida deve ser transversal à Universidade. Por isso, não havia muito a ser dito. Mas, sem dúvidas, a Universidade 1 começou a dizer mais “em momento anterior”, provavelmente porque institui não só a criação do núcleo voltado à inclusão, mas porque as políticas de acesso nessa instituição foram iniciadas mesmo antes da institucionalização da Lei 13.409/ 2016.

Também, de modo notório, a despeito das tentativas de mencionar as barreiras e o aspecto funcional, o discurso médico atravessa todos os editais do período sob análise – de ambas as instituições. A dimensão médica – e a objetividade que a atravessa – são mobilizadas para que exista algum “norte” na atribuição da deficiência. Também, como já mencionado, editais são documentos jurídicos, e é o discurso médico que sustenta a objetividade e legitimidade desse terreno. No limite, a funcionalidade e a lesão entram em tensão. Talvez, seja justamente a tentativa de apropriação indevida do lugar de pessoa com deficiência uma das justificativas para que o caráter clínico não se descole da categoria deficiência.

Aliás, sobre isso, ambas as universidades tentam demarcar quem faz jus às vagas reservadas para ingresso. Em relação à Universidade 1, vários grupos são destacados, ainda que não diretamente, para excluí-los da ação afirmativa. As exclusões da instituição 2, no entanto, são um pouco diversas. As deformidades estéticas, ou sensoriais que não impactem



a aprendizagem, semelhante ao que ocorre na primeira, são excluídas. Porém, em vez de mencionar os diagnósticos psiquiátricos, a universidade 2 realiza um movimento de exclusão dos transtornos funcionais, mencionando literalmente o TDAH.

No que diz respeito às solicitações de condições especiais, na Universidade 2 o transtorno é literalmente mencionado: ainda que se estabeleçam regras para a concessão (acompanhamento profissional de pelo menos 6 meses) de hora adicional, reconhece-se a necessidade de apoio. No entanto, ele é novamente citado num movimento de exclusão – “não poderão concorrer às vagas destinadas às pessoas com deficiência”. Claramente, há uma cisão entre: ter necessidade de apoio educacional e ter deficiência.

Aliás, movimento diverso daquele percebido na Universidade 1, porque o TDAH não é literalmente mencionado. E, mesmo as deficiências “não têm seu ingresso garantido”, porque, não basta ter uma condição legalmente reconhecida – ela precisa impactar o processo educacional.

De todos os documentos analisados, percebe-se uma tentativa de controle dos sintagmas e do atravessamento linguístico das ações. Os editais são materialidades que constroem a deficiência, pelo menos a forma como cada instituição a compreende. E esses mecanismos que regulam o ingresso também promovem tensões. Porque incluir pressupõe exclusão.

No entanto, cabe aqui reforçar: não fazer jus à reserva de vagas não implica na exclusão de acolhimento. Porém, essa possibilidade passa pela ampliação e estruturação dos núcleos de acessibilidade, isto é, atentar para a presença maciça de estudantes com TDAH no ensino superior e buscar uma estrutura que consiga focar em novas funcionalidades.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 3. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1980.

ARNSTEN, A.F.T. Genetics of childhood disorders: XVIII. ADHD, Part. 2: norepinephrine has a critical modulatory influence on prefrontal cortical function. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**. ed. 39, p. 1201-1203, 2000.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. **DSM V – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed.rev. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R.A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH**, Artmed, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Regulamenta a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. DECRETO Nº 5.296, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004. **Regulamenta as Leis 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. LEI Nº 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**, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 2015.

BRASIL. LEI Nº 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**, Brasília, DF, 2016.

BRZOZOWSKI, Fabíola. Stolf, CAPONI, Sandra. Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: classificação e classificados. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, vol. 19, n. 4, p. 1165-1187, 2009.

BRZOZOWSKI, Fabíola. Stolf, CAPONI, Sandra. Representações da mídia escrita/digital para o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade no Brasil (2010 a 2014). **Physis [online]**. vol.27, n.4, pp.959-980, 2017.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf, DIEH, E.E. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: o diagnóstico pode ser terapêutico? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v 18, n. 4, p. 657-665, out./dez. 2013.

CONRAD, P. The medicalization of society: on the transformation of human conditions

into treatable disorders. **The Johns Hopkins University Press**, Baltimore, 2007.

DIAS, Vivian Ferreira. Discursos sobre a deficiência: enunciados e práticas de (in/ex)clusão. 338 p. **Tese** (doutorado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Loyola, 1996

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GESSER, Marivete, NUERNBERG, Adriano Henrique e TONELI, Maria Juracy Figueiras. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, vol 24, no 3, p. 557-566, 2012.

HALLOWELL, Edward; RATEY, John. **Tendência à distração: identificação e gerência do distúrbio do déficit de atenção (DDA) da infância à vida adulta**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS (INEP). **Nota Pública nº 3/2020-CGDA/DGP**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota-publica/nota\\_publica\\_atendimentos\\_especializados\\_recursos\\_acessibilidade.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota-publica/nota_publica_atendimentos_especializados_recursos_acessibilidade.pdf). Acesso em: 25 mai, 2020.

JOFFE, Vera. **Um dia na vida de um adulto com TDAH**. Editora Lemos, São Paulo, 2005.

KESSLER, Ronald. et al. The Prevalence and Correlates of Adult ADHD in the United States: Results From the National Comorbidity Survey Replication. **Am J Psychiatry**, ed.163, p.716-723, 2006.

OLIVER, Mike. **Social work with disabled people**. London, MacMillan, 1983.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro, 8ª ed. RJ: WVA, 2010.

SCHMITZ, Marcelo, POLANCZYK, Guilherme. ROHDE, Luis Augusto Paim. TDAH: remissão na adolescência e preditores de persistência em adultos. **J. bras. psiquiatr. [online]**. vol.56, pp.25-29, 2007.

SILVA, Ana Carolina Pereira, LUZIO, Cristina Amélia; SANTOS, Kwame Yonatan Poli, YASUI, Silvio, DIONÍSIO, Gustavo Henrique. A explosão do consumo de ritalina, **Revista de Psicologia da UNESP** 11(2), 2012.

# A IMPORTÂNCIA DE AÇÕES INTERSETORIAIS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS (SCZV)<sup>1</sup>

A IMPORTÂNCIA DE  
AÇÕES INTERSETORIAIS  
COMO ESTRATÉGIA  
PARA A PROMOÇÃO  
DA ESCOLARIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS COM A  
SÍNDROME CONGÊNITA  
DO ZIKA VÍRUS (SCZV)

*Marcia Denise Pletsch<sup>2</sup>*  
*Patricia Cardoso Macedo do Amaral Araujo*  
*Maira Gomes de Souza*

## Resumo:

Este artigo apresenta resultados de uma investigação qualitativa sobre a escolarização de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). A pesquisa qualitativa foi realizada durante um Programa de Formação Continuada para profissionais da educação de uma rede municipal de educação da Baixada Fluminense/RJ. Como procedimentos de coleta de dados, aplicamos questionários e entrevistas semiestruturados. Além disso, usamos registros realizados pelos participantes numa plataforma digital utilizada durante o Programa, bem como portfólios contendo a trajetória formativa de cada um dos cerca de 50 participantes. Os resultados, analisados à luz da perspectiva histórico-cultural, evidenciaram a importância do Programa para a

<sup>1</sup> Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro* (FAPERJ) (Edital Jovem Cientista do Nosso Estado e Edital Grupos Emergentes Processo E-26/010.002186/2019). O projeto foi registrado no comitê de ética da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) sob o Processo nº 23083.031153/2019-40.

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

qualificação dos participantes, bem como a centralidade da colaboração dos professores da classe comum com os suportes especializados oferecidos na rede de ensino para os alunos com SCZV. Também mostram a necessidade de ações intersetoriais para atender às demandas educacionais, sociais e de saúde das crianças com SCZV para o seu desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** síndrome congênita do zika vírus; programa de formação continuada; ações intersetoriais

## THE IMPORTANCE OF INTERSECTORAL ACTIONS AS A STRATEGY TO PROMOTE SCHOOLING FOR CHILDREN WITH CONGENITAL ZIKA VIRUS SYNDROME (CZVS)

---

### Abstract

This article presents results of a qualitative investigation about the schooling of children with Congenital Zika Virus Syndrome (CZVS). The qualitative research was carried out during a continuing education program for education professionals in a municipal education system in Baixada Fluminense/RJ. As data collection procedures, we applied questionnaires and semi-structured interviews. Besides that, we have used records which have been performed by participants on a digital platform used during the program, just as portfolios containing the formative trajectory of each one of the approximately 50 participants. The results, analyzed in the light of the historical-cultural perspective, showed, among other aspects, the importance of the program for the participants qualification and the collaborative work between common class teachers and the specialized supports offered in the education system for students with SCZV. They also show the need for intersectoral actions to meet the educational, social and health demands of children with SCZV for their integral development.

**Keywords:** Congenital Zika Virus Syndrome; continuing education program; intersectoral actions.

Acho que o esforço de todos foi muito intenso, foi grande.  
A gente via o empenho da turma toda, e o que eu apreciei  
foi essa chance, da gente estar envolvido com alguma coisa  
produtiva.

*O legal que a gente olha para trás e vê assim, 2020 existiu, né?  
Toda vez que a gente abria a sala de aula a gente lembrava  
disso, porque o mundo todo parou<sup>3</sup>.*

As pessoas constituem-se em uma determinada sociedade,  
sendo que, nessa constituição, aspectos da própria  
sociedade tornam-se parte delas. Elas estão/são/fazem-se  
inseridas na multiplicidade de possibilidades socialmente  
existentes e participam delas, na sua “esfera particular”, na  
sua especificidade. Essa participação é, ao mesmo tempo,  
específica, singular, pois diz respeito a uma determinada  
pessoa, e, também, social, coletiva. É na coletividade, nas  
práticas socialmente partilhadas, que a especificidade é  
constituída (KASSAR, 1999, p. 101).

Desde 2012, o Observatório de Educação Especial e  
Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ)<sup>4</sup> tem desenvolvido  
projetos de pesquisa sobre deficiência múltipla, focando  
principalmente aspectos conceituais, pedagógicos e de suporte  
educacional. A partir dos resultados destas investigações, em  
2018, iniciou uma investigação sobre a chegada de crianças  
com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (PLETSCH, 2018;  
2019) em escolas públicas da Baixada Fluminense.

No Brasil, as primeiras ocorrências da SCZV foram  
entre 2015 e 2016, quando centenas de crianças nasceram  
com esta síndrome após suas mães serem infectadas pelo zika  
vírus. Este vírus é transmitido pelo mosquito *aedes aegypti* que  
é um agente que espalha inúmeras doenças como dengue e  
chikungunya. Esse acometimento nas gestantes causou, entre

<sup>3</sup> Fala de uma professora da Educação Básica fazendo referência à pandemia mundial pelo Coronavírus e a sua participação do Programa de Formação Continuada, em 29 de outubro de 2020.

<sup>4</sup> O grupo de pesquisa é vinculado ao Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva (CITEI) do Instituto Multidisciplinar do Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu. Disponível em: <http://obee.ufrj.br>

outras alterações de desenvolvimento, a microcefalia nos bebês (DINIZ, 2016; MCNEIL, 2016; FLEISCHER; LIMA, 2020; PLETSCHE E MENDES, 2020).

Em artigo recente mencionamos os estudos da Organização Mundial de Saúde (OMS) que mostram que as crianças infectadas pelo zika vírus podem, também, ter o sistema nervoso central afetado, apresentando epilepsia, deficiência auditiva e visual, prejuízo no desenvolvimento psicomotor, bem como efeitos negativos sobre ossos e articulações (PLETSCH E MENDES, 2020). Um dos principais comprometimentos que tem sido identificado é relacionado ao desenvolvimento da linguagem (NIELSEN-SAINES, ET AL, 2019). Uma reportagem publicada na Revista FAPESP, ao citar pesquisadores da Fiocruz (2020), indica que uma parte das crianças afetadas pelo zika vírus nasceu com microcefalia e, em decorrência disso, apresentam deficiência múltipla. Em geral, a microcefalia provocada pelo SCZV leva a um quadro de combinação de deficiências primárias (deficiência intelectual, visual e/ou motora) com desdobramentos que impactam diretamente na autonomia, comunicação em demandas no desenvolvimento dessas crianças.

Os estudos do ObEE vêm defendendo que a deficiência múltipla é a associação de duas ou mais deficiências primárias – podendo ser física/motora; sensorial ou intelectual – num mesmo sujeito, afetando em maior ou menor intensidade o seu desenvolvimento (ROCHA; PLETSCHE, 2015; 2018). Assim, consideramos que os quadros das crianças com microcefalia em decorrência da SCZV são casos de deficiência múltipla.

Cabe mencionar que na literatura internacional existem diferentes definições sobre a deficiência múltipla, indicando falta de consenso em determinar as características deste tipo de deficiência (TEIXEIRA; NAGLIATE, 2009; ROCHA, 2014). Apesar das discussões em relação às inúmeras interpretações sobre a deficiência múltipla, acreditamos que é possível encontrar proficuidade de ideias e possibilitar progressos,



pois “o conhecimento científico vai sendo construído no movimento da sociedade, buscando (ou não) soluções para diversos problemas, respondendo a diferentes interesses” (KASSAR, 1999, p. 16). Assim, as demandas que agora surgem pelas necessidades apresentadas por estas crianças com SCZV, nos confirmam que é por meio dessa construção de conhecimento que iremos avançar para a garantia de direitos e para a promoção do desenvolvimento e participação não apenas nos ambientes escolares, mas na sociedade.

Tendo em vista as especificidades de desenvolvimento que uma criança com deficiência múltipla em decorrência da SCZV possa ter, oportunidades educacionais devem ser propiciadas o mais cedo possível e contemplar experiências que favoreçam o seu desenvolvimento integral como mostra a pesquisa de Sá *et al* (2019). Nesse sentido, a investigação de Rocha (2014) que acompanhou alunos com deficiência múltipla mostrou as potencialidades de desenvolvimento desses, sobretudo com comprometimentos mais severos, desde que tenham a sua disposição recursos e suportes que beneficiem os processos de ensino e aprendizagem.

Em 2018, Rocha analisou a escolarização de alunos também com múltiplas deficiências, mas desta vez em classes especiais e no ensino comum com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados deste estudo evidenciaram a proficuidade das interações no ensino comum, sendo imprescindível a garantia de recursos pertinentes às necessidades educacionais dos alunos como, por exemplo, materiais específicos como de tecnologias assistivas tanto para a prática pedagógica quanto para segurança, conforto e acessibilidade nos ambientes escolares. Entretanto, a pesquisa mostrou que não basta a presença de recursos no ambiente escolar: os materiais devem ser utilizados com base em ações planejadas e os recursos humanos precisam trabalhar de forma qualitativa e colaborativa. As fragilidades na formação de recursos humanos, em especial de professores sobre as demandas educacionais desses alunos ficaram fortemente

evidenciadas na pesquisa de Rocha (2018) e também em investigação mais ampla desenvolvida pelos pesquisadores do ObEE (PLETSCH, 2015).

Considerando estes resultados e as especificidades apresentadas por crianças com a SCZV, desenvolvemos um Programa Piloto de Formação Continuada para profissionais de educação de uma rede Municipal de Ensino da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, para aproximadamente 50 participantes: professores de turmas comuns da Educação Infantil, professores de AEE, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e agentes de apoio à inclusão<sup>5</sup> da área da saúde e da educação. O Programa iniciou em formato presencial e, em decorrência da pandemia mundial provocada pelo novo “coronavírus” (SARS-CoV-2), declarada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, passou a ser desenvolvido em formato *online* com atividades síncronas via plataforma *Zoom* e assíncronas via plataforma digital *online do Facebook*, no período de fevereiro de 2020 a outubro de 2020. Foram um total de 120 horas de atividades síncronas e assíncronas, registradas na Pró-reitora de Extensão da UFRRJ para fins de certificação dos participantes.

Importante mencionar que o Programa de Formação Continuada integra uma das fases do projeto multidisciplinar que articula pesquisadores de diferentes instituições (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio; Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ; Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP; e Instituto Fernandes Figueira - IFF) para desenvolver estudos e ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com SCZV na Baixada Fluminense (PLETSCH, 2018; 2019).

<sup>5</sup> Essa é a nomenclatura utilizada pela Rede de Ensino em questão para os profissionais que atuam como suporte humano e mediador nos processos de ensino nas turmas comuns, auxiliando também nas necessidades de autonomia e nos cuidados essenciais de alunos que apresentem esse tipo de demanda.

O Programa de Formação Continuada foi estruturado de forma colaborativa com a equipe gestora da Rede participante tomando como base as demandas apresentadas pelas equipes escolares que receberam em suas turmas de Educação Infantil, nos anos de 2019 e 2020, crianças com a SCZV em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) e Propostas Curriculares de Educação Infantil da rede de ensino pesquisada (2012). A seguir, sistematizamos os temas abordados durante as atividades com os participantes do Programa de Formação Continuada:

**Fluxograma 1. Temas abordados no Programa de Formação Continuada**



**Fonte:** Elaborado pela equipe ObEE (2019)

Para sistematizar/estruturar os dados foram empregados diferentes procedimentos: questionários presenciais e *online*, entrevistas semiestruturadas *online*, registros na plataforma digital *online do Facebook* e portfólios com os registros dos participantes sobre o seu próprio processo formativo. Para a análise desse conjunto de informações optamos pela organização de eixos temáticos focando, neste artigo, a colaboração e a intersetorialidade como ações necessárias para garantir o direito de aprender destas crianças.

A discussão dos dados está ancorada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997; 2000), que defende a ideia de que as “condições sócio-histórico-culturais e políticas são fonte/meio de desenvolvimento que se constrói no trabalho coletivo, o que viabiliza a organização da atividade psíquica” (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 5). Em outros termos, compreendemos que a ação colaborativa entre os diferentes participantes do Programa de Formação Continuada foi decisiva para construir indicadores sobre as possibilidades para a escolarização de crianças com SCZV, a partir de estratégias orquestradas pela escola.

### **DIREITO DE APRENDER: AÇÕES INTERSETORIAIS NECESSÁRIAS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SCZV**

Apesar de ser um assunto contemporâneo e urgente, os processos educacionais e de desenvolvimento de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) ainda foram pouco explorados no campo da Educação e o maior número de pesquisas encontradas vêm sendo realizadas na área da saúde. Sá *et al* (2019) alertam “suas necessidades ultrapassam as respostas oferecidas pelo sistema de saúde. Necessitam de ações intersetoriais, de políticas compensatórias inclusivas que enfrentem processos de vulnerabilidade” (p. 2). Defendemos que o entrelaçamento desses dois grandes campos do conhecimento pode ser capaz de proporcionar resultados relevantes e indispensáveis para a escolarização desse público.

Ainda que encarado como um “novo” grupo, as crianças acometidas pela SCZV são essencialmente e *apenas* crianças. As Diretrizes Nacionais de Educação Infantil em seu Artigo 4º, já definiam criança como:

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).

Portanto, as crianças com SCZV devem legitimamente desfrutar do direito a aprender, como garantia daquilo que permite a cada sujeito a experimentação progressiva de sua liberdade, o desdobramento das suas potências amparado no respeito de suas singularidades e vistas a partir da perspectiva dos Direitos Humanos, tendo a inclusão escolar como base de uma educação democrática, desenvolvida com e na diversidade cultural e a pluralidade cognitiva (PLETSCH, 2020). Nesse ínterim, é que a Educação Infantil se apresenta, para além do olhar que cuida, mas sim do cenário que também ensina e, ensina a partir de práticas pedagógicas com formação técnica e de qualidade (ARAUJO, 2020)<sup>6</sup>.

Visando atender essas demandas, nossa pesquisa lançou mão da colaboração e da intersetorialidade como pressupostos metodológicos, também tomando-as como ações necessárias para o trabalho com crianças com SCZV, sobretudo, na educação e saúde. Dessa maneira, todo o desenvolvimento do Programa foi conduzido tomando como base premissas como a escuta, a observação, a análise e a proposição por meio da participação ativa de todos os envolvidos. A colaboração entre profissionais da classe comum e especializados para efetivar propostas educativas mais inclusivas está presente na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, pela Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009b).

<sup>6</sup> Tese de Patrícia Cardoso Macedo do Amaral Araujo a ser defendida no primeiro semestre de 2021, com financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A colaboração enquanto premissa metodológica e pedagógica também tem sido destaque na literatura nacional e internacional (COOK; FRIEND, 1995; BEYER, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; CUNHA; SIEBERT, 2009; MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014; BRAUN E MARIM, 2016). A pesquisa de Macedo (2016) apresenta também a proposta do ensino colaborativo na sala de aula comum como:

[...] uma estratégia para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e dos professores, além de potencializar a qualidade da inclusão escolar. Chamamos por trabalho docente articulado aquele realizado pelo professor do ensino comum em conjunto com o professor da Educação Especial ou com o apoio de um mediador (estagiário, bolsista, estudante de Pedagogia ou professor formado com experiência no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais) (p.45).

A ação colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização de pessoas com deficiências indica a criação de “[...] opções para aprender e prover apoio a todos os alunos na sala de aula do ensino regular, considerando importante a atuação de dois ou mais profissionais dando instruções em um mesmo espaço físico” (MACEDO, 2016, p.46). Os professores estão se apropriando gradativamente dessas novas práticas presentes na literatura e legislação específicas. Contudo, quando falamos da escolarização de crianças com SCZV compreendemos que os atos pedagógicos carecem de maior articulação desses profissionais com outros atores educacionais, da saúde e assistência social.

Nossa pesquisa, evidenciou que essa articulação é de suma importância, sobretudo por fortalecer as redes de apoio necessárias para garantir o atendimento integral das especificidades destas crianças na Educação Infantil. Os dados revelaram que, o suporte articulado de profissionais como, por exemplo, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas

ocupacionais com os profissionais da educação é fundamental nesta etapa. A pesquisa de Sá *et al* (2019) já havia sinalizado para essa direção. Vejamos:

Destaca-se que saúde e educação não podem ser dissociadas, caminham juntas e se articulam enquanto práticas sociais para favorecer a qualidade de vida e inclusão social, no entanto é preciso investir em processos permanentes de pactuação, negociação e, por que não dizer, formação permanente (p.9).

Sobre essa indispensável articulação entre os setores, temos a narração da Gestora Flora (nome fictício):

(...) a partir da chegada de uma criança com SCZV em uma das nossas escolas é que vimos a importância de buscar essas crianças que até este momento estavam somente nas notificações da saúde e da assistência social (...) foi em parceria com a saúde e a assistência social, nesse trabalho intersetorial, que nós fomos buscar essas famílias para trazer essas crianças para escola (Em entrevista, 29 de outubro de 2020).

A fala da gestora revela a importância da articulação com a assistência social e a saúde junto as famílias de crianças com SCZV para matriculá-las na escola de Educação Infantil. A gestora também falou da importância do suporte especializado em sala de aula por meio do profissional de apoio à inclusão. Vale lembrar que muitas crianças com a SCZV apresentam além da deficiência múltipla também fragilidades de saúde, como por exemplo, a necessidade de uso de sonda gástrica para se alimentar (BRITO, 2019). Isso demanda apoios e intervenções para além da atuação docente. Ou seja, profissionais da saúde precisam apoiar a estada da criança com essa demanda na escola. Por isso, a Rede de Ensino participante da pesquisa contratou agentes de apoio à inclusão também da área de enfermagem para garantir a permanência delas na escola. Para a gestora, a chegada desse profissional pode ser vista como um ponto decisivo no atendimento à essas crianças:

Acabou que a gente concluiu 2019, com 22 crianças com a SCZV matriculadas o que não foi um processo fácil, porque a gente estava concluindo a contratação dos profissionais de apoio para garantir que esses alunos pudessem chegar na escola já com esse profissional tendo em vista as especificidades do suporte em sala de aula e tranquilizar as famílias (Entrevista, em 29 de outubro de 2020, grifo nosso).

Os dados da pesquisa desenvolvida durante o Programa de Formação Continuada sugerem, preliminarmente, que a perspectiva da intersetorialidade começou a se fazer presente nas discussões das professoras participantes e no planejamento de suas aulas. Uma de nossas hipóteses, ainda em processo de investigação, é a de que a inclusão destas crianças em turmas comuns de ensino, com os devidos suportes, favorece o seu bem estar e, conseqüentemente, melhora a sua escolarização e as suas condições de saúde. Nesse sentido, propor ações intersetoriais tomando como referência o modelo social de deficiência e a funcionalidade humana para o desenvolvimento integral das crianças que foram afetadas pela epidemia do zika vírus requer repensar o papel da escola como espaço por excelência de sua orquestração. Uma das professoras expôs sua satisfação ao dizer que:

Em cada aula eu ficava mais maravilhada. E assim, a gente descobriu que a gente não precisa de muita coisa para poder atender uma criança com suas características especiais. Eu descobri que com uma calça jeans velha, eu posso fazer um apoio para uma criança sentar e ter uma postura para poder ficar igual os outros alunos me vendo dando aula, isso eu nunca imaginei<sup>7</sup>. Porque a Criança com SCZV sentar antes de essa orientação da fisioterapeuta demanda alguém segurando-a para que ela pudesse ter uma melhor postura e acompanhar as atividades.

<sup>7</sup> A professora estava se referindo ao *Programa Juntos– Vencendo as Barreiras da Síndrome da Zika Congênita*, coordenado pela pesquisadora Mirian Ribeiro Calheiros de Sá do Instituto Fernandes Figueira da FIOCRUZ e do ObEE/UFRRJ.



Ela se sentia incomodada porque tinha alguém segurando e hoje eu sei que eu posso oferecer em parceria com a fisioterapeuta mais independência para a criança (Em entrevista, 29 de outubro de 2020).

A proposta de ações colaborativas com sistemas de suporte/apoios foi apresentada também por Rocha (2018) e Rocha e Pletsch (2018) como uma importante medida no trabalho com crianças com deficiências múltiplas não oralizadas. Nesse sentido, nossa pesquisa ao adotar como princípio a pesquisa colaborativa contribuiu para a formação continuada dos participantes, aproximou a universidade e a escola e favoreceu a reflexão necessária sobre o desenvolvimento de propostas intersetoriais. A validade do Programa e suas opções metodológicas foi mencionada por uma das participantes ao salientar o fato de todos os profissionais que lidam diretamente com a criança com SCZV terem sido contemplados, possibilitando o diálogo da equipe e a capacitação colaborativa e coletiva:

Como vocês abriram pra todos os funcionários foi importante. Todos os envolvidos com a criança com SCZV foi rico porque eu pude trocar com a agente de apoio a inclusão que trabalha com uma criança com SCZV. Pude trocar com a professora. Percepções de como a gente poderia usar aquilo para melhorar a qualidade do que a gente estava oferecendo para a criança em sala de aula. Quando a gente voltar para as atividades presenciais vamos colocar isso tudo em prática (Em entrevista, 29 de outubro de 2020).

Como podemos depreender nesta fala, a opção epistemológica e metodológica de ação colaborativa desencadeou movimentos de reflexão e melhora da prática pedagógica dos participantes do Programa de Formação Continuada como também foi destaque na fala de uma outra participante ao dizer que *“quando você faz junto com outro, então aí a importância de vocês terem aberto curso para todo*

*mundo que tivesse envolvido com a criança é diferente*” (Em entrevista, 29 de outubro de 2020).

Para concluir, podemos sistematizar os dados encontrados neste artigo a partir de duas questões centrais. A primeira diz respeito a perspectiva metodológica usada no Programa de Formação Continuada, o qual focalizou em produzir conhecimento *com* os atores participantes e não *sobre* eles e suas ações educativas. Para Ibiapina (2008) essa perspectiva calcada “em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada” (p.26) de todos os envolvidos favorece a construção coletiva de conhecimento e de intervenções necessárias para mudar determinada realidade.

A segunda trata da importância de propostas intersetoriais, que apesar de ainda inexistentes ou precárias, na perspectiva das participantes é fundamental para o desenvolvimento integral de crianças acometidas pela SCZV. No questionário aplicado, mais de 70% dos participantes entende que é extremamente importante a atuação entre profissionais da educação e da saúde para o desenvolvimento crianças com SCZV.

Os dados aqui apresentados integram uma pesquisa maior, ainda em andamento. No entanto, já podemos afirmar que o direito de aprender de crianças com a SCZV requer respostas urgentes e intersetoriais por parte do Estado, além de investimentos na pesquisa científica que subsidiem programas de desenvolvimento integral que envolvam os profissionais que atuam com essas crianças, elas mesmas e suas famílias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, P.C. M. do A. O começo da vida: inclusão educacional e estimulação precoce na Educação Infantil para bebês e crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). **Projeto de Qualificação de doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BEYER, H. Da integração escolar a educação inclusiva: Implicações pedagógicas. In:

BAPTISTA, C. R (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRAUN, P.; MARIN, M.. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Linhas (Florianópolis. Online)**, v. 17, p. 193-215, 2016.

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723817352016193>

BRITO, N. J. **Intervenção Precoce com crianças nascidas com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: dinâmicas de regulação afetivo-semiótica construídas por profissionais de saúde**. 157f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16. 1995.

CUNHA, C. M.; SIEBERT, E. C. Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais? In: Congresso Nacional de Educação, 9.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009.

DINIZ, D. *Zika: do sertão nordestino à ameaça global*. 1ª edição. 192 p. Civilização brasileira. ISBN: 978-85-200-1312-0. Rio de Janeiro, 2016.

FAPESP. Efeitos do vírus zika podem ser duradouros em crianças. In: **Revista de Pesquisa da FAPESP**. Disponível em: < <https://revistapesquisa.fapesp.br/efeitos-do-virus-zika-podem-ser-duradouros-em-criancas/> >. Acessado em: dezembro de 2020.

IBIAPINA, I. M<sup>a</sup> L. de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil-discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MACEDO, P. C. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais** especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MENDES, E. G.; CARLA ARIELA RIOS VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. Editora UFScar, São Carlos, 2014.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

NIELSEN-SAINES *et al.* Delayed childhood neurodevelopment and neurosensory alterations in the second year of life in a prospective cohort of ZIKV-exposed children. **Nature Medicine**, v. 25, n. 8, p. 1213-1217, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41591-019-0496-1>

PLETSCH, M. D.. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 12-29, jan./mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142862>

PLETSCH, M. D. Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense. **Projeto de Pesquisa**. Nova Iguaçu: UFFRJ, 2019.

PLETSCH, M. D.. “Os filhos do Zika Vírus chegaram na escola”: Análise dos programas educacionais desenvolvidos nas redes de ensino da Baixada Fluminense. **Projeto de Pesquisa**. Nova Iguaçu: UFFRJ, 2018.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante

a pandemia da COVID-19. In: **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15335.069>

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v.29, n.1, p.1-15, 2020. <http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 112- 125, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v22.n1.p.112-125>

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>

SÁ, M. R. C. et al. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. In: **Cad. Saúde Pública**, 2019; 35(12):e00233718. DOI: 10.1590/0102-311X00233718

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>

TEIXEIRA, E.; NAGLIATE, P. de C. Deficiência Múltipla: Conceito. *In*: COSTA, M.

da P. R. da (Org.). **Múltipla Deficiência: Pesquisa & Intervenção**. Pedro & João editores, São Carlos, SP, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas volume 5**: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000200002>

# NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGENS: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO PARA QUÊ?

NOVAS CONSTRUÇÕES  
SOCIAIS DE  
APRENDIZAGENS:  
INCLUSÃO EM  
EDUCAÇÃO PARA QUÊ?

*Patrícia Ferreira de Andrade<sup>1</sup>  
Allan Rocha Damasceno*

*“Não é aceitável um modelo educacional em que os alunos do século XXI são  
‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX.”  
José Pacheco, 2014*

## Resumo:

Esse artigo tem como objetivo problematizar o movimento da inclusão em educação, debatendo a relevância de todos aprenderem juntos. Nesse sentido, discorrer a importância da inclusão em educação é caminhar rumo à democratização do ensino, e, quiçá, da sociedade. Assim, tanto na escola como na sociedade, faz-se necessário pensar em direitos que vão ao encontro da diversidade, ou seja, que não excluam nenhum grupo, como as pessoas com deficiência, os mais pobres, negros, indígenas, dentre outros. Nossa concepção teórico-metodológica se fundamenta na Teoria Crítica da Sociedade. Ao adotarmos a Teoria Crítica nesse estudo, consideramos a relevância da crítica frente às nossas análises, pois na concepção adorniana Práxis e Conhecimento são indissociáveis. Destacamos a importância da inclusão em educação, pois a mesma é coerente com uma práxis escolar mais justa e solidária.

**Palavras-chave:** Inclusão em educação; Teoria Crítica da Sociedade; Democratização do Ensino.

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

This article aims to problematize the movement for inclusion in education, debating the relevance of all learning together. In this sense, to discuss the importance of inclusion in education is to move towards the democratization of education, and, perhaps, of society. Thus, both at school and in society, it is necessary to think about rights that meet diversity, that is, that does not exclude any group, such as people with disabilities, the poorest, blacks, indigenous people, among others. Our theoretical-methodological conception is based on the Critical Theory of Society. When adopting the Critical Theory in this study, we consider the relevance of criticism in front of our analyzes, because in the Adornian conception Praxis and Knowledge are inseparable. We highlight the importance of inclusion in education, as it is consistent with a more just and supportive school praxis.

**Keywords:** Inclusion in education; Critical Theory of Society; Democratization of Education.

## INTRODUÇÃO

A relevância de pensar o “para quê de objetivos educacionais, impulsiona nossa discussão e entendimento de para aonde nossa educação está sendo conduzida, pois no momento em que questionamos “educação para quê?” e este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas (ADORNO, 1995).

Pensar a educação que temos é primordial para ressignificar novas construções de aprendizagens, pois a escola atual necessita desconstruir práticas reprodutivistas que colaboram para a não formação de sujeitos emancipados e críticos na realidade em que ocupam.

Theodor Adorno (1995) em seu livro “Educação e Emancipação” alerta que a primeira de todas as exigências para a educação é que Auschwitz não se repita. Nesse sentido, para que o holocausto não se repita em nossos espaços educacionais,



conforme a exigência do filósofo, é pertinente edificar uma educação pautada no esclarecimento e na emancipação para a formação de sujeitos livres e autônomos. Assim Adorno, sinaliza que:

[...] quem defende ideias contrárias à emancipação, e portanto, contrários à decisão consciente, independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (ADORNO, 1995, p.142).

Dessa maneira, inspirados pela concepção adorniana, questionamos: e nossa escola? Com sua configuração de turmas, séries, provas, aulas, etc. Possibilita uma educação para a reflexão, para a resistência e para a afirmação de uma escola mais democrática e plural?

O eterno educador Rubem Alves nos auxilia nesses questionamentos em uma de suas crônicas escritas, após a sua visita a Escola da Ponte em Portugal: “Contei sobre a escola que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Mas existia, em Portugal... Quando a vi, fiquei alegre e repeti, para ela, o que Fernando Pessoa havia dito para uma mulher amada: ‘Quando te vi, amei-te já muito antes’” (ALVES, 2001, p.5)

O autor nos chama atenção que para compreender a práxis da escola da Ponte é inevitável descortinar preconceitos, e mais que isso esquecer daquilo que nos foi apresentado como o “jeito certo de ser escola”, assim segue descrevendo que:

Gente de boa memória jamais entenderá aquela escola. Para entender é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa do esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são. Não. Não é preciso que as coisas continuem a ser do jeito como sempre foram. (ALVES, 2001, p.5)

Nessa perspectiva, o educador José Pacheco, idealizador da famosa Escola da Ponte, nos explica em seu livro “Caminhos para a inclusão” (2006), que as mudanças de uma escola tradicional para uma escola com práticas inclusivas, não podem ser feitas de um dia para o outro, pois a inclusão requer reflexão sobre visão e atitude e, com grande frequência a adoção e/ou criação de um novo olhar em relação à educação escolar, à aprendizagem e aos aspectos sociais.

O movimento inclusivo reconhece o direito subjetivo de cada sujeito/estudante. Dessa forma, para a consolidação de ambiências educativas mais democráticas e acolhedoras é pertinente compreender a orientação político-filosófica da inclusão, visto que a mesma é contrária a escola tradicional/integracionista, que prevê um público estudantil padronizado. Nesse sentido, Santos (2003, p.81) explica que:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres ( SANTOS, 2003, p. 4- grifos do autor).

Damasceno (2010) explica que podemos compreender o movimento da inclusão em educação, como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, pois dessa maneira se permitirá a experiência do convívio das diferenças na mesma ambiência educativa, se contrapondo assim à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes.

O autor supracitado (2010) esclarece que o movimento político da inclusão legítima/fundamenta o direito à educação de todos, se contrapondo a concepção neoliberal em que estamos submetidos, onde excluir é prática corriqueira de uma sociedade elitista. Damasceno, ainda destaca a relevância de escolas que valorizem e reconheçam a pluralidade de seus estudantes/sujeitos.

Para a consolidação de escolas mais inclusivas é necessário haver uma ressignificação dos fazeres e saberes dos integrantes da ação educativa: estudantes, professores, pais, mães, funcionários, comunidade escolar em geral.

Nessa perspectiva, Adorno (1995, p.206) nos explica a condição *sine qua non* da autorreflexão, ao explicitar que “significa interromper a ação cega que tem seus fins fora de si, e o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano”.

O docente ao enxergar o processo de escolarização dos estudantes com lentes da escola tradicional tende a idealizar o seu alunado, focando em resultados, e não no processo de autonomia, independência e participação do público estudantil.

Crochík ao abordar sobre idealização menciona que: A identificação com as pessoas próximas, no entanto, permite a experiência que combate a idealização: “Os outros não são quem nós gostaríamos que fossem e nós não somos obrigados a ser o que os outros querem, e nisso há um tanto de liberdade (CROCHÍK, 2011, p.34)”.

Ao assumir um posicionamento de respeito e valorização da diferença, a comunidade escolar caminha para um pensar e fazer prático, se livrando das raízes da escola tradicional, que prevê um padronizar estudantes e suas aprendizagens. A inclusão parte de:

(...) uma abordagem que parte do nível mais alto para níveis de detalhamento progressivos não parece ser a mais apropriada. Em vez disso, o pessoal precisará passar tempo junto para uma reflexão e

avaliação de experiências passadas e para formular novos objetivos para o futuro (PACHECO, 2006, p.130).

Dessa maneira, cabe a comunidade escolar estar empenhada na busca de práxis consentâneas com o movimento da inclusão em educação, refletindo frente a obstáculos que impedem a participação plena de todos os estudantes.

A inclusão é uma constante luta e mobilização por direitos, por isso torna-se necessário ressignificar pensamentos, olhares, saberes e fazeres, para que dessa maneira possamos ter ainda mais experiências inclusivas. Damasceno (2010, p.25) ao abordar sobre a organização de escolas na/para a diversidade explica que:

Ainda são incipientes no Brasil as experiências de organização de escolas que favoreçam a organização de espaços democráticos para o convívio entre os estudantes, independentemente de suas diferenças. Mas, esse movimento significa, sobremaneira, a possibilidade de emancipação e autoreflexão crítica sobre a educação segregada e escola especial.

O movimento inclusivo não se trata de mero modismo, visto que é fundamentado/legitimado por várias Políticas públicas. Desse modo, temos o papel de descortinar preconceitos para protagonizar uma educação para emancipação.

## **TEORIA CRÍTICA COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DE ESTUDO: REFLEXÕES ACERCA DA ESCOLA E DA SOCIEDADE**

Debater à luz da Teoria Crítica da Sociedade, subsidiada pelos pensamentos do filósofo Theodor Adorno e de seus comentadores, nos possibilita pensar em uma educação para resistir à barbárie<sup>2</sup> que se faz presente em nossa sociedade e, consequentemente, em nossas escolas.

<sup>2</sup> A barbárie se materializa nas escolas quando os responsáveis pela transformação educacional vivenciam uma educação que não é emancipatória, de forma que

Nesse sentido, utilizamos como fundamentação teórico-metodológica nesse artigo a Teoria Crítica, de modo que nos auxilia a observar as amarras da sociedade, numa perspectiva emancipatória, pois nos damos conta que a estrutura autoritária socioeconômica que vivemos obstaculiza a emancipação, e logo a construção de escolas que abracem as diferenças. Assim, Adorno (1995, p.142) menciona que a organização do mundo “converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda a educação”.

Ao adotarmos a Teoria Crítica nesse estudo, consideramos a relevância da crítica frente as nossas análises, pois na concepção adorniana não há indissociabilidade entre Práxis e Teoria.

A proposta de uma educação livre e pensante deve estar intimamente ligada com a autorreflexão. O filósofo nos esclarece de sua importância ao afirmar que significa o abandono da ingenuidade, como passagem para o humano (ADORNO, 1995). Assim reafirmamos que compreender a práxis, mas principalmente não dissociá-la do conhecimento teórico é imprescindível para a ressignificação de pensamentos. Ainda em consonância com esta análise, Adorno (1995, p.61) completa afirmando que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância

---

não vislumbram um ensino humanizado, ou seja, de/ e para todos.

pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático. (ADORNO, 1995, pp. 204-205)

A inclusão em educação além de ser amparada/legitimada por variadas Políticas públicas educacionais é coerente com o processo da democratização do ensino e da sociedade, no qual objetiva demandas específicas que vão ao encontro dos estudantes/sujeitos. Assim, discorrer sobre tal tema é demasiadamente necessário para a afirmação de uma sociedade emancipada, e, por conseguinte de uma educação plural, justa e acolhedora.

## **CRIANDO PONTES PARA A ESCOLA DE/E PARA TODOS: RESSIGNIFICANDO PRÁXIS E SABERES**

O educador José Pacheco (2014) nos elucida, afirmando que hoje não faz sentido estudantes do século XXI, serem ensinados por professores do século XX com um modelo epistemológico de escola do século XIX.

Pacheco, dentre outros estudiosos expressam seu descontentamento, acerca da escola que temos (ainda) hoje. É nítido perceber que ela é uma das instituições de nossa sociedade, que mais se conservou em seus movimentos instituídos e instituintes.

É pertinente salientar que a escola avançou com diversas Políticas públicas educacionais, todavia o modelo tradicionalista que homogeneiza sujeitos ainda se encontra em nosso chão escolar.

Nessa perspectiva, é imprescindível questionar e analisar a organização político-pedagógica da escola que temos para tecer práxis mais acolhedoras na/para a escola que queremos. Como foi pontuado a escola contemporânea, ainda vivencia um modelo homogêneo com fazeres do século XIX (Pacheco, 2014), não considerando assim a diversidade de saberes e sujeitos que fazem parte da ambiência escolar.

A desconsideração pela diversidade é inerente a lógica capitalista que exclui aqueles que não se adequam ao sistema homogêneo, bem como alerta Horkheimer e Adorno (2006, p.188): “A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas fáceis para a administração”.

A diversidade está presente desde o início de nossa humanidade, como aponta Crochík (1997), ao afirmar que a diferença é a essência do humano. Em nossa esfera social, a diferença é visualizada por diversas vezes como algo negativo. Porém se a diferença é essência da humanidade, por qual motivo o diferente, “aquele” ou “aquilo”, que foge do “padrão da normalidade”, continua sendo excluído, perseguido e desprezado?

Crochík nos auxilia a pensar o repúdio pela diferença, quando nos esclarece algumas questões acerca do preconceito. O autor (2011) defende que o preconceito tem relação com questões psíquicas, ou seja, uma pessoa que tem preconceito contra o judeu tende a tê-lo também ao negro, às pessoas que possuem deficiências, enfim todo e qualquer grupo, cuja existência representa fragilidade, e paradoxalmente, felicidade.

É fácil observar que em nossa sociedade, há a necessidade de elaborar variadas Políticas públicas, que vão ao encontro da defesa de direitos, quando incontestavelmente o respeito e a valorização pela singularidade de cada ser, já deveria estar presente.

É inegável os avanços da inclusão, podemos perceber seus frutos nos campos social, político, cultural e educacional. Assim, é pertinente mencionar que a terminologia inclusão é usada pela primeira vez na Declaração de Salamanca (1994), uma Política pública, que possui abrangência internacional. Nessa perspectiva dão início princípios e diretrizes que visam desenvolver sistemas de educação e sociedade sob a ótica da inclusão (SANTOS; SANTIAGO, 2010).

O dispositivo legal supracitado (1994) constitui como princípio fundamental das escolas inclusivas o fato de todos

os estudantes aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Portanto, temos que nos mobilizar para a inclusão de:

[...] crianças deficientes e super dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3)

Para a implementação de escolas acolhedoras, devemos combater a concepção de escolas homogeneizadas, cuja cultura de padronizar sujeitos está instaurada. A inferiorização daqueles que fogem do “modo normal de ser”, desconsidera e exclui a natureza humana. Crochík ao tratar de preconceito e educação dos pequenos, explica que:

Os motivos que nos dão, quando somos crianças, para respeitarmos, admirarmos e gostarmos de adultos ou para termos determinados comportamentos, em geral, são externos às pessoas; dizem respeito à boa educação, à convivência. Mas se os adultos, sobretudo as autoridades, estimulam que determinados comportamentos devem ser valorizados, outros em contrapartida, nos ensinam – direta ou indiretamente –que devemos desprezar. (CROCHÍK, 2011, p.34)

Estímulos à discriminação por parte de adultos que estão ao redor da criança, e até mesmo por parte de governantes e autoridades em geral, alimenta a formação de adultos hostis frente a diversidade, pois Crochík (2011) esclarece que o preconceito é um fenômeno que tem raízes sociais e implicações psicológicas, assim o fenômeno do preconceito não pode ser minimizado às determinações psíquicas, de modo que não é possível pensar o antissemitismo somente pelo ódio direcionado ao judeu, é preciso desmascarar suas entranhas históricas.



O frankfurtiano Theodor Adorno em seu capítulo “O que significa elaborar o passado”, esclarece que:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (ADORNO, 1995, p.29)

Adorno nos auxilia a refletir, que é necessário revisitar o passado para desconstruirmos as sombras que ainda permanecem na dimensão contemporânea, pois atitudes e pensamentos revestidos de exclusão, preconceito e barbárie podem estar presentes em nossas escolas e sociedade.

A educação como instância crítica social e direito de todos, deve mobilizar-se contrária a ideologias que invisibiliza sujeitos, sobretudo aqueles que fazem parte dos grupos minoritários (as pessoas com deficiências, os mais pobres, indígenas, negros, entre outros).

O filósofo Adorno (1995) pontua que a desbarbarização da humanidade é pressuposto urgente da sobrevivência, logo esse deve ser o objetivo da escola, por mais desafiante que sejam seu alcance e suas possibilidades. Nesse contexto, Damasceno (2010, p. 25), explica que:

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes. O que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva. Se contrapondo à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. Portanto, caracterizando-se como oposição à manutenção da segregação, configurada até então como estratégia

de manutenção do controle social instituído pelo sistema capitalista.

A orientação político-filosófica da inclusão em educação estabelece direitos que vão ao encontro da diversidade em geral, se contrapondo a manutenção de práticas reprodutivistas, que obstaculizam a construção de práxis mais autônomas e inclusivas.

O educador Pacheco (2012, p.63) ao salientar sobre o valor da lealdade, em seu livro: *Dicionário de Valores*, explica que: “Não nascemos reflexivos; aprendemos a refletir. Não nascemos com virtudes; aprendemos virtudes. Em secretas, mas extraordinárias escolas, venho aprendendo a lealdade a ideários.” O professor nos chama a atenção, de que para haver educação é indispensável (re) criar valores e (re) pensar valores.

Debruçando-nos nesse pensamento, torna-se relevante levantar algumas perguntas frente aos problemas existentes; ou não são problemas: a corrupção exacerbada, a intolerância, a discriminação, dentre outros princípios excludentes que refletem em nossa educação e escolas? Educação para a emancipação ou educação para a reprodução? O que devemos ser para a mudança que queremos? Será que todos desejam uma educação democrática?

Nesse sentido, Pacheco esclarece que muitos educadores não dão suficiente valor ao seu trabalho, questionando:

‘Sou uma simples professora da periferia da cidade. Que valor pode ter meu trabalho?’. Ora, se estiver desenvolvendo um trabalho que não vise apenas a assimilação de conteúdos, como o autor do livro alerta em várias passagens, estará dando uma enorme contribuição para a construção de uma nova sociedade. Há, de um modo geral um culto aos lugares de poder privilegiados. O que muitas pessoas não percebem é que não basta ocupar um lugar de alta concentração de poder se não tivermos uma rede de pessoas que sintam, pensem e façam diferente, que tenham um quadro diferente de valores. (PACHECO, 2012, p. 8)

A reflexão transformadora de que é possível colocar valores em ação e implementar uma educação emancipadora é coerente com o movimento da inclusão em educação, que objetiva experiências mais justas e solidárias, onde todos, sem exceção, são valorizados em sua essência humana.

Todavia é pertinente enxergar a inclusão como: (...) um processo contínuo, sempre inacabado, marcado pela intencionalidade de promover uma relação democrática no processo de aprendizagem que encoraja o sucesso de todos os alunos e da comunidade escolar como um todo. (SANTOS & SANTIAGO, 2010, p. 12).

Trabalhar valores na comunidade escolar, e sobretudo, refletir quais valores são prioridades e estão em consonância com àquela realidade educacional é tornar a escola vívida e transformadora para aqueles sujeitos pertencentes a ela. Dessa maneira, a escola: “Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros” (FAZER A PONTE, 2013, p.3).

É preciso compreender que a aprendizagem na perspectiva inclusiva é processo, dessa maneira, a aprendizagem do estudante ocorre no sentido do devir, ou seja, torna-se imprescindível valorizar cada conquista/passo desse estudante, considerando suas particularidades culturais, educacionais, sociais, entre outras.

No chão da escola, encontramos por vezes realidades cruéis de sujeitos, que estão feridos em seus valores, como o da dignidade humana. A escola como instância crítica social, formada por pessoas, precisa trabalhar valores que oportunizam deslumbrar sentidos. Desse modo, Pacheco (2012, p.56) relata um desses casos, infelizmente comuns de ouvir, em nossa ambiência educacional:

Sabemos que a transmissão de valores se dá pela convivência, pelo exemplo, pelo contágio emocional. Assim aconteceu com o Maicon, filho

de pai que não chegou a conhecer. Que viu a mãe ser assassinada por um traficante. Que assistiu a estupro e outras violências.

Apesar dessas e outras tristes realidades, não acontecerem no contexto pedagógico, elas invadem o muro da escola e se instauram no cotidiano escolar, nessa perspectiva Pacheco (2012) nos lembra de que escolas não são prédios, são pessoas.

A escola precisa trilhar novos caminhos, aprendendo e reaprendendo na relação com seus estudantes. A apropriação de valores envolvem questões humanas e sociais da comunidade educativa, dessa maneira, há a desconstrução de práticas tradicionais de ensino, que inviabiliza o acesso dos estudantes a processos de aprendizagem significativos.

De acordo com o projeto educativo “Fazer a Ponte” (2003, p.5), a organização do trabalho na escola deve ter como foco o aluno, “(...) devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.”

O trabalho da escola não deve ser “passar conteúdos”, “ler e escrever”, “aprender a fazer conta”, dentre outras práticas reprodutivistas e pseudoconcepções que abrangem a organização político-pedagógica da escola.

Para uma sociedade e educação emancipada, não temos o dever de modelar pessoas, obstaculizando consciências críticas e autônomas. Desse modo, recorreremos novamente ao pensamento de Adorno, acerca de sua concepção inicial de educação:

Evidentemente não é assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas sim a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria da maior importância política; sua ideia, em sendo permitido dizer assim, é uma exigência política. (ADORNO, 1995, p.141-142)

Debruçando-nos sob tal ótica, percebemos que para um projeto educacional emancipado, a escola precisa atentar para estratégias que visem autorreflexão, autonomia e independência.

Assim, o estudante quando visualizado como sujeito, dono de uma identidade e valorizado em seus saberes, criatividade e responsabilidade social transmuta o processo de escolarização, pois a partir disso reelabora-se contextos educacionais que consideram a vivência, interesses e conhecimentos do público estudantil.

Diante desse pensamento, a concepção de um aluno passivo inerente de uma educação bancária, cujo conceito criado por Freire (1987), explicita a posição passiva que se encontra o aluno, subestimado pela presença do professor, sendo ele o detentor do saber, cuja função é depositar conteúdos sobre os alunos, sem instigar a reflexão, o pensar, e por conseguinte, a aprendizagem.

Nessa perspectiva, é válido problematizar, questionando: há aprendizagem nesse movimento opressor da escola tradicional? Por que o ensino tradicional valoriza a hierarquização na relação, professor-aluno? Qual a importância de desempoeirar a educação que temos e ressignificá-la?

Para ressignificar o papel da escola que temos é importante trilhar um caminho à luz da reflexão crítica e emancipatória dos sujeitos. É indispensável acompanhar o percurso do aluno na construção do seu projeto de vida, possuindo consciência da singularidade que lhe é inerente, estabelecendo uma gestão individualizada do processo de aprendizagem dos estudantes.

Rubem Alves mais uma vez, nos explica e elucida acerca da Escola da Ponte, relatando que:

Na Escola da Ponte, o currículo não existe em função do professor - é uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno e uma referência permanentemente apropriada pelo aluno. O aluno é, assim, o verdadeiro sujeito do currículo - não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar, não são o sol do sistema curricular. Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno. A educação, afinal, sempre foi isso - e a singularidade do "projeto educativo" da Ponte decorre simplesmente do fato de o não ter esquecido. (ALVES, P.13, 2001)

Para a construção de uma comunidade educativa mais solidária uns com os outros, concepções enraizadas da escola tradicional precisam ser superadas, dando lugar ao encanto do processo de aprendizagem subjetivo de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a escola é reflexo da sociedade que temos e vice-versa. Dessa maneira para a concretização de uma educação mais humana e emancipatória, precisamos também de educadores emancipados, que colaborem para experiências de aprendizagens autônomas, que oportunizem a protagonização de seus estudantes.

Há a urgência na implementação de uma sociedade e escolas mais acolhedoras e solidárias. A escola como instância crítica social, precisa ressignificar suas práticas, (re) pensando os valores que direcionam a educação. Dessa maneira, o educador Pacheco nos inspira ao tratar sobre a solidariedade:

Diz-nos o mestre Johann Heinrich Pestalozzi que a Educação moral não deve ser trazida de fora para dentro da criança, mas deve ser uma consequência natural de uma vida moral. A compreensão e a aceitação do outro resulta de uma aprendizagem da verdade, na arte de conviver. Desde a tenra idade, a solidariedade na solidariedade se aprende. (PACHECO, 2012, P.46)

Equivoca-se quem pensa que educar é somente ensinar a ler e a escrever, e a realizar contas. Educar envolve criticidade, ousadia, responsabilidade, reflexão, dentre outros adjetivos que colaboram para o protagonismo do educando. No Simpósio Internacional para a Alfabetização, ocorrido no Irã, em 1975, nosso Patrono da Educação, nos elucidou que: “Não basta ler que ‘Eva viu a Uva’, é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva, e quem lucra com esse trabalho”.

Assim, os protagonistas da educação (que se diz respeito a toda a comunidade estudantil) possuem a responsabilidade de educar para a autonomia, independência, e sobretudo, para a autorreflexão crítica.

Essa luz proposta pela autorreflexão, auxilia refletir ações reprodutivistas que levam a experiências excludentes. Os

sujeitos precisam atentar para o risco da irracionalidade que consta em coletivos. Desse modo, o filósofo Theodor Adorno, criou a etimologia “massa amorfa” para explicitar o perigo que está atrelado à manipulação em massa, no qual obstaculiza pensamentos emancipados.

O motivo evidentemente é a contradição social; e que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. (ADORNO, 1995, p.181-182)

A ausência de autonomia, de reflexão, impulsiona a manutenção de culturas homogeneizadoras que reflete em nossa sociedade e escolas. Nesse contexto, superar consciências alienadas que a massa amorfa pode oportunizar, é condição *sine qua non* para a ressignificação da escola que temos para a escola que queremos. (DAMASCENO, 2012, p.14).

Assim, inspirados pela Teoria Crítica da Sociedade, desejamos que esse artigo venha a contribuir para a crítica e, por conseguinte, para uma educação emancipada e emancipadora, pois:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995, p. 63)

Em suma, é a partir da autorreflexão crítica que nos libertamos de meras reproduções intrínsecas a escola/sociedade excludente, e caminhamos assim para um pensar e um fazer prático, superando os desafios na/para a escola contemporânea.



## REFERÊNCIAS:

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus; ME, 2001.

CROCHÍK, J. L. **Aspectos que permitem a segregação na escola pública**. In: Educação especial em debate. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia- 6ª Região, 1997

\_\_\_\_\_. CROCHÍK, J. L. **Preconceito e Inclusão**. WebMosaica. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. V.3 n1, 2011.

DAMASCENO, Allan. Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica**. Tese apresentada ao Programa de Pósgraduação em Educação da FE/UFF, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

PACHECO, J; EGGERTSDÓTTIR, R; MARINÓSSON G, L; **Caminhos para a inclusão**. Um guia para o aprimoramento da equipe docente, Artmed Editora Ltda, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. José. **Dicionário de Valores**/José Pacheco. Edições SM, São Paulo: Edições SM, 2012.

\_\_\_\_\_. José. **Especial José Pacheco – Escola da Ponte**, 2014 – Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53bNtzTVix4> Acesso em dezembro de 2020.

PONTE, Escola da Ponte; Escola Básica da Ponte. *Fazer a Ponte – Projecto Educativo*. Portugal, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O Papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº 7, maio 2003.

\_\_\_\_\_; SANTIAGO; M. C. **As Múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação**. In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo, João Pessoa, PB, 2010.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.



# INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: ENTRE POLÍTICAS, EXCLUSÕES E RESISTÊNCIAS

INTERCULTURALITY IN BRAZIL:  
BETWEEN POLICIES, EXCLUSIONS AND RESISTANCE

*Mylene Cristina Santiago<sup>1</sup>  
Abdeljalil Akkari<sup>2</sup>  
Periú Mesquida<sup>3</sup>*

## Resumo:

Nesse artigo, analisamos o processo de construção de políticas voltadas à diversidade cultural no sistema educacional brasileiro. Parece-nos profícuo repensar a diversidade no contexto escolar à luz das potencialidades, desafios, obstáculos que todo educador enfrenta e precisa desenvolver para efetuar processos educativos que considerem e valorizem as diferenças culturais. Para possibilitar uma reflexão sobre o cenário etnocultural brasileiro, buscamos evocar o processo histórico que culminou em desigualdades ainda não solucionadas em relação à população indígena e negra; discutimos as políticas direcionadas às diferenças, direcionadas aos grupos que permanecem subalternizados desde o período colonial; e, apontamos alguns possíveis caminhos de superação das desigualdades não superadas, rumo a mudanças de paradigmas no que tange à gestão e valorização da diversidade etnocultural no sistema educacional brasileiro.

**Palavras – chave:** Diversidade Etnocultural. Políticas Educacionais. Educação Intercultural

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>2</sup> Universidade de Genebra

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná

In this article, we analyze the process of building policies aimed at cultural diversity in the Brazilian educational system. It seems useful to rethink diversity in the school context in the light of the potential, challenges, obstacles that every educator faces and needs to develop in order to carry out educational processes that consider and value cultural differences. To enable a reflection on the Brazilian ethnocultural scenario, we seek to evoke the historical process that culminated in unresolved inequalities in relation to the indigenous and black population; we discussed policies aimed at differences, aimed at groups that have remained subordinate since the colonial period; and, we point out some possible ways of overcoming unresolved inequalities, towards paradigm shifts regarding the management and enhancement of ethnocultural diversity in the Brazilian educational system.

**Keywords:** Ethnocultural Diversity. Educational Policies. Intercultural Education

## INTRODUÇÃO

O Brasil é frequentemente apresentado como uma democracia racial e um país multiétnico. No entanto, esta expressão usada em excesso esconde dois tipos de diversidade étnico-racial. Em um primeiro caso, temos um exemplo que podemos qualificar como *desejável*, que se refere ao primeiro mundo e é ilustrado pelas colônias alemãs, suíças, italianas ou japonesas. Curiosamente, chama nossa atenção a permanência do uso colônia, visto que o termo se refere mundialmente a um violento empreendimento de desapropriação empreendido pelos colonizadores em detrimento dos colonizados. Para Memmi (1977, p. 90), é preciso que o colonizador, ou usurpador, “se auto eleve às nuvens, e que afunde o usurpado, colonizado, debaixo da terra... e assim quanto mais o colonizado é esmagado, mais o colonizador triunfa na colonização”. Daí, as atrocidades cometidas sendo justificadas pela necessidade de mostrar “quem é que manda aqui”, ações que se mantêm até os dias de hoje.

Na América Latina, uma colônia descreve uma terra *supostamente vazia* “colonizada” e “desenvolvida” por civilizadores valentes. É imperativo perceber que todo o espaço latino-americano foi ocupado por civilizações pré-colombianas e múltiplos povos indígenas.

A segunda diversidade, que podemos chamar de *indesejável*, refere-se aos grupos afro-brasileiro e indígena, ou qualquer miscigenação decorrente desses dois grupos, que se trata da maioria da população brasileira, histórica e politicamente usada para justificar o atraso econômico do Brasil e sua incapacidade de alcançar a prosperidade econômica sustentável e de tornar-se um país de primeiro mundo.

Em caráter ilustrativo e para dimensionar a percepção do atual governo, podemos destacar a declaração que o Ministro Paulo Guedes, em Davos, no mês de janeiro de 2020, culpa o “pobre pela devastação ambiental”:

“O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza, o pobre. As pessoas destroem o meio ambiente porque precisam comer. Eles [pessoas pobres] têm todas as preocupações que não são as preocupações das pessoas que já destruíram suas florestas, que já lutaram suas minorias étnicas, essas coisas” (O GLOBO, 20/01/2020, p. 4)

Diante de tal contexto, enquanto o Brasil não se reconciliar e não reconhecer as suas diversidades, não poderá levar em conta e valorizar todos seus grupos raciais e étnicos. Um país que sustenta a exclusão e priva parcela de sua população do direito à cidadania não tem como assumir efetivo desenvolvimento, pois esse processo pressupõe participação com condições materiais e sociais para todos.

Após o processo de redemocratização, foram pautadas leis de valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, que reconhecem a problemática e o estranhamento com os quais esses grupos ainda são tratados e, por vezes, alijados de seus direitos essenciais. No entanto, em que pese a importância dessas iniciativas, não há dispositivos compulsórios que

transformem intenções legislativas na efetivação de práticas educativas e pedagógicas em todas as instituições de ensino.

Para além das desigualdades educacionais, nossos indicadores sociais revelam que a população indígena está sob constante ameaça e expropriação de suas terras, por conta de interesses capitalistas e exploração selvagem (ou descontrolada) do meio ambiente. Contamos ainda, com enorme contingente de população de moradores de rua e de comunidades que vivem em condições desumanas. No que tange ao aspecto demográfico, as desigualdades regionais se perpetuam, e a população das Regiões Norte e Nordeste convivem com problemas estruturais e em maior situação de pobreza, comparativamente às demais Regiões. O acesso à água é limitado em algumas áreas de um país com uma das maiores reservas de água doce do mundo e trabalhadores rurais permanecem sem terra em um país com enormes áreas de terra fértil.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS À VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL**

Na condição de signatário da declaração de Jontiem (1990), da declaração de Dakar (2000) e da Declaração de Incheon (2015) que enfatizam o direito à educação inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, o país se viu empenhado a ampliar políticas curriculares, que buscassem ampliar a compreensão sobre a diversidade cultural e valorização da história afro-brasileira, africana e indígena. Em decorrência dessas medidas iniciais, outras ações afirmativas foram produzidas com o propósito de promover a igualdade racial, tais como políticas curriculares e sistema de cotas para ingresso de indígenas e de afrodescendentes no ensino superior, educação bilíngue indígena e educação quilombola.

Em 1997 foram implantados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cujos temas transversais traziam a pluralidade cultural como dimensão a ser discutida e trabalhada em todas as áreas de conhecimento disciplinares na Educação Básica. Não sabemos em que dimensão real essa orientação foi apropriada e difundida nos sistemas educacionais e espaços escolares, no entanto, consideramos que foi uma importante medida para materializar a temática no campo educacional.

Em 2003, através da Lei 10.639, temos a implementação de uma política curricular, que torna obrigatório o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da Educação Básica. Para sustentar e garantir a implementação da Lei, foram criadas Diretrizes Curriculares com proposições para o desenvolvimento desse trabalho, e, foram oferecidos cursos de formação para professores pelas redes de ensino, pelas universidades e organizações não-governamentais (ONGs). Essa proposta deu origem à significativas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado proporcionando mais acúmulo de conhecimento e visibilidade ao tema.

A incorporação da temática afro-brasileira e indígena no currículo trouxe o debate sobre como essa discussão vinha sendo tratada no cenário escolar e ampliou a problematização quanto ao processo de folclorização atribuído às questões indígenas e africanas, que preferencialmente eram abordadas a partir das efemérides, não raras vezes reduzidas a apresentações de dança ou música. Em relação às *efemérides*, fatos relevantes para serem lembrados ou comemorados em determinado dia, tais como: dia do índio, dia da consciência negra etc., constatamos que o trabalho com as minorias não pode se restringir às datas comemorativas. Tais projetos precisam ser contínuos, integrados e desenvolvidos durante todo o ano letivo, dada às implicações políticas e ideológicas desse trabalho no contexto sociocultural brasileiro (SANTIAGO; AKKARI, 2014).

Tem-se constatado que ainda há um longo caminho a ser percorrido para se construir uma relação crítica e problematizadora, que elimine práticas pedagógicas bastante enraizadas na cultura escolar, que oscilam entre à indiferença às diferenças ou à essencialização das mesmas.

Em 2012, o sistema de cotas para ingresso no Ensino Superior passa a ser garantido pela Lei 12.711, com o objetivo de ampliar a participação e a representação de grupos negros e indígenas nessa etapa da educação. O sistema de cotas no país é misto, considerando também que o candidato seja egresso de escola pública e tenha renda mensal per capita de até um salário mínimo e meio.

Pela primeira vez foi garantida ação afirmativa, para grupos até então sub representados no ensino superior, fato este que provocou grande incômodo para outros grupos que questionaram a constitucionalidade dessa medida, visto que a Constituição assegura direitos iguais a todos. Todavia, a igualdade de direitos para grupos que não tiveram as mesmas oportunidades e os mesmos pontos de partidas foram colocados em cheque, juntamente com a lógica meritocrática, que embasava a pretensa igualdade. É importante esclarecer a diferença entre o conceito de igualdade legal e material: a primeira se refere aos dispositivos jurídicos, enquanto a segunda se consubstancia na vida cotidiana, garantindo que todos os sujeitos usufruam os mesmos direitos e oportunidades. Com base nesses conceitos podemos inferir que o direito a igualdade material, real, só se legitima quando o direito às diferenças é respeitado. Nas palavras de Maia e Ferreira (2011, p. 39):

Nas sociedades pluriétnicas, a noção de neutralidade do Estado, nas esferas econômica e social, se traduz na crença de que a mera introdução de dispositivos legais é o suficiente para garantir a existência de uma sociedade harmônica, onde independentemente da diversidade, seria assegurado a todos a efetiva igualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade, mas a discriminação se dá exatamente quando indivíduos são tratados iguais em situações diferentes, e quando diferentes, em situações iguais.



Demonstrando o caráter ainda discriminatório da sociedade brasileira, após o processo de reservas de cotas raciais, vimos emergir denúncias em universidades de todo o país, de pessoas que têm feito uso da cota através de autodeclaração indevida. Algumas universidades adotaram a autodeclaração como medida para ingresso no sistema de reserva de vagas ao ensino superior, entretanto, pessoas que fizeram uso desse dispositivo e que, posteriormente, não foram reconhecidas por seus pares como pessoas preta, parda ou indígena, têm sido denunciadas à ouvidoria das universidades e passam a responder processo administrativo, podendo ter sua matrícula cancelada, caso seja comprovada fraude.

Em razão dessas ocorrências, as universidades têm instalado comissões para proceder a heteroidentificação, visto que o preconceito no Brasil é de marca e não de origem, o que quer dizer que o conjunto de traços fenotípicos de uma pessoa pode caracterizá-la como negra ou não, deixando-a mais propensa às situações de preconceito e de discriminação do que sua origem familiar. Por ser um país reconhecidamente miscigenado, o Brasil apresenta a peculiaridade de quase todo brasileiro ter algum ancestral negro, sem, contudo, apresentar fenótipos que possibilitem essa autodeclaração, para efeito de cotas raciais. Esse fato tem ampliado processos de judicialização no ensino superior e trazido tensões, que antes estavam veladas pela ausência de ações afirmativas e pela invisibilidade de tais conflitos no cenário brasileiro.

Em investigação sobre os posicionamentos ideológicos de futuros professores (SANTIAGO; AKKARI, 2015) identificamos que ações afirmativas (cotas para ingresso de afrodescendentes e indígenas no ensino superior) não têm provocado uma mudança significativa nas práticas de ensino dos cursos acadêmicos ou de atividades específicas de formação. Reconhecendo que a identidade profissional está associada às múltiplas experiências de vida, argumentamos a necessidade de investir em processos formativos que constituam experiências em significações culturais nos contextos educacionais diversos,

visto que a implementação de um sistema de cotas numa instituição pública de ensino superior deve passar por amplo e profundo debate no âmbito da própria universidade, com a participação representativa da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais.

Ações que garantam a promoção da igualdade racial no cenário educacional e social não podem se restringir a práticas pessoais e isoladas, mas precisam ter respaldo coletivo e institucional, para que se configurem como medidas radicais e mudanças reais de injustiças historicamente consolidadas.

No que tange à educação bilíngue indígena no debate intercultural brasileiro, percebemos iniciativas de formação de professores e produção de materiais didáticos com uso da língua materna ocorre em diferentes universidades e regiões do Brasil, como forma de atender e favorecer distintas etnias.

O problema enfrentado pela educação bilíngue indígena é seu status e seu valor de transição para o português. De fato, devido à falta de uma escola bilíngue ou indígena no ensino médio, secundário e superior, as línguas indígenas são limitadas às populações indígenas e dominadas pela onipresença do português nos meios de comunicação de massa, empresas e administração pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9394/96, garantiu o direito a uma educação multicultural, específica para cada grupo indígena, autodeterminada, intercultural e bilíngue. Apesar do avanço legal e dos esforços para sua efetivação prática, ainda há um enorme caminho para que se alcance uma educação de qualidade e que contemple as demandas das diversas populações existentes no Brasil. Segundo o Censo Escolar (2017), 30,93% das escolas indígenas não dispõem de um espaço físico construído pelo poder público para funcionar, 33% das escolas indígenas não possuem material didático específico para a diversidade sociocultural (CARTA CAPITAL, 2018).

De acordo com o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 274 línguas indígenas são faladas no país. No entanto, os povos indígenas conquistaram seus direitos linguísticos somente com a Constituição Federal de 1988. O artigo 210 prevê o uso dos idiomas maternos, juntamente com a língua portuguesa, na aprendizagem escolar.

Antes disso, a educação bilíngue promovia a alfabetização dos indígenas na língua materna e, gradativamente, substituía seu uso pelo português no processo escolar. Essa metodologia pedagógica na qual o idioma de origem é usado como ponte para o domínio da língua nacional é chamada de bilinguismo de transição ou de subalternização. Além de impor o monolinguismo em língua portuguesa, esse processo acelerava a integração à sociedade não indígena, já que, ao deixar de falar a sua língua, o indígena abandonava sua identidade étnica, seu modo de vida e sua visão de mundo (PLATAFORMA DO LETRAMENTO, 2019).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que têm como objetivo a normatização dos direitos educacionais dos povos indígenas e a prescrição de orientações às secretarias municipais e estaduais de Educação para elaboração de projetos nas escolas, é destacado que os professores das escolas indígenas devem ser, preferencialmente, indígenas e oriundos das comunidades onde se localizam as escolas, pois compartilham do patrimônio cultural, histórico e linguístico da comunidade.

A educação quilombola por sua vez, somente com a Constituição de 1988, foi reconhecida pelo governo brasileiro, que legitimou as comunidades remanescentes de quilombo e abriu o espaço legal para que elas lutassem pela posse coletiva de suas terras. O quilombo é reconhecido como um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão. Todavia, novas pesquisas indicam que a formação de quilombos não ocorreu somente a partir de fugas e insurreições, mas de diversos

outros contextos, como heranças de terras de antigos senhores, abandono das plantações e das terras em razão da decadência econômica ou pela compra de alforria e manutenção de um território próprio e a produção autônoma. (CARRIL, 2017).

No que tange à educação escolar destinada aos estudantes quilombolas, os desafios são amplos e antagônicos, embora tenham ocorrido avanços nos últimos anos, são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente. De acordo com Carril (2017, p. 554):

Quanto à formação docente, existem 13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste; em geral, pouco mais de 50% dos professores que atuam nessa modalidade, no país, têm vínculo efetivo. Dos professores, 48,3% apresentam o nível superior, mas há ainda uma quantidade considerável que leciona apenas com ensino fundamental, médio e até com o fundamental incompleto. Nesse sentido, percebe-se a insuficiência da formação dos professores na área rural, onde estão mais de 90% dos estabelecimentos escolares quilombolas e 78,8% dessas matrículas, o que remete a processos mais longos de escolarização e enraizamento dos afrodescendentes.

Com base nessas informações a autora salienta a importância de pesquisas que envolvam saberes comunitários e intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas, de modo a se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos, no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens, tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades. Sua proposta está de acordo com o Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola ao considerar que :

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

Parece-nos que tal proposta visa desconstruir as imagens veiculadas sobre quilombo, cultura africana e afro-brasileira que persistem ainda hoje no imaginário racista brasileiro. Superar a visão de que o Quilombo dos Palmares foi o único quilombo brasileiro e a única forma de resistência negra durante a escravidão, desconstruir estereótipos que inferiorizam nossa ascendência africana e reduzem os africanos escravizados à condição de escravos, ainda é uma tarefa a ser realizada nos processos formativos docentes e nos currículos escolares. (DA COSTA, 2018)

Após duas décadas de implementação dessas quatro políticas públicas diferentes para aumentar a diversidade cultural no sistema educacional brasileiro (políticas curriculares, reserva de vagas para ingresso no Ensino Superior, educação indígena, educação quilombola), que avaliação e análise podemos realizar?

Por um lado, observamos que existe a crença positivista de que a implementação de uma lei é ação suficiente para o aprimoramento da diversidade cultural no sistema educacional. A legislação é uma condição necessária, mas não suficiente, para inovar na educação. Deve haver mecanismos de monitoramento, avaliação das leis implementadas. Além

disso, os atores das escolas devem ser capacitados em todos os níveis para desempenhar suas novas responsabilidades.

Por outro lado, as políticas públicas têm sido específicas para diferentes grupos (indígenas, afro-brasileiros, quilombolas), ou limitadas a determinados níveis do sistema educacional (universidade). Na realidade, a diferença e a diversidade cultural no setor da educação precisam ser consideradas em todos os grupos e todos os níveis de educação.

Por fim, um dos melhores indicadores para verificar se as políticas públicas atingiram sua meta é o impacto nas emoções, sentimentos, representações dos cidadãos sobre a diversidade / diferença cultural. Em outras palavras, os brasileiros, independentemente de sua origem, discutem calmamente relações interétnicas, racismo, igualdade, mérito e justiça?

## **CONTEXTO DE INCERTEZAS E DE NOVAS POLÍTICAS: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS?**

No cenário brasileiro, percebemos que há certa resistência para o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito social e escolar. Como afirmado anteriormente, a escola permanece indiferente às diferenças culturais e faz uso inapropriado do conceito de igualdade, convertendo seus métodos, propostas e avaliação em um modelo único.

O caráter competitivo incentivado pelas avaliações nacionais, em especial pela Avaliação Nacional do Ensino Médio (ENEM) usada para ingresso no Ensino Superior, converte a educação básica em verdadeira escola preparatória a esse propósito. A despeito de todas as diferenças regionais, culturais, materiais, entre outras, estamos diante de uma escola que possui grande dificuldade em reconhecer e lidar com as diferenças de seus alunos.

Outro fator que agrava essa resistência é a precarização do trabalho docente, cujos professores em busca de melhores salários, trabalham em duas ou três escolas, impactando negativamente no tempo disponível para o planejamento de suas aulas, atualização do conhecimento e participação no projeto político pedagógico institucional, como também no engajamento e combate à política de apostilamento, que avança em escolas públicas e privadas, e que certamente reduz as possibilidades de um trabalho que contemple as diferenças, visto que opera na consolidação de um currículo único e uniformizante.

A ideologia do mérito, que se expressa pela capacidade intelectual e dedicação de cada um, mais uma vez contradiz a existência das diferenças, se fazendo presente no discurso de alguns alunos, professores, pais e gestores. Nessa perspectiva, mérito ou fracasso é responsabilidade individual, o que diminui a possibilidade de um enfrentamento coletivo e político das desigualdades.

Como forma de enfrentamento às desigualdades e ideologias que as sustentam, temos apostado que a diversidade cultural dos professores merece centralidade, em seus aspectos formativos, políticos, sociais e identitários, pois o conjunto dessas dimensões pode repercutir de forma significativa nas práticas pedagógicas. Santiago e Akkari (2014), através de pesquisa realizada com professoras da educação básica, destacam a importância da escola ter docentes de origens étnico-raciais diferentes para que seus discentes sintam-se representados.

Admitindo que o processo educacional esteja relacionado à construção de modelos e que os professores se constituem referências identitárias para seus estudantes, justificamos que a presença de professores pertencentes a grupos étnico-culturais diversificados favorece a possibilidade de melhorar o desempenho escolar, através da vivência de modelos positivos, facultados por professores passíveis de serem assumidos como referências identitárias.

Atualmente, o país passa por um período de incerteza e retrocessos, em parte por sua breve trajetória democrática e, por outro lado, por conta de sua polarização política, religiosa, e econômica. Essa polarização no campo educacional sempre foi marcada pela coexistência de um sistema educacional público e privado, a primeira destinada à população pobre, e a segunda, aos filhos das elites. No ensino superior essa lógica se invertia, a elite assumia suas vagas nas universidades públicas e os filhos das classes desfavorecidas economicamente, trabalhavam para seguir seus estudos em universidades privadas.

À medida que tais lógicas se desorganizaram com as ações afirmativas, observamos as universidades sofrerem contingenciamento orçamentário através de medidas tomadas pelo governo atual, sobretudo na área da pesquisa, da pós-graduação e tendo também seus quadros de servidores reduzidos. Paralelo à investida contra as escolas e universidades públicas, temos acompanhado uma ofensiva ideológica de grupos conversadores, que através do Movimento Escola sem Partido, buscam desvirtuar o trabalho de professores e de intelectuais brasileiros, que passam a ser rotulados como doutrinadores.

A desvalorização de educadores e intelectuais brasileiros historicamente não é recente, mas tem se intensificado nos últimos anos através de projetos de Lei, que buscam criminalizar a ação docente e coibir determinados temas, como por exemplo, relações de gênero. Para agravar e justificar as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, grandes pensadores da educação, como Paulo Freire e partidos de esquerda, têm sido culpabilizados pelos maus resultados do Brasil. Argumento equivocado, visto que a teoria freireana tinha como princípio o diálogo e a conscientização, em detrimento de uma educação bancária. É possível que a proposição de Paulo Freire, se aplicada nas escolas, possibilitasse o protagonismo dos alunos, ampliando as possibilidades de ler o mundo, o que resultaria no fortalecimento da capacidade de interpretação e de leitura da palavra, o que poderia ampliar as



possibilidades de participação e aprendizagem, resultando em melhores resultados nos mencionados testes, mesmo que esta jamais tenha sido a pretensão do mencionado educador.

Fica evidente que defender uma educação bancária, pautada na transmissão de conteúdos, ao invés de uma educação problematizadora, que talvez nunca tenha sido verdadeiramente implementada no sistema educacional brasileiro, ofereça certa segurança aos grupos que têm interesse em desvalorizar os educadores, a educação brasileira e as gerações em formação.

Por outro lado, vemo-nos diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular, que de acordo com a análise de Oliveira e Frangella (2019) traduz uma concepção de educação como processo formal, restrito a aprendizagem de conteúdos, reforçando o ideário social e epistemológico hegemônico, que reforçam a reprodução das hierarquias sociais, buscando simultaneamente controlar os saberes de todos os cidadãos do país, desconsiderando a condição sociocultural, política, econômica ou individual.

Essa perspectiva se estende à lógica de controle e monitoramento via políticas de avaliação e, mais recentemente, se materializa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que enfatizam que os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC.

Quais significados podem e irão ser construídos a partir da BNCC? Sempre há espaço para reinvenção em um mundo plural e imprevisível, como também, para resistência e proposição de uma educação pautada pela interculturalidade bilateral.

## **POR UMA INTERCULTURALIDADE BILATERAL CONSTRUÍDA COM OS GRUPOS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Gostaríamos de propor uma mudança radical de paradigmas com o intuito de sensibilizar ao real valor e riqueza da diversidade cultural e sua contribuição para a educação brasileira. Até agora, a principal abordagem para levar em conta a diversidade cultural no sistema educacional baseava-se na perspectiva de cima para baixo. Em outras palavras, é principalmente através de medidas legislativas (leis) e parâmetros nacionais que a interculturalidade foi promovida no Brasil.

Ao considerarmos que as medidas legislativas que promovem o acesso à educação para grupos historicamente desfavorecidos devem ser mantidas e avaliadas, acreditamos que as mudanças de paradigma são necessárias a todos os atores da educação, do gestor ao professor, em particular, ao professor. Não esquecendo que o foco desse processo é o aluno.

Propomos uma interculturalidade bilateral baseada nos paradigmas da decolonialidade, reciprocidade, solidariedade e igualdade. Para fins de conceituação do que seria a interculturalidade bilateral, remetemo-nos ao conceito de interculturalidade crítica, que Walsh (2009, p. 25) considera

[...] como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

A decolonialidade consiste em pensar as relações interétnicas do ponto de vista da dominação e da exploração colonial. Obviamente, a discussão levará aos laços estreitos entre a colonialidade e a exploração capitalista dos oprimidos (SANTOS; MENESES, 2010). A decolonialidade também inclui a dominação cultural, educacional e pedagógica. Desenvolver um pensamento decolonial também consiste em descolonizar o pensamento educacional e escutar as pedagogias do Sul (AKKARI ; FUENTES, 2019).

A reciprocidade consiste em tratar os outros com a mesma benevolência reservada aos nossos semelhantes. Solidariedade implica um compromisso de dar mais atenção, espaço para aqueles que historicamente tiveram menos no espaço escolar. A igualdade é uma utopia necessária para organizar a convivência entre os pares.

Pérez-Aguilera e Figueroa-Helland (2011) sugerem a existência de duas tendências insatisfatórias no mundo da educação. A primeira é um multiculturalismo decorativo cada vez mais popular que permite pequenas ilhas de desenvolvimento epistêmico e cultural limitado apenas para grupos subalternizados e em desvantagens, sem contestar de maneira significativa e transformar o sistema político e educativo hegemônico. A segunda tem uma aparência de interculturalismo unilateral sem condições propícias para o estabelecimento de interculturalidade bilateral ainda necessário. De um lado, os grupos marginalizados são autorizados a ensinar sua própria língua, conhecimento e cultura, todavia são obrigados a aprender a língua, conhecimentos e cultura dos grupos dominantes. Por outro lado, não se espera nenhuma mudança importante nos sistemas político, educacional e científico hegemônico, que permanecem resistentes e em grande parte impermeáveis à influência transformacional dos conhecimentos, práticas, culturas e instituições dos povos indígenas. É essencial ir além desse multiculturalismo decorativo ou desse interculturalismo unilateral, por meio de um compromisso crítico, proativo e fértil que questione as relações de poder, as injustiças

históricas e possibilite a reciprocidade epistêmica e o verdadeiro interculturalismo bilateral.

Acreditamos que o Brasil possui um segundo instrumento para esse propósito, que se trata do Projeto Político Pedagógico (PPP). A partir das reuniões pedagógicas, o PPP pode ser constantemente revisado e atualizado, convertendo-se assim em um compromisso político dos atores escolares com a transformação do espaço escolar, tendo em vista as práticas e situações emergentes no cotidiano escolar.

A partir de uma perspectiva e compreensão dinâmica das relações escolares, que se materializam no registro e atualização constante do PPP, as escolas poderiam aproveitar essa ferramenta, convertendo-a em um instrumento para viver a interculturalidade e produzir processos formativos e reflexivos no contexto da própria escola. Professores e alunos podem conectar abordagens interculturais ao ambiente sociocultural das escolas, considerando as culturas e as relações com as famílias, assim como os temas que impulsionam os atores escolares a saírem de sua zona de conforto.

Entre os temas mais urgentes e debates necessários às escolas, destacamos o processo de inclusão de alunos que sofrem barreiras à participação e à aprendizagem, seja por conta de deficiências, etnia, condição socioeconômica, cultura, religião, orientação sexual, gênero, entre outras possibilidades de exclusão e discriminação. A partir da identificação processos discriminatórios vivenciados em cada unidade escolar, faz-se necessário elencar temas que abordem as barreiras a serem enfrentadas. A título de exemplo destacamos: discussão dos padrões de beleza em relação ao cabelo, corpo, cor; mecanismos e atitudes de discriminação racial, de gênero, orientação sexual na escola; violência (urbana e escolar) e suas ligações com as diferenças.

Recuperar um sentido intercultural para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais tem sido o foco de nossos trabalhos e investigações, no sentido de compreender que a função social da escola vai além do ensino de conteúdos curriculares, podendo contribuir também com a

formação de seres humanos comprometidos com o senso ético, combatendo todas as formas de discriminação e violência, afinados com uma lógica cidadã, que compreende a diferença como elemento constitutivo das múltiplas possibilidades de ser, estar e atuar no mundo.

Faz-se necessário construir um processo educativo que reconheça que todo conhecimento é uma produção social, fruto de experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento. Nesse contexto, temos como tarefa: superar visões distanciadas, que ignoram as experiências sociais e que destituem o conhecimento de significados; assumir as diferenças entre os estudantes como peculiaridades, rompendo com a ideia de que as mesmas são deficiências as quais e precisam ser corrigidas; aprender a dialogar com as particularidades dos sujeitos; problematizar as consequências sociais da reprovação e dos determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos que facilitam a vida escolar de alguns e colocam barreiras ao sucesso escolar de outros (AKKARI; SANTIAGO, 2015).

Uma educação construída com base intercultural pode representar mudança no cenário das desigualdades, que convertem diferenças em deficiências. Pode ainda, ser uma forma de intervenção e estruturação de uma sociedade mais democrática e crítica, que precisa se libertar dos princípios opressores, impressos em nosso processo de colonização, sustentados pela elite econômica e política até os dias atuais, que buscam impedir a emancipação das classes populares, a fim de manter seus privilégios de classe e se sustentarem no poder.

Uma educação emancipatória não será oferecida às camadas populares de bandeja, precisa ser conquistada a partir de intensa participação e tomada de consciência dos processos de exploração e desigualdades a que estão submetidos, os atores escolares têm importante papel nesse processo e sempre poderão escolher a posição que desejam assumir: manter a situação como está ou compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que a mudança é possível, como afirma Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. **Teias** (Rio de Janeiro. Impresso) , v. 16, p. 28-41, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Lei nº 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**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CARTA CAPITAL. **Os desafios da educação indígena para a presidência, segundo pesquisadoras(es)**, 2018. Disponível em : <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-da-educacao-indigena-para-a-presidencia-segundo-pesquisadoras/> acesso em 20/08/2020.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 abr.jun. 2017., 539-564. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0539.pdf> Acesso: 29 de nov. 2019.

DA COSTA, Alexandre Emboaba. The Decolonial in Practice, Quilombismo, and Black Brazilian Politics in " Postneoliberal" Times. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**. vol. 5, no 1, p. 27-40, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

O GLOBO. '**O pior inimigo do meio ambiente é a pobreza', diz Paulo Guedes em Davos**'. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/01/21/o-pior-inimigo-do-meio-ambiente-e-a-pobreza-diz-paulo-guedes-em-davos.ghtml> Acesso em 11 de fev. 2020.

MAIA, Cinthia Nolácio de Almeida; FERREIRA, Lúcia Gracia. Igualdade ou diferença? A questão da diversidade e da identidade na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 27, 2001. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13351/8337>

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. R. Corbisier e M. Pinto Coelho. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, F.C.T; XAVIER FILHA, C. (orgs). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

PÉREZ-AGUILERA, D. A.; FIGUEROA-HELLAND, L. E. Beyond Acculturation: Political “Change”, Indigenous Knowledges, and Intercultural Higher Education in Mexico. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Volume 9, Nº 2, pp. 268-296, 2011.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. **A língua nas margens – multilinguismo no Brasil – alfabetização e letramento indígena**. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/alfabetizacao-indigena/> acesso em 29/17/2020.

SANTIAGO, Mylene, AKKARI, Abdeljalil. **Cotas universitárias no Brasil: o que pensam os estudantes de licenciatura da UFF?** EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, Curitiba/ PR, 2015.

SANTIAGO, Mylene, AKKARI, Abdeljalil. Políticas Curriculares, Trajetórias Docentes e Ensino Culturalmente Adequado. **Revista da ABPN**, 2014, vol. 6, no. 13, p. 286-402.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 12-43.



# INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA

*Mônica Pereira dos Santos<sup>1</sup>*

*Manoella Senna<sup>2</sup>*

## Resumo:

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com uma equipe gestora do município do Rio de Janeiro cujo objetivo foi investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação, por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão. A pesquisa foi baseada na perspectiva omnilética de análise e a metodologia adotada foi qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para a coleta utilizamos entrevistas semi abertas com os gestores, gravações em áudio e em vídeo dos encontros e questionários aplicados aos coordenadores das escolas municipais. Além de discutirmos alguns dos temas em inclusão em educação mais priorizados pelos participantes durante os encontros, problematizamos ocorrências durante a pesquisa, vinculadas a mudanças da equipe gestora com relação às suas funções, relações interpessoais e acompanhamento das escolas desde um olhar para as questões relacionadas à inclusão em educação ao trabalho da própria gestão.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação; Gestão Educacional; Perspectiva Omnilética

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro

This article presents a research conducted with a management team from the municipality of Rio de Janeiro which aimed at investigating the process of self-review of cultures, policies and practices of inclusion and management in education, through the development of the Index for Inclusion. The research was based on the omnilectical perspective of analysis and the methodology adopted was qualitative of the action research type. For the data collection we used semi-open interviews with managers, audio and video recordings of the meetings and questionnaires applied to the coordinators of the municipal schools. In addition to discussing some of the themes in inclusion in education most prioritized by the participants during the meetings, we problematized occurrences during the research, linked to changes in the management team in relation to their functions, interpersonal relationships and monitoring of schools from the issues related to inclusion in education to the work of the management itself.

**Keywords:** Inclusion in Education; Educational Management; Omnilectical Perspective

## **INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA**

### **INTRODUÇÃO**

Refletir sobre inclusão em educação no nível de uma gestão municipal é tarefa complexa que pressupõe um movimento de abertura para (re)pensar culturas, políticas e práticas institucionais e individuais. Ao considerarmos inclusão como processo amplo, que não se resume a apenas um campo ou grupo específico de excluídos, de certo modo complexificamos as análises e reflexões diante dessa luta. Nesse sentido, quando instituições se propõem a autorrevisar

suas culturas, políticas e práticas em prol de um trabalho no caminho da inclusão, devemos considerar essa proposta como um desafio bastante enriquecedor.

No presente artigo, apresentaremos uma experiência de pesquisa desenvolvida durante 1 ano e 9 meses, junto à Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro (GED/2ª CRE), realizada com uma equipe gestora, durante a qual um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação foi desencadeado por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011), instrumento potencializador de discussões, reflexões e ações com foco nos processos institucionais de inclusão/exclusão.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação, desencadeado pelo Index para a Inclusão, com foco na temática da inclusão.

O artigo, portanto, está estruturado em três partes: inicialmente apresentaremos o referencial teórico-analítico que embasou a referente pesquisa e, assim, nossas análises; depois, explicitaremos a metodologia da pesquisa, de modo a contextualizá-la e, por último, dialogaremos com os dados da pesquisa, buscando discutir alguns dos temas em educação especial e inclusão de pessoas com deficiência mais priorizados pelos participantes durante os encontros, problematizando ocorrências durante a pesquisa, vinculadas a mudanças da equipe gestora com relação às suas funções, relações interpessoais e ao acompanhamento das escolas e seus olhares para as questões relacionadas à inclusão e à gestão em educação.

## GESTÃO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO À LUZ DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Consideramos importante demarcar de onde falamos e o que pensamos a respeito dos processos de inclusão e gestão em educação, já que nosso referencial tem diálogo direto com a metodologia e, portanto, com o trabalho que foi desenvolvido ao longo da pesquisa. Partindo de uma visão mais aproximada de uma análise ético-psicossocial, compreendemos inclusão como processo histórico e social constituído por dimensões objetivas e subjetivas, coletivas e individuais, emocionais e racionais (SAWAIA, 2011).

Inclusão, para nós, representa um processo de luta contra qualquer tipo de barreira à participação e isso nos revela a amplitude desse processo que envolve diversas instâncias de nossas vidas. Quando focamos na arena educacional, pensamos na participação e na aprendizagem de todo e qualquer sujeito que porventura esteja enfrentando barreiras.

Aqui, cabe ressaltar, não focamos apenas no grupo das pessoas com deficiência, como faz a educação especial. Essa diferenciação se faz ainda necessário, haja vista que muito se confunde quando se fala de inclusão. Embora os estudos sobre inclusão venham se diversificando, culturalmente, muitas vezes, ao se falar de inclusão, pensa-se estar falando somente das pessoas com deficiência, público-alvo da educação especial.

Desse modo, corroboramos com Santos (2009), que afirma que inclusão em educação é processo amplo, de luta pela participação e aprendizagem de todos, independente de cor, sexo, gênero, raça, etnia, língua, deficiência. Segundo a autora:

Inclusão não é proposta de um estado final ao qual se quer chegar. [...]. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos e participação social plena. [...] Ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional (p. 12).

Identificar as exclusões, portanto, e combatê-las, representa, para nós, o cerne do processo de inclusão em educação. Entretanto, tendo em vista que não há um resultado final ao qual se chegar, não há sentido em se utilizar a palavra “inclusiva” adjetivando a palavra “educação”, afinal, se inclusão é processo (e é sempre bom lembrar que educação também), nunca haverá uma escola (ou pessoa, ou sociedade, ou o que for) inteiramente “inclusiva”, como se tal “estado” fosse um ponto de chegada que nos permitisse, ao final da jornada, achar que “nos tornamos”, finalmente, “inclusivos”. Devemos estar sempre atentos às culturas, às políticas e às práticas de inclusão e/ou exclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011), na busca, sobretudo, de acolher os movimentos que são parte dos cotidianos institucionais, sociais, pessoais, políticos, etc., e que em geral transformam o contexto investigado/observado, e dando apoio ao movimento de busca pela minimização e ao combate, sempre que possível, às barreiras encontradas.

Não se trata de uma tarefa fácil. Ao contrário, é uma tarefa que demanda trabalho, dedicação e, acima de tudo, vontade para modificar processos excludentes dos níveis micro (ex: individual e da sala de aula), meso (ex: escola e redes locais) e macro (ex: redes nacionais e internacionais). Isso tudo considerando que há relações culturais (nossos valores, sentimentos e pensamentos), políticas (nossos acordos e intenções) e práticas (nossas ações propriamente ditas), que estão sempre em relação dialética e complexa.

No que tange ao nosso referencial a respeito de gestão, vale destacar que, de acordo com Dias (2002), é um termo que circunda diferentes concepções. Inicialmente ligado ao campo empresarial, o termo gestão foi transposto para o campo da educação, sendo considerado por Dourado (2007) gestão educacional conceito mais amplo do que apenas aplicar técnicas, métodos e princípios da administração empresarial. Gestão educacional envolve, assim:

[...] a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos político-pedagógicos das escolas e com amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Corroboramos com Paro (1998, 2012) quando o autor refuta a ideia de reduzir gestão educacional a soluções tecnicistas importadas da administração empresarial. Percebemos, muitas vezes, ao observar o campo da gestão educacional, aumento de normas e burocracias que acabam atrapalhando a resoluções de questões do cotidiano, diminuindo a autonomia dos professores e alunos no processo educacional. Defendemos, assim, que gestão educacional, enquanto mediação, deve incorporar conceitos tanto administrativos quanto pedagógicos, sem alimentar essa dicotomia muitas vezes limitante. Há de se observar pontos positivos do quesito administração, sem desconsiderar as especificidades do contexto educacional, o diálogo, a relação pedagógica e os processos democráticos fundamentais para o processo de gestão educacional, ao nosso ver.

Nesse sentido, compreendemos que o gestor educacional, pode (e deve) preocupar-se tanto com o bem-estar dos alunos, funcionários e professores quanto procurar por eficiência nesse processo. Vale dizer que quando falamos em gestão educacional, referimo-nos, assim como Luck (2009), aos coordenadores pedagógicos, diretores (pedagógicos e administrativos), orientadores educacionais, secretários escolares.

Destacamos que um ponto fundamental para pensar esse processo da gestão educacional é a construção de processos democráticos e participativos. Defendemos, portanto, a necessidade de a gestão educacional refletir sobre os espaços

de decisão da instituição, de modo a considerar os múltiplos olhares e opiniões e promover a participação de toda a equipe de trabalho nas tomadas de decisão, por meio da transparência e da dialogicidade (SENNA, 2014).

Após destacarmos um pouco do nosso referencial de inclusão e de gestão, é momento de explicitar a perspectiva por meio da qual vimos observando e analisando os fenômenos, principalmente do campo educacional: a perspectiva omnilética. Trata-se de um modo de observar, investigar, analisar, pensar e ao mesmo tempo ser. A perspectiva omnilética, assim, “é uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados” (SANTOS, 2013, p.23).

É uma perspectiva que compreende os fenômenos a partir de cinco dimensões: as culturas; as políticas; as práticas, a dialética e a complexidade. Por culturas, queremos identificar nossos valores e crenças, por políticas queremos falar sobre os nossos acordos e intenções, por práticas, nos referimos às nossas ações propriamente ditas. Para essas três dimensões fundamentamo-nos em Booth e Ainscow (2011) e Santos (2008, 2009). Por dialética reconhecemos as contrariedades, complementaridades e movimentos dos fenômenos e a percepção da totalidade em sua relação com as partes em termos de complexos de complexos - e nos referenciamos em Lukács (2003). Por complexidade nos referimos às incertezas, às não reduções e simplificações, à recursividade - fundamentadas em Morin (2016).

A peculiaridade dessa perspectiva é que ela percebe as relações entre essas dimensões de forma exponencial, buscando, sobretudo, reconhecer potencialidades existentes no movimento em que elas se constituem e constituem as demais dimensões. Quando analisamos um fenômeno por meio da perspectiva omnilética buscamos compreender, portanto, como essas cinco dimensões estão imbricadas e diretamente se influenciando e interdeterminando, mesmo

quando contrárias e aparentemente não apresentando diálogo. Isso porque, em cada fenômeno, podemos observar sempre os movimentos relacionais entre as dimensões, ainda que por vezes, de um dado ângulo pareça que uma sobressaia diante das outras.

Desse modo, quando falamos de gestão educacional e de inclusão em educação nessa perspectiva:

[...] compartilhamos da ideia de que uma gestão educacional, pautada em uma gestão social para a inclusão, contribui para a construção de processos democráticos na escola e nas instituições educacionais. A gestão educacional é potencialmente mediadora de culturas, políticas e práticas de inclusão, assim como de exclusões. Uma gestão educacional para a inclusão, em uma visão omnilética, deve se pautar no bem-estar de todos, construir culturas, desenvolver políticas e orquestrar práticas condizentes com um ideal de participação e aprendizagem dos sujeitos desse processo - sejam eles alunos, funcionários, professores e até os gestores (SENNA, 2017, p.54).

Tendo exposto o nosso referencial, buscaremos, a partir de agora, apresentar mais detalhes relacionados ao desenvolvimento da pesquisa para posteriormente trazer ao diálogo seus dados à luz da perspectiva omnilética.

## **DESCREVENDO A PESQUISA: O INDEX PARA INCLUSÃO NA PESQUISA AÇÃO**

A pesquisa desenvolvida entre os anos de 2014 e 2017 se caracterizou por uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Qualitativa, pois, de acordo com Alves (1991) e Godoy (1995) “parte de questões ou focos de interesses amplos, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58). Dessa forma, a pesquisa qualitativa nos permitiu compreender a complexidade dos processos



de inclusão e de gestão em educação de modo que a visão de totalidade não se limita a particularidades, mas permite, como aponta Minayo e Sanches (1993) o diálogo com valores, crenças, atitudes, hábitos, opiniões e representações.

Em termos de delineamento, a pesquisa fundamentou-se na pesquisa-ação de acordo com referenciais de Thiollent (1986). Para Thiollent, pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 1986, p.14). Nesse processo, os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de maneira colaborativa, participativa. Nesse sentido, a pesquisa aqui descrita tratou-se de uma investigação em que pesquisadores e participantes estiveram em diálogo constante, tendo estes últimos um papel ativo no acompanhamento e na avaliação das ações. Esse envolvimento e ajuda mútuos buscou sempre transformar a realidade do grupo, ou trazer soluções aos problemas detectados.

Cabe ressaltar que o motivo da escolha deste delineamento de pesquisa pautou-se na necessidade de responder a questões de modo coletivo. Primeiramente, a equipe pesquisadora foi convidada e, assim, solicitada a desenvolver um trabalho de (re)visão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação nas escolas atendidas pela Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro e ao dialogar sobre os objetivos do trabalho com as escolas, percebeu-se lacunas a respeito dessa discussão (sobre inclusão e gestão em educação) na própria Gerência de Educação. Tal fato levou as equipes (da GED e do Laboratório de pesquisa) a considerarem fundamental uma discussão na própria equipe da Gerência a respeito desses temas, tendo em vista não apenas o trabalho com as escolas, como também o trabalho em equipe e suas relações interpessoais.

Algumas características da pesquisa-ação corroboraram para que esse processo investigativo com a Gerência pudesse

oportunizar momentos de troca e reflexão coletivas. Segundo Franco (2005), esse tipo de pesquisa viabiliza o processo contínuo de planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação e replanejamento.

Outro ponto bastante interessante para nós é que por meio desse processo de reflexão-ação-reflexão também se associa uma capacidade de aprendizagem, conforme defende Thiollent (1986). No desenvolvimento de um ambiente propício para as trocas coletivas e para a auto revisão, também é possível construir um ambiente formativo, que a partir de práticas de reflexão e ação, possam promover culturas, políticas e práticas de gestão menos excludentes, com menos barreiras à participação e aprendizagem.

Esse processo de reflexão e formação foi sendo realizado durante os encontros quinzenais que ocorreram, e contavam com a presença de toda a equipe da GED, por duas horas, por um ano e 7 meses. Para o desenvolvimento da pesquisa contamos com alguns instrumentos de coleta de dados, sendo eles: minutas dos encontros, questionários, entrevistas, filmagens (vídeos) e gravações (áudios) dos encontros quinzenais e planos de ação.

Nas minutas constaram as combinações e breves relatos de cada encontro, o que contribuiu para a construção do histórico de desenvolvimento da pesquisa. As gravações em áudios e vídeos foram fundamentais para apreciação detalhada do processo investigativo, além de possibilitar a revisita ao que foi trabalhado e discutido ao longo dos encontros, tanto por parte dos pesquisadores quanto por parte dos participantes. Esses materiais foram transcritos posteriormente, facilitando, assim, o tratamento dos dados coletados.

Os questionários foram utilizados no início e ao final da pesquisa com a finalidade de levantar a percepção dos coordenadores pedagógicos das escolas de abrangência da GED sobre o trabalho da GED. Ao final da pesquisa, os próprios gestores, da equipe da Gerência, participaram de uma

entrevista semiestruturada que teve por finalidade contribuir com a resposta de um dos objetivos da pesquisa acerca do processo de autorrevisão e seus reflexos junto à GED.

Ao longo dos encontros, para o registro do processo de reflexão-ação da equipe gestora, utilizamos mais um instrumento: o plano de ação. Este, construído pelos pesquisadores, além de registro escrito do trabalho desenvolvido pelos gestores nos encontros, tornou-se importante no processo de auto avaliação da pesquisa e das ações. Desse modo, esses registros constituíram material de análise e de construção coletiva de um trabalho crítico e reflexivo, configurando um processo de engajamento gradativo dos participantes.

Os planos de ação foram trabalhados essencialmente com inspiração no Index para Inclusão, principal instrumento que foi desenvolvido ao longo da pesquisa. O Index para inclusão constitui-se em um rico instrumento com potencial reflexivo e ativo para as questões culturais, políticas e práticas de inclusão em educação nas instituições. Seus autores, Booth & Ainscow (2011) o definem como um instrumento capaz de dar apoio ao processo de autorrevisão das escolas na busca pela redução de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os sujeitos nela inseridos. Destacamos que o Index não se restringe às escolas ou instituições de ensino, o mesmo pode ser adaptado conforme o contexto em que for desenvolvido, como foi realizado, por exemplo, nos estudos de Lima (2019) e Pinto (2018), nos quais o Index foi desenvolvido em uma Escola de Governo.

O Index para Inclusão, é composto tanto por aspectos teóricos (que trata de uma concepção ampla de inclusão em educação, conceitos e valores que constituem esse processo) quanto práticos (que dizem respeito às próprias ações resultado nas reflexões propostas), o que nos leva a considerá-lo um instrumento práxico. O trabalho com o Index, assim, deve ser de entrega, de abertura e de diálogo, pois a partir das reflexões propostas a estrutura das instituições, os valores, as crenças, as

intenções, os planos, as ações, são colocadas em xeque, ou seja, em um nível de avaliação e revisão.

Durante os encontros, a equipe de gestores se subdividia e discutia as questões do Index e seus indicadores, a partir do que selecionavam alguns como prioritários no momento. Desse modo, os grupos registravam suas discussões nos planos de ação e, assim, desenvolviam planos que, depois de compartilhados com o grupo maior, pudessem ser efetivados ao longo do trabalho da Gerência, se considerados pela equipe como importantes, coletivamente.

Todo esse trabalho com os planos exigiu bastante diálogo e discussão por parte da equipe gestora. Muitas vezes, as discussões a partir dos indicadores geravam novos temas e debates aos quais a equipe considerava importante dedicar seu tempo, analisando a própria realidade de trabalho na Gerência, entre o próprio grupo e nas demandas com as escolas sob sua responsabilidade. Desse modo, os participantes desenvolveram no plano de ação: quais as questões escolhidas do Index que se relacionavam às prioridades da Gerência; como essas questões aconteciam (ou não) na GED; e quais propostas seriam apresentadas após as observações e discussões.

Salientamos que esse processo de construção, reflexão, avaliação que acontecia a cada quinze dias, se tornou, durante o período da pesquisa, um movimento de formação continuada dos gestores da GED e nosso próprio e, como afirma Alarcão (2011), de desenvolvimento de uma escola, uma comunidade reflexiva, mesmo em se tratando do contexto de uma gerência. A possibilidade de troca, de criação de espaços coletivos de discussão e (trans)formação foram viáveis pela associação da metodologia de pesquisa-ação e do desenvolvimento do Index, na busca pela construção de processos emancipatórios, críticos, reflexivos e formativos no que tange ao trabalho com a gestão - tão importante na mediação de culturas, políticas e práticas tanto de inclusão quanto de exclusão nessa rede municipal.

## DISCUTINDO OS DADOS: INCLUSÃO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO PARA A GED

Para fins deste artigo, faz-se necessário um recorte ao desenvolver as nossas reflexões acerca dos dados da pesquisa acima descrita. Nesse sentido, destacamos neste momento que a fim de discutir os temas inclusão em educação e gestão educacional conforme trabalhados e discutidos com a equipe da GED, nosso recorte abordará momentos da pesquisa como: resultados de um questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos das escolas sob responsabilidade da GED/2º CRE; dados de uma atividade realizada com a equipe da GED, que depois gerou, posteriormente, material para realização de um Projeto Político Pedagógico da GED; dados da entrevista realizada ao final da pesquisa junto ao gestores da GED, acerca dos reflexos do desenvolvimento do Index na Gerência.

Entendendo a necessidade de compreender como os coordenadores pedagógicos das escolas da 2º CRE, que ficam sob responsabilidade e em contato direto com a Gerência, avaliam o trabalho da Gerência, foi construído, no período inicial da pesquisa, um questionário que teve como base para sua elaboração as funções exercidas pela Gerência de Educação. Este questionário, composto por 1 questão fechada de 35 itens e 2 abertas, foi enviado a 30 coordenadores pedagógicos, sendo que apenas 18 deles foram respondidos, correspondendo a 60% de retorno.

Neste questionário inicial as questões buscavam, por exemplo, saber: o grau de satisfação em relação ao trabalho da GED, ou seja, como os coordenadores pedagógicos avaliam determinadas atividades/funções da GED; se há funções que a GED deveria ou não exercer. Ao final da pesquisa, repetimos esse questionário, acrescentando 3 perguntas que se preocuparam em saber: se houve mudanças nas orientações da GED às escolas no último ano (correspondente ao período do desenvolvimento da pesquisa); quais orientações a GED tem dado sobre o processo de inclusão em educação e como os coordenadores concebem inclusão em educação.

Destacaremos aqui, a quinta questão do questionário que buscou conhecer as concepções de inclusão em educação dos coordenadores pedagógicos e para isso perguntou: “Para você, o que é inclusão em educação? Como esse processo acontece na sua escola? Dos 17 respondentes desta questão, observamos que em 9 respostas já havia uma concepção mais ampliada acerca da inclusão em educação, ou seja, 9 respondentes consideravam-na como processo de participação de todos os alunos, independente de grupos e/ou casos específicos.

R1: Entende-se por inclusão o acolhimento de todas as crianças no sistema de ensino, de modo que esta se desenvolva no aspecto cognitivo, afetivo e social, respeitando suas especificações.

R2: A inclusão é uma necessidade para que TODAS as crianças sintam-se acolhidas e possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

R3: Participação de todos no processo pedagógico. De forma natural e tranquila, com a colaboração de todos da comunidade escolar, no intuito de manter/criar um ambiente facilitador das necessidades.

R4: A inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. (BLOCO DE DADOS GED, 2017).

Apesar da maioria reconhecer inclusão em educação como processo mais amplo e de luta pela participação de todos conforme defendemos aqui, houve respostas que relacionaram inclusão diretamente ao campo da educação especial, ou seja, inclusão associada apenas às pessoas com deficiências, conforme a resposta abaixo:

R5: Inclusão envolve incorporar alunos que tenham algum tipo de transtorno ou deficiência na sala de aula. O processo de ensino aprendizagem abre um leque de possibilidades, a começar pela aceitação

do outro e que este possui características que estimuladas possibilitarão o desenvolvimento de suas potencialidades. (BLOCO DE DADOS GED, 2017).

Por que respostas assim, nos incomodam e nos chamam atenção? Porque falas assim podem representar culturas que ainda segregam esse público do ensino regular, apesar de políticas que garantem o direito de todos estarem juntos na mesma escola e com oportunidades iguais de aprendizagem. Também podem representar práticas de desresponsabilização da comunidade escolar acerca desse processo, que é responsabilidade de todos, na medida em que recorre ao movimento de “aceitação” (o que nos remete à ideia de favor ou atividade filantrópica) de “nós (os supostos “normais”) para “eles (os supostos “anormais). Outro perigo contido neste depoimento reside na mensagem implícita de que a diferença pode ser um problema (já que necessita ser “aceita”) e que a origem de tudo está no aluno, o que leva à desresponsabilização a que nos referimos acima.

E aqui percebemos a dialeticidade desse tipo de fala, ou seja, como representam contraditórios. Ao mesmo tempo em que reforçam a importância dos alunos com algum tipo de transtorno ou deficiência, ao nomearem esses alunos, deixam de compreendê-los como parte desse “todos”, um dos problemas da fragmentação e das taxionomias, digamos assim. E vejamos o quão complexo é esse processo: ao mesmo tempo em que buscamos reconhecer as barreiras à participação e à aprendizagem e, por vezes, identificamos esses grupos, não nos interessa fragmentar esse grupo, focar em apenas um deles, sem compreender que inclusão é processo multifacetado que permeia a todos nós, em determinados momentos e que “pertencer” a um grupo ou outro não significa necessariamente estar excluído e/ou incluído.

A sexta pergunta desse questionário que nos parece também interessante destacar aqui, buscou compreender “com relação aos processos de inclusão em educação, quais as

orientações que as escolas têm recebido da GED?”. A partir das respostas, percebemos contrariedades nas ações e nos acordos entre a GED e as escolas, visto que algumas respostas, apesar de uma ideia de inclusão anteriormente associada a uma concepção mais ampliada, nesta resposta salientaram políticas (acordos, intenções, orientações) da GED que direcionam inclusão ao público alvo da educação especial.

R1: Como sempre a GED fornece colaboradores para que possamos atender nossos alunos incluídos.

R2: Sempre enviar o memorando com laudo médico para incluí-lo na Sala de Recursos. Em casos onde [sic] não é possível obter o laudo, apresentar um relatório para a GED, solicitando uma visita da equipe da Educação Especial.

R3: A única orientação é fazer sempre relatório pertinente ao caso e enviar a esta Gerência. (BLOCO DE DADOS GED, 2017)

A partir dessas respostas, notamos, o que foi pontuado para a equipe da GED na época, que as escolas necessitavam de um trabalho mais intensificado com relação às culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, a partir dos contraditórios existentes nas concepções e discursos, que representam um olhar apenas das partes, dos grupos de excluídos, “esquecendo” de relacioná-los em uma totalidade. De modo geral, vale ressaltar, observamos satisfação quanto ao trabalho da GED por parte dos coordenadores pedagógicos das escolas, embora eles tenham destacado algumas vezes funções que ela exerce que não deveria exercer e a grande demanda de trabalho que limita a melhor execução dessas funções.

Outro momento que consideramos fundamental ressaltar nesse artigo, que representa propriamente temas focados na inclusão em educação e gestão educacional, foi uma atividade desenvolvida durante uns encontros em que, à pedido da própria Gerência, ajudamos o grupo a dar



o pontapé no Projeto Político Pedagógico que eles queriam construir para a própria equipe da GED. Sendo assim, a partir de uma dinâmica realizada, trabalhamos com evocações de palavras da equipe a respeito de como eles concebiam os termos “inclusão em educação” e “gestão em educação”.

No termo “inclusão em educação”, foram 45 palavras evocadas, sendo que 9 delas nos chamaram atenção por terem sido citadas mais do que uma vez, sendo elas: Respeito (4); Conhecimento (4); Aceitação (3); Avanço (2); Comprometimento (2); Escuta (2); Igualdade (2); Solidariedade (2); Tempo (2). Pudemos inferir, que “respeito”, “conhecimento” e “aceitação” são termos importantes para esta Gerência de Educação, quando pensado o processo de inclusão em educação. Percebemos que para a GED, inclusão em educação, envolve o respeito aos outros, as decisões e ações, as diferentes opiniões, assim como limitações e dificuldades de todos e cada um. Além de envolver conhecimentos e habilidades para tanto.

Omnileticamente, podemos inferir que nesta Gerência, inclusão em educação, no que tange às culturas, políticas e práticas, está associada à responsabilidade e comprometimento de todos e cada um para que o valor, coletivamente declarado como importante, seja posto em prática. Contudo, reconhecemos a dialética e complexidade desses processos, pois apesar do movimento de pensar inclusão relacionando diretamente aos valores, apenas a intenção no plano dos acordos entre a GED e as crenças sobre a importância deles não garantem a sua efetividade no dia a dia do grupo, do trabalho em equipe. Isso sem mencionar a ideia de “aceitação”, sobre a qual falaremos mais adiante.

No que tange ao termo “gestão em educação”, das palavras evocadas, pelo número de inferências, consideramos que “organização” (5) e “comprometimento (7)” foram considerados importantes para a GED quando se pensa em gestão em educação. Omnileticamente podemos inferir que organizar envolve crenças, intenções, ações que, por vezes, podem representar disputas e conflitos quando pensadas na

dinâmica de uma equipe gestora, ou seja, quando pensadas coletivamente. Entendemos que apesar das especificidades de cada sujeito que trabalha nessa equipe gestora, é preciso reconhecê-las, claramente, sem abandonar o foco no objetivo principal que envolve todo o trabalho da gestão, o que se constitui um desafio.

Tendo a equipe também considerado fundamental o comprometimento quando se pensa gestão em educação, podemos inferir que não basta, para eles, acreditar na gestão e no trabalho desenvolvido e nem construir políticas que reforcem essa crença, mas efetivamente cumprir com os acordos, os combinados e com os valores elencados pela equipe como essenciais em uma gestão. Esse processo, apresenta-nos a complexidade, deve ser considerado a partir de suas incertezas e dos olhares multifacetados que, quando tratamos de relações entre pessoas, necessita ser considerado.

Por meio das evocações, percebemos um diálogo, vale mencionar, entre valores elencados para os termos gestão e inclusão em educação, o que nos revela que para a equipe da GED, pensar esses processos em conjunto estava promovendo uma re(visita) nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão e de gestão da equipe.

Para finalizar, pelo menos nesta escrita, nosso diálogo com os dados da pesquisa com essa equipe gestora e da experiência do desenvolvimento do Index, destacamos algumas falas da equipe da GED, durante as entrevistas realizadas ao final da pesquisa com 8 membros, representando 50% dos 16 que estiveram presentes do início ao fim da pesquisa. Da entrevista com 5 perguntas, duas delas focaram saber como eles concebiam inclusão antes e depois do contato com a pesquisa. A finalidade dessas perguntas foi compreender se houve, ou não, algum tipo de reflexo e/ou intervenção do desenvolvimento do Index a partir do olhar desses membros, a respeito do que eles concebiam como inclusão. Duas falas dos gestores da GED nos chamaram atenção:

E3: A gente tem sempre a ideia de inclusão, eu que trabalhava com educação especial, a gente vê inclusão muito mais pro lado da educação especial e depois da pesquisa eu acho que a gente ampliou um pouco essa visão, de inclusão com mais diversidade de olhar (BLOCO DE DADOS GED, p. 35, l. 1040-1042).

E7: [...] na verdade, inclusão tá na vida pra qualquer questão, mas assim, se seu for pensar em questões de educação que é o foco nosso, você mudou um pouco a relação né, de você ter esse olhar para um todo, de que todos têm direito independente de cor, de raça, de sexo, de qualquer problema de moradia. Então, a inclusão é ter esse direito a questão de educação, independente de qualquer questão (BLOCO DE DADOS GED, p. 46, l. 1348 - 1352).

Analisando as respostas acima, notamos que em uma visão omnilética, que busca compreender a complexidade desse processo, é possível perceber como as partes constituem e ao mesmo tempo são constituídas pelo todo e vice-versa. Verificamos a mudança de olhar, relatada pela equipe a partir das intervenções realizadas por esta pesquisa-ação, por intermédio do Index para Inclusão. As trocas, a participação, o diálogo e os espaços de formação coletiva e continuada oferecidos constituem partes desse todo maior que significa a construção, sempre permanente, exponencial, complementar, contraditória, do pensar, fazer e ser inclusão em educação na perspectiva omnilética. Essa mudança de olhar, que naquele momento, com aquelas pessoas, naquele determinado contexto da Gerência, foi possível construir, desenvolver e orquestrar, constitui-se uma parte do processo possível de (trans)formação dessa equipe gestora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste artigo, explorar alguns dos muitos dados produzidos na pesquisa que o originou. Por conta do espaço que nos foi possível, tivemos que realizar escolhas difíceis em relação a o que priorizar em termos de dados a apresentar e analisar. É que a lente omnilética, com seu jeito caleidoscópico, por assim dizer, nos permitiria um processo quase infinito de análise. Por exemplo, se tivéssemos podido realizar nossa análise, ainda no presente artigo, tomando em conta uma totalidade ainda mais ampla, como o momento histórico-político em que a pesquisa se deu no início, durante e ao seu fim, certamente teríamos trazido ainda mais elementos, enriquecendo ainda mais a análise.

De todo modo, acreditamos ter alcançado o objetivo mais importante: trazer à baila algumas problematizações referentes à complexidade ainda presente na compreensão do que é inclusão no cenário carioca (e nos arriscamos a dizer: brasileiro). Infelizmente, tal risco tende a se agravar caso o fatídico Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, atualmente em suspensão pelo STF e para ser julgado a partir do dia 11 de dezembro de 2020, seja considerado procedente e permaneça ativo, desmantelando o pouco que se conseguiu construir e organizar em termos de inclusão em nível nacional e nos níveis locais de 2008 a 2016.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos e uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Alda. Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. Cad. Pesq., São Paulo: 1991, pp. 53-61.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 3ª edição, RJ, 2011.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de Gestão a Administração: uma revisão crítica. Revista Eletrônica de Administração. Vol 1, 1 ed. Jul.-dez. 2002. Extraído de [http://legacy.unifacel.com.br/rea/edicao01/ed01\\_art01.pdf](http://legacy.unifacel.com.br/rea/edicao01/ed01_art01.pdf). Acesso: 26/08/12.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 921 – 946, out. 2007.

GODOY, Arilda. Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, 1995.

LIMA, Carolina Barreiros de. “As you don’t belong in here, this doesn’t belong to you; this place isn’t yours...” Or is it? Meanings of inclusion in a Government School. 2019. Dissertation (Master’s Degree in Education) – Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Lück, Heloisa. 2009. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Editora Positivo. Curitiba, Brasil.

LUKÁCS, Georg. História da Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003

MINAYO, Maria Cecília de S & SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MORIN, Edgar. O método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016

PARO, Vitor. Henrique. Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. Administração Escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Corte, 2012.

PINTO, Regina Maria de Souza Correia. O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

\_\_\_\_\_. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SENNA, Manoella. Inclusão em Educação: o que pensam os gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro? Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SENNA, Manoella. (Re)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª CRE em ação. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1986.

# PERMUTAS

---

1. Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Bauru - Ciência e Educação
2. UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) - Comunicações – Caderno do programa de P.G.
3. Ministério da Educação (MEC) Secretaria de Educação Especial - Integração MEC – Sec. Educação Especial
4. CEUC (Centro Universitário de Corumbá) UFMS – Seção Biblioteca.
5. UFG (Universidade Federal de Goiânia)- Cadernos de Educação.
6. UNIC (Universidade de Cuiabá) - Cadernos De Educação.
7. USJT (Universidade São Judas Tadeu) - Integração – Ensino pesquisa.
8. FAESA (Faculdades Integradas Espírito-Santenses) - Revista de Educação da FAESA.
9. UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) - Revista Educação Pública UFMT.
10. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação.
11. UFV (Universidade Federal de Viçosa) – DEBATE.
12. FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia) - Revista da FAEEBA.
13. Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) - Biblioteca Conselheira Nair Fortes Abu-Merhy.
14. Editora UaPÊ Espaço Cultural Barra - Espaço Cultural Barra.
15. Cibec (Centro de Informação e Biblioteca em Educação).
16. Ibero-Amerikanisches Institut (IAI) Preußischer Kulturbesitz.

17. Unitins (Fundação Universidade do Tocantins).
18. UPE (Universidade de Pernambuco).
19. USP (Universidade de São Paulo) - Serviço de Biblioteca e Documentação.
20. Uneb (Universidade do Estado da Bahia).
21. Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso).
22. UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais).
23. Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina).
24. UEA (Universidade do Estado do Amazonas).
25. UEPA (Universidade do Estado do Pará).
26. UEPB (Universidade Estadual da Paraíba).
27. UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas).
28. Unicamp (Universidade de Campinas) - Faculdade de Educação.
29. UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) - Educação e Sociedade – CEDES.
30. UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana).
31. UEM (Universidade Federal de Maringá).
32. UEG (Universidade Estadual de Goiás).
33. UEL (Universidade Estadual de Londrina).
34. Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros).
35. UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).
36. UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa).
37. UERR (Universidade Estadual de Roraima) - Multiteca.
38. UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz).
39. UEAP (Universidade do Estado do Amapá).
40. UECE (Universidade Estadual do Ceará).
41. Unicentro Paraná (Universidade Federal do Centro-Oeste).



42. UEMA (Universidade Estadual do Maranhão).
43. UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná).
44. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) -  
Biblioteca.
45. Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná).
46. Fecilcam (Faculdade Estadual de Ciências e Letras de  
Campo Mourão).
47. UESPI (Universidade Estadual do Piauí).
48. UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro).
49. UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia).
50. UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul).
51. UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do  
Norte).
52. URCA (Universidade Regional do Cariri).
53. Uvanet (Universidade Estadual Vale do Acaraú).
54. PUC Paraná (Pontifícia Universidade Católica do Paraná)  
- Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
55. PUC Campinas (Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas).
56. PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)  
Campus Perdizes.
57. PUC-SP Campus de Consolação.
58. PUC-SP Campus de Santana.
59. PUC-SP Campus de Sorocaba.
60. PUC-SP Campus de Barueri.
61. PUC-SP.
62. PUC Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de  
Janeiro).
63. UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense).
64. UNESP / Botucatu.

- 65.FAPA (Faculdade Porto Alegre) -Revista Ciências & Letras.
- 66.UNESP Bauru.
- 67.UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) - Série de estudo periódicos do mestrado em Educação da UCDB.
- 68.PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) - Revista Diálogo Educacional PUC-PR.
- 69.PUC-RS / Revista FAMECOS.
- 70.UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba).
- 71.UFBA (Universidade Federal da Bahia – Campus Ondina) / Gestão em Ação.
- 72.UFBA (Universidade Federal da Bahia) - Revista do Núcleo política e Gestão da Educação.
- 73.UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Revista Entrelinhas.
- 74.UNESP (Universidade Estadual Paulista) Campus de Presidente Prudente - Nuances.
- 75.PUC Minas Gerais (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) - Cadernos de Educação.
- 76.UFU (Universidade Federal de Uberlândia) - Revista Educação Popular.
- 77.UNESP Marília - Educação em Revista.
- 78.UFPR (Universidade Federal do Paraná) - Revista de Textos e debates.
- 79.UFPA (Universidade Federal do Pará) - Revista ver educação.
- 80.UFMA (Universidade Federal do Maranhão) - Revistas de Políticas Públicas.
- 81.UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) - Revista educação em questão.
- 82.USP (Universidade de São Paulo) - Revista Educação e Pesquisa.

83. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Revista Horizontes Antropológicos.
84. UFSM (Universidade Estadual de Santa Maria) - Revista Educação.
85. UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) - Revista Educação Especial.
86. UEL (Universidade Estadual de Londrina) - Boletim – Centro de Letras e ciências Humanas.
87. UCS (Universidade de Caxias do Sul) - Revista Métris.
88. UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) - Revista Rascunhos Culturais.
89. UFV (Universidade Federal de Viçosa) - Revista Ciências Humanas.
90. UFV - Revista Educação em Perspectiva.
91. UCB (Universidade Católica de Brasília) - Revista Diálogos.
92. UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) - Educação em Revista.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

1. O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
2. Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas *ad hoc*, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra-argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.
3. Quanto à formatação:

## **A-Página de rosto:**

- a) Título do artigo;
- b) Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo;
- c) Resumo do artigo em inglês;
- d) Nome e titulação do(s) autor(es);
- e) Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

## **B- Corpo do trabalho:**

- a) Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço;
- b) Digitação: Programa Word para Windows;

## **C-Formatação:**

- a) Papel tamanho A4;
- b) Margem superior com 3,0 cm;
- c) Margem inferior com 2,5 cm;

- d) Margem esquerda com 3,0 cm;
- e) Margem direita com 2,0 cm;
- f) Fonte Times New Roman;
- g) Tamanho da letra 12 pontos;
- h) Espaçamento justificado;
- i) Espaçamento entrelinhas 1,5;
- j) Páginas numeradas;
- k) Referências Bibliográficas: ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.
- l) Citações e notas: devem ser observadas as normas da ABNT em vigor.
- m) Quantidade de páginas:
  - Mínimo de 12 páginas;
  - Máximo de 20 páginas.

#### 4. Resenhas:

A revista Educação em Foco também publica resenhas, que devem atender às seguintes orientações: a) devem referir-se à obra relacionada Educação; b) devem ser redigidas em língua portuguesa ou espanhola. No caso de serem redigidas em língua inglesa ou francesa, devem ser acompanhadas da respectiva tradução; c) devem ser inéditas, conter a identificação completa da obra e ter extensão de até 18.000 caracteres (com espaços), incluindo, se houver, citações e referências bibliográficas; d) devem se estruturar a partir de uma descrição do conteúdo da obra, com fidelidade a idéias principais, fundamentos, metodologia, bem como análise crítica, ou seja, um diálogo do autor da resenha com a obra; e) devem apresentar qualidade textual em termos de estilo e linguagem acadêmica.

As etapas para avaliação das resenhas são as mesmas usadas para artigos.

## 5. Encaminhamento:

- Pelo cadastro no site da revista no endereço eletrônico: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>
- Dúvidas: [revista.edufoco@ufjf.edu.br](mailto:revista.edufoco@ufjf.edu.br)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico

Revista Educação em Foco

Campus Universitário/ Cidade Universitária

Juiz de Fora – Minas Gerais | CEP: 36036-330

Site da Revista: <http://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>