

Versão impressa **ISSN 1413-0963**
Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

interMeio

NÚMERO 58

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

Educação Especial

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação

interMeio
REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordóñez – UFMS
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale
Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE),
Torino, Itália – IT
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero Universidad Santiago de Chile,
Santiago, Chile
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade
do Minho, Braga, Portugal
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica
do Litoral, Guayaquil, Equador
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação,
Cuenca, Equador
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social
Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra - Universidad Granada, Espanha
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH
- Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán.
Madrid, Espanha



Esta publicação está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. A publicação pode ser compartilhada desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>

interMeio

Editores Científicos Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História,

Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Linoel de Jesus Leal Ordóñez

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de
Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados
da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Secretaria da Editora UFMS

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

Sumário

DOSSIÊ EDUCAÇÃO ESPECIAL

- ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE CURSO DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM** **13**
ANALYSIS ON THE CURRICULAR PEDAGOGICAL PROPOSAL OF THE HIGHER EDUCATION COURSE IN THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING
ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DEL CURSO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE
ANALYSE DE LA PROPOSITION PÉDAGOGIQUE CURRICULAIRE D'UN COURS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LA PERSPECTIVE DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE
Samantha Ferreira da Costa Moreira
Eladio Sebastian Heredero
Fernando Ricardo Moreira
- ACESSIBILIDADE E DESIGN PEDAGÓGICO INCLUSIVO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EAD** **38**
ACCESSIBILITY AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL DESIGN IN THE VIRTUAL MASTER COURSE
ACCESIBILIDAD Y DISEÑO PEDAGÓGICO INCLUSIVO EN EL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN A DISTANCIA
ACCESSIBILITÉ ET CONCEPTION PÉDAGOGIQUE INCLUSIVE DANS LE COURS DE SPÉCIALISATION EN ENSEIGNEMENT À DISTANCE
Kelly Maia Cordeiro
Sheila Venancia da Silva Vieira
Izadora Martins da Silva de Souza

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO ESTADO DO PARÁ NA DÉCADA DE 1950 56

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS CIEGOS EN EL ESTADO DE PARÁ EN LA DÉCADA DE 1950

THE PROCESS OF INSTITUTIONALIZATION OF THE EDUCATION OF BLIND PEOPLE IN THE STATE OF PARÁ IN THE 1950'S

LE PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉDUCATION DES AVEUGLES DANS L'ÉTAT DU PARÁ DANS LES ANNÉES 1950

Genylton Odilon Rego da Rocha
Hellen Cristina Olímpia de Oliveira

A PESQUISA COLABORATIVA COMO MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR 78

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA RED DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

COLLABORATIVE RESEARCH AS MEDIATION FOR THE DEVELOPMENT OF A SUPPORT NETWORK FOR SCHOOL INCLUSION

LA RECHERCHE COLLABORATIVE COMME MÉDIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN RÉSEAU DE SOUTIEN À L'INCLUSION SCOLAIRE

Alessandra Bonorandi Dounis
David Dos Santos Calheiros
Neiza de Lourdes Frederico Fumes

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 108

ASSISTIVE TECHNOLOGY RESOURCES IN ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

RECURSOS DE TECNOLOGÍA ASISTIVA EN EL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

RESSOURCES EN TECHNOLOGIES D'ASSISTANCE DANS LES SERVICES ÉDUCATIFS SPÉCIALISÉS POUR LES ÉLÈVES AVEC DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Adelaide de Sousa Oliveira Neta
Camila Barreto Silva

NAAH/S: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL 129

NAAH/S: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS PARA LAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN EN EL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

NAAH/S: EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FOR HIGH SKILLS/GIFTEDNESS IN THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL

NAAH/S: POLITIQUES PUBLIQUES EDUCATIVES POUR LES HAUTES CAPACITÉS/ DOUANES DANS L'ÉTAT DE MATO GROSSO DO SUL

Nadia Bigarella
Graziela Jara

CLASSES HOSPITALARES EM RORAIMA: IMPACTOS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PEDAGOGIA HOSPITALAR 158

HOSPITAL CLASSES IN RORAIMA: IMPACTS ON THE INCLUSION OF BASIC EDUCATION STUDENTS AND THE TRAINING OF TEACHERS FOR HOSPITAL PEDAGOGY

CLASES HOSPITALARES EN RORAIMA: IMPACTOS EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA PEDAGOGÍA HOSPITALAR

CLASSES HOSPITALIÈRES À RORAIMA: IMPACTS SUR L'INCLUSION DES ÉLÈVES DE L'ÉDUCATION DE BASE ET SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA PÉDAGOGIE HOSPITALIÈRE

Maria Edith Romano Siems
Paola Beatriz Frota Almeida

O AVESDO DO BORDADO: O AEE COMO PONTO E VAZIO NAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 183

THE OVSIDE OF EMBROIDERY: THE AEE AS A POINT AND EMPTINESS IN THE EXPERIENCES OF STUDENTS WITH DISABILITIES

EL REVERSO DEL BORDADO: LA AEE COMO PUNTO Y VACÍO EN LAS TRAYECTORIAS DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

L'ENVERS DE LA BRODERIE : L'AAE COMME POINT ET VIDE DANS LES EXPÉRIENCES DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Paulo Pires de Queiroz
Andreza de Oliveira de Carvalho
Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves

O ATENEU: VIOLÊNCIA VERTICAL, PRECONCEITO E BULLYING NO FINAL DO SÉCULO XIX 203

THE ATHENAEUM: VERTICAL VIOLENCE, PREJUDICE AND BULLYING AT THE LATE OF THE 19TH CENTURY

O ATENEU: VIOLENCIA VERTICAL, PREJUICIO Y BULLYING A FINALES DEL SIGLO XIX

L'ATHÉNÉE : VIOLENCE VERTICALE, PRÉJUGÉS ET INTIMIDATION À LA FIN DU XIXÈME SIÈCLE

Eduardo Borba Gilioli
Maria Terezinha Bellanda Galuch
Cleonice Aparecida Raphael da Silva

VIVÊNCIAS DE EDUCANDOS CEGOS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELÉM DO PARÁ 228

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES CIEGOS EN ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE BELÉM DO PARÁ

EXPERIENCES OF BLIND STUDENTS IN STATE PUBLIC SCHOOLS IN BELÉM DO PARÁ

EXPÉRIENCES D'ÉLÈVES AVEUGLES DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ÉTAT DE BELÉM DO PARÁ

Amélia Maria Araújo Mesquita
Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

Contribuir para o debate histórico, político e educativo da educação especial no contexto da educação básica, não é apenas o objeto deste número da *InterMeio*, mas, ratificar um objetivo apresentado em 2019. Vale lembrar, que aquele objetivo amplificava discursos acerca da educação especial como um dos instrumentos da educação inclusiva, pautado na premissa de que educar incluindo era, não só uma missão da escola básica, em particular, mas, também, da sociedade em geral.

Neste contexto, múltiplas formas e experiências de abordagem continuam a caracterizar processos e práticas de apoio não só na inclusão senão também na permanência e participação dos alunos com deficiência em adequadas experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante disso, este número conta com 10 textos orientados pela produção e circulação de conhecimentos vinculados à Educação Especial, passando não só as construções de respostas aos professores sobre as necessidades dos alunos, no contexto da escola regular, tampouco como atender as deficiências na sala de aula com seus pares ditos normais. Mas, acima de tudo, sobre como temos educado esses alunos, como discutimos as possibilidades de aprender a viver em conjunto, em todos os contextos sociais, em especial, na escola.

Para tanto, abrimos o dossiê com uma perspectiva histórica de análise com o texto de *Genylton Odilon Rego da Rocha e Hellen Cristina Olimpia de Oliveira*, **O processo de institucionalização da educação da pessoa cega no estado do Pará na década de 1950**. Dessa perspectiva incorrem na descrição do contexto histórico de ocorrência da criação do Instituto José Álvares de Azevedo (IJAA), ao mesmo tempo, da institucionalização da educação de pessoas cegas e com baixa visão no estado Pará. Destacam que o IJAA forneceu para seus alunos um ambiente acolhedor que ofertava uma escolarização adaptada às suas especificidades, apresentando princípios normalizadores de adaptação social, e diminuição do máximo possível de suas diferenças, para então aproveitarem dos espaços sociais e de trabalho.

Projetando essa história para a literatura em **O ATENEU: Violência vertical, preconceito e bullying no final do século XIX**, *Eduardo Borba Gilioli; Maria Terezinha Bellanda Galuch e Cleonice Aparecida Raphael da Silva* analisam as situações de violência escolar relatadas na obra de Raul Pompéia. Neste cenário centram-se na reflexão sobre os casos de *bullying*, como resultados das hostilidades descritas, possibilitando a elaboração do passado, dando voz ao sofrimento negligenciado, atenuado ou esquecido.

Este lugar das vozes, em outro momento da história da educação, é foco das análises de *Amélia Maria Araújo Mesquita e Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro* em **Vivências de educandos cegos em escolas públicas estaduais de Belém do Pará**. Neste texto abordam as vivências dos alunos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino de Belém do Pará, mediante a compressão da escola como espaço vivido. Espaço determinado por aspectos significativos sinalizados como positivos ou negativos, mediante suas falas acerca da compreensão da insuficiência de um arcabouço escolar em seus vários sentidos, levando-os a criar seus próprios mecanismos e superando as dificuldades vivenciadas.

Seguindo, em outro contexto dos serviços ofertados pela Educação Especial, *Maria Edith Romano Siems e Paola Beatriz Frota Almeida* em **Classes hospitalares em Roraima: impactos na inclusão de estudantes da educação básica e na formação de professores para a pedagogia hospitalar**, analisam experiência de implantação e impactos no Estado de Roraima. Essa experiência retrata-as como *locus* privilegiado para a formação de professores nas temáticas que envolvem a Pedagogia Hospitalar. Os resultados apontam

que a interlocução construída entre os profissionais atuantes é de extrema relevância para a formação de professores e que esta contribui para a sensibilização e o fortalecimento de políticas públicas nesta área.

Na sequência, com **O avesso do bordado: o AEE como ponto e vazio nas trajetórias de estudantes com deficiência**, *Paulo Pires de Queiroz; Andreza de Oliveira de Carvalho e Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves* analisaram os impactos das ações inclusivas deste Atendimento Educacional Especializado (AEE) na trajetória discente, bem como suas influências na permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida acadêmica em igualdade de oportunidades. Os autores reforçam a necessidade da ampliação de estudos acerca do AEE nos diferentes níveis de ensino, compreendendo a educação inclusiva como uma agenda que deve perpassar todo o sistema educacional.

Na perspectiva do sistema educacional temos três textos, um discutindo uma política de atendimento e, outros, o ensino superior e a especialização *lato-sensu*. O primeiro, **NAAH/S: Políticas públicas educacionais para altas habilidades/superdotação no estado de Mato Grosso do Sul**, de *Nadia Bigarella e Graziela Jara* apresentam o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de Mato Grosso do Sul como uma política para a rede pública do estado, voltada para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). No recorte temporal, 2006 a 2018, nos aproximamos do trabalho desenvolvido, perspectivado na contribuição e nos avanços dos alunos e suas famílias. Os resultados evidenciam que a política de criação do NAAH/S, no estado de Mato Grosso do Sul, mantém ações, por meio de poucos recursos, com conquistas em relação ao atendimento educacional, ressignificando os direitos garantidos por leis. O segundo, de *Samantha Ferreira da Costa Moreira; Eladio Sebastian Heredero e Fernando Ricardo Moreira*, **Análise da proposta pedagógica curricular de curso do ensino superior na perspectiva desenho universal para aprendizagem**. Para estes autores a educação inclusiva necessita de alguma forma rever as formas de organização e apresentação do currículo escolar no Ensino Superior. Para tanto, realizaram análises da proposta curricular em uma na Instituição de Ensino Superior Pública (IES) do Centro Oeste brasileiro, evidenciando práticas pedagógicas que, segundo eles, fazem parte das práticas educativas inclusivas. No terceiro, e último, **Acessibilidade e design pedagógico inclusivo no curso de especialização**

EAD Kelly Maia Cordeiro; Sheila Venancia da Silva Vieira e Izadora Martins da Silva de Souza elegem o *design* pedagógico inclusivo com foco nas aulas para as análises pretendidas. Neste contexto, voltam-se para a proposta de formação docente, na modalidade educação a distância, destacando que os elementos gráficos, técnicos e pedagógicos disponibilizados a partir dos princípios do *design* pedagógico inclusivo se inserem na perspectiva da acessibilidade como direito humano.

Práticas essas que encontram em **Recursos de tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual**, de Camila Barreto Silva e Adelaide de Souza Oliveira Neta, os recursos de Tecnologia Assistiva, utilizados por professores do AEE, como instrumentos mediadores ao enfrentamento das barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência intelectual ao longo das intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais. Isto posto, destacam que um dos três casos/professores, ao utilizar os recursos de TA materializam, como vias indiretas, a superação de barreiras advindas da interação do aluno com o meio.

Interação essa que para Alessandra Bonorandi Dounis; David dos Santos Calheiros e Neiza de Lourdes Frederico Fumes em **A pesquisa colaborativa como mediação para o desenvolvimento de uma rede de apoio à inclusão escolar**, perpassam o processo colaborativo para a composição de uma rede de apoio à inclusão escolar. Especificamente, pensado no apoio de uma estudante com paralisia cerebral, ancorado nas perspectivas do Método Materialista Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica, incursionam pela mediação na constituição de zonas de desenvolvimento proximais coletivas, apreendidas como revolucionárias das práticas escolares relacionadas à inclusão. A par disso, identificam a produção de ressignificações coletivas e modificações nas práticas, confirmando a tese de que, quando guiado pelas perspectivas do Método Materialista Histórico-dialético e da Psicologia Sócio-histórica, o processo colaborativo com uma rede de apoio pode fazer emergir mediações que são potentes na criação de zonas de desenvolvimento proximais coletivas e para proporcionar transformações nas práticas revolucionárias para a inclusão escolar.

Os editores

Dossiê

Educação Especial


ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE CURSO DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

ANALYSIS ON THE CURRICULAR PEDAGOGICAL PROPOSAL OF THE HIGHER EDUCATION COURSE IN THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

ANÁLISIS DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DEL CURSO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

ANALYSE DE LA PROPOSITION PÉDAGOGIQUE CURRICULAIRE D'UN COURS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DANS LA PERSPECTIVE DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE



Samantha Ferreira da Costa Moreira* 

Eladio Sebastian Heredero** 

Fernando Ricardo Moreira*** 

Introdução

Desde a Declaração da Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1990) se reconhece que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação; assim a formação científica e tecnológica serve para alcançar um desenvolvimento autônomo e incorporar-se à sociedade e ao mundo do trabalho.

Quando se fala em inclusão no geral, e na educação superior em particular, tanto a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) já trataram dela num sentido abrangente de atenção à diversidade e, também, a inclusão de propostas de ações para a eliminação de barreiras para a apren-

* Centro Universitário de Mineiros - UNIFIMES.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

*** Universidade Federal de Jataí.

dizagem que, posteriormente, seria referendada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e assinada pelo Brasil.

Segundo Viegas e Angelucci (2006), se atentarmos sobre a expansão do ensino superior no Brasil, a perspectiva de acesso deve ser vista com atenção, a fim de que o discurso da democratização não se transforme apenas em mais uma bandeira das políticas públicas que, camuflada de novidade, termina por manter, na prática, a elitização de modo ainda mais perverso através de uma inclusão parcial.

Para garantia de uma entrada justa e igualitária nas IES a portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (Brasil, 2003), dispõe sobre a acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências¹ nas instituições de ensino e determina, no seu art. 1º, que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) também garante esse direito ao acesso por meio das cotas para as pessoas com deficiência.

Um marco da legislação acerca da inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil no ensino superior é a Reforma da educação superior de 2005, que trata de: “[...] impedir a mercantilização do ensino superior, buscando criar mecanismos para garantir a qualidade e democratizar o acesso com políticas de inclusão social” (Brasil, 2005a, p.1).

Segundo Ferrari e Sekkel (2007), a presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um desafio, em consequência é importante entendermos que a construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja o nível, não se dá por meio de uma padronização; pelo contrário, é imprescindível que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

Em relação às garantias para o acesso de todos, no plano da diversidade, foi criado o ProUni pela MP nº 213/2004 (Brasil, 2004), que é Programa Uni-

¹ Termo usado na época para o que hoje se conhece como público da educação especial.

versidade para Todos e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005b). O programa trata da concessão de bolsas de estudos nas modalidades integral e parcial a estudantes carentes, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Consiste numa política pública voltada à garantia do acesso, permanência e inclusão dos beneficiados no mundo acadêmico, dando oportunidade de estudo a segmentos que, historicamente, tiveram dificuldade de acesso à educação superior (Brasil, 2005b). Nesse contexto, são oferecidas cotas para pretos, pardos, indígenas e deficientes, enfrentando o desafio de romper ciclos de pobreza, agravados pelo não acesso à educação superior.

No plano das ações concretas para o acesso das pessoas com deficiência, a Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Para que a acessibilidade dentro dos cursos superiores seja efetiva é importante a criação de núcleos de acessibilidade nas IES. Para isso foi criado o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior através da Portaria Normativa nº 14 (Brasil, 2007a). Em seu artigo 1º está disposto sobre o fomento a implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão. Ação apenas desenvolvida de forma generalizada nas IES federais.

Ainda em 2007 é instituído o programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI pelo Decreto nº 6.096/2007 (Brasil, 2007b), que demarca a ampliação do ingresso de estudantes oriundos de camadas sociais desfavorecidas, dentre as quais se destacam as pessoas com NEE, particularmente aquelas com deficiência. Porém, apenas cinco anos mais tarde, essa questão foi definida com a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) através da implementação em 50% da reserva de vagas no ensino superior público, e também, com a Lei nº 13.409, foi ampliada para outras diversidades: por autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Brasil, 2016).

Cabe destacar também a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008a), que orienta que as ações da educação especial se efetivam por meio da transversalidade do acesso, da permanência e da participação dos alunos. Estas ações, também para o ensino superior, envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Todo este percurso levou a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, concretizada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Em seu art. 2º, define que é considerado deficiente a “pessoa que possui 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”. Essa lei se configura como uma chave de liberdade e de igualdade, conferindo maior autonomia às pessoas com deficiência para exercer seus direitos civis; explicitado no art. 4º dessa lei: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015).

Ainda na mesma Lei, em seu art. 28, inciso XIII, é descrita uma clara normativa sobre o acesso à educação superior e profissional e tecnológica de pessoas com deficiência e à igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; e no inciso XIV traz sobre a importância da inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015).

A igualdade no acesso e nas oportunidades, livres de discriminação e garantia de equidade, torna os atos seletivos mais inclusivos e páreos. O artigo 30 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência dispõe sobre o processo seletivo para ingresso ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, e a permanência dos alunos com deficiência devendo estas instituições adotar as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Ainda reforçando a importância de assegurar o direito a educação a todos, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) (Brasil, 2015) no art. 27, diz que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis”. Ainda na mesma lei são determinados o aprimoramento e o aumento nas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mudanças no projeto pedagógico da instituição um atendimento especializado, e uma formação bilíngue.

Em discussões recentes relacionadas à inclusão no ensino Superior, a III Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (UNESCO, 2018), ocorrida no ano de 2018, alude sobre a importância fundamental da qualidade do ensino no contexto das diversidades e que, para que isso ocorra, é necessário a participação dos principais atores sociais, “estabelecendo indicadores adequados às características dos propósitos educacionais das instituições, o que afeta à inclusão e à diversidade como valores” (p. 10). Ainda na III Conferência foram destacados pontos importantes destinados ao acesso, inclusão e equidade, qualidade e relevância, um conjunto de objetivos estratégicos para um sistema de ensino superior à distância e virtual devidamente regulamentado, com desenhos curriculares renovados e flexíveis, que aproveitem os recursos tecnológicos e educacionais (UNESCO, 2018), o que permite várias possibilidades desde o ponto de vista da inclusão.

Porém ainda se observa, em estudos recentes como o de Cantorani et al. (2020), que tem um longo caminho na inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A carência de recursos destinados a estas instituições compromete em grande medida a operacionalização da inclusão pretendida, mesmo que com um amplo arcabouço legislativo, e, também, as pesquisas ainda falam em muitas dificuldades para o real acesso de todos os estudantes neste nível educativo e das diversas barreiras que enfrentam os que já frequentam os diversos cursos (Nozu; Silva; Anache, 2018).

DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA)

Na tentativa de atender a uma crescente demanda de inclusão e minimizar as barreiras na aprendizagem de todos os alunos, dentre eles aqueles com deficiência, é apresentada a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como mais uma possibilidade no processo de desenvolvimento de currículos flexíveis e organizados, cujos princípios e diretrizes possibilitam a não hierarquização ou privilegiando um único modo de aprender, mas favorecendo uma maior interação e aprendizagem para estudantes e docentes (Rose et al., 2006; Edyburn, 2010; Cha; Ahn, 2014; Rao et al., 2014).

Para a educação inclusiva faz-se necessário alguma forma de revisão da organização e apresentação do currículo escolar. Conceitualmente, devemos considerar que encontramos dentro desta perspectiva as chamadas adaptações ou adequações, as flexibilizações e também as diferenciações curriculares, como o DUA. Uma das ferramentas que demonstram uma completude dos conceitos inclusivos com uma proposta de diferenciação curricular é o DUA. O uso de seus três princípios possibilita criar ambientes de aprendizagem desafiadores e envolventes para todos os alunos. O modelo de Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) constitui-se como um potencial instrumento no atendimento às diferenças, pois a prática inclusiva no modelo inicial tratava somente da deficiência no âmbito diagnóstico ou observável, não compreendendo características ímpares da aprendizagem humana.

A aplicação do DUA se fundamenta em três princípios baseados na investigação neurocientífica e nas teorias de Vigotsky, que servem para organizar as diretrizes principais para sua prática, sendo eles:

Princípio I: Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação (O que dá a Aprendizagem) os estudantes diferem nos modos como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. Por exemplo, aqueles com deficiências sensoriais (cegos e surdos), com dificuldades de aprendizagem (dislexia), com outras línguas ou culturas, podem requerer maneiras distintas de ascender aos conteúdos. Outros, simplesmente, poderão captar a informação de forma mais rápida ou mais eficiente através formatos visuais ou auditivos, quando comparados a um texto impresso. Além disso, a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ótimo para todos os estudantes; proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial.

O princípio da representação aponta caminhos que podem ser oferecidos ao aprendiz para que acessem conhecimentos prévios, conceitos e ideias a partir das informações apresentadas, ou seja, fornece suporte para construir o conhecimento sobre o assunto ensinado. Para isso, devem ser apresentados diversos exemplos, destacando as características marcantes e importantes de cada um, através de vários tipos de mídias e outros formatos que oferecem estas informações. Exemplos práticos envolveriam a utilização de livros digitais, softwares especializados e recursos de sites específicos, elaboração de cartazes, de esquemas e resumos de textos, construção de cartões táteis e visuais com códigos de cores, entre outros (Rose; Meyer, 2002).

Princípio II: Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão (O como da Aprendizagem) os estudantes diferem entre si nas formas como procuram o conhecimento e de como expressam o que sabem. Por exemplo, as pessoas com alterações significativas de movimento (paralisia cerebral), aqueles com dificuldades nas habilidades estratégicas e organizativas (transtorno da função executiva), os que apresentam barreiras com a comunicação, etc., fazem a ação e expressão de aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de expressar-se bem com um texto escrito, mas não de forma oral e vice-versa. Também há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização, este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam. Na

realidade, também não há um meio de ação e expressão ótimo para todos os estudantes; pois há de se promover opções variadas para a ação e a expressão se manifestem, pois, são essenciais.

Este princípio, que engloba a demonstração daquilo que o estudante aprendeu, leva em consideração as escolhas do estudante preservando sua autonomia (CAST, 2011). O professor deve ser o provedor aos alunos de oportunidades para que demonstrem o que sabem por meio de atividades diferenciadas que incluem ações físicas, meios de comunicação, construção de objetos, produção escritas, entre outras (Zerbato; Mendes, 2018).

Princípio III: Proporcionar Modos Múltiplos de Implicação, Engajamento e Envolvimento (O porquê da Aprendizagem) as emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para a aprendizagem, e os estudantes notoriamente diferem uns dos outros nos modos em que podem ser provocados e motivados para aprender. Existem diversidades de fontes que influenciam na hora de explicar a variabilidade individual afetiva e de envolvimento. Podem ser fatores neurológicos e culturais, os interesses pessoais, a subjetividade e os conhecimentos prévios, junto com outra variedade de fatores presentes nestas diretrizes. Alguns estudantes se interessam muito de forma espontânea perante as novidades, enquanto outros não se interessam em se incluir e se assustam com esses fatos, preferindo as atividades rotineiras. Alguns estudantes preferem trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com os companheiros. Na realidade, não há um único meio que seja ótimo para todos os estudantes em todos os contextos. Portanto, é essencial proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento.

O engajamento passa a ser a motivação que um estudante tem para aprender e a flexibilização e a disponibilização de vários meios que permitem acolher as características de cada um, sua cultura, sua subjetividade e conhecimentos básicos, pois não existe uma norma para que a participação ocorra (CAST, 2011).

Os princípios do DUA devem ser considerados desde o planejamento das aulas, passando pela execução das mesmas e indo até a avaliação. Os princípios do DUA devem atender essa reorganização, chamada diferenciação, dos componentes essenciais do currículo, a saber, segundo o *National Center on Universal Design for Learning*, (DO.IT, 2014): objetivos; estratégias

de ensino; materiais e recursos e avaliação, compreendendo o currículo de forma flexível, construído a partir das características dos alunos e edificado em espaços heterogêneos como a escola, em específico, a sala de aula.

O conhecimento destas diferentes aprendizagens e habilidades podem direcionar o docente e a instituição na criação e implementação de metodologias de ensino capazes de reduzir e minimizar as diferenças de aprendizado e das diferentes formas de se aprender. Este conhecimento nos permite uma reflexão sobre a variabilidade no processo da aprendizagem e a necessidade de repensar o modo como é realizado o ensino em uma relação mais próxima com as premissas do DUA na educação geral.

O modelo atual nos leva a necessidade de repensarmos que ser universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos/projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes. Isto é fortemente defendido pelos autores Rappolt-Schlichtmann *et al.* (2013). É necessário e de fundamental importância antecipar o diagnóstico de uma turma para que a variabilidade dos estudantes seja considerada como uma força no processo de planejamento instrucional (Smith, 2012).

Mesmo tendo toda esta consciência das diferenças da aprendizagem, ainda vivenciamos uma situação de grande dilema, tanto no Brasil quanto em outros países com outras realidades e necessidades educacionais, pois a construção de uma educação inclusiva permanece profundamente enraizada no discurso da educação especial (Baglieri *et al.*, 2011). Infelizmente, ainda se pensa que só é possível a inclusão ou criação de um DUA por meio de tecnologias que incluam o uso de equipamentos de informática. Porém, na contramão desse pensamento, diversos autores concordam que não há necessidade de implementação tecnológica, computadores ou internet, referindo-se às estratégias a serem implementadas como a chamada codocência ou coaprendizagem (Frey *et al.*, 2011; Katz, 2013; Lee; Picanco, 2013).

Para abordarmos as contribuições do DUA na aplicabilidade prática, não podemos desconsiderar o que as legislações brasileiras pontuam em termos de direitos, afinal somos uma sociedade que vive sob a égide da norma imposta em legislações e estatutos.

Ao tratarmos, portanto, de acessibilidade, somos reportados aos conceitos e aos entendimentos de nossos documentos legais, como é o caso da Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Ao falarmos de acessibilidade, torna-se evidente a necessidade de compreensão da terminologia “adaptações razoáveis”, a qual se distancia da concepção do Desenho Universal incorporado nas leis de outros países, a exemplo dos EUA com a *Americans with Disabilities Act* da *Equal Employment Opportunity Commission*, (EEOC, 1990). O termo “adaptações razoáveis” aparece tanto na convenção da pessoa com deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) quanto na Lei de Inclusão, mas é nesta última que teremos uma real definição quando, no seu Art. 3º, determina que, para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015, s.p.).

Nesta Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), determina-se que o Desenho Universal para Aprendizagem deverá ser utilizado como uma intervenção para ajudar os estudantes com deficiência na sua participação no currículo geral da educação da maneira mais plena possível. Um exemplo é a Lei de Oportunidades do Ensino Superior de 2008 (Brasil, 2008b), que diz ser uma estrutura válida cientificamente para orientar a prática educacional, onde se descreve o termo Desenho Universal para a Aprendizagem como uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que:

- a) proporciona flexibilidade nas formas em que as informações são apresentadas, e nos modos com que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras em que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado.
- b) reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas

de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e aqueles que se encontram limitados pela sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

MÉTODO

Este trabalho é um recorte de um trabalho mais amplo de tese de doutoramento sobre a mesma temática, que foi elaborado tomando por base uma metodologia qualitativa descritiva de estudo de caso sobre uma Instituição de Ensino Superior Pública do Centro Oeste brasileiro (IESCO), escolhida pelo fato da acessibilidade a informação e aos docentes.

Para tanto nos servimos da análise documental de fontes primárias, PCC e Planos, e de questionários dirigidos aos docentes (não incluído neste recorte) facilitados pela instituição.

Para as análises utilizamos a categorização segundo as teorias de Bardin (Bardin, 1977), e trabalhamos em torno a três categorias, as mesmas utilizadas na perspectiva do DUA que se correspondem com os três princípios fundamentais do modelo: diferentes formas de apresentação de conteúdos, de atividades e de motivação ou engajamento.

PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS DESDE A PERSPECTIVA DUA NA PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DA IESCO

Sobre a existência no PPC de alguma menção às práticas educativas inclusivas, a partir da nossa análise, obtivemos que realmente existe uma menção explícita sobre as práticas pedagógicas que fazem parte das práticas educativas inclusivas. Essa menção ocorre quando o documento sugere que se deve assegurar a concretização de “práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios democráticos, no pluralismo de ideias, no respeito às diferenças e na diversidade de concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem” (IESCO/PPC, 2015, p. 32). É claramente um indicador que os docentes devem trabalhar pensando nas diversidades, portanto, na prática pedagógica educativa inclusiva.

Existe uma menção específica a “Respeito à Diversidade” (IESCO/PPC, 2015, p. 32), também é citado no PDI da instituição (IESCO/PDI, 2015, p. 196), e perpassa os saberes e as práticas docentes, sendo um elemento de respeito a todos. Aspecto também considerado como um princípio aplicado às práticas dos alunos, pois de uma maneira geral, todos os profissionais de saúde devem estar dotados de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) que possibilitem a sua interação e atuação multiprofissional, tendo como beneficiários os indivíduos e a comunidade, promovendo a saúde para todos.

O aluno que participa de atividades de formação com conteúdo de cunho inclusivo e/ou com respeito as diversidades, acaba se familiarizando com esta prática e se torna um multiplicador dos conceitos e ensinamentos recebidos, tanto com os iguais, quanto com os diversos.

Assim, se torna extremamente importante a ampliação de tais orientações aos profissionais, pois somente a menção pode não evidenciar a relevância do tema inclusivo na formação dos discentes.

Analisemos agora estas práticas desde a perspectiva dos três princípios de desenho universal para aprendizagem.

MÚLTIPLAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO (PRINCÍPIO 1 DUA)

O PPC do curso faz menção de algumas formas para a apresentação dos conteúdos, que são observados no PPC, na descrição da operacionalização dos conteúdos modulares do 1º ao 8º semestre e ocorrem através das seguintes atividades (IESCO/PPC, 2015). Assim nas **Disciplinas de conhecimentos gerais** diz que os “conteúdos técnico-científicos do currículo são, em cada módulo, integrados” (p. 79) de modo que, a partir da discussão de problemas, tais conhecimentos possam ser explorados de forma progressiva e estruturados. O método empregado, para tanto, denomina-se CDEER: **C**ognição, **D**emonstração, **E**xpliação, **E**xecução, **R**epetição. A cada período, há um aumento gradual na complexidade das habilidades ensinadas, porém, sempre com a repetição das habilidades aprendidas nos períodos anteriores.

Já nos **módulos de Habilidades Profissionais** (do primeiro ao oitavo período) se trabalha com “problematização, simulação realística, jogos dra-

máticos, dinâmicas de grupo, prática entre pares nos laboratórios, prática com pacientes-atores, prática com pacientes reais”, nos vários cenários de aprendizado, de acordo com o nível de complexidade se baseia, portanto, em “metodologias ativas e participativas” (IESCO/PPC, 2015, p. 86).

No tocante as **Habilidades e atitudes** (informações em saúde, comunicação, habilidades clínicas e cirúrgicas) realizadas nos laboratórios específicos de treinamento de habilidades com periodicidade semanal. É seguido um programa longitudinal, associado aos temas dos módulos/semestre, incluindo: “Habilidades de comunicação profissional-paciente; semiologia e propedêutica clínica; técnicas e procedimentos clínicos; profissionalismo e desenvolvimento de atitudes profissionais e pessoais; trabalho e relação com equipes e informática e tecnologia médica” (IESCO/PPC, 2015, p. 81). Esses aprendizados serão reforçados nos momentos de atividades nas Unidades Curriculares de Integração Ensino-Serviços-Comunidade.

As metodologias em foco requerem um esforço dos professores no sentido de propiciar modelos e cenários de ensino que permitam o trabalho e a aprendizagem em níveis adequados de complexidade e que sejam relevantes e aparecem elencadas.

O modelo pedagógico do curso de Medicina desta Instituição de Ensino Superior do Centro-Oeste do Brasil é fundamentado nos princípios da pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um eixo metodológico firmemente estabelecido e que prioriza metodologias ativas de ensino e aprendizagem e se propõem expressamente: grupos tutoriais; Práticas em laboratórios; Conferências e/ou sessões de Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL).

Quanto aos **Grupos tutoriais** se diz no PPC que são grupos constituídos por 10 a 12 alunos, mediados por um tutor, que possui a função de discutir os problemas planejados para o módulo de estudo em questão, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem do aluno. Nos grupos, cada estudante consegue expressar suas ideias, e isso propicia que o docente possa realmente saber o quanto o aluno sabe e consegue entender do assunto que está sendo trabalhado. Desde esta perspectiva metodológica, as possibilidades de ver os avanços e participação dos estudantes é maior que em outras situações e pode-se praticar um processo constante de avaliação formativa. “O professor

pode exercer em toda sua plenitude o conjunto de papéis que envolvem o processo educacional, não se limitando apenas a transmitir conhecimento” (IESCO/PPC, 2015, p. 50).

Esta metodologia transcorre sequencialmente em três tempos para cada situação de aprendizagem (IESCO/PPC, 2015, p. 83):

No primeiro tempo, o grupo identifica o que já sabe a respeito do problema e fórmula os objetivos de aprendizagem necessários para aperfeiçoamento dos conhecimentos prévios.

No segundo tempo, o estudo individual tem como finalidade o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pré-definidos;

No terceiro tempo, o grupo se reúne novamente para discussão do que foi estudado individualmente.

Nos Grupos Tutoriais essa forma de estudar e de participar se dá em torno a “problemas” que são discutidos obedecendo à metodologia dos 7 (sete) passos:

1. Ler atentamente o problema e esclarecer os termos desconhecidos.
2. Identificar as questões (problemas) propostas pelo enunciado.
3. Oferecer explicações para estas questões com base no conhecimento prévio que o grupo tem sobre o assunto.
4. Resumir estas explicações.
5. Estabelecer objetivos de aprendizagem que levem o aluno ao aprofundamento e complementação destas explicações.
6. Estudo individual, respeitando os objetivos alcançados.
7. Rediscussão no grupo tutorial dos avanços do conhecimento obtido pelo grupo.

Estes passos permitem estabelecer um processo organizado e sequencial que otimiza o tempo e rentabiliza os resultados com uma participação efetiva e um discussão sobre os problemas em grupo.

Na metodologia descrita de **Práticas em Laboratórios** os conhecimentos são orientados associando teoria e prática, sendo os primeiros anos do

curso médico um período mais fundacional, e progressivamente – mas desde o início do curso – o estudante vai se apropriando de um instrumental teórico-prático profissionalizante compatível com seu nível de desenvolvimento. “Tais práticas são realizadas no Laboratório Morfofuncional, Laboratório de Práticas Funcionais e demais laboratórios específicos da instituição” (IESCO/PPC, 2015, p. 81). As atividades em laboratório, com objetivos bem definidos, têm periodicidade semanal e seguirão um calendário específico.

As **Conferências e/ou sessões de Aprendizagem Baseada em Equipes (TBL)** são uma variante fundamentada do método *Problem Based Learning* (PBL), em português, Aprendizagem Baseada em Problemas, em que “os módulos são desenvolvidos sob a forma de situações problemas com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos” (IESCO/PPC, 2015, p. 78).

Esta forma de trabalhar está planejada com duas horas de duração, uma vez por semana, com turmas de até 30 alunos. As sessões interativas de TBL “têm a finalidade de contribuir para a sistematização de conteúdos e indicação de meios para ajudar na análise dos problemas” que estiverem sendo abordados pelos alunos nos grupos tutoriais. Complementarmente, “as sessões de TBL podem alternar com conferências proferidas por professores do curso ou convidados” (IESCO/PPC, 2015, p. 80), em ambos os casos, por especialistas nos temas abordados.

As múltiplas formas de apresentação do conteúdo oportunizam aos alunos, que aprendem de diferentes formas, entender e compreender os conteúdos ministrados e assimilar de uma forma gradativa e progressiva. Os conteúdos são apresentados repetidamente em vários momentos e em disciplinas diferentes, o que possibilita ao aluno um olhar mais amplo sobre os diversos conteúdos.

MÚLTIPLAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO (AVALIAÇÃO) DA APRENDIZAGEM

Em relação à existência no PPC de orientações em relação às múltiplas formas de avaliação da aprendizagem, o projeto do curso orienta que “se

deve realizar avaliações sistemáticas que possibilitem o diagnóstico, as ações formativas e de replanejamento atinentes aos processos institucionais” (IESCO/PPC, 2015, p. 32).

Para o aprendizado, utilizam-se variados cenários avaliativos que em muitos dos casos se organizam em forma de observação das práticas, os quais obedecem também a um crescente grau de complexidade. Concretamente, nos primeiros períodos do curso, o aluno é inserido em situações básicas nos laboratórios de simulação realística, e com o avanço dos conhecimentos é inserido nas unidades básicas de saúde, nos ambulatórios gerais e de especialidades e nos hospitais de ensino.

Existe uma menção sobre a utilização da auto avaliação (IESCO/PPC, 2015, p. 50), sendo que é uma habilidade que se pode e se deve adquirir nas primeiras etapas do processo de formação do adulto jovem. Ela permite manter os níveis de exigência pessoal em patamares elevados, além de desenvolver a habilidade de criticar o seu próprio trabalho e melhorá-lo de forma constante. Evita-se, com isso, o autocontentamento fácil que, normalmente, não corresponde à realidade.

No processo avaliativo, se indica que se faz necessário “compreender as competências por meio dos desempenhos do estudante” (IESCO/PPC, 2015, p. 296), na realização das atividades propostas em cada módulo. Esta avaliação apresenta-se coerente com o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, levando em conta a multidimensionalidade do processo educacional que supere os limites da teoria da medida, promovendo o diagnóstico constante para avaliação da efetividade do Projeto Pedagógico e a compreensão do processo de construção/apropriação do conhecimento/desenvolvimento de competências dos estudantes por meio das suas produções, vivências e ações na sua trajetória de formação profissional.

Assim, no curso de Medicina desta Instituição de Ensino Superior do Centro-Oeste do Brasil, “a avaliação engloba as dimensões somativa e formativa, de modo a permitir o diagnóstico do desenvolvimento do estudante nos diferentes momentos do processo pedagógico” (IESCO/PPC, 2015, p. 296), no que diz respeito a conhecimentos adquiridos, habilidades e atitudes, possibilitando ao estudante refazer trajetos e recuperar conteúdos não dominados no percurso, e ao Curso/Instituição, com a participação dos diferentes

segmentos, acompanhar o desenvolvimento das competências que compõem o perfil do egresso.

Durante todo o curso e em todos os módulos, os estudantes são submetidos à avaliação formativa, de acordo com critérios comportamentais, éticos, sociais, desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da prática médica. No processo de avaliação formativa, o *feedback* é constantemente proporcionado ao estudante, o que possibilita ele identificar suas capacidades e fragilidades, e favorece o desenvolvimento pelo estudante da prática de aprender a aprender (IESCO/PPC, 2015, p. 297).

Os instrumentos de avaliação e os procedimentos metodológicos do curso de Medicina são definidos pelos professores dos respectivos módulos e constam nos Planos de Ensino, aprovados pela coordenação do curso, e apresentados aos acadêmicos no início de cada módulo.

A avaliação formativa deve ser realizada diariamente, no decorrer do processo, e se faz necessário o uso de diversos instrumentos para realizá-la (IESCO/PPC, 2015, p. 297).

Nesse contexto, propõe-se um sistema de avaliação que integre diferentes meios para avaliar os objetivos de aprendizagem. São utilizados como instrumentos de avaliação: avaliações práticas nos diversos cenários de aprendizagem práticas; o *mini-clinical evaluation exercise* (MINI-CEX), o *objective structured clinical examination* (OSCE); diário de bordo, portfólio, seminários, mapa conceitual, discussão de grupo, avaliação escrita e oral, entre outros. Para que a avaliação cumpra seu papel, os professores devem propiciar em todos os instrumentos de avaliação utilizados um *feedback* dos resultados (IESCO/PPC, 2015, p. 297).

Considerando a especificidade de cada módulo, para o processo de avaliação da aprendizagem no curso de Medicina foram delineadas as seguintes normas. Os instrumentos de avaliação em cada modalidade (somativa e formativa) são definidos pelos professores de acordo com as especificidades de cada módulo e subárea, e conforme já mencionado, devem constar nos Planos de Ensino, aprovados pela coordenação do curso, e apresentados aos acadêmicos no início de cada módulo.

No módulo de Habilidades Profissionais, seguem os mesmos critérios de avaliação descritos acima. A única diferença está no cálculo das notas bimes-

trais e final de cada módulo, que é obtida pela média aritmética simples de todas as subáreas em cada módulo. Para aprovação, é necessário obter média final igual ou maior que 6,0 (seis) e presença mínima de 75% em cada uma das subáreas do módulo. Caso ocorra reprovação em uma subárea, o estudante estará reprovado no módulo, mas como as notas são independentes nesse módulo, deverá cursar novamente apenas a subárea na qual foi reprovado (IESCO/PPC, 2015, p. 299).

A Avaliação por si só não deve ser entendida como um instrumento de medida e tomada de decisões unicamente do aluno e sim transcender a forma como se ministra a aula e se apropria dos conteúdos. A importância de proporcionar ao aluno múltiplos meios avaliativos torna a avaliação um ato bem mais isonômico, pois seremos capazes de compreender se o conteúdo ministrado permitiu a todos os alunos a mesma compreensão ou conhecimento necessário para a vida profissional.

MÚLTIPLAS FORMAS DE MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

Sobre a existência no PPC de múltiplas formas de motivação para as aprendizagens, se pode afirmar que o Curso apresenta um Projeto Pedagógico centrado no aluno como sujeito de sua própria aprendizagem e apoiado no professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem, privilegiando as metodologias ativas de aprendizagem e orientado para a comunidade (IESCO/PPC, 2015, p. 77).

A pedagogia da interação supera com vantagens a pedagogia da transmissão passiva de conhecimentos, utilizada nos métodos tradicionais de ensino, promovendo o aperfeiçoamento contínuo das atitudes, dos conhecimentos e das habilidades dos estudantes. Facilita o desenvolvimento do seu próprio método de estudo, possibilitando ao aluno que aprenda a selecionar criticamente os recursos educacionais mais adequados, a trabalhar em equipe e a aprender a aprender.

O modelo pedagógico do Curso de Medicina analisado é fundamentado nos princípios da pedagogia interativa, de natureza democrática e pluralista, com um eixo metodológico firmemente estabelecido e que prioriza metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

A Prática Médica Baseada em Evidências é norteadora do cotidiano clínico de diagnose e terapêutica, buscando sempre indicar quais são os procedimentos mais seguros e eficazes para os pacientes.

Ainda poderia colocar nesta categoria a Interação Ensino-Serviço-Comunidade que o PCC coloca como algo obrigatório. Constituído como atividades desenvolvidas em um dos turnos do dia (1º ao 4º período com 5 horas/aula com grupos de 4 a 6 alunos; e do 5º ao 8º período com 4 horas/aula e grupos de 6 a 8 alunos), uma vez por semana, com conteúdo teórico-práticos relacionados com as demais Unidades Curriculares priorizando o enfoque biopsicossocialbioético.

São realizadas através de grupos de estudo e atividades supervisionadas nos serviços de saúde integrando com equipes multiprofissionais da Secretaria de Saúde do Município onde a instituição está situada e de municípios vizinhos, adotando a metodologia problematizadora e de investigação científica, o que se configura como uma prática social muito envolvente e motivadora para o estudantes que logo passam a ação, diferentemente de outros cursos onde demora em acontecer os contatos com a realidade profissional.

Os campos de atuação serão os ambientes comunitários, as equipes do Programa Saúde da Família, os serviços de saúde de primeiro nível de atenção, de segundo nível (UPAs), de terceiro nível (Hospitais Conveniados) (IES-CO/PPC, 2015, p. 81).

A motivação é o combustível da aprendizagem, pois é nela que o indivíduo se apoia para alcançar os objetivos desejados. A metodologia empregada possibilita ao aluno ser o seu principal motivador, pois nela o aluno demonstra de forma efetiva o que pensa e percebe sobre os conteúdos. A oportunidade do aluno, nos anos iniciais, de ter contato com a população e com os elementos que irá trabalhar enquanto profissional, já o motiva e o instiga a escolher a área e o que quer quanto futuro profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na legislação referente ao tema há propostas concretas para a educação básica, mas, infelizmente, não achamos uma diversidade de práticas edu-

cativas inclusivas que com o Ensino Superior como seu principal foco. Uma prova disto está na forma tradicional de ensino, utilizada ainda pela maioria dos docentes de nível superior no Brasil. A forma tradicional de ensino, onde o professor é detentor do saber e o aluno é um mero expectador. Resumindo, pouco se tem feito para inserir o pensamento inclusivo na forma de planejar, construir conteúdos e materiais, ministrar aulas e outras atividades e também de avaliar o aprendizado quando pensamos no ensino superior no Brasil.

Através da investigação se algumas práticas educativas inclusivas são apontadas ou descritas no PPC do curso, observamos que foram encontradas apenas ideias que, para nós pesquisadores, lembram as descritas e já mencionadas práticas educativas inclusivas e que de alguma forma alcançariam o objetivo de incluir. Quando observados e analisados à luz do DUA, encontramos concordâncias entre o descrito e os princípios preconizados.

No PPC observamos que o conteúdo é apresentado várias vezes e de diversas formas, sendo desde o modelo mais fragmentado até a integralidade do tema, possibilitando ao aluno um olhar mais amplo sobre os diversos conteúdos, o que segundo o DUA podem criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades individuais dos alunos e promovam a participação de todos. Ao adotar essas abordagens, os educadores podem garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial.

Outro aspecto encontrado é a obrigatoriedade de pelo menos duas formas avaliativas, o que permitirá ao aluno expressar seu conhecimento por mais de uma forma, sendo esse o princípio 2 do DUA múltiplas formas de representação da aprendizagem. Oportunizar ao aluno participar de aulas práticas na comunidade e permitir *feedbacks* entre os módulos torna o processo de aprendizagem.

Além disso, as práticas educativas inclusivas e o DUA podem ser usados para criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e engajador. O PPC discute o envolvimento do aluno em pequenos grupos de trabalho, permitindo ao aluno ter contato com alunos de diferentes habilidades e a promoção da participação de todos os alunos por meio de atividades que incentivem a colaboração e a discussão.

Porém, como não estão explicitamente descritas no documento analisado, pudemos apenas inferir que houve uma intencionalidade de construir um PPC que considerasse a inclusão e a relacionasse com os elementos do DUA, mas, devido à falta de conhecimento inclusivo à luz do DUA por parte dos idealizadores do PPC, não encontramos elementos fundamentais para a prática inclusiva.

Em conclusão, a aplicação das práticas educativas inclusivas no ensino superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem é fundamental para uma educação inclusiva e acessível a todas as diversidades. A implementação dessas práticas permite que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo, independentemente de suas limitações ou barreiras previamente existentes, e possibilita que o ensino superior cumpra o seu papel social de formar cidadãos competentes e conscientes da igualdade de oportunidades e dos direitos das pessoas com deficiência. É importante que as instituições estejam atentas às necessidades de seus estudantes e invistam em recursos e estratégias inclusivas para que ninguém seja deixado para trás. A educação inclusiva é um desafio, mas é também uma grande conquista em termos de valores e respeito à diversidade humana.

ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE CURSO DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Resumo: Para a educação inclusiva faz-se necessário alguma forma de revisão da organização e apresentação do currículo escolar. Conceitualmente, devemos considerar que encontramos dentro desta perspectiva as chamadas adaptações ou adequações, as flexibilizações e também as diferenciações curriculares, como o DUA. Os princípios do DUA devem ser considerados desde o planejamento das aulas, passando pela execução das mesmas e indo até a avaliação. Este trabalho é um recorte de um trabalho mais amplo de tese de doutoramento sobre a mesma temática, que foi elaborado tomando por base uma metodologia qualitativa descritiva de estudo de caso sobre uma Instituição de Ensino Superior Pública do Centro Oeste brasileiro (IESCO), escolhida pelo fato da acessibilidade a informação e aos docentes. Sobre a existência no PPC de alguma menção às práticas educativas inclusivas, a partir da nossa análise, obtivemos que realmente existe uma menção explícita sobre as práticas pedagógicas que fazem parte das práticas educativas inclusivas. Porém, como não estão explicitamente descritas no documento analisado, pudemos apenas inferir que houve uma intencionalidade de construir um PPC que considerasse a inclusão e a relacionasse com os elementos do DUA, mas, devido à falta de conhecimento inclusivo à luz do DUA por parte dos idealizadores do PPC, não encontramos elementos fundamentais para a prática inclusiva.

Palavras-chave: Desenho Universal para Aprendizagem, Inclusão, Proposta Pedagógica.

ANALYSIS ON THE CURRICULAR PEDAGOGICAL PROPOSAL OF THE HIGHER EDUCATION COURSE IN THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Abstract: For inclusive education, it is necessary to undergo some form of review of the organization and presentation of the school curriculum. Conceptually, we must consider that within this perspective, there are what are called adaptations or adjustments, flexibilities, and also curricular differentiations, such as UDL (Universal Design for Learning). The principles of UDL should be considered from lesson planning, through their execution, to assessment. This work is a segment of a broader doctoral thesis on the same theme, which was developed based on a qualitative descriptive methodology of a Case study on a Public Higher Education Institution in the Midwest of Brazil (IESCO), chosen due to accessibility to information and educators. Regarding the presence of any mention of inclusive educational practices in the educational project, from our analysis, we found that there is indeed an explicit mention of pedagogical practices that are part of inclusive educational practices. However, as they are not explicitly described in the analyzed document, we could only infer that there was an intention to construct an educational project that considered inclusion and related it to the elements of UDL. Still, due to a lack of inclusive knowledge in the light of UDL on the part of the creators of the educational project, we did not find fundamental elements for inclusive practice.

Keywords: Universal Design for Learning, Inclusion, Pedagogical Proposal.

SOBRE OS AUTORES

Samantha Ferreira da Costa Moreira

Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (2014). Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Urgência e Emergência e Terapia Intensiva pelo Centro Goiano de Pesquisa e Pós-Graduação (CGESP). Especialista em Enfermagem em Dermatologia pelo Centro de Estudos de Enfermagem e Nutrição (CEEN). Professora do curso de Medicina do Centro Universitário de Mineiros. Doutoranda do curso de Pós-graduação em Educação da UFMS. E-mail: samanthafmoreira@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5144-2595>.

Eladio Sebastian Heredero

Graduado en Magisterio de Primera Enseñanza por la Escuela de Magisterio de Guadalajara (España), Graduado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España), Post-graduación en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España), Doctorado en Educación por la Universidad de Alcalá (España) y Post-doctorado en Educación por la Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” de São Paulo (Brasil). Es Cátedra Distinguida por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) de México. E-mail: eladio.sebastian@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>.

Fernando Ricardo Moreira

Bacharel e Mestre em Matemática pela Universidade Federal de Goiás e Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Universidade Federal de Jataí desde 2009. E-mail: frmoreira@ufj.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7245-3525>.

REFERÊNCIAS

BAGLIERI, S. et al. [Re]claiming “Inclusive Education” toward cohesion in educational reform: disability studies unravels the myth of the normal child. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 113, p. 2122-2154, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6420066/_2011_

Re_claiming_inclusive_education_toward_cohesion_in_educational_reform_Disability_studies_in_education_unravels_the_myth_of_the_normal_child. Acesso em: 02 fev. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BRASIL. **Portaria Nº 3.284**. Dispõe sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **MP Nº 213/2004**. Dispõe da Medida Provisória do Programa Universidade para todos. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Reforma da educação superior**. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. **Lei nº 11.096**, Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília: MEC, 2005b.

BRASIL. **Normativa nº 14**. Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior na Portaria. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.096/2007**. Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Lei de Oportunidades do Ensino Superior**. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012**. Garante esse direito ao acesso por meio das cotas para as pessoas com deficiência. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, 07 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 29 dez. 2016.

CANTORANI, J. R. H., PILATTI, L. A., HELMANN, C. L.; SILVA, S. C. R. (2020). A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250016, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>. Acesso em: 02 fev. 2020.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. CAST, 2011. Disponível em: www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução. Acesso em: 01 mai. 2021.

CHA, H. J.; A. H. N, M. L. Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. **Asia Pacific Education Review**, Seoul, v. 15, p. 511-523, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9337-6>. Acesso em: 01 mai. 2021.

DO.IT. **National Center on Universal Design for Learning**. Washington, University of Washington: 2014.

EDYBURN, D. L. Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? ten propositions for new directions for the second decade of Udl. **Learning Disability Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 33-41, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/073194871003300103>. Acesso em: 02 mai. 2021.

EQUAL EMPLOYMENT OPPORTUNITY COMMISSION. **Lei dos Americanos com Deficiência (ADA)**, 26 de julho de 1990. Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Americans_with_Disabilities_Act_of_1990. Acesso em: 02 mai. 2021.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf>, Acesso em: 17 abr. 2020.

FREY, T. J. *et al.* Collaboration by Design: integrating core pedagogical content and Special Education methods courses in a Preservice Secondary Education Program. **The Teacher Educator**, v. 47, n. 1, p. 45-66, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.632473>. Acesso em: 02 fev. 2020.

IESCO/PPC. **Projeto Pedagógico Curricular**. Mineiros: Unifimes, 2020.

IESCO/PDI. **Plano de desenvolvimento Institucional**. Mineiros: Unifimes, 2015.

KATZ, J. The three block model of Universal Design for Learning (UDL): engaging students in inclusive education. **Canadian Journal of Education**, v. 36, n. 1, p. 153-194, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286055447_The_Three-Block_model_of_universal_design_for_learning_UDL_Engaging_students_in_inclusive_education. Acesso em: 01 fev. 2020.

LEE, C.; PICANCO, K. E. Accommodating diversity by analyzing practices of teaching (ADAPT). **Teacher Education and Special Education**, v. 36, n. 2, p. 132-144, 2013. Disponível em: doi:10.1177/0888406413483327. Acesso em: 01 fev. 2020.

NOZU, W. C. S.; DA SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no ensino superior: dados censitários sobre as universidades federais da região centro-oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1421-1435, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riiae.v13.nesp2.set2018.11652>. Acesso em: 01 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Sede das Nações Unidas**. Nova Iorque: ONU, 2006.

RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R. A review of research on Universal Design Educational models. **Remedial and Special Education**, Austin, v. 35, n. 3, p. 153-166, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0741932513518980>. Acesso em: 01 mai. 2021.

RAPPOLT-SCHLICHTMANN, G., DALEY, S. G.; ROSE, L. T. (Eds.) **A research reader in universal design for learning**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.

ROSE, D. H. *et al.* Universal design for learning in postsecondary education: reflections on principles as their application. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, v. 19, n. 2, p. 1-27, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844630.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2021.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SMITH, F. G. Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 12, n. 3, p. 31-61, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ992116>. Acesso em: 01 fev. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe**. Córdoba: UNESCO, 2018.

VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.) **Políticas Públicas em Educação: uma Análise Crítica a Partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, n. 22, v. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>. Acesso em: 01 mai. 2021.

Recebido: junho 2023
Aceito: dezembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

ACESSIBILIDADE E DESIGN PEDAGÓGICO INCLUSIVO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EAD


ACCESSIBILITY AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL DESIGN IN THE VIRTUAL MASTER COURSE

ACCESIBILIDAD Y DISEÑO PEDAGÓGICO INCLUSIVO EN EL CURSO DE ESPECIALIZACIÓN A DISTANCIA

ACCESSIBILITÉ ET CONCEPTION PÉDAGOGIQUE INCLUSIVE DANS LE COURS DE SPÉCIALISATION EN ENSEIGNEMENT À DISTANCE



Kelly Maia Cordeiro* 

Sheila Venancia da Silva Vieira** 

Izadora Martins da Silva de Souza*** 

Introdução

As políticas afirmativas para a inclusão da pessoa com deficiência obtiveram maior visibilidade a partir da década de 1990. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, sistematizada na Declaração de Salamanca (1994) instituiu amplamente o conceito de educação inclusiva, propondo o compromisso de universalização do acesso à educação básica, e influenciando políticas públicas nos países signatários desse documento. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sistematizou um conjunto de diretrizes que orientam a organização da modalidade educação especial (EE) nas instituições de ensino brasileiras. Essa política enfatiza, entre outras determinações, a transversalidade da EE em todos os níveis e modalidades da educação e define o público da EE (pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

* Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ.

** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ.

*** Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como LBI (nº 13.146), traz contribuições em diferentes áreas. Sua elaboração contou com participação da população e teve como base a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006). A LBI trata de um conjunto de conceitos e práticas que ampliam os direitos da pessoa com deficiência, especifica ações concretas para todos os segmentos sociais, convocando a sociedade a desconstruir a visão biologizante da deficiência para a condição social e de direito, tendo em vista a falta de acessibilidade como restrição à participação plena desse grupo na sociedade.

Por este documento se ratifica o compromisso estabelecido nas políticas educacionais sobre: a garantia do acesso, da permanência, da participação e do aprendizado da pessoa com deficiência; a formação continuada aos professores; a oferta de apoio; o Atendimento Educacional Especializado (AEE); e a organização curricular. Além disso, traz a acessibilidade como princípio da inclusão, relacionando-a a ações propositivas para eliminação de barreiras que impeçam a participação do sujeito em diferentes ambientes sociais. A ampliação de seu entendimento vai além da esfera urbanística e arquitetônica, inicialmente compreendida como acessibilidade, e se amplia para a perspectiva biopsicossocial, com a eliminação de barreiras no transporte, na comunicação e informação, tecnológica e metodológica, e atitudinal (Brasil, 2015).

A perspectiva biopsicossocial compreende uma abordagem referendada no manual de “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” (CIF), o qual agrupa as funções do corpo, atividades e participação em uma dada condição de saúde, considerando que fatores ambientais interferem nessa condição. Correspondem aos domínios da saúde aspectos, como: ver, ouvir, falar, andar e outros. Aos domínios relacionados à saúde, aqueles como: transporte, educação, trabalho e outros. Entre os fatores ambientais estão os ambientes físicos, sociais e atitudinais. O modelo biopsicossocial visa desprender o olhar dos aspectos voltados à doença para as questões da saúde, e eliminação das barreiras que limitam a plena cidadania de indivíduos com deficiência. Estes se configuram em desafios significativos para a efetivação da inclusão desse público nos diferentes âmbitos sociais (CIF, 2008).

Tais obstáculos englobam aspectos estruturais, como falta de acessibilidade e estereótipos enraizados na cultura e no imaginário social. E aspectos culturais como atitudes preconceituosas, estas podem impedir o acesso e a participação social no mesmo nível de igualdade entre as pessoas. O meio virtual tem se colocado como um espaço para ampliar o canal de comunicação e informação para formar opiniões e alterar comportamentos. A LBI aponta a garantia do direito de todos à acessibilidade digital. Esta consiste em acessar, compreender (comunicar) e interagir (usabilidade) com o computador, sistemas *web* e seus recursos de forma autônoma e independente, o que compreende tanto os aspectos técnicos quanto humanos (Souza, 2023).

Considerando que estamos numa sociedade em que seus territórios não se limitam ao físico e se estende ao meio virtual, apresentamos neste artigo o estudo que versa sobre os aspectos de acessibilidade no curso de especialização Educação Especial e Inovação Tecnológica (EEIT) parceria público-público, entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro CEDERJ). Trata-se de formação continuada *lato sensu*, ofertada na modalidade de educação a distância (EaD), oferecida prioritariamente a professores da educação básica, realizada de 2022 a 2023, com atividades específicas no modo assíncrono (sem interação em tempo real), e com aulas públicas ministradas no modo síncrono (que ocorre em tempo real). As atividades assíncronas ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) e as síncronas, na plataforma YouTube, com transmissões públicas ao vivo, às sextas-feiras. Com base no curso de especialização trazemos como objetivo a discussão sobre o *design* pedagógico voltado à tecnologia da informação e comunicação, que propicia “a futura ação do usuário sobre o produto” (Torrezan; Behar, 2009, p. 35).

Nesse contexto, propomos o termo “*design* pedagógico inclusivo”, tendo como base a acessibilidade e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) no desenvolvimento das aulas síncronas do curso de especialização Educação Especial e Inovação Tecnológica. O *design* é considerado a partir de diferentes propósitos e dos sujeitos envolvidos, se posiciona de modo intencional, pensado por aspectos de decisão tanto técnico quanto humana

(Souza, 2023). O pedagógico é elemento fundamental para a sistematização e para a organização metodológica no campo da educação, tendo como base a ciência da Pedagogia (Libâneo, 2005). A proposição principal é a inclusão, refletir sobre cada um desses elementos, como na construção das dimensões da acessibilidade para a eliminação das possíveis barreiras à pessoa com deficiência (Pletsch *et al.*, 2021).

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados neste estudo são de cunho qualitativo, descritivo e analítico (Freitas, 2002). O conjunto de dados é de domínio público e, em atendimento aos princípios éticos de pesquisa *on-line*, mantemos a identidade dos participantes preservada e a integridade no contexto de produção dos dados (Nunes, 2019).

Analisamos um total de 41 aulas públicas, 10 vídeos produzidos e as interações ocorridas nas aulas via *chat*. As aulas públicas ocorreram sempre no mesmo dia (sexta-feira) e horário (18h às 20h). Estavam presentes na sala virtual, o(s) professor(es) da disciplina, o(s) convidado(s), os intérpretes de libras que se revezavam na tradução.

No que diz respeito à composição dos participantes, é preciso ressaltar que esse ambiente reuniu públicos variados, incluindo não apenas os professores responsáveis pela disciplina, mas também convidados especialistas na área. Além disso, participantes externos que manifestaram interesse no tema também participaram do *chat*. Esta diversidade de participantes reflete a natureza pública do curso, que inclui uma ampla gama de leitores além dos alunos regularmente matriculados, abrangendo pessoas que contribuem para a constituição do curso e outras que estão interessadas no tema.

Não foi possível, ao longo do estudo em tela, quantificar o número de pessoas que frequentam o *chat* a cada uma das aulas, ou identificar se havia pessoa com deficiência, pois não temos acesso aos dados precisos a este respeito. Porém, considerando o curso, a composição de aula para todos, direcionamos a pesquisa as questões de acessibilidade ao público 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” (Brasil, 2015, p. 20).

Tendo delineado as abordagens qualitativas, descritivas e analíticas, bem como os rigores éticos do tratamento de dados de domínio público, passamos agora aos resultados e à discussão. Esta seção permitirá uma análise aprofundada dos dados encontrados, fornecendo informações importantes para a compreensão da dinâmica observada no estudo do curso público em análise.

Resultados e discussão

O *design* pedagógico inclusivo pode ser compreendido a partir dos elementos gráficos, técnicos e pedagógicos que envolvem todo o recurso produzido (Torrezan; Behar, 2009). Logo, pensar esse tema atrelado à perspectiva da inclusão se refere a dar condições e possibilidades para a acessibilidade. A acessibilidade é tema problematizador na sociedade, ainda mais referente à educação a distância. Não basta oferecer apenas os recursos, mas a aplicabilidade deles geram desdobramentos que se relacionam às seguintes inferências: cabe, ao desenvolvedor do espaço virtual, o planejamento técnico para a concepção da interface gráfica, da navegabilidade e da usabilidade¹, considerando a Tecnologia Assistiva (TA)². Cabe, ao professor, o desenho metodológico de ensino e da aprendizagem a partir da didática e da pedagogia, considerando o perfil do usuário, os recursos possíveis e o conteúdo disponível. Tais elementos não são desenvolvidos de modo isolado ou denotam um único percurso a seguir, mas intervêm um sobre o outro a partir da organização e da reorganização direcionada tanto pelo aspecto técnico quanto humano.

Dessa forma, analisamos os resultados a partir de três eixos que se articulam: acesso às aulas públicas; acessibilidade na aula; e acessibilidade no

¹ Para os caminhos técnicos o programador pode seguir as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (Web Content Accessibility Guidelines – WCAG) do W3C (World Wide Web Consortium), que trata da acessibilidade em tres grandes frentes: design, conteúdo e desenvolvimento.

² Tecnologia Assistiva (TA) – área de conhecimento interdisciplinar que engloba recursos, estratégias e serviços para promover a funcionalidade relacionada à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. São imensuráveis as possibilidades desenvolvidas pela TA, que abrange as diversas dimensões da acessibilidade, desenvolvendo projetos que ampliam a participação da PcD na sociedade (Bersch, 2008).

chat. O acesso aos cursos públicos, é um componente inicial na democratização do conhecimento. A escolha desse aspecto justifica a importância de garantir que o curso esteja disponível em formatos acessíveis, a fim de permitir a participação de uma ampla variedade de pessoas, independentemente de suas localizações geográficas ou recursos financeiros. A acessibilidade às aulas foi escolhida devido à sua relevância na promoção e igualdade de oportunidades educacionais. A apreciação da acessibilidade durante as aulas inclui a disponibilização de recursos como legendas, interpretação em linguagem gestual, apresentações visuais claras e materiais de leitura acessíveis. Esses recursos são essenciais para atender às diversas necessidades dos participantes, considerando diferenças sensoriais, cognitivas ou motoras. Portanto, este eixo busca criar um ambiente educacional de alta qualidade, garantindo que todos os participantes tenham acesso eficaz ao conteúdo e às interações das aulas. A acessibilidade no chat da turma se completa ao promover a comunicação inclusiva entre os participantes. O chat desempenha um papel central nas interações públicas e a sua acessibilidade é fundamental para garantir que todos os participantes, incluindo pessoas com deficiência, tenham a oportunidade para fazer perguntas e interagir de forma eficaz. Isto não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também facilita a troca de ideias e a participação de todos os envolvidos.

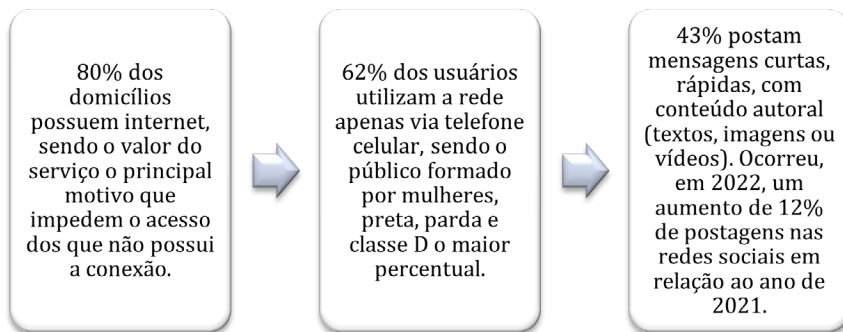
Os eixos de análise selecionados fornecem a base para uma compreensão abrangente dos aspectos de acessibilidade e inclusão nas aulas públicas. Cada eixo foi selecionado pela sua importância na promoção da educação inclusiva e acessível, de acordo com os princípios da igualdade de oportunidades e do respeito pela diversidade das capacidades e necessidades individuais.

Acesso às aulas públicas

Aqui, observamos a capacidade dos participantes de se conectarem à plataforma de ensino online. Isso inclui a disponibilidade de recursos tecnológicos, como dispositivos e conexões de internet, necessários para a participação dos participantes no curso. Para acessar o curso, os participantes devem atender a estes requisitos básicos, incluindo acesso à Internet e dispositivos compatíveis, para participar das atividades educativas oferecidas. A esse res-

peito, selecionamos alguns dos resultados produzidos com base no ano de 2022, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que desde 2005 realiza o mapeamento de formas de acesso e os usos das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no território brasileiro. Os resultados da pesquisa indicam:

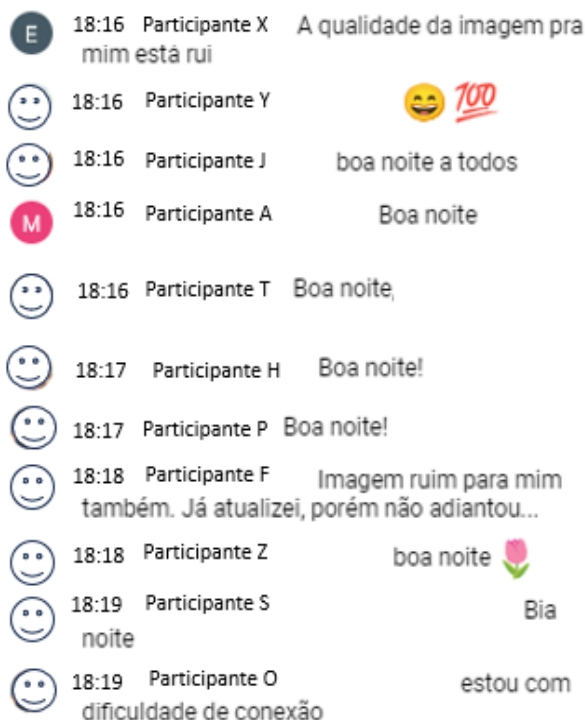
Quadro 1: Resultado pesquisa TIC



Fonte: Elaboração própria com base em Cetic.br.

Destaca-se na pesquisa a desigualdade no acesso e no uso da internet e a necessidade de uma conectividade que permita ao usuário ter o melhor proveito de seus recursos depende da qualidade da conexão e do dispositivo. O que vale tanto para os cursistas, quanto para os professores, convidados e intérpretes de libras que participaram da aula pública. Estes estavam na mesma sala virtual, porém, em espaços físicos diferentes, a conexão é o que “segura” a participação no “ao vivo”. Em alguns momentos, ocorreram oscilações momentâneas nas redes. No *chat* da aula pública de 31 de março de 2023, na disciplina 08 – Ensino colaborativo, Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e propostas intersetoriais, evidenciamos alguns relatos quanto a isso.

Figura 1: Recorte ilustrativo sobre conectividade no *chat* durante as aulas



Fonte: Arquivo público disponível em: <https://www.youtube.com/live/tT0cShO0s6s?si=lf0TljBXAS5oDjoO>.

O segundo fator relacionado ao acesso é a acessibilidade. Não adianta ter o dispositivo e a conexão se não há meio para se chegar e interagir com o conteúdo. Em atenção a essa questão, e na perspectiva de garantir o direito da pessoa com deficiência às plataformas digitais públicas, o decreto nº 5.296/2004 estabeleceu que *sites* e portais públicos devem ser acessíveis. O artigo 63 da LBI (Brasil, 2015) amplia essa determinação para as empresas com sede ou representação comercial no país. Dessa forma, os *sites* de universidades e institutos federais de educação devem estar e se manter acessíveis ao longo dos anos. Avançando no propósito da acessibilidade digital, em 2023 a Secretaria de Governo Digital do Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos (SGD/MGI), lançou “Guia de boas práticas à acessibilidade digital: programa de Cooperação entre Reino Unido e Brasil em acesso

digital” (Brasil, 2023), com subsídio teórico e prático na produção de conteúdo que seja acessível na *Web*.

De certo modo, por meio dessas medidas, a acessibilidade tem mais visibilidade, o que tende a se reverter em ações propositivas. Temos como exemplo o sistema operacional do celular, que gradualmente foi se atualizando e apresentando recursos variados de acessibilidade, podendo ainda, o usuário incorporar outros recursos. São ações planejadas e executadas que modificam o cotidiano dos usuários desses recursos e ampliam a sua participação na sociedade.

Somente essas ações não garantem a acessibilidade no acesso para a pessoa com deficiência. Para o desenvolvimento de suas competências digitais, o sujeito tem como possibilidade o uso da TA, um caminho para eliminar as barreiras que impedem a comunicação, a independência, a autonomia, entre outras. A TA pode ser concebida de forma mais ou menos robusta, materializando-se em recursos físicos ou virtuais.

Em pesquisa com universitários cegos, Teixeira (2022) apresenta como um dos resultados o sistema DOSVOX como a TA mais usada por esse grupo no acesso à tecnologia digital. Esse sistema, desenvolvido em 1993 por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é composto por um *software* com interface especializada para navegação em sistemas computacionais. Os universitários ressaltaram também a importância do trabalho do professor na disponibilização de materiais acessíveis. Para esse grupo, o aprendizado pelo uso da TA passa pelo meio acadêmico desde a educação básica.

O *design* pedagógico inclusivo perpassa a tecnologia digital, a TA e o trabalho pedagógico desenvolvido em prol da interatividade com os recursos e da interação com os sujeitos envolvidos. A criação de um *design* instrucional acessível requer o uso estratégico de tecnologias digitais e assistivas (TA) em combinação com um planejamento docente específico e consciente. No contexto apresentado, a plataforma YouTube foi escolhida de forma intencional para a concepção das aulas, pois disponibiliza recursos de acessibilidade como legendas automáticas multilíngues e narração em áudio (audiodescrição). Esta escolha demonstra um planejamento cuidadoso para promover a inclusão, permitindo uma vasta gama de conteúdos que permitem que os

conteúdos educativos sejam acessados e utilizados de forma eficaz por uma vasta gama de participantes, incluindo aqueles com diferentes necessidades. Portanto, o *design* instrucional é uma abordagem estratégica que aproveita a tecnologia para criar ambientes educacionais inclusivos e acessíveis.

Acessibilidade na aula

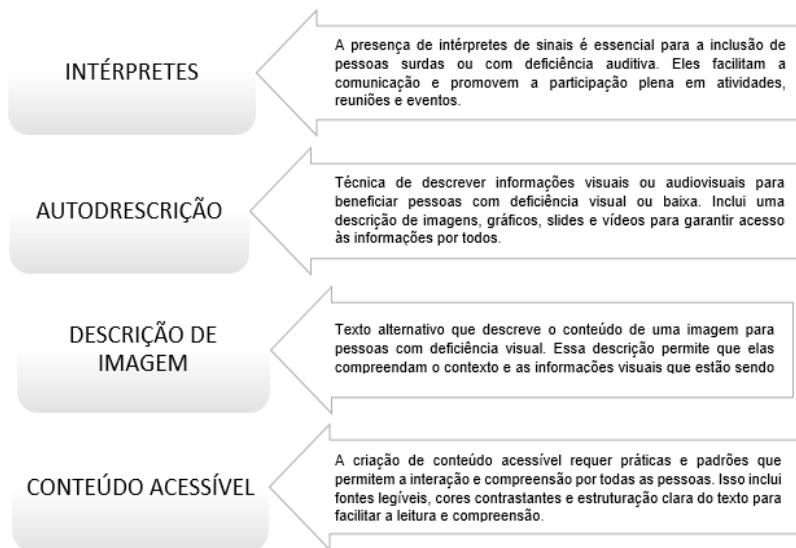
Neste eixo, abordamos aspectos referentes à modalidade de ensino EaD, voltada para o sujeito com deficiência, a fim de refletir sobre as possibilidades para sua participação e interação nas aulas. Nessa direção, a acessibilidade se torna importante para além do acesso ao recurso, mas com foco em um *design* participativo. Para isso, o *design* pedagógico inclusivo com referência no DUA possibilita a aplicação de estratégias diversificadas para a remoção de barreiras e na construção de estruturas de interesses, representações, ações e expressões dos sujeitos (Plestch *et al.*, 2021).

O conceito de DUA foi desenvolvido nos Estados Unidos, no Center for Applied Special Technology (CAST), por estudiosos de diferentes campos de conhecimento e está em constante evolução para se pensar a acessibilidade aplicada aos componentes do currículo: objetivos, métodos, materiais e as avaliações no âmbito educacional para a democratização da aprendizagem. Na aprendizagem, a fundamentação se ancora na neurociência e no uso das tecnologias digitais, tendo como orientação que todos os sujeitos aprendem de diferentes formas e meios. O CAST desenvolveu três princípios que podem colaborar com o(a) professor(a) no planejamento e prática de aulas acessíveis:

- Redes afetivas (o porquê da aprendizagem) – estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem, recorrendo a múltiplas formas;
- Redes de reconhecimento (o quê da aprendizagem) – apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso;
- Redes estratégicas (como da aprendizagem) – permitir formas alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens, por parte dos alunos (Zerbato; Mendes, 2018).

Nessa perspectiva, faz parte de uma aula um conjunto de procedimentos e atitudes que a torne acessível para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades e características individuais. Os métodos e abordagens com abrangência de uma variedade de elementos, como as expostas no quadro a seguir:

Quadro 2: Elementos virtuais de acessibilidade



Fonte: Elaboração própria.

Esses elementos foram parâmetros para olharmos as aulas públicas do curso de especialização. Como descrito, cada locutor estava em espaço físico distinto e de forma coletiva no ambiente virtual. Identificamos, nas aulas ao vivo, os seguintes recursos: intérprete de libras, autodescrição dos participantes, descrição de imagem e legenda no vídeo, quando armazenado no canal.

No formato das aulas públicas percebemos que todos os professores realizavam inicialmente a sua autodescrição; a utilização de apresentações por meio de *slides*, a preocupação com a descrição das imagens, ao serem usados vídeos externos, caso este não fosse legendado, era apresentada, de forma

geral, o contexto da história ou situação, e algumas descrições de imagens referentes às cenas.

Planejar e gerenciar a acessibilidade é uma ação para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades. Envolve para as pessoas com deficiência o uso de TA e, ainda, a habilidade do usuário em torno do manejo desta no ambiente virtual. O *design* pedagógico inclusivo destaca a parceria entre a equipe multiprofissional, o que envolve o profissional que desenvolve os aspectos técnicos e o profissional da educação, que orienta os aspectos metodológicos pedagógicos. Verifica-se, dessa forma, a importância do diálogo entre o técnico e a pedagogia nas atividades educacionais sistematizadas mediadas pela internet. Isso se dá a partir do planejamento que considera não só o conteúdo aplicado, mas os sujeitos participantes. Logo, orientar os objetivos, conhecer os participantes, observar as barreiras, refletir sobre a desobstrução dessas das barreiras, propiciando metodologias, recursos, entre outros meios para oportunizar a participação das pessoas são ações para um planejamento intencional e sistematizado com foco na pluralidade de sujeitos.

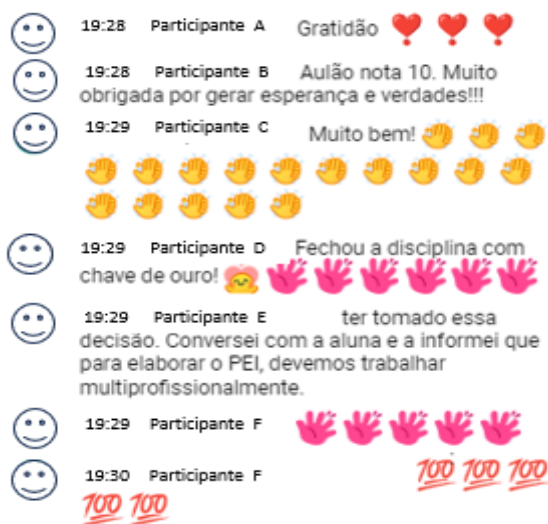
Acessibilidade no *chat*

Como destacado, o *chat* era o espaço da interatividade dos participantes da aula pública. Esse ambiente de troca de mensagens do YouTube pode conter algumas ferramentas consideradas não acessíveis. Durante a transmissão, o chat é dinâmico e se move de acordo com as postagens.

Na maioria das aulas do curso, a velocidade da interatividade era de moderada a rápida, complementada por elementos interativos, como figurinhas, *emojis* e outros. É relevante enfatizar que a velocidade da interação no chat não era fixa, mas sim variável e adaptável às condições do ambiente. O número de participantes e os estímulos à interação desempenharam um papel significativo em sua dinâmica. A presença de estratégias, como a identificação de nomes ao entrar, comentários que geraram debates acalorados e perguntas direcionadas aos palestrantes, contribuíram para essa variabilidade. Portanto, a velocidade da interação não era um aspecto estático, mas sim influenciada pelas condições e estímulos do ambiente do chat, refletindo a natureza dinâmica das aulas públicas online.

Pode ocorrer de pessoas com comprometimentos motores tenham dificuldade em participar ativamente dessa conversa. Proporcionalmente, pode ocorrer a mesma dificuldade no uso de um leitor de tela. Tornando o chat impeditivo ou limitante à participação autônoma de pessoas com deficiência. Para esse caso, o uso de TA faz a diferença para o usuário, pois embora sejam elementos de comunicação, pode haver a impossibilidade de acessar os conteúdos imagéticos (ícones, figurinhas e *emojis*) próprios desses ambientes, constituindo-se como barreiras na interação. Podemos perceber um exemplo, na interação com imagens no trecho que segue da aula de 31 de março de 2023, na disciplina 08 - Ensino colaborativo, Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e propostas intersetoriais:

Figura 2: Recorte imagético da interatividade do chat durante as aulas



Fonte: Arquivo público disponível em <https://www.youtube.com/live/tT0cSh00s6s?si=lf0TljBXAS5oDjoO>.

Ao longo das aulas, não ocorreu a leitura das conversas no chat; no entanto, o professor da disciplina realizou um comentário geral sobre as interações ocorridas. Palavras abreviadas também são consideradas não acessíveis, era comum o uso de “vc” (você), “tbn” (também) ou “ççs” (crianças) por parte

dos cursistas. E foi dada a orientação para o não uso e/ou redução dessas formas. São hábitos da escrita virtual do cotidiano das redes sociais que, por vezes, passam despercebidos no ambiente coletivo de um curso, uma *live*, a aula pública o não uso dessas formas. Isso ressalta que a promoção da inclusão não depende apenas de aspectos técnicos, em seguir diretrizes de acessibilidade e oferecer recursos para tornar o chat acessível a todos os usuários, mas também das atitudes dos participantes. Não se trata apenas de uma mudança de postura, mas de uma transformação cultural contínua, que envolve a conscientização sobre a importância dos espaços inclusivos e da diversidade humana. Essa perspectiva demonstra que a acessibilidade vai além de um projeto isolado e requer um esforço constante para criar ambientes inclusivos.

Temos um conjunto de diretrizes de acessibilidade que fornecem orientações técnica para que os *sites* e aplicativos sejam mais acessíveis, temos a TA que auxilia o usuário, mas demanda conhecimento e desenvolvimento de habilidades para seu uso, e temos a responsabilidade social que os bens culturais são para todos, portanto, um contexto de acessibilidade que incorpora o físico, o virtual, e as atitudes na perspectiva biopsicossocial.

Conclusão

A educação como um sistema complexo, demanda reflexões em reconhecer que a desagregação ou negligência de qualquer um dos componentes da acessibilidade pode comprometer o processo educacional como um todo. Estas questões são princípios que se interligam à perspectiva do *design* pedagógico inclusivo, uma parceria profissional em projetar ambientes ou objetos inclusivos, considerando as diferenças que envolvem os sujeitos. No estudo apresentado fica evidenciado, quando discorreremos sobre o acesso, acessibilidade, o uso de TA e as habilidades dos sujeitos em seu uso, que há uma conexão direta entre esses pontos para o acesso ao conteúdo e a participação de todos nas aulas públicas.

A acessibilidade técnica da plataforma escolhida e a qualidade na conexão da internet dos participantes é algo externo, do ponto de vista da viabilidade realizada pelos coordenadores do curso. Em outras palavras, é impossível ter o controle sobre o que pode ocorrer durante uma transmissão ao vivo.

Percebemos oscilações de comunicação, com congelamento e falta de som. A plataforma tem algum grau de acessibilidade, porém, a pessoa com deficiência precisa fazer uso de uma TA ou não para realizar a tarefa em igualdade de condições com os demais sujeitos. Como se trata de um curso EaD, o participante se encarrega por dominar o seu dispositivo tecnológico para o acesso.

Quanto aos aspectos pedagógicos e tangíveis, foi possível perceber ações em todas as aulas, considerando as dimensões de acessibilidade. Autodescrição, intérprete de libras, vídeos produzidos tendo em vista a acessibilidade, leitura do *chat*, entre outros. O *chat* se mostrou como uma área a ser vista com atenção quanto à acessibilidade, os ícones como forma de expressão, podem não ser lidos pelos leitores de tela, o que dificulta a participação e a compreensão das mensagens, em sua totalidade, pelas pessoas cegas. O *chat* foi o espaço da interação, da comunicação dinâmica entre professor da disciplina, convidados, cursistas, participantes não cursistas e professores tutores. As barreiras encontradas poderiam ser sinalizadas, tanto sobre as dificuldades técnicas, quanto em relação às dúvidas pedagógicas.

Apresentamos, nos resultados, mudanças na prática docente, o aprimoramento das competências pedagógicas para conhecer e dominar as diversas dimensões da TA, das tecnologias digitais, para mediar a relação dos sujeitos com o mundo, para a aprendizagem numa perspectiva inclusiva. Destacamos que, os princípios do DUA foram apresentados para os participantes e utilizados nas práticas pedagógicas das aulas públicas, motivação, múltiplos formatos para se apresentar um tema e estratégias diferenciadas de expressão, entre outras, percebidos nas aulas e interações no *chat*. Porém, ressaltamos a necessidade de mais estudos aproximando e aprofundando aspectos relacionados à metodologia de ensino e aprendizagem e a acessibilidade.

ACESSIBILIDADE E DESIGN PEDAGÓGICO INCLUSIVO NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EAD

Resumo: A acessibilidade para a pessoa com deficiência é um direito humano. No Brasil, essa temática é orientada por vasta legislação que se propõe dar condições e possibilidades para a inclusão desse público nos contextos sociais. O artigo tem como objetivo analisar o *design* pedagógico inclusivo com foco nas aulas públicas do curso de especialização Educação Especial e Inovação Tecnológica. A proposta é de formação docente de via pública, na modalidade educação a distância, entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Fundação Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Utilizamos procedimentos da pesquisa qualitativa para analisar a dinâmica de interação e de interatividade, a começar pelas dimensões

da acessibilidade nos processos pedagógicos mediados pela internet nas aulas ministradas em modo síncrono pela plataforma YouTube. Dialogamos com o Desenho Universal para Aprendizagem no desenvolvimento do *design* pedagógico inclusivo a partir das abordagens e da variedade de recursos, tencionando a acessibilidade no acesso à plataforma, na aula e no *chat*. Os resultados indicam que os elementos gráficos, técnicos e pedagógicos disponibilizados a partir dos princípios do *design* pedagógico inclusivo se inserem a perspectiva da acessibilidade como direito humano.

Palavras-chave: Acessibilidade; Design pedagógico inclusivo; Educação a distância; Interatividade; Desenho universal para a aprendizagem.

ACCESSIBILITY AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL DESIGN IN THE VIRTUAL MASTER COURSE

Abstract: Accessibility for people with disabilities is a human right. In Brazil, this theme is guided by vast legislation that aims to provide conditions and possibilities for the inclusion of this public in social contexts. The article aims to analyze inclusive pedagogical design with a focus on public classes in the Special Education and Technological Innovation specialization course. The proposal is for public teacher training, in the distance education modality, between the Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, and the Fundação Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. We used qualitative research procedures to analyze the dynamics of interaction and interactivity, starting with the dimensions of accessibility in pedagogical processes mediated by the internet in classes taught synchronously on the YouTube platform. We dialogue with Universal Design for Learning in the development of inclusive pedagogical design based on approaches and a variety of resources, aiming for accessibility when accessing the platform, in class and in chat. The results indicate that the graphic, technical and pedagogical elements made available based on the principles of inclusive pedagogical design fall within the perspective of accessibility as a human right.

Keywords: Accessibility; Inclusive pedagogical design; Distance education; Interactivity; Universal design for learning.

SOBRE AS AUTORAS

Kelly Maia Cordeiro

Professora Adjunta na Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). E-mail: kelly.maia@ufrj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4711-8271>.

Sheila Venancia da Silva Vieira

Professora I de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, FAETEC, Brasil. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDuc - UFRRJ). E-mail: sheilavenancia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2496-6654>.

Izadora Martins da Silva de Souza

Professora Adjunta na Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora adjunta do Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva vinculado ao Instituto Multidisciplinar (CITEI/IM). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDuc - UFRRJ). E-mail: izadorasouza15@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1338-3325>.

Referências

- BERSCH, R. **Introdução às tecnologias assistivas**: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: [sn]. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Governo Digital do Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. **Guia de boas práticas à acessibilidade digital**: programa de Cooperação entre Reino Unido e Brasil em acesso digital. Brasília: SGD/MGI, 2023.
- CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE (CIF) / [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais em Português, org.; coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla]. – 1. ed., 1. reimpre. – São Paulo: Edusp, 2008.
- FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divulgação dos resultados gerais**: pessoa com deficiência 2022: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD). Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: pesquisa TIC Domicílios, ano 2022. **Cetic.br**, 16 maio 2023. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2022/individuos/>.
- NUNES, J. B. C. Pesquisa online. In: ANPED - Comissão de ética e pesquisa da ANPED (2015-2019). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.
- PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? Momento: **Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.
- PLETSCH, M. D. et al. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia; Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-32-3>.
- SOUZA, I. M. da S. de. **Inclusão, Participação e Acessibilidade Digital para a Pessoa com Deficiência**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.
- TEIXEIRA, Moo. **Uso de tecnologias assistivas e digitais por estudantes universitários cegos em estratégias de aprendizagem**. 2022. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

TORREZAN, A. W.; BEHAR, P. A. Parâmetros para a construção de materiais educacionais digitais do ponto de vista do design pedagógico. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

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

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

Recebido: junho 2023
Aceito: novembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.


O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO ESTADO DO PARÁ NA DÉCADA DE 1950

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS CIEGOS EN EL ESTADO DE PARÁ EN LA DÉCADA DE 1950

THE PROCESS OF INSTITUTIONALIZATION OF THE EDUCATION OF BLIND PEOPLE IN THE STATE OF PARÁ IN THE 1950's

LE PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉDUCATION DES AVEUGLES DANS L'ÉTAT DU PARÁ DANS LES ANNÉES 1950

Genylton Odilon Rego da Rocha* 

Hellen Cristina Olimpia de Oliveira** 



Introdução

Ao analisar a trajetória da educação no Brasil, conforme Jannuzzi (2012), é possível identificar aspectos que ajudam a compreender a origem da educação especial no país. Com o surgimento do ensino primário público e gratuito para a população em geral, começaram a surgir também os primeiros esforços para criar escolas destinadas às pessoas com deficiência.

No Brasil, a educação especial começou a ser formalizada a partir do século XIX, baseando-se inicialmente no princípio de segregação. Nesse contexto, as escolas especializadas surgiram como os primeiros locais de ensino destinados às pessoas com deficiência. Conforme mencionado por Bueno (1993), na época segregacionista, a educação especial era entendida como uma modalidade educacional voltada para indivíduos com deficiência, os quais eram definidos como aqueles que demandavam abordagens educativas específicas devido às suas características inatas.

* Universidade Federal do Pará.

** Universidade Federal do Pará.

Conforme Fernandes (2013), entre o final do século XIX e meados do século XX, a educação especial no Brasil foi estruturada como um tipo de ensino especializado voltado para atender às necessidades dos alunos com deficiência, em vez de frequentarem escolas regulares. É relevante ressaltar que as instituições especializadas tinham a visão de que as pessoas com deficiência poderiam ser produtivas desde que recebessem a educação e o treinamento adequados.

De acordo com Oliveira (2017), durante o processo de institucionalização, a Educação Especial passou a ser vista como um sistema educacional distinto e segregado. Na década de 1950, no estado do Pará, surgiram as primeiras instituições especializadas voltadas para o atendimento de pessoas cegas e com baixa visão. O Instituto José Álvares de Azevedo - IJAA foi fundado como a primeira escola destinada a esse grupo específico.

Ao ter a chance de conduzir uma pesquisa que inclui pessoas com cegueira e baixa visão, é importante observar que os termos deficiência visual e cego não têm o mesmo significado, apesar de a deficiência visual englobar tanto a cegueira quanto a baixa visão. Embora o uso do termo “pessoa cega” seja considerado preconceituoso por muitos, não partimos desse pressuposto (Nunes; Lomônaco, 2010).

Para se referir a uma pessoa com perda total da visão (cegueira) ou com pouquíssima capacidade visual (baixa visão), utilizamos as palavras “pessoa cega” que será o termo especificamente utilizado nesta pesquisa, esse termo apresenta uma concepção descritiva daquela pessoa que é privada de visão. Sendo assim, partimos do paradigma de que não há preconceito na utilização do termo pessoa cega, o preconceito está em pressupor que o cego é um sujeito menos capaz (Nunes; Lomônaco, 2010).

O artigo tem como objetivo descrever o contexto histórico em que ocorreu a criação do Instituto José Álvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará, com base em informações provenientes de uma pesquisa de mestrado realizada em uma universidade pública paraense. A pesquisa buscou colaborar com a escrita da história da educação especial na região, um tema ainda pouco explorado e que surge dos esforços dos pesquisadores locais.

O estudo foi conduzido por meio do método de pesquisa histórica, utilizando os dados obtidos a partir de fontes documentais, tanto primárias quanto secundárias, encontradas na unidade de Educação Especializada José Álvarez de Azevedo, no Arquivo Público do Estado do Pará e no Arquivo Público da Assembleia Legislativa do Pará. Além disso, incluiu-se a entrevista aberta realizada com os primeiros alunos que frequentaram o IJAA durante o período de 1955 a 1962, bem como entrevistas concedidas a outros pesquisadores, presentes nos apêndices de estudos previamente publicados. A análise e interpretação desses documentos foram realizadas por meio da técnica de análise de conteúdo com base nas abordagens de Franco (2018) e Bardin (1977).

O contexto histórico da institucionalização da Educação de pessoas cegas no estado do Pará na década de 1950

Após 1945, o Brasil vivenciou um processo de redemocratização, de acordo com Zotti (2004), neste período houve o golpe que destituiu o presidente Vargas do poder. Ademais, os grupos opositores buscaram restabelecer o liberalismo econômico, porém sem sucesso devido à consolidação do desenvolvimento e da burguesia industrial no país. Portanto, de 1945 a 1960, o panorama econômico brasileiro passou por uma transição do modelo de importações para a expansão da industrialização capitalista.

Em 1951, a volta de Vargas ao poder no Brasil foi resultado de um voto popular. Esse período ficou conhecido pela abertura da economia ao mercado internacional, uma política que também foi adotada por governantes como Juscelino Kubitschek e João Goulart. Durante esse tempo, as estratégias econômicas se tornaram menos nacionalistas e mais focadas no desenvolvimento, de acordo com Zotti (2004).

Conforme Almeida e Melo (2016), a implementação de políticas de desenvolvimento nacional na Amazônia brasileira na segunda metade do século XX, particularmente no estado do Pará, foi realizada pelo governo central. A criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) foi um marco importante para o estado, com o objetivo de estabelecer um plano de desenvolvimento para a região amazônica.

Segundo Almeida e Melo (2016), o Plano de Valorização da Amazônia, que vigorou de 1953 a 1966, tinha como objetivo central promover a modernização da sociedade brasileira, seguindo uma abordagem desenvolvimentista. A intenção era integrar a região amazônica à economia nacional, superando o modelo extrativista vigente na região. Além disso, visava valorizar a educação como um meio de civilizar e modernizar a população.

Na segunda metade do século XX, o cenário político do estado do Pará foi caracterizado por intensas disputas políticas entre o General Joaquim Cardoso de Magalhães Barata¹ e o General Alexandre Zacarias de Assumpção². Enquanto Barata governava o estado há vários anos, Assumpção buscava redimi-lo com sua campanha. É relevante ressaltar que, apesar das diferentes correntes políticas a que pertenciam esses governantes, foi durante seus mandatos que as políticas nacional-desenvolvimentistas para a Amazônia começaram a se consolidar (Almeida; Melo, 2016).

Este pleito foi ganho por Zacarias de Assumpção, que após uma acirrada disputa, tomou posse em 20 de fevereiro de 1951 e governou até 31 de janeiro de 1956. No ano de 1955 Magalhães Barata retorna a disputa eleitoral, concorrendo desta vez, ao governo do estado, contra Epílogo de Campos, candidato pela Coligação Democrática Paraense (CDP), que tinha sido em 1950 o Deputado Federal paraense mais votado. A disputa de 1955 foi acirradíssima, mas desta vez a Coligação foi derrotada e Magalhães Barata, apesar a disputa judicial, tomou posse em 10 de junho de 1956, como governador eleito do Estado Pará, no entanto veio a falecer em 1959, vítima de leucemia, antes de findar seu mandato. Esses dois governos são significativos, pois nas disputas locais, representam as duas grandes forças políticas de então: de um lado o PSD, capitaneado por Magalhães Barata e os chamados “baratistas” e a Coligação Democrática Paraense, que reunia todos aqueles que não eram “baratistas” (Almeida; Melo, 2016, p. 81).

No governo de Zacarias de Assumpção, segundo Almeida e Melo (2016), houve uma notável expansão das políticas de educação do estado, as quais tinham como objetivo valorizar a região amazônica por meio da SPVEA, fundada em 1953. Segundo as autoras, nesse período foram implementadas

¹ Representava Partido Social Democrático (PSD).

² Representava a Coligação Democrática Paraense, composta pelo Partido Social Progressista (PSP), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Social do Trabalhador (PST), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e União Democrática Nacional (UDN).

iniciativas para aprimorar a educação primária, o ensino técnico e profissionalizante, em consonância com a ideia de que a educação poderia ser transformadora para a sociedade nacional e amazônica.

Entre as décadas de 1950 e 1970, o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura, implementou iniciativas de apoio técnico e financeiro destinadas às Secretarias de Educação e instituições privadas, através do INEP³ e do CBPE⁴. Essas ações, conhecidas como “Campanhas Nacionais”, tinham como objetivo fornecer assistência para a educação de pessoas com deficiência, incluindo a educação e reabilitação de pessoas cegas. Uma dessas campanhas foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV), que foi renomeada em 1960 como Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) (Oliveira, 2023).

Na Escola de Cegos do Pará⁵, as primeiras professoras foram treinadas no Instituto Benjamin Constant como parte das iniciativas do Ministério da Educação e Cultura. Em maio de 1953, um anúncio nos jornais do Pará convocou professores da rede pública interessados em se especializar na educação de pessoas cegas. O curso “Professor e Inspetor na Educação de Cegos”, oferecido pelo Instituto Benjamin Constant - IBC em parceria com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, tinha como objetivo capacitar os educadores da rede pública para o ensino desse público (Oliveira, 2023).

Conforme Pereira (2005), a seleção dos professores ocorreu por intermédio da Diretoria Geral de Instrução Primária do Pará em articulação com o INEP, após a seleção das professoras Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro, elas viajaram para a cidade do Rio de Janeiro, e realizaram o curso no IBC de agosto a novembro de 1953. Na entrevista da professora Nazaré Nascimento, realizada por Pereira (2005, p. 73), ela narra que:

³ O atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP foi inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia (1937), denominação modificada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938).

⁴ Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

⁵ A denominação “Escola de Cegos do Pará” foi o primeiro nome dado à escola, em 1956 foi renomeada para “Escola José Alves de Azevedo”, e em 1965, passa a ser chamada de “Instituto José Álvares de Azevedo”. E atualmente chama-se Unidade Educacional Especializada (UEES) José Álvares de Azevedo (Pará, 2017)

Em junho fui selecionada depois de preencher um documento com quesitos que traçava um perfil psicológico e didático do que se pensava da Educação de Cegos. [...]. Conhecia algumas pessoas deficientes visuais. Eram chamados de cegos ou amblíopes, e essas pessoas quando não eram mendigos, eram pessoas que viviam dentro de casa, superprotegidas ou abandonadas pela família. As pessoas ignoravam que os cegos poderiam ser educados. [...].

A citação da professora ilustra como as pessoas cegas eram vistas naquela época, destacando a vulnerabilidade, a marginalização social e a falta de acesso à educação. De acordo com Costa (2012), a marginalização social das pessoas com deficiência se manifestava no modo como eram tratadas pela sociedade, e a nossa cultura carrega o legado de segregação, exclusão e marginalização de homens e mulheres com deficiência que eram privados de direitos sociais, econômicos e políticos.

Durante a viagem ao Rio de Janeiro, as professoras não foram contempladas com uma bolsa de estudos e foram apenas com seus salários. No Instituto Benjamim Constant - IBC, elas receberam orientação educacional e hospedagem. O curso era dividido entre teoria e prática, abordando o ensino de leitura e escrita em Braille, conforme destacado nas palavras da professora Nazaré Nascimento em sua entrevista para Pereira (2005, p. 73):

Queria realizar um trabalho aqui em Belém que realmente pudesse melhorar a situação daquelas pessoas portadoras de deficiência visual. Solicitei pessoalmente para realizar o curso e fui atendida, eu e a Adiles não recebíamos bolsa, mas tínhamos hospedagem no Instituto e tínhamos a parte de Educação. Fomos com nossos vencimentos daqui. Viajei junto com a Adiles no final de julho, porque o curso começava em agosto e terminava em novembro. Foram 04 meses de trabalho. O que nos deu muita experiência foi o trabalho com professores deficientes, acho que foram os melhores cursos. A prática que tínhamos era muito importante. Aprendi a ler e escrever em Braille, com cegos.

Na fala da Prof.^a Nazaré Nascimento fica notório seu desejo de realizar um trabalho voltado para as pessoas cegas no Estado, ela ressalta que a realização da especialização lhe proporcionou experiências importantes para o trabalho com essas pessoas, ressaltando que nas aulas práticas aprendeu a utilizar o Sistema Braille.

O convênio entre IBC e INEP, de acordo com Farias (2019) ocorreu de 1940 a 1960, e visava formar professores na didática especial voltada para ce-

gos e amblíopes, as disciplinas ministradas no curso versavam sobre a História dos cegos, Psicologia educacional, geral e dos cegos; Processos para recuperação dos cegos; Recreação Infantil; Escrita em Braille; Leitura em Braille; Didática Especial para cegos; Adaptação, aquisição de imagens e adestramento dos sentidos; Comportamento em sociedade; Trabalhos manuais; e Técnicas de ensino musical de cegos.

De acordo com Farias (2022, p. 78; 79) as professoras que realizaram o curso foram fundamentais para a institucionalização da educação de pessoas cegas no Estado do Pará:

O nacionalismo forneceu a trama da vida política e uma nova sociabilidade. É nesse bojo que iremos deparar com movimentos de educação popular, que alcançaram também as pessoas com deficiência e que possibilitaram, por meio tanto de conflitos quanto de negociações, a ambiência para a construção de uma cultura escolar da educação especial – uma cultura em ação, uma vez que ela não é descolada das inquietações do processo histórico e, por isso, permite descortinar novas possibilidades. [...]. As professoras, ao retornarem ao Pará, procuraram convencer o governo a assumir oficialmente a escolarização de pessoas com deficiência. Tal convencimento foi necessário, uma vez que essas mulheres, mesmo tendo sido escolhidas para representar o governo paraense nos cursos de formação, não encontraram de imediato, quando voltaram ao estado, as condições adequadas para colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

O papel das professoras especialistas foi crucial na fundação da Escola de Cegos do Pará. Elas acreditavam na possibilidade de educar as pessoas cegas e investiram tempo e esforço na adaptação dos conteúdos programáticos, bem como na criação de métodos de ensino feitos sob medida para esses estudantes. Além disso, empenharam-se em disseminar o conhecimento sobre a educação especializada para a comunidade, mostrando que era possível educar essas pessoas dentro desse contexto.

O Instituto José Alvares de Azevedo e a institucionalização da educação da pessoa cega no estado do Pará

Após a finalização do “Curso de Professor e Inspetor na Educação de Cegos”, no Instituto Benjamim Constant, as professoras Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro retornaram, e se comunicaram

com a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, representada pelo secretário José Cavalcante Filho, a fim de requerer os procedimentos necessários para a fundação de uma escola para pessoas cegas no Estado do Pará. Abaixo estão as imagens das professoras pioneiras da Escola de Cegos do Pará:

Figura 1: Prof.^a Nazaré Nascimento



Fonte: Imagem de Farias (2019)

Figura 2: Prof.^a Adiles Monteiro



Fonte: Imagem de arquivo Pessoal Adiles Monteiro (2023)

A Escola de Cegos do Pará, foi oficialmente criada no dia 12 de dezembro de 1953, com publicação no Diário Oficial⁶ nº 17.488, através do Decreto nº 1.390, de 7 de dezembro do mesmo ano. A publicação descreveu que foram criadas duas escolas para cegos nesta capital, o decreto nº 1.390/1953 estabeleceu que:

Art. 1º Ficam criadas duas escolas para cegos, nesta capital as quais serão instaladas em fevereiro do próximo ano.

Art. 2º As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamin Constante, na Capital Federal (Pará, 1953, p. 01).

O Decreto nº 1.390/53, estabeleceu que as escolas mencionadas seriam direcionadas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamin Constante. O documento faz referência a criação de duas escolas, mas, de fato somente uma escola foi criada, e se situou na capital do Estado.

Durante a fundação da Escola de Cegos do Pará, surgiram duas questões importantes. A primeira era sobre a busca por um local adequado para a escola funcionar e a necessidade de recursos especializados para as aulas. Já a segunda questão dizia respeito à matrícula dos alunos, uma vez que as famílias demonstraram resistência em inscrever seus filhos na escola. Esse cenário

⁶ Diário oficial do Estado do Pará, Belém - 12 de dezembro de 1953 Ano LXIX – 66º 17.488.

é destacado nas palavras da professora Nazaré Nascimento em sua entrevista com Pereira (2005, p. 74):

[...] começamos a trabalhar no sentido de procurar onde pudéssemos começar [...] só havia uma maneira de começarmos a fazer as coisas, através da mídia que naquele tempo só era o jornal e rádio, um dia eu falava, no outro, era a colega Adiles Monteiro que concedia entrevista através do jornal, [...], o governador fez uma carta, para que nos apresentássemos em uma escola, que tivesse pelo menos uma sala. Aí começaram nossas andanças! Foi quando procurei o Prof. Salerno Moreira, Diretor do Instituto Lauro Sodré, [...], nos emprestou uma sala, aí arrumei marceneiro por minha conta, mandei fazer um mapa para localizar o Pará. [...] O maior problema era encontrar aluno, então colocamos notas no jornal, para quem tivesse criança cega, procurasse o meu endereço, ou mesmo o jornal. As primeiras manifestações das famílias foram das crianças pobres, as famílias que tinham possibilidades econômicas essas não se manifestaram logo, então começamos realmente com pessoas que até da mendicância nós tiramos.

Depois que a Escola de Cegos do Pará foi estabelecida, era frequente deparar-se com a oposição das famílias em matricular os estudantes, o que poderia ser atribuído, principalmente, à falta de esclarecimento sobre como ocorreria a escolarização do indivíduo na Escola. Além disso, havia a presença arraigada do preconceito em relação às pessoas com deficiência naquela sociedade.

Até o início do século XIX no Brasil, segundo Costa (2012), as pessoas com deficiência, incluindo as pessoas cegas, costumavam ser abandonadas por diferentes motivos. Isso ocorria devido à crença social de que não conseguiriam se desenvolver psicossocialmente, por estarem em situação de pobreza extrema ou simplesmente por serem rejeitadas. Desse modo, indivíduos que não se encaixavam no padrão de “normalidade” eram excluídos da convivência social e vistos como “anormais”.

Naquele período havia uma concepção social de que as pessoas cegas não conseguiriam aprender, como pode-se verificar na entrevista da professora Nazaré Nascimento concedida a Pereira (2005, p. 75) “[...] na maioria das vezes as famílias achavam que os deficientes nunca iriam aprender nada. Pois, muitas famílias não apresentavam o conhecimento de como poderia ocorrer a escolarização desses alunos”.

Para conseguirem matricular alunos na Escola de Cegos, as professoras tomaram como estratégia publicar notas nos jornais. Essa abordagem resultou

no interesse inicial de algumas famílias em matricular seus filhos na escola, sendo que muitas delas enfrentavam dificuldades financeiras e algumas recorriam à mendicância. Diante desse cenário, a professora Nazaré Nascimento empenhou-se em encontrar soluções para garantir a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade social na instituição, conforme mencionado em sua entrevista a Pereira (2005, p. 75):

[...]. Então era difícil eu conseguir que eles fossem para a escola. Um uns dias, no outro não. Aí comecei a notar que aquilo era realmente falta de recursos por parte da família. Fui até o governador e fiz um expediente mostrando a necessidade que se teria de ter uma bolsa para esses casos, onde uma família com cinco cegos não poderia assumir tanta responsabilidade, com eles; o governo deu a bolsa e eu repassava para a família, com o compromisso de não pedirem esmolas.

A partir do relato da professora Nazaré Nascimento, evidencia-se que a situação de vulnerabilidade social enfrentada pelas pessoas cegas era alarmante naquela época. A ausência de políticas públicas destinadas à educação e ao mercado de trabalho para esse grupo também colaborava para a exclusão social. Vale ressaltar que a visão sobre as pessoas cegas varia em diversas culturas, conforme apontado por Costa, Picharillo e Paulino (2024, p. 549):

A concepção da pessoa cega durante o processo histórico varia de cultura para cultura, refletindo crenças, valores e ideologias, pelos quais são estabelecidos diferenciados modos de relacionamento entre esta e outras pessoas. Com isso, entende-se que devem ser evitadas generalizações, comuns nos embasamentos históricos da área, tendo em vista que cada época, em cada civilização, tem-se uma concepção.

As pessoas cegas eram percebidas e tratadas de acordo com as crenças, valores e ideologias vigentes na sociedade da época. É essencial ressaltar que as percepções podem ser distintas conforme a perspectiva e vivências individuais. Além disso, é relevante destacar que frequentemente as pessoas cegas eram consideradas incapazes e dependentes, devido à falta de acesso à educação e oportunidades de emprego apropriadas.

Somente após um ano e cinco meses desde a fundação da Escola de Cegos do Pará é que as atividades escolares de fato se iniciaram em 15 de abril de 1955, no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, em Belém. De acordo com uma entrevista dada pela professora Nazaré Nascimento a Pereira

(2005), ela mencionou que, de forma simples e direta, informou ao secretário que as aulas começariam e que toda a estrutura já estava pronta. Ela também contou que havia conseguido realizar a matrícula dos cinco primeiros alunos na Escola.

Entre 1955 e 1962, a instituição seguia o modelo de educação segregadora, funcionando como uma escola especializada dedicada ao ensino de pessoas cegas. As professoras da Escola eram capacitadas nesse atendimento, adotando o currículo das escolas regulares da SEDEC⁷ e incluindo atividades específicas para os alunos cegos (Pará, 2017).

Naquele período, faltavam recursos e estrutura adequada para suprir as necessidades educacionais dos alunos. Apesar desses obstáculos, as professoras especializadas buscavam estratégias inovadoras de ensino, utilizando materiais adaptados e métodos de aprendizagem diferenciados.

Na Escola de Cegos do Pará, o objetivo educacional era aprimorar aspectos físicos e sensoriais dos alunos. O ensino era ministrado utilizando o Sistema Braille para os cegos e recorrendo aos “resíduos visuais” para os estudantes com deficiência visual, através de letras ampliadas (Pará, 2017).

Com apenas uma sala disponível no Instituto Lauro Sodré, a escola organizava um sistema de ensino multisseriado para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Seu principal objetivo era desenvolver a coordenação motora fina dos alunos visando a alfabetização em Braille, providenciando também adaptações e materiais ampliados para os alunos com baixa visão.

As estratégias educacionais utilizadas para o Ensino Fundamental do IJAA eram parecidas com as aplicadas nas escolas convencionais, embora apresentassem algumas características específicas, como a adaptação dos currículos pelas professoras especialistas. Isso fica evidente nas palavras da professora Nazaré Nascimento, conforme mencionado na entrevista realizada por Pereira (2005, p. 77), onde ela afirma: “eu e a Adiles adaptamos os currículos que já existiam no ensino primário”.

⁷ Em razão de uma nova reorganização administrativa, a SEDEC passou a ser denominada SEDUC, por meio do Decreto nº 7.394 de 31/12/1970. Educação e Cultura são desatreladas, no ano de 1975, por meio da Lei 4.589/75, quando é criada a Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, alterando definitivamente a denominação de Secretaria de Estado de Educação e Cultura para Secretaria de Estado de Educação (Farias, 2019).

Na escola, eram oferecidas aulas de Ensino Primário, do Sistema Braille e Habilitação, e de Música. O foco do ensino do Sistema Braille e Habilitação era promover o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sensoriais, com o objetivo de capacitar os alunos cegos e com baixa visão a ler e escrever usando o Sistema Braille, além de prepará-los para assinar seus nomes em letra cursiva (Pará, 2017).

Os estudantes precisariam ter conhecimentos básicos de cubarítm⁸ para colaborar com a aprendizagem da matemática em Braille, além de serem capacitados por meio da Atividade de Vida Autônoma e Social – AVAS, a qual tinha como propósito desenvolver juntamente com o aluno habilidades para conquistar sua independência social e autonomia. A educação musical era ministrada sob o nome de Canto Orfeônico (Brasil, 1946), sendo as aulas obrigatórias, com o intuito de proporcionar aos estudantes o acesso à cultura musical.

Os estudantes cegos não participavam das atividades de artífices do Instituto Lauro Sodré. Sua interação com os demais alunos resumia-se ao momento do lanche no intervalo. Em uma entrevista dada por uma das alunas do IJAA, ela menciona que: “No intervalo para o lanche no refeitório do Lauro Sodré conversávamos entre nós, as atividades escolares eram separadas, mas o coral do IJAA era convidado para cantar nas festas” (Cravo, 2023, p. 02).

O governador providenciou um transporte para a escola, que buscava os estudantes para as aulas e os levava de volta para casa ao final do dia letivo. Em uma carta oficial enviada pela direção do IJAA à ALEPA-PA, a professora Nazaré Nascimento descreve que: “[...] O Comandante do Parque da Aeronáutica, pôs à disposição das preceptoras dos cegos, uma caminhonete para transportar os alunos” (Pará, 1956, p. 09). A Escola de Cegos do Pará recebia apoio financeiro do governo, porém também contava com a ajuda de algumas instituições privadas para a aquisição de materiais, conforme mencionado em sua entrevista publicada por Pereira (2005, p. 74; 75):

Isto tudo nos anos 50, começamos a receber visitas. [...]. As pessoas iam nos visitar por curiosidade; para saber como era o aprendizado de uma pessoa cega.

⁸ Cubarítm⁸ é um instrumento matemático manual utilizado para facilitar aos alunos cegos a realização de cálculos matemáticos, foi utilizado até a década de 1960 para efetuar operações aritméticas. http://www.deficienciavisual.pt/txt-Materias_didat_inclusao_matematica.htm.

Recebemos a visita do governador Magalhães Barata, na época governador. O governador vendo nosso trabalho ficou entusiasmado, e eu aproveitava para solicitar material de outros lugares, como: México, Estados Unidos ou São Paulo. [...]. As pessoas que visitavam a escola levavam as coisas e eu começava a ganhar coisas interessantes. Lions Club, Rotary Club, Maçonaria nos ajudavam com recursos próprios substituindo as carteiras que não eram nossa, material pedagógico especializado mandavam fazer. [...]. Nós recebíamos do governo, mas toda infraestrutura de apoio logístico se conseguia fora, porque o Instituto também não tinha grandes alternativas.

Desde 1955, quando a Escola de Cegos começou a funcionar efetivamente, as responsáveis pela instituição eram a professora Nazaré Nascimento, como diretora, e a professora Adiles Monteiro, como professora. No entanto, foi somente em 1956, com a promulgação da Lei nº 1.400 em 31 de outubro de 1956, que a escola foi oficialmente renomeada para “Escola José Alvares de Azevedo” e teve sua estrutura organizacional definida.

No dia 31 de outubro de 1956, foi estabelecida pela Lei nº 1.400 que a escola destinada à educação de cegos e amblíopes passaria a se chamar Escola “José Alves de Azevedo”, em homenagem ao primeiro brasileiro cego a ser alfabetizado na França através do Sistema Braille, cujo nome correto é “José Alvares de Azevedo”. Apesar da designação oficial ser “José Alves de Azevedo”, o nome utilizado no dia a dia da escola era “José Alvares de Azevedo”. A correção desse nome pode ser encontrada no Art. 14 da Lei nº 3.583/1965⁹, que diz “Ficam criados no Quadro Único do funcionalismo Civil do Estado, com lotação no Instituto “José Alvares de Azevedo” (Pará, 1965, p. 10).

No Art. 2º, da Lei nº 1.400/1956¹⁰, estabeleceu-se a estrutura de funcionários da Escola José Alvares de Azevedo, e foram de dois professores especializados; um professor de canto orfeônico; um inspetor de alunos; e um servente. Em uma comunicação oficial do IJAA para a ALEPA-PA, a professora Nazaré Nascimento descreveu que:

⁹ Lei nº 3.583, de 15 de dezembro de 1965. Da nova organização à Secretaria de Estado de Educação e Cultura. (S.E.D.E.C), cria cargos necessários à mesma, estabelece condições de funcionamento e determina outras providências.

¹⁰ Lei nº 1.400, de 31 de outubro de 1956. Dá denominação e cria no quadro único do funcionalismo civil do estado cargos na escola de cegos.

Ao denominarmos a Escola para Cegos e Amblíope, Escola “José Alves de Azevedo”, temos em mira duas finalidades: psicológica e homenagear o primeiro cego brasileiro que se educou pelo Sistema Braille. José Alves Azevedo, nascido na cidade do Rio de Janeiro, foi educado em Paris, no mesmo colégio que Braille estudou. Seus estudos foram custeados pelo Imperador D. Pedro II, cognominado pelos cegos brasileiros, “o patriarca dos cegos” tal a dedicação e auxílio com que assistiu aos desprovidos de visão (Pará, 1956, p. 20).

Em 1959, o jornal *O Liberal*¹¹ divulgou que o General Moura Carvalho tinha assinado o Projeto de Lei que autorizava a implementação do sistema de semi-internato na Escola José Alvares de Azevedo, destinado ao ensino de cegos e pessoas com baixa visão. A ideia por trás do projeto era garantir mais tempo para as atividades educacionais, como aulas de canto coral, violão, encadernação, trabalhos manuais, reabilitação e treinamento sensorial, métodos que tinham como objetivo integrar o aluno como um membro produtivo da sociedade.

Embora a institucionalização da educação de pessoas cegas no Pará tenha ocorrido dentro de um contexto de segregação escolar, por meio da criação de escolas especiais as pessoas com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar uma escola. Esse momento histórico se configurou como um marco importante para o processo de inserção das pessoas cegas em um contexto educacional.

O Instituto José Alvares de Azevedo apresentava configurações pedagógicas, e utilizava o Sistema Braille como um instrumento para o ensino das disciplinas escolares, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos alunos.

A intenção do Instituto era proporcionar educação e ensinar habilidades específicas para as pessoas cegas, utilizando o sistema Braille como suporte. Além disso, priorizava o desenvolvimento de competências relacionadas à mobilidade e autonomia, oferecendo uma educação acadêmica que possibilitava aos alunos acesso a diversas áreas do conhecimento escolar.

É fundamental salientar que o processo de institucionalização da educação de pessoas cegas no Pará se deu graças ao empenho das professoras

¹¹ *Liberal* de 02 de dezembro 1959. Belém. Semi-Internato para Escola de Cegos (Título do jornal).

especialistas, à resistência das pessoas cegas e ao apoio de entidades públicas e privadas que reconheceram a importância de integrar e valorizar essas pessoas na sociedade por meio da educação.

O esforço das professoras especializadas em garantir o acesso a uma educação adequada para esse público é digno de destaque, e é evidente que houve avanços significativos no processo de institucionalização da educação para essas pessoas a partir desse momento.

É relevante destacar que o Instituto José Álvares de Azevedo foi criado em um momento histórico no qual a educação especial estava passando por uma transição do paradigma da segregação/institucionalização para o paradigma de prestação de serviços. Segundo Aranha (2005), o paradigma da institucionalização foi o primeiro modelo oficial a definir a relação da sociedade com a parcela da população formada por pessoas com deficiência.

A institucionalização, conforme Aranha (2005) descreve, caracterizou-se pela internação de pessoas com deficiência em instituições residenciais segregadas ou em classes e escolas especiais. A autora explicou que com o paradigma de prestação de serviços houve um aprofundamento nas ideias de normalização e surgiu o conceito de integração.

A ideia de normalidade era um elemento essencial na abordagem educacional do Instituto José Álvares de Azevedo, pois suas práticas pedagógicas tinham como meta proporcionar às pessoas com deficiência os meios necessários para desenvolver habilidades que as possibilitassem participar ativamente da sociedade e do mercado de trabalho. Isso é evidente nas palavras da professora Nazaré Nascimento: “É fundamental auxiliar nossos irmãos cegos oferecendo-lhes educação e emprego de acordo com suas habilidades” (Pará, 1956, p. 22).

Durante a segunda metade do século XX, o foco era direcionado para a integração do indivíduo na sociedade. Segundo Piccolo (2022), essa integração estava relacionada ao ideal de corpos considerados possíveis, sendo a norma utilizada para determinar o que era socialmente aceitável.

Lunardi (2002) aponta que a estratégia adotada para alcançar essa “normalidade” podia se manifestar por meio de correções, reabilitações e práticas pedagógicas terapêuticas, utilizando o conhecimento médico-científico como

ferramenta. A partir desse ponto de vista, surgiram instituições especializadas com o propósito de humanizar, civilizar e corrigir os indivíduos.

Segundo Beyer (2013), as escolas especiais surgiram historicamente devido à recusa do sistema educacional em ensinar alunos com deficiência, levando à criação de instituições especializadas. Ele argumenta que tais escolas foram estabelecidas como uma forma complementar de fornecer suporte pedagógico que as escolas regulares não disponibilizavam.

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (Beyer, 2013, p. 14).

É importante ressaltar que a educação especial segregadora, apesar de apresentar uma configuração em que as pessoas com deficiência deviam ser escolarizadas em ambientes separados, se configurou como um período em que as pessoas cegas puderam ser inseridas em um contexto educacional que tinha como objetivo a escolarização desses alunos por meio de recursos e apoio especializado, ao mesmo tempo em que buscava promover a integração social deste na sociedade.

A institucionalização da educação especial para pessoas cegas no Estado, foi um passo importante para a educação dessas pessoas, pois, possibilitou o acesso a uma educação adaptada às suas especificidades. Além disso, essas instituições também desempenharam um papel fundamental na formação e capacitação profissional para esses alunos, abrindo portas para oportunidades de trabalho e autonomia.

Até o ano de 1962, a Escola José Alvares de Azevedo oferecia exclusivamente educação especializada. Após esse período, a integração da educação especializada ao ensino regular tornou-se uma realidade, como evidenciado no PPP¹² da instituição:

¹² Projeto Político Pedagógico.

A educação segregada durou pouco tempo e em 1962 tornou-se realidade a educação integrada, ou seja, os primeiros alunos com deficiência visual começaram a frequentar as escolas regulares, outros ficaram na sala do Instituto Lauro Sodré, sempre com o acompanhamento do professor especializado para orientar e coordenar o trabalho junto ao professor da escola regular, principalmente na transcrição de trabalhos em grafia para “negro” para o braile e do braile para o “negro”, através do ensino Itinerante e das salas de recursos (Pará, 2017, p. 05).

Conforme o histórico do Instituto durante o período de segregação, a Instituição era a única escola especializada voltada para a educação de pessoas cegas no Estado. Porém, a partir do início dos anos 1960, os alunos que concluíam o ensino primário no IJAA tinham a oportunidade de participar do processo seletivo para cursar o ensino secundário nas escolas de Belém. Segundo descrito no documento, o IJAA permaneceu com um modelo educacional segregado até 1962. A partir desse momento, a escola adotou uma abordagem de integração escolar, possibilitando que os primeiros alunos frequentassem as escolas regulares.

Com o passar do tempo, outros professores das redes municipal e estadual foram treinados pelo IBC¹³ como parte das iniciativas do MEC¹⁴, na cidade do Rio de Janeiro. Durante a década de 1960, com o apoio da Campanha Nacional da Educação de Cegos, mais professores dessa instituição também foram capacitados em cursos realizados em São Paulo e Salvador, com a duração de um ano letivo cada (Pará, 2017).

A relevância das especializações voltadas para a educação de pessoas cegas se destaca pela sua contribuição no processo de ensino e no aprimoramento das capacidades desses indivíduos. Através do treinamento oferecido aos professores, o IBC e o MEC colaboraram para a formação de professores capacitados a suprir as demandas particulares dos estudantes e a adaptar o currículo conforme as necessidades individuais de cada aluno, qual foi um dos vários fatores que contribuiu para a formalização da educação desse público.

¹³ Instituto Benjamin Constant.

¹⁴ Ministério da Educação e Cultura.

Conclusão

A incorporação da educação para pessoas cegas ao sistema institucional do estado gerou importantes impactos educacionais e sociais. A fundação da escola também contribuiu para sensibilizar a comunidade sobre as demandas e habilidades desses sujeitos. Além disso, promoveu a interação entre os estudantes, permitindo a troca de experiências e a compreensão de que as limitações físicas não determinam a capacidade de aprender e o potencial desses indivíduos.

A educação no IJAA buscava capacitar os estudantes cegos a adquirirem habilidades essenciais para sua autonomia e independência, promovendo seu fortalecimento. Isso os preparava para lidar com os desafios do dia a dia e contribuía ativamente para a comunidade. Embora muitas vezes tenham enfrentado marginalização social, devido à falta de oportunidades e recursos que resultavam em dependência, as escolas especializadas trouxeram possibilidades para a educação dessas pessoas.

O Instituto proporcionava um ambiente acolhedor no qual estudantes cegos poderiam interagir entre si, compartilhar suas vivências e aprimorar suas habilidades sociais. Para além da educação acadêmica, a escola também tinha como objetivo desenvolver as habilidades de vida e autonomia dos alunos. Eles eram ensinados em áreas como orientação e mobilidade, tarefas cotidianas e outras habilidades essenciais.

A atuação das campanhas e das professoras especializadas foi fundamental para o processo de institucionalização da educação de pessoas cegas no estado. As campanhas educativas direcionadas a esses indivíduos buscavam sensibilizar a comunidade, disponibilizar recursos e qualificar os professores, desempenhando um papel essencial no apoio à participação e ao progresso educacional desse segmento.

A dedicação das professoras Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro em realizar o “Curso de Professor e Inspetor na Educação de Cegos” no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, e em pleitear junto às Secretarias de Educação do Estado a criação da escola foram elementos-chave para a consolidação da educação de pessoas cegas no Estado.

O Instituto tinha como objetivo principal desenvolver nos alunos habilidades e talentos que pudessem fazer diferença em sua comunidade, sendo fundamental destacar que a educação especial possibilitava que os alunos recebessem atenção e auxílio. Adicionalmente, tais instituições focavam no aprimoramento de competências acadêmicas e práticas visando a integração dos alunos no mercado de trabalho.

Entre 1955 e 1962, o IJAA adotou uma estratégia educacional segregacionista, oferecendo uma modalidade de ensino separada das escolas convencionais. Apesar de reforçar os estigmas associados às pessoas com deficiência, esse modelo foi fundamental para o processo de educação desses indivíduos, que por muitos anos foram frequentemente excluídos do sistema educacional regular. Após a criação do IJAA, as discussões acerca da educação de pessoas cegas tornaram-se mais proeminentes no Estado.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO ESTADO DO PARÁ NA DÉCADA DE 1950

Resumo: O Instituto José Álvares de Azevedo - IJAA, é o instituto mais antigo no trabalho com pessoas cegas no estado do Pará. O artigo tem como objetivo descrever o contexto histórico em que ocorreu a criação do Instituto José Álvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado Pará. Para isso, foi traçado um breve panorama histórico das primeiras iniciativas referentes ao processo de institucionalização da educação de pessoas cegas no Estado no período que vai 1955 a 1962. O estudo foi realizado utilizando-se o método da pesquisa histórica. Os dados encontrados foram oriundos das fontes documentais, primárias e secundárias, além de entrevista aberta realizada com os primeiros alunos que estudaram no IJAA, e entrevista concedidas para outros pesquisadores, localizadas nos apêndices de trabalhos anteriormente publicados. O tratamento e a análise desses documentos foram realizados através da técnica da análise de conteúdo com base nas abordagens de Franco (2018) e Bardin (1977). O IJAA forneceu para seus alunos um ambiente acolhedor que ofertava uma escolarização adaptada às suas especificidades, é importante apontar que o instituto apresentava princípios normalizadores, no qual os alunos precisariam se adaptar socialmente, e diminuiriam o máximo possível suas diferenças, para então poderem ser aproveitados nos espaços sociais e de trabalho.

Palavras-chave: Pessoa Cega. Educação Especial. História da Educação Especial no Estado do Pará.

EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LOS CIEGOS EN EL ESTADO DE PARÁ EN LA DÉCADA DE 1950

Resumen: El Instituto José Álvares de Azevedo (IJAA) es el instituto más antiguo que trabaja con personas ciegas en el estado de Pará. El objetivo de este artículo es describir el contexto histórico en el que se creó el Instituto José Álvares de Azevedo y la institucionalización de la educación para ciegos en el estado de Pará. Para ello, se trazó un breve panorama histórico de las primeras iniciativas relacionadas con el proceso de institucionalización de la educación de las personas ciegas en el estado, en el período comprendido entre 1955 y 1962. El estudio se realizó mediante el método de investigación histórica. Los datos encontrados provienen de fuentes documentales primarias y secundarias, así como de entrevistas abiertas con los primeros alumnos que

estudiaron en el IJAA, y de entrevistas concedidas a otros investigadores, localizadas en los apéndices de obras publicadas anteriormente. Estos documentos fueron procesados y analizados mediante la técnica de análisis de contenido basada en los planteamientos de Franco (2018) y Bardin (1977). El IJAA proporcionaba a sus alumnos un ambiente acogedor que ofrecía una escolarización adaptada a sus especificidades. Es importante señalar que el instituto presentaba principios normalizadores, en los que los alumnos tendrían que adaptarse socialmente, y reducir al máximo sus diferencias, para luego poder ser utilizados en espacios sociales y laborales.

Palabras clave: Persona ciega. Educación Especial. Historia de la Educación Especial.

THE PROCESS OF INSTITUTIONALIZATION OF THE EDUCATION OF BLIND PEOPLE IN THE STATE OF PARÁ IN THE 1950's

Abstract: The José Alvares de Azevedo Institute (IJAA) is the oldest institute working with blind people in the state of Pará. The article aims to describe the historical context in which the José Alvares de Azevedo Institute was created and the institutionalization of education for blind people in the state of Pará. To this end, a brief historical overview was drawn up of the first initiatives relating to the process of institutionalizing the education of blind people in the state in the period from 1955 to 1962. The study was carried out using the historical research method. The data found came from primary and secondary documentary sources, as well as open-ended interviews with the first students who studied at the IJAA, and interviews granted to other researchers, located in the appendices of previously published works. These documents were processed and analyzed using the content analysis technique based on the approaches of Franco (2018) and Bardin (1977). The IJAA provided its students with a welcoming environment that offered schooling adapted to their specificities. It is important to point out that the institute presented normalizing principles, in which students would need to adapt socially, and reduce their differences as much as possible, so that they could then be used in social and work spaces.

Keywords: Blind person. Special Education. History of Special Education.

SOBRE OS AUTORES

Genylton Odilon Rego da Rocha

Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Realizou estágio de pós-doutoramento no Institut National de Recherche Pédagogique da França (INRP), desenvolvendo atividades de pesquisa no Service d'Histoire de l'Éducation, no período de novembro de 2006 à dezembro de 2007. Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). E-mail: genylton@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>.

Hellen Cristina Olimpia de Oliveira

Professora da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Gestão e Administração Escolar pela Faculdade de Ciências de Menceslau Braz - FACIBRA, e Especialista em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Atualmente, mestra em Currículo da Educação Básica no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: hellen.n.c@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0859-124X>.

Referências

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ALMEIDA, Karla N. Corrêa de; MELO, Clarice Nascimento de. Educação e desenvolvimentismo no Pará: as políticas “redentoristas” do governo de Zacarias de Assumpção – 1951 a 1956. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 69, p. 76-86, set. 2016.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: Questões Conceituais e de Atualidade. São Paulo: EDUC - Editora da PUCSP, 1993.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e051, 18 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e051>.
- COSTA, Vanderlei Balbino da. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiá: Paco Editoria, 2012.
- COSTA, Ailton Barcelos; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; PAULINO, Vanessa Cristina. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 539-550, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24092. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24092>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- CRAVO. Transcrição da entrevista realizada com um dos primeiros alunos do Instituto José Alves de Azevedo. In: OLIVEIRA, Hellen Cristina Olimpia de. **O currículo prescrito para o Instituto José Alves de Azevedo no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará**. Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.
- FARIAS, Roseane Rabelo Souza. **Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará**: perspectivas a partir da história social. 2019. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FARIAS, Roseane Rabelo Souza. Intelectuais na Educação: professoras pioneiras na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no estado do Pará. In: SILVA, Shirley et al. (Orgs.). **Diferenças, deficiências e desigualdades**: cenários de pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2022.
- FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpx, 2013.
- JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, Reabilitação, Normalização**: Uma Política de Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 25., 2002. Educação Especial – GT15 – UFRGS – CAPES. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt15>. Acesso em: 23 maio 2023.
- NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O aluno cego**: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413 85572010000100006>. Acesso em: 14 jun. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial, Direitos Humanos e Cidadania. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (Org.). **Educação especial**: cidadania, memória, história. Belém: Eduepa, 2017.

OLIVEIRA, Hellen Cristina Olimpia de. **O currículo prescrito para o Instituto José Álvares de Azevedo no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará**. Orientador: Prof. Dr. Genynton Odilon Rego da Rocha. 2023. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

PARÁ. Decreto nº 1.390, de 7 de dezembro de 1953. **Diário Oficial do Estado do Pará**, Belém, Ano LXIR – 66° 17.4881953, 12 dez. 1953.

PARÁ. **Projeto Político Pedagógico da UEES José Álvares de Azevedo**. Belém: 2017.

PARÁ. Secretaria do Estado de Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Projeto de Lei nº 1.400 de 31 de outubro de 1956**. Dá denominação e cria no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado, cargos na Escola de Cegos do Pará. Belém: Secretaria do Estado de Assembleia Legislativa do Estado do Pará, 1956.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. **Lei nº 3.583**, de 15 de dezembro de 1965. Da nova organização à Secretaria de Estado de Educação e Cultura. (S.E.D.E.C), cria cargos necessários à mesma, estabelece condições de funcionamento e determina outras providências. 1965.

PEREIRA, Maria Izabel dos Santos. **Luz e cidadania**: a história do Instituto José Álvares de Azevedo. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Colegiado de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O Lugar da Pessoa com Deficiência na História**: Uma Narrativa ao Averso da Lógica Ordinária. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2022.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo**: Dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

Recebido: julho 2023

Aceito: outubro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A PESQUISA COLABORATIVA COMO MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA RED DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

COLLABORATIVE RESEARCH AS MEDIATION FOR THE DEVELOPMENT OF A SUPPORT NETWORK FOR SCHOOL INCLUSION

LA RECHERCHE COLLABORATIVE COMME MÉDIATION POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN RÉSEAU DE SOUTIEN À L'INCLUSION SCOLAIRE



Alessandra Bonorandi Dounis* 

David Dos Santos Calheiros** 

Neiza de Lourdes Frederico Fumes*** 

Introdução

Historicamente o Brasil vem desenvolvendo uma legislação que valoriza os princípios humanos da dignidade, da justiça e da igualdade. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) lançada em 2008 e em vigor até o momento, referenda os acordos e entendimentos mundiais com os quais o nosso país se comprometeu, como a Declaração de Salamanca a Convenção Guatemala, por exemplo (Brasil, 2008). Desde então, foram lançados no nosso país uma série de documentos e programas que, segundo Meletti e Ribeiro (2014), tiveram por objetivo normatizar a forma como a inclusão deveria ser implementada. Foram englobados nesse conjunto, a formação de professores de sala comum

* Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas - UNCISAL.

** Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL.

*** Universidade Federal de Alagoas.

e especial, a adequação arquitetônica das escolas e a acessibilidade dos livros didáticos, o transporte escolar, a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, dentre outros aspectos.

Diante de tantas recomendações redundantes e da frequente reiteração dos direitos das pessoas com deficiência e dos deveres da sociedade, em especial dos gestores e profissionais da educação para com elas, reconhecemos, baseados em Laplane (2014), um indicador de que a inclusão ainda está distante de se firmar como um paradigma. A autora ressalta que o sem número de leis e documentos acerca da Educação Especial que inaugurou o século XXI e se estendeu na primeira década dos anos 2000, revela, na verdade, a “[...] as dificuldades da sociedade e das instituições educacionais para reconhecer os direitos do público com deficiência e as tensões geradas pela evidente desigualdade no acesso aos bens relacionados à educação” (p. 193).

Observamos também que não há um consenso nacional, tampouco mundial do que significa não discriminar e de como incluir as pessoas com deficiência. Kassir (2012) González e Cano (2016) relatam diferentes interpretações do Brasil em outros países, que mantêm, além do atendimento em escolas regulares, salas e escolas especiais para essa população, na tentativa de garantir o atendimento às suas diferentes necessidades.

Os resultados do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), após quatro anos de pesquisa acerca da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em vinte estados brasileiros, também mostraram as múltiplas interpretações acerca da padronização da PNEEPI. Dessa forma, cada estado, município e até escolas do mesmo município traduzem as políticas em ações bastante distintas (Mendes, 2015).

Segundo esses mesmos resultados, as diferentes interpretações acerca da melhor forma de escolarizar as pessoas com deficiência também ocorrem entre os pesquisadores acadêmicos brasileiros, que mantêm concepções teóricas, discursos e pontos de vistas distintos acerca das propostas da PNEEPI, mesmo que poucos se envolvam nesses debates conceituais que podem embasar novas perspectivas para o delineamento de políticas públicas alternativas (Mendes, 2015).

Baptista (2015) aponta, dentre essas diferentes concepções, a evidência de convergências acerca da ideia de que a escola regular é o lócus da inclusão

e que o convívio com as diferenças individuais é “[...] constitutivo da experiência humana e não deve ser evitado, mas potencializado no ato educativo [...]” (p. 7).

Quanto aos dissensos, estes são muito mais relacionados à forma de implementar a proposta da PNEEPI, com a reconfiguração da oferta do AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular e não mais substitutivo (Baptista, 2015), apesar da maior parte da literatura não apresentar uma abordagem crítica à mesma, limitando-se a descrevê-la ou a reproduzir os textos oficiais que comemoram o seu sucesso por meio da divulgação de indicadores explorados apenas superficialmente.

A partir disso, apontamos, junto com vários autores da área, uma importante contradição na PNEEPI: a defesa da inclusão total com a matrícula de todas as pessoas com deficiência em salas comuns das escolas regulares, atrelada à oferta do AEE como único modelo/proposta/recurso de apoio para tal (Meletti; Ribeiro, 2012; Mendes, 2010; 2015; Mendes; Cia, 2014; Rebelo; Kassar, 2017; Tannús-Valadão; Mendes, 2016).

Os questionamentos e as críticas a essa opção da PNEEPI assumem três vertentes principais na literatura: a da inviabilidade de um único tipo de serviço atender a demandas de todos os estudantes PAEE em sua diversidade de características e necessidades, a da cobertura insuficiente desse serviço aos estudantes matriculados na rede pública e, em consequência disso, ao financiamento público das instituições privado-assistenciais para oferta do AEE.

Mendes e Cia (2014) identificam a oferta do AEE limitado às SRM, como uma simplificação dos serviços possíveis de serem desenvolvidos na Educação Especial e destacam que esse formato não se ancora na literatura especializada no tocante à sua efetividade para o atendimento de uma diversidade de necessidades e características do PAEE, indo mesmo na contramão das indicações científicas da oferta de uma estrutura cada vez mais variada de apoios. Nessa mesma direção, Mendes (2010) designa o AEE como um serviço “tamanho único”, uma vez que deve servir a todo e qualquer estudante PAEE, lançando mão dos mesmos formato e recursos para auxiliar na sua escolarização, desde a educação infantil até o final da educação básica, sem considerar as peculiaridades de cada etapa, além das infinitas possibilidades de demandas da própria clientela.

Com isso, o professor do AEE passa a ser o responsável por propor modificações e adaptações para favorecer a participação e aprendizagem de todo esse público na escola regular, dentro de um formato muito mais terapêutico do que pedagógico, em uma ou duas horas de atendimento semanal. Esse suporte, que se direciona muito mais a modificar e a desenvolver as habilidades do estudante PAEE, deve estar associado à proposta de escolarização em classe comum que funciona com uma carga-horária semanal muito superior, em escolas que apresentam péssimos indicadores de qualidade (Tannús-Valadão; Mendes, 2016).

Atrelado a isso, Glat e Pletsch (2012) trazem à tona uma questão importante de interpretação que ocorre em muitas escolas: de que o aluno com deficiência é de responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Especial. Essa compreensão tem feito com que muitos alunos, mesmo inseridos das salas de aula comuns, sejam excluídos das atividades de aprendizagem propostas para o restante da turma.

Pletsch (2014) também indica que em suas pesquisas identificou outras barreiras na implementação da PNEEPI, como a falta de acessibilidade física nas escolas e de transporte público acessível, a ausência de horários coletivos de planejamento entre professores da classe comum e do AEE, precária qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, o que só corrobora os achados de outros autores em períodos anteriores (Glat; Pletsch, 2012; Matos; Mendes, 2015).

Diante desse cenário, compreendemos que as políticas públicas para a inclusão devem ser retroalimentadas por evidências científicas com proposições de outros formatos de trabalho na escola além da oferta única do AEE, que já se mostrou insuficiente. A partir dessa ideia, propusemos um estudo que teve como objetivo analisar o processo colaborativo para composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral como mediação para a constituição de zonas de desenvolvimento proximais coletivas e modificação revolucionária das práticas escolares relacionadas à inclusão.

Metodologia

A base epistemológica e teórica desse estudo empírico se baseou nas proposições do Materialismo Histórico Dialético (Marx; Engels, 1999) e da

Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, que ressalta o princípio da dialética ao esclarecer que “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vigotski, 1996, p. 85-86).

Como abordagem metodológica, utilizamos a Pesquisa Colaborativa proposta por Ibiapina (2008; 2016), que, em suma, define os procedimentos colaborativos como: democráticos, flexíveis em seus formatos e composições, com a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, que têm condições paritárias de negociarem seus significados, crenças e valores, num processo dialógico, que empreende tempo e disponibilidade para alcance do seu intuito de transformar determinada realidade educativa e que, por sua vez, inicia-se no processo de crítica e reflexão.

Sobre esse último aspecto, Ibiapina e Ferreira (2005, p. 32) nos esclarecem que a reflexão proposta na Pesquisa Colaborativa incide em um processo que “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança”.

Mas, para que isso aconteça e para orientar o uso da reflexão na pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008) sugere a sua sistematização em três ações reflexivas: **descrição**, **informação** e **confrontação**, que podem subsidiar uma quarta e última ação, a de **reconstrução**.

A **descrição** é a ação que dá início à reflexão e na qual o professor, ao falar sobre a sua prática, descreve o que faz. Com o detalhamento dessa descrição, afasta-se da ação propriamente dita, em direção à descoberta acerca das razões para as suas escolhas na prática docente. Em um segundo momento, a **informação** é estimulada com o intuito de provocar reflexões acerca do significado das escolhas e sua relação com conhecimentos espontâneos ou sistematizados que estejam ou não explícitos. Nessa direção, os participantes têm a oportunidade de discutirem sobre os conceitos necessários às suas práticas, recorrendo a uma análise que ultrapasse o contexto microssocial em direção ao macrossocial no qual estão inseridos e onde essas mesmas práticas são geradas. Já na ação de **Confrontação**, a proposta é que o professor possa falar da relação entre teoria e prática que embasa suas ações, dos propósitos

e da intencionalidade das suas práticas como ação social, com o intuito de fazê-lo compreender criticamente o significado destas para a manutenção ou rompimento dos preconceitos e desigualdades (Ibiapina, 2008).

Ao passar pelos três processos de reflexão anteriormente descritos, não de forma linear e hierárquica, mas recursiva e dinâmica, Ibiapina (2008) afirma que pode ocorrer a etapa de **Reconstrução**. Esta, que não é uma consequência obrigatória, mas uma possibilidade gerada pelo processo reflexivo, ocorre a partir da tomada de consciência. É um processo decorrente do exercício da reflexão crítica e que tem possibilidade de ajudar na reelaboração de significados e de transformação das práticas cotidianas em atividade revolucionária.

Essa possibilidade da reconstrução nos leva à identificação da prática colaborativa como uma atividade não apenas de pesquisa, mas também de formação e desenvolvimento profissional, fazendo uma relação estreita com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski, definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 1996, p. 112).

A partir dessa definição, mas avançando na análise do uso da ZDP, Newman e Holzman (2014), a caracterizam como uma unidade histórica que não separa o indivíduo da sociedade e a entendem não como um lugar e sim como uma atividade; como uma unidade sócio-histórica de aprendizagem e desenvolvimento, unidade psicológica da história e por isso, atividade revolucionária, uma vez que retira o sujeito de seu papel passivo de ser determinado pela história, para aquele que é transformado, mas também a transforma.

Tendo por base essa ideia e o postulado de Vigotski (1996, p. 86) de que “O método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”, contextualizamos que, para a condução dos processos colaborativos, assim como para sua análise, não consideramos a ZDP como um resultado ou categoria a ser analisada *a posteriori*, mas como um elemento constituinte do nosso método e que também constitui nossos resultados.

A partir desses pressupostos, desenvolvemos uma pesquisa empírica que fez parte de um projeto maior coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “*Rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral: limites e possibilidades*”¹ (Calheiros, 2015), cujo objetivo geral foi analisar os limites e possibilidades da implantação de uma rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral.

Iniciamos o processo de pesquisa propriamente dito deste estudo em maio de 2017, assim que a estudante com Paralisia Cerebral, Beatriz², à época com 6 anos de idade, foi inserida na sala de aula regular da turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma Escola vinculada à rede pública municipal de Educação de Maceió, situada em um bairro pobre da periferia.

Permanecemos em campo durante todo os anos letivos de 2017 e de 2018, nos quais desenvolvemos diversas interlocuções a partir de procedimentos próprios da pesquisa colaborativa, como as Observações Colaborativas e as Sessões Reflexivas, às quais foram acrescidos a Autoconfrontação Simples (Clot, 2007), a Consultoria Colaborativa (Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin, 1995) e as Reuniões de Pactuação com a rede, procedimento criado especificamente para esse estudo. Para ampliação do nosso campo dialógico com os participantes, acrescentamos ainda entrevistas individuais e coletivas.

Para articularmos a proposta da rede de apoio, contamos como a participação de duas professoras de sala regular do primeiro e segundo anos, Vânia e Carla; as respectivas profissionais de apoio, Rosineide, Isabela e Iracema; a diretora Adélia; a vice-diretora Amália; a coordenadora pedagógica Cíntia; a assistente social Virgínia; a técnica de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Cecília e da mãe de Beatriz, Helena.

O conjunto dos procedimentos supracitados nos permitiu angariar um vasto material empírico a partir das falas de todos os participantes em diferentes arranjos e situações. Diante da necessidade de selecionar o que devemos analisar com base nos objetivos da nossa pesquisa, iniciamos o tratamento de

¹ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus São Carlos/SP, sob Processo de nº 49653715.8.0000.5504, em 04 fev. 2016.

² Todos os nomes das participantes da pesquisa são fictícios.

todos os registros, a saber: anotações de diário de campo, áudio e videograções.

Os materiais no formato de áudio e vídeo foram transcritos na íntegra pelos pesquisadores e por terceiros especialmente contratados para este fim e revisados pelos pesquisadores, com inúmeros retornos às bases iniciais para dirimir dúvidas e evitar enganos com relação às falas e aos sujeitos que as produziram.

Na sequência, a partir de leituras flutuantes e recorrentes, fomos identificando falas e diálogos que poderiam ser considerados relevantes para o cumprimento do nosso objetivo geral, os destacamos no próprio texto e posteriormente alimentamos um quadro no qual inserimos o fragmento transcrito, o sujeito que o produziu, assim como o procedimento do qual foi extraído.

Para o processo de análise, utilizamos a perspectiva do método dialético, que segundo Duarte (2000), consiste na mediação do abstrato como meio para a apropriação do concreto pelo pensamento científico. O autor afirma que essa é uma das bases analíticas defendidas por Vigotski e que a dialética aqui se apresenta na ideia de que o pensamento não se forma pela apreensão sensível do imediato, pelo contato direto com a realidade, mas que “Há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real” (p. 87).

Nesse sentido, nos dedicamos a analisar o processo colaborativo cuja construção da rede foi ancorada, na direção de identificarmos as possíveis modificações de significações e práticas geradas por ele, assim como, a possibilidade de desenvolvimento vinculada a seus procedimentos, a partir das etapas propostas por Ibiapina (2008; 2016) de descrição, informação, confrontação e reconstrução, como apresentamos no próximo item.

Resultados e Discussão

Apresentaremos a análise do processo colaborativo por meio das ações de reflexão em ordem sequencial de forma a apreendermos mais claramente cada uma delas, apenas para organização das informações de forma didática, mesmo considerando que tais ações não foram contempladas de forma linear em nossa pesquisa – nem deveriam, logo que são dialéticas.

Na **descrição** partimos da proposição de Ibiapina (2008; 2016) de nos afastarmos do imediato das ações para desvendar as relações que mediam as atividades da prática docente e buscamos essas relações a partir das significações elaboradas pelas participantes da rede de apoio acerca da pessoa com deficiência e sua inclusão escolar, assim como das nossas próprias ressignificações sobre o processo colaborativo. Para isso, partimos da compreensão de que, ao tempo em que pretendíamos mediar as modificações necessárias à inclusão no seu aspecto concreto como uma síntese das condições objetivas e subjetivas da escola, também fomos mediadas por essas mesmas circunstâncias, o que nos levou a interlocuções e tomadas de decisões diferentes das que conhecíamos a partir das nossas experiências prévias.

Ressaltamos que, sem essa compreensão das (re)significações para o processo colaborativo, tudo teria sido muito diferente. À medida que fomos sendo mediadas pelas leituras do MHD e da PSH e pelas discussões acerca das suas categorias, fomos refletindo sobre a importância de considerar a dimensão subjetiva da realidade escolar como base para as interlocuções colaborativas. Sem isso, faticamente teríamos caído na armadilha de atender aos insistentes ensejos da equipe escolar de buscar soluções técnicas e mecanizadas de “como fazer” para favorecer a participação de Beatriz nas atividades propostas e provavelmente pouco teríamos colaborado para a modificação da *práxis* e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive o nosso.

Contudo, não foram apenas as mediações teóricas que nos fizeram atentar para essa questão. No próprio processo de colaboração conseguimos identificar algumas vivências que nos marcaram, como ilustramos a seguir.

A primeira delas aconteceu em uma tentativa de confrontar a professora Vânia com um evidente (para nós) problema de posicionamento de Beatriz que interferiu negativamente em sua participação na atividade de contação de estória realizada em sala de aula em novembro de 2017. Na ocasião, a professora havia formado um círculo com as crianças sentadas no chão e sentado em uma cadeira baixinha para fazer a leitura e mostrar as imagens do livro a elas, deixando Beatriz posicionada ao seu lado na cadeira de rodas, logo, mais alta e sem acesso ao que era mostrado de imagens aos demais colegas. No decorrer da atividade, percebemos o interesse inicial de Beatriz se

esmorecer e tentamos mostrar isso à Vânia, logo em seguida, por meio da filmagem que havíamos feito. No entanto, mesmo confrontada com as imagens, a professora não conseguiu identificar que o posicionamento não favoreceu a participação de Beatriz, como podemos identificar no excerto abaixo:

Pesquisadora: Você percebeu que a posição que a Beatriz ficou, ao seu lado, não favorecia a participação dela? Que assim ela não conseguia ter acesso ao livro que você estava mostrando para os meninos?

Vânia: **Não. Eu não acho que foi isso não. A Beatriz não participou porque hoje ela não está bem. Geralmente ela participa, sorri, mas hoje eu percebi que ela não estava no normal dela!**

Nessa situação, vimos que a professora, confrontada com o desempenho de Beatriz, antes de fazer uma crítica à atividade e às possibilidades de ajustes ambientais que claramente prejudicaram o seu engajamento e participação, já depositou categoricamente a responsabilidade do fracasso na deficiência da estudante, que não se comunicava verbalmente e expressava seus sentimentos principalmente por meio do sorriso e de expressões faciais.

Entendemos com Valle e Connor (2014) que essa vinculação negativa é por um lado alimentada pela pouca aproximação com as pessoas com deficiência e por outro, mediada pelas representações destas na mídia, na literatura, nos filmes, nos programas de TV e em outros veículos da cultura. Os autores destacam que as mensagens que são propagadas por esses meios reforçam as conotações negativas acerca da pessoa com deficiência, limitando-a a estereótipos de fragilidade, docilidade, inocência ou bravura e remetendo a sentimentos de pena, vingança, desespero e caridade.

A partir dessa experiência, pudemos compreender que o nosso trabalho pouco se efetivaria se não começássemos a promover mediações que possibilitassem a ressignificação acerca da própria Beatriz, que até então vinha sendo vista pela escola principalmente pelo prisma da sua deficiência, o que determinava, por si só, uma série de limitações à sua participação e aprendizagem.

Dessa forma, refizemos a programação da formação com a equipe escolar agendada para o final de novembro de 2017, que a princípio tinha sido montada em formato de oficina para fomentar o planejamento conjunto de um semanário que incluísse Beatriz nas atividades propostas para toda

a turma, a partir dos pressupostos do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e incluímos aspectos relacionados às suas possibilidades e características como estudante e criança, inserida em um contexto.

Com pistas sobre as significações da dimensão subjetiva social da escola e já tendo ouvido da professora Carla indícios das mesmas significações, que se traduziam na preocupação em encontrar atividades para Beatriz, tratamos de iniciar nosso trabalho em 2018 com o foco em desmistificar a necessidade de atividade paralela e de mostrar as possibilidades de modificação para a sua participação junto com os demais, como podemos ver nos fragmentos a seguir:

Carla: **Eu só reparei nisso** (que a Beatriz tinha pouca movimentação). Aí eu falei “Meu Deus, como é que eu vou dar aula, como é que eu vou explicar a ela... aos meninos, **ela vai ficar só olhando**”,

[...]

Carla: **A minha preocupação é essa, o dia que eu for jogar com eles, como é que a Beatriz vai jogar? Como é que eu vou botar a Beatriz pra jogar, pra participar?**

(Entrevista individual com a professora Carla, março de 2018)

Pesquisadora: Então, assim, a tecnologia assistiva ela pode ajudar a gente a fazer coisas diferentes com a Beatriz, mas também pode ajudar a gente a fazer atividades coletivas em que a Beatriz também participe dentro de um conceito que eu acho que é importante a gente trabalhar que é de aprendizagem universal, Desenho Universal da Aprendizagem. Que é uma coisa que se tem trabalhado muito hoje em dia: **em vez de fazer uma coisa separada com a criança que tem deficiência, pensar as atividades de uma forma que ela também possa participar da forma dela.**

(Consultoria Colaborativa, abril de 2018)

Com esse movimento, entendemos que podemos evidenciar as ações reflexivas de **informação**, que, de forma recursiva, também já vinham acontecendo no ano anterior e prosseguiram por todo o processo colaborativo, até o seu final, dialeticamente relacionadas com algumas reconfigurações das práticas, as quais relacionamos à ação de **reconstrução**.

Podemos ilustrar essa relação entre as interlocuções da informação e (as tentativas) de reconstrução quando, na semana seguinte à apresentação

formal dos conceitos de DUA e Tecnologia Assistiva (TA) à professora Carla e à PAE Isabela, em outro momento de Consultoria Colaborativa, ouvimos relatos de tentativas de planejamento para o desenvolvimento de atividades com Beatriz dentro daquelas propostas para os demais alunos. Nessa mesma oportunidade, a professora Carla nos mostrou uma série de jogos que havia confeccionado para trabalhar base alfabética e numérica com a turma, cujas propostas, com pouquíssimas modificações também poderiam ser utilizadas com Beatriz.

As ações de informação na nossa pesquisa se edificaram em diversos procedimentos e interlocuções, principalmente diante das constatações de participação segregada de Beatriz e das questões relacionadas às significações acerca da deficiência. Da mesma forma, envolveram questões acerca da postura e posicionamento da estudante na sala de aula (adequação postural) e das possibilidades de ajustes na sua comunicação e nas atividades pedagógicas, temas recorrentes de todo o trabalho de construção da rede de apoio.

Destacamos que, pela sua característica de provocar reflexões sobre as escolhas para as práticas por meio das respectivas relações com os conhecimentos, sejam eles explícitos ou não, como propõe Ibiapina (2008; 2016), as ações reflexivas de Informação foram especialmente promovidas nos momentos de Consultoria Colaborativa. Com isso, não se restringiram a aspectos teóricos, mas se constituíram essencialmente nas relações com a prática, uma vez que tínhamos, dentro da perspectiva da Consultoria Colaborativa, que propor modificações para responder às demandas apresentadas pela escola, para favorecer a participação e a aprendizagem de Beatriz, conforme a proposta de Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1995).

Importante destacar que as nossas interlocuções se pautaram teoricamente na utilização de recursos de TA, dentro da perspectiva do DUA. Para isso, disponibilizamos textos e referências para que as participantes da rede estudassem e buscassem novos conhecimentos acerca do tema da inclusão, para subsidiar as nossas discussões e proposições de modificação das práticas e, com isso, configurá-las como *práxis*.

Dessa forma, descrevemos a seguir, os principais resultados dessas ações reflexivas, decorrentes das etapas de recomendação e implementação das intervenções da Consultoria Colaborativa, a partir de como foram traduzidas na

modificação de algumas práticas, de acordo com as propostas de ajustes para a adequação postural, comunicação e participação de Beatriz nas atividades de sala de aula. Com isso, também nessa etapa, podemos identificar que as ações de informação geraram algumas ações de reconstrução, mas dessa vez, de ações práticas para ampliar a participação de Beatriz na sala de aula.

Nesse sentido, uma das primeiras demandas que observamos e, ao mesmo tempo recebemos da escola foi a do posicionamento de Beatriz na sala de aula em relação aos demais colegas e sua postura no mobiliário escolar, uma vez que este era inadequado e que, com o uso de sua cadeira de rodas, Beatriz permanecia em uma postura passiva, desalinhada e longe dos seus colegas.

Com essas observações, consideramos com Giacomini, Sartoretto e Bersch (2010) e com Bersch (2007), que uma boa postura sentada é essencial para pessoas com paralisia cerebral, principalmente considerando o tempo em que as crianças permanecem sentadas na escola. Para isso, as autoras afirmam que a adequação postural sentada envolve um bom apoio corporal no sistema de assento e encosto da cadeira, assim como sua proporção com a altura da mesa e a possibilidade de apoiar os antebraços, associadas ou não a outros artifícios, como a inclinação da superfície da mesa.

Importante destacar que essa preocupação não envolve aspectos meramente biomecânicos ou de cuidados com a estrutura do corpo da estudante. Uma vez estando em uma postura alinhada, confortável e segura, a criança com paralisia cerebral obtém uma facilitação dos seus movimentos de membros superiores, o que favorece o manuseio dos objetos e materiais escolares, além de expandir seu campo visual. Assim, pode manter a atenção e a concentração nas atividades propostas e, com isso, ampliar suas condições de participação, interação e aprendizagem (Bersch, 2007; Giacomini; Sartoretto; Bersch, 2010).

Diante da compreensão de que nestas condições ficaria muito difícil desenvolver qualquer atividade com Beatriz, pactuamos com a escola algumas adaptações no mobiliário, até chegarmos a uma cadeira de posicionamento escolar doada, na qual fizemos ajustes e orientações para o atendimento à adequação postural e da participação de Beatriz, ficando a escola responsável apenas pelo recorte de uma mesa em meia lua para facilitar o apoio dos seus braços.

A partir de então, a cadeira passou a ser utilizada na maior parte das atividades de Beatriz, favorecendo a sua aproximação com os demais colegas, uma vez que estavam na mesma altura. Além de uma melhor postura, o uso do mobiliário adaptado proporcionou também uma mudança do seu lugar na sala para mais próxima da professora, que a partir disso passou a organizar as carteiras em “U”. O recorte da mesa não foi providenciado pela gestão da escola até o final do ano letivo de 2017, mesmo assim, a modificação foi considerada positiva por parte da equipe, como podemos observar nos fragmentos a seguir.

Vânia: **Quando a gente colocou a Beatriz na cadeira, no início, a Beatriz não fazia o que ela faz hoje.** Eu disse “Beatriz como tu estás maloqueira, mulher!” Porque quando os meninos passavam por trás da Bia, diziam: “Bia...” aí ela já ia assim com o bracinho, antes ela não fazia com esse comprimento, antes ela ria. **E hoje ela já olha e já coloca o bracinho. A cada dia, a gente já vai vendo um desenvolvimento, um avanço.**

Reunião de Reflexão, dezembro de 2017.

Essa fala nos faz identificar que a adequação postural de Beatriz proporcionou uma situação social de desenvolvimento, que, segundo Veresov (2012), se relaciona tanto com a ideia de que o mundo social é uma fonte de desenvolvimento para a criança, tanto com a de que relação entre a criança e o seu ambiente serve de ponto de partida para o desenvolvimento de formas mais elevadas de seu comportamento e consciência.

Da mesma forma, nos reportam a ideia de Vigotski (1997) que, antes de ser uma criança com alguma deficiência, Beatriz era uma criança. Portanto, se interessava pela interação com os colegas que, por sua vez, impulsionavam seu desenvolvimento, ampliando a sua ZDP, pelo atendimento aos seus afetos, necessidades e interesses, em diferentes interações de aprendizagem (Kratsova, 2014).

No entanto, mesmo com a avaliação positiva acerca do uso da cadeira de posicionamento, ao reiniciarmos em 2018, precisamos retomar as questões de adequação postural de Beatriz, o que nos mostrou a recursividade da ação de informação no processo de reflexão.

Após análise conjunta acerca da adequação postural de Beatriz devido às mudanças de mobiliário da nova sala de aula e da introdução de uma nova

cadeira de rodas, foi de comum acordo a reutilização da cadeira de posicionamento, devido ao potencial de favorecer o seu desempenho nas atividades de sala de aula, associada à mesa com recorte em meia lua que, dessa vez, foi providenciada em menos de uma semana.

Na continuidade do processo colaborativo, no entanto, a professora Carla observou que mesmo com os antebraços apoiados, Beatriz perdia o controle de cabeça ao precisar olhar para baixo em alguns momentos. Como já havíamos discutido algumas possibilidades de adaptação e de utilização de recursos de TA, assim como a professora Carla também havia acessado o material que encaminhamos acerca desse tema, ela mesma sugeriu a utilização de um plano inclinado em cima da mesa em um encontro de Consultoria Colaborativa, em junho de 2018.

Com essa constatação da professora Carla acerca da necessidade de mais um ajuste para melhorar a participação de Beatriz na sala de aula, podemos observar a importância das mediações provocadas no processo de colaboração, em especial nas ações reflexivas de informação, que foram sustentadas também pelos materiais teóricos e técnicos trabalhados nas Consultorias Colaborativas, que sinalizavam esse tipo de modificação para a adequação postural de estudantes com paralisia cerebral na sala de aula (Bersch, 2007).

Com esse conjunto de ajustes, Beatriz pôde apoiar os antebraços, o que melhorou a postura de membros superiores, sem que precisasse abaixar a cabeça para olhar a atividade, poupando esforço e melhorando sua atenção nas tarefas propostas, o que favoreceu o desenvolvimento das atividades e o seu desempenho.

Da mesma forma que a postura, o trabalho com a comunicação suplementar e alternativa (CSA) foi uma demanda que identificamos desde os primeiros dias de Beatriz na escola. Também foi tema de discussão junto à Cecília, técnica de Educação Especial da SEMED e tema de alguns encontros da Consultoria Colaborativa que abordaram o uso de recursos de CSA para mediar sua participação, aprendizagem e avaliação.

Apesar de termos materializado as pranchas de CSA apenas em novembro de 2018 e a análise do impacto desse material não fazer parte desta análise, é importante destacar que, seus conceitos aplicados para a adaptação de

algumas atividades pedagógicas, com a modificação de materiais e atividades coletivas para a participação de Beatriz junto dos seus colegas de sala, de acordo com os preceitos do DUA.

Entendemos que as questões apresentadas pela escola com relação à postura e à comunicação de Beatriz estavam muito relacionadas à aparência de sua deficiência, vinculadas às significações acerca de suas limitações atreladas unicamente a essa condição. Da mesma forma, essa compreensão interferia na sua participação nas atividades pedagógicas propostas pelas professoras, que inicialmente, ao traduzirem suas limitações motora e de comunicação como barreiras intransponíveis para a aprendizagem, apresentaram muita dificuldade em elaborar propostas para sua participação. Como dizia Vigotski (1997, p. 62), se detinham “em gramas de enfermidade” e não percebiam “os quilos de saúde”; reparavam em “pitadas de defeitos”, enquanto não conseguiam observar as “enormes áreas, ricas de vida” que Beatriz possuía.

No decorrer do processo, pudemos constatar que ambas as professoras de sala de aula apresentavam uma certa angústia diante da necessidade de elaborar e providenciar atividades com diferentes formatos e materiais para promover o acesso à participação de Beatriz nas aulas, considerando suas dificuldades com a movimentação refinada e com a linguagem oral.

Aqui podemos apontar o que seria uma contradição entre o que as professoras identificavam como as principais dificuldades de Beatriz e o que propunham desenvolver com ela em termos de atividade. Importante ressaltar que essa dificuldade em muito se dava pelas tradicionais atividades grafomotoras com lápis e papel ainda utilizadas na escola como base do processo de alfabetização.

Contudo, a despeito dos questionamentos, as professoras buscaram ajustes para proporcionar a participação de Beatriz em algumas atividades, utilizando letras móveis, alguns jogos e materiais como tinta e massa de modelar. A grande questão ao redor desse tema, no entanto, foi como encaixar Beatriz e esses materiais alternativos no planejamento e na execução das atividades comuns aos demais alunos.

Diante da oportunidade de termos acesso ao planejamento do primeiro ano por meio do semanário, propusemos uma modificação na atividade

programada pela professora Vânia, que envolvia a digitalização dos livros a serem utilizados para leitura coletiva e o uso de um acionador de baixo custo acoplado ao computador por meio de um mouse adaptado, para que Beatriz passasse as páginas enquanto seus colegas faziam a leitura.

Essa atividade foi desenvolvida com muita satisfação por Beatriz e a utilizamos como exemplo de proposta de atividade coletiva na qual a estudante com deficiência pôde participar, dentro de suas possibilidades, da mesma atividade de sua turma, conforme a proposta do DUA, em nosso primeiro encontro formativo, no final de novembro de 2017, no qual também tivemos a oportunidade de trabalhar nas ações reflexivas de informação, mas dessa vez com a equipe escolar ampliada. Vejamos os excertos dos comentários acerca da atividade no decorrer da formação:

Vânia – A Beatriz amou, porque muitas vezes ela passava com força e passava duas ... então assim para ela foi muito legal.

[...]

Conceição (Professora volante) – A gente é quem está aprendendo com a Beatriz. Isso foi um grande avanço. Porque foi feito uma atividade pra Beatriz, na execução da atividade, a turma toda participou. A Beatriz participou da forma dela. E de uma forma que não tinha participado antes. Isso fica um aprendizado pra todo mundo. A gente é que tem que aprender com ela, como chegar a ela, como se comunicar com ela. Ela ter uma reação com o livro, também.

Nessa discussão, na qual foram apontados os benefícios da atividade de leitura coletiva, não só para Beatriz, mas também para a turma como um todo, observamos dois aspectos importantes.

O primeiro diz respeito ao uso de uma atividade baseada nos princípios de DUA, promovendo, como propõe Prais (2017), um maior engajamento na atividade, envolvendo uma área afetiva de aprendizagem relacionada com a música, uma vez que um dos livros utilizados remetia a uma canção infantil, que ativou a área de reconhecimento e ampliou as formas de expressão, não só de Beatriz, como de outras crianças da sala. O fato de ter sido usado um equipamento relacionado às tecnologias digitais, também ajudou a tornar o conteúdo mais acessível, permitindo o acesso por todos ao conteúdo curricular pretendido (Prais, 2017).

Já o segundo aspecto, se refere à experiência propriamente dita vivenciada por Beatriz, que se configurou como uma situação de desenvolvimento social, uma vez que aprendeu a manusear um novo recurso, que, ao ajudá-la a executar a tarefa de passar as páginas do livro, promoveu um avanço na sua ZDP (Kratsova, 2014). Por outro lado, ao levar esse exemplo para o encontro de formação com a equipe da escola, podemos inferir que a experiência positiva com Beatriz, também se constituiu como um elemento de instrução que fez mover a ZDP das professoras com relação às suas significações a respeito da estudante.

Da mesma forma, as ações reflexivas que podemos caracterizar como de **confrontação**, se constituíram em momentos de tensão, questionamentos e interlocuções que colocavam em questão tanto as significações como as práticas com relação a Beatriz, ocorridas nos encontros da Consultoria Colaborativa, assim como nas Reuniões de Pactuação com a Rede, nos momentos de formação e nas Autoconfrontações Simples (ACS).

Embora entendamos que todos esses momentos tenham sido importantes na construção do processo reflexivo, daremos um enfoque maior nas mediações ocorridas nas ACS com a professora Carla, uma vez que, como o próprio nome do procedimento indica, a confrontação com a própria imagem em uma situação de interlocução tem um potencial para trazer à consciência o real da atividade e, com isso, ajudar na reformulação de ideias e práticas.

Utilizamos o procedimento da ACS com a professora Carla para analisarmos a participação de Beatriz na sala de aula, acreditando com Davis e Aguiar (2010, p. 33) que, diante da possibilidade passar de observada a observadora de sua própria prática, e de reconfigurá-la de atividade intrapsicológica em interpsicológica ao descrevê-la, o vivido pudesse ser transformado ao ser revivido, deixando de ser “objeto da atividade” para se tornar em meio de nela pensar.”

Vejamos uma primeira parte da ACS, na qual a professora se deparou com o real da atividade:

Pesquisadora – **Como é que você observa a participação da Beatriz nessa aula?**

[...]

Carla – **A minha preocupação era em trazer o... material concreto para eles verem e dar o pedaço a ela! Para ver se ela presta um pouco de atenção, porque ela.... É tanto que a gente tirou depois ela daí; Beatriz fica prestando atenção no movimento de tudo!**

Pesquisadora – Na semana passada, foi uma das coisas que foram colocadas aqui (em uma reunião de pactuação da rede): a turma conversa muito, que isso podia estar atrapalhando a Beatriz. **Pelo que você viu aqui, a conversa dos meninos estava atrapalhando ela!?!?**

Carla – **Ali não. Estava não!**

Pesquisadora – Não, né? **Ela estava o tempo inteiro olhando para o lado.**

Carla – Para o lado! **Aqui ó (mostrando a porta). Que a concentração dela...**

Pesquisadora – **Mas era pra cá (mostrando a porta) ou era para cá, para a banca do Eduardo que estava do lado dela (mostrando o colega de carteira)?**

Carla - ... **É mesmo, né!!! (Mostrando admiração). O Eduardo estava escrevendo. E ela não!**

[...]

Carla – (Risos) **E eu não percebi.** Não percebi, tá vendo?!

(ACS, setembro de 2018)

Podemos observar com esse fragmento, que o primeiro movimento da professora Carla foi o de buscar as respostas da não participação de Beatriz em sua suposta dificuldade em manter a atenção na aula, mesmo identificando que deveria estar mais próxima dela para favorecer sua interação. Isso nos mostra que, a uma análise superficial da atividade, pouco se pode reconstruir com relação ao que é observado.

No entanto, ao ser instigada a observar com mais atenção, sob outra perspectiva, identificamos um outro movimento que seguiu em direção ao reconhecimento que o impedimento da atividade estava relacionado a outros fatores, que não aqueles intrínsecos a Beatriz e relacionados à sua deficiência.

Com isso, vimos que a ACS, assim como propõem Soares e Barbosa (2010) provoca a mobilidade na produção de informações acerca da realidade, que por sua vez, também está sempre em movimento. A possibilidade de se observar na própria atividade em uma situação de análise interpessoal mediada pela linguagem, fez a professora Carla iniciar um movimento de

responsabilização pelas respostas de Beatriz na sala de aula, o que antes não ocorria, em virtude das significações negativas com relação ao seu comportamento e possibilidades de aprendizagem.

Em um primeiro movimento para mudar sua forma de trabalhar com Beatriz, no encontro seguinte de Consultoria Colaborativa, a professora Carla nos solicitou auxílio para pensar em como adaptar uma série de atividades gráficas que seriam utilizadas com os alunos na semana da criança. Apesar de ainda afirmar não saber como incluir Beatriz nessas atividades, a professora já mostrava a consciência da necessidade de promover sua participação em atividades coletivas. Com o material enviado por e-mail, sugerimos algumas adaptações, na qual propusemos a utilização de figuras em um caça-palavras, baseadas na ideia do uso da CSA em atividades pedagógicas.

Outro movimento que consideramos relevante por indicar uma modificação na prática da professora, ocorreu em uma aula de Ciências da Natureza (Geografia) em uma observação colaborativa realizada após a primeira ACS, na qual as crianças escreveriam cartas umas para as outras, após identificarem os elementos de uma correspondência.

Beatriz iniciou a aula como os demais colegas, com a atividade e o texto em seu plano inclinado, porém xerocado e ampliado. No momento da resposta aos exercícios propostos no livro, sugerimos a utilização de palavras recortadas para colar nos espaços, em substituição ao uso do lápis.

Consideramos esse momento bastante produtivo porque, além de observar a manutenção do interesse de Beatriz em toda a atividade proposta, culminando com o recebimento e a oferta de uma carta para uma das suas colegas, pudemos também constatar a animação da professora Carla e da PAE Iracema com suas respostas. Além disso, recebemos alguns registros da professora com o uso de recursos similares em atividades comuns à sua turma e, no Plantão Pedagógico seguinte, vimos outras tantas atividades de Beatriz desenvolvidas na sala utilizando essa mesma adaptação.

Além de evidenciar uma importante modificação na forma como a professora Carla conduziu a aula, incluindo Beatriz em suas interlocuções e nas atividades com a turma, de forma recursiva, esse dia ainda nos propiciou a elaboração de outro episódio utilizado na segunda ACS. Inferimos que essas

modificações realizadas pela professora foram decorrentes das mediações da ACS, com a apreensão do real da atividade e acesso à consciência acerca da necessidade de ajustes na sua atividade docente

De forma a alimentar o ciclo reflexivo em espiral, a segunda ACS teve como foco não mais a participação de Beatriz na aula, mas seu desenvolvimento e aprendizagem, o que também consideramos como um avanço, ou **reconstrução** decorrente das ações reflexivas de **confrontação**.

Vejamos esse primeiro fragmento:

Pesquisadora - Me conte um pouquinho: o que é que você viu de diferente dessa filmagem pra aquela outra filmagem que a gente tinha visto da outra vez?

Carla - **Agora eu vejo que ela fica prestando atenção no que eu falo. Ela presta a atenção.**

Pesquisadora - **E você não percebia isso antes.**

Carla - **Era. Eu não percebia.**

Pesquisadora - E o que é que você acha que mudou?

Carla - **Assim, eu percebi que ela também... Ela entende o que se passa na sala.**

Pesquisadora - Antes você achava que ela não entendia.

Carla - **Era. Eu achava que ela não entendia. Eu disse "Meu Deus, como é que a Bia vai... Ela não entende nada". Eu achava, mas agora eu vejo que ela entende. Ela só tem a dificuldade dela, mas ela entende tudo e ela é inteligente. Ela pega... Repare, quando eu estava falando da avó, que eu perguntei ela disse: "Vovó". Hoje meu olhar é diferente.**

Pesquisadora - **E pra ela, o que foi que mudou pra ela?** O que mudou do desenvolvimento dela?

Carla - Ela... **Ela desenvolveu muito. Antes, no começo do ano, eu não me preocupava em botar atividade pra ela, porque eu achei que ela não estava prestando atenção mesmo, só queria ficar ali no meio dos meninos. E agora não. Ela fica esperando a atividade dela.**

(ACS, novembro de 2018)

Aqui nos chama a atenção a mudança de olhar da professora, que já na primeira interlocução, pontuou não mais um aspecto negativo do comportamento de Beatriz. Iniciou sua fala com a constatação de que a mesma

prestava atenção na aula e entendia o que estava ocorrendo, o que nos remete a uma ressignificação acerca da estudante e de suas possibilidades de aprendizagem.

Um ponto importante a se destacar é que o desenvolvimento de Beatriz, a partir do momento em que a professora lhe deu a oportunidade de participar das atividades ofertadas para o restante da turma, deu um salto qualitativo, o que nos remete aos postulados de Vigotski (1997; 2011) acerca da educação de crianças com deficiência. O autor, ao formular sua teoria do desenvolvimento social na qual os processos mentais superiores ocorrem duas vezes na vida da criança, primeiro externamente, no plano social, e depois internamente, no plano individual, já identificava que a educação da criança com deficiência deveria ser direcionada aos aspectos positivos da sua personalidade, por meio do caminho do seu desenvolvimento cultural (Vigotski, 1997; 2011).

Com isso, também podemos identificar que a professora fez um movimento em direção a um salto na sua atividade, implicando-se no provimento dos aspectos culturais e materiais para a participação de Beatriz e relacionando diretamente o desenvolvimento desta às suas intermediações como professora, consoante com a ideia de que o professor é o responsável pela instrução que promove o avanço da ZDP de seus alunos (Davis; Oliveira, 2010; Kratsova, 2014).

Com esse movimento, identificamos que o procedimento de ACS, considerando a dimensão subjetiva e histórico-dialética da realidade investigada, criou ZDP também para a professora, que conseguiu modificar qualitativamente a sua atividade de trabalho, de acordo com o que afirmam Soares e Aguiar (2012).

Ainda coadunando com os mesmos autores, chamamos a atenção de que é importante ressaltar que o processo de recriação da realidade não acontece de forma natural, mas mediado pelas condições materiais e objetivas às quais os sujeitos se deparam historicamente, interferindo na qualidade de suas ações. Da mesma forma, “o sujeito restaura a capacidade de agir a partir do enfrentamento e superação da dimensão objetiva e subjetiva da realidade.” (Soares, Aguiar, 2012, p. 86).

Com isso, queremos afirmar que reconhecemos o movimento de transformação do pensamento e das ações mediados pelas ações reflexivas da pesquisa colaborativa, em especial da ACS, mas, entendemos que este é limitado pelas condições materiais e objetivas às quais a professora e a escola estão atreladas. Assim, sabemos que esses aspectos se relacionam dialeticamente com a dimensão subjetiva da escola, gerando tantas novas demandas para a inclusão, além daquelas que foram superadas nesse processo.

Com esse desfecho, pudemos identificar como a confrontação pode se constituir como uma importante ação de reflexão, que, ao fazer com que o sujeito, seja ele pesquisador ou professor, se depare com questionamentos acerca da sua atividade, seja por mediações teóricas, metodológicas ou dialógicas, possa repensá-la, sair da sua “zona de conforto” e seguir o caminho para sua reconstrução.

Entendendo o processo colaborativo como um espaço de/para ZDP coletiva, não apenas nos resultados das interlocuções, mas principalmente na construção das situações e instrumentos para tal, vimos que as ações reflexivas ocorreram em estreita relação entre si e que em cada uma delas, pudemos observar a ação de reconstrução como um par dialético com as demais.

Assim, concordamos com Ibiapina (2008; 2016) que a ação de reconstrução não ocorre de forma obrigatória em decorrência da descrição, informação e confrontação, uma vez que está relacionada à tomada de consciência decorrente da reflexão crítica. Contudo, reformulamos a sua proposição de que a reconstrução é uma ação posterior às demais, uma vez que, no âmbito da nossa pesquisa, a vimos ocorrer dialeticamente relacionada a diferentes momentos de reflexão do processo colaborativo.

Destarte, podemos entender a reconstrução como uma ação que se edifica dialeticamente com as demais e não como um produto do processo de reflexão. Como vimos anteriormente, identificamos reconstruções das significações relacionadas às ações de descrição, assim como em decorrência das reflexões elicitadas com as ações de informação e confrontação. Assim, reforçamos que as ações de reflexão da pesquisa colaborativa não tratam de passos ou momentos distintos, mas de possibilidades construídas no processo dialético das relações interpessoais, mediadas pela linguagem.

Fundamentamos essa ideia com as proposições de Newman e Holzman (2014, p. 102) de instrução e desenvolvimento como uma “bicondição” histórica; de desenvolvimento como unidade dialética de criação de significado/aprendizagem que conduz o desenvolvimento; de criação de significados como instrumento-e-resultado das ações dos homens e de que a ZDP pode ser considerada “[...] uma reorganização dos cenários ambientais para criar novo significado e uma aprendizagem que conduz o desenvolvimento”; e ainda [...] é o processo aparentemente contraditório da atividade revolucionária criando as condições para a atividade revolucionária (Newman; Holzman, 2014, p. 166).

Considerações finais

Desenvolvemos um trabalho no qual os procedimentos, que serviam à dupla função de desenvolver o processo colaborativo para a formação da rede de apoio à inclusão escolar e de produzir as informações sobre esse processo para posterior análise, foram se moldando e se conectando de uma forma particular à realidade com a qual nos deparamos em cada momento.

Os utilizamos da forma que nos foi possível, cabível e coerente dentro das situações com as quais nos deparamos. Foi a construção deste processo único, com características próprias, em um contexto determinado por diversas mediações, com sujeitos singulares em suas experiências, significações e atitudes. A aplicação dos mesmos procedimentos em outras realidades, pode acarretar outros tantos arranjos, acréscimos e retiradas em infindáveis combinações.

Pensamos com isso, que o trabalho em rede tem um potencial muito grande de desenvolvimento, desde que se conforme dentro dos preceitos da colaboração, mas que precisa de suporte material e objetivo para subsistir e subsidiar suas ações. Também entendemos que uma rede de apoio gera possibilidades de trabalho que, de forma cíclica, pode incidir na/como ZDP coletiva da escola com relação à inclusão do PAEE, tendo a condição de ampliar o repertório de ações, assim como, fazer crescer a militância em torno da Educação como direito de todos, ajudando a ultrapassar algumas barreiras históricas que provocam segregação.

Assim, o trabalho em rede pode se configurar como uma proposta que contempla a oferta de diferentes tipos de serviços para a inclusão do PAEE, contrariando a centralidade que as políticas públicas brasileiras depositam no AEE como serviço de tamanho único para promover apoio a estes estudantes e aos profissionais que atuam com eles nas escolas.

Com a análise do processo colaborativo, nas ações de descrição, vimos que aproximação com a realidade da escola e sua dinâmica, assim como a apreensão da dimensão subjetiva da escola por meio das Significações dos participantes acerca da pessoa com deficiência e da sua inclusão escolar, nos permitiu uma construção paulatina do vínculo e uma compreensão dos aspectos subjetivos como importantes para que o processo colaborativo pudesse ir além da parte técnica e superar a dicotomia entre teoria e prática, se constituindo em *práxis* que se revelaram nas demais etapas.

Da mesma forma, entendemos que o processo de reflexão se potencializou com as diferentes formas de interlocução propostos pela nossa pesquisa, uma vez que estes trouxeram mediações teóricas, práticas e metodológicas pautadas na concretude das atividades escolares, dentro de uma realidade material tangível às suas participantes. Ou seja, a reflexão não se configurou como uma análise intrapsicológica que o sujeito fez a partir de ideias aleatórias; foi muito mais um processo que partiu da materialidade da realidade vivida e passou pela constituição de consciência sobre a atividade real e o real da atividade, para se reconfigurar em novas formas de pensar e agir.

Muito mais do que um fenômeno isolado do pensamento, como sugere o termo, entendemos que a reflexão, nesse contexto, se constituiu em *práxis* que sintetizou as construções teóricas nas práticas cotidianas. Com isso queremos dizer que identificamos no processo de reflexão em todas as suas nuances, a atividade revolucionária e principal constructo da pesquisa colaborativa, e que sem ela, não seria possível pensar em transformações, sejam a nível das significações ou das práticas educativas.

Da mesma forma, concluímos que o próprio processo de colaboração, como atividade coletiva organizada em relações não hierárquicas, pode se constituir como zona de desenvolvimento proximal coletiva, por concordarmos com Newman e Holzman (2014) que a unidade dialética da (re)significação/instrução conduz o desenvolvimento e que a criação de significados é o

instrumento-resultado do homem como ferramenteiro no caminho de mudar as totalidades.

A PESQUISA COLABORATIVA COMO MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA REDE DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o processo colaborativo para composição de uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral como mediação para a constituição de zonas de desenvolvimento proximais coletivas e modificação revolucionária das práticas escolares relacionadas à inclusão. Foi desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Maceió nos períodos letivos de 2017 e 2018. As constituintes da rede de apoio foram as professoras de sala de aula, as respectivas profissionais de apoio escolar, as gestoras, a coordenadora pedagógica e a assistente social, além de uma técnica de Educação Especial e a mãe da estudante. A metodologia utilizada foi da Pesquisa Colaborativa e a análise do processo colaborativo foi realizada por intermédio das ações reflexivas propostas por Ibiapina de descrição, informação, confrontação e reconstrução. A partir das análises foi possível identificar a produção de ressignificações coletivas e modificações nas práticas, confirmando a tese de que, quando guiado pelas perspectivas do Método Materialista Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, o processo colaborativo com uma rede de apoio pode fazer emergir mediações que são potentes na criação de zonas de desenvolvimento proximais coletivas e para proporcionar transformações nas práticas revolucionárias para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Pesquisa Colaborativa. Psicologia Sócio-Histórica.

LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEDIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE UNA RED DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Resumen: Este estudio tuvo el propósito analizar el proceso colaborativo para la composición de una red de apoyo a la inclusión escolar de un estudiante con parálisis cerebral como mediación para la constitución de zonas colectivas de desarrollo próximo y modificación revolucionaria de las prácticas escolares relacionadas con la inclusión. Se desarrolló en una escuela pública municipal de Maceió en los períodos escolares de 2017 y 2018. Los constituyentes de la red de apoyo fueron los docentes de sala, los respectivos profesionales de apoyo escolar, los directivos, el coordinador pedagógico y el trabajador social, además de un Técnico de Educación Especial y la madre del estudiante. La metodología utilizada fue la Investigación Colaborativa y el análisis del proceso colaborativo se realizó a través de las acciones reflexivas propuestas por Ibiapina de descripción, información, confrontación y reconstrucción. A partir de los análisis fue posible identificar la producción de ressignificaciones colectivas y modificaciones en las prácticas, confirmando la tesis de que, guiado por las perspectivas del Método Materialista Histórico Dialéctico y de la Psicología Sociohistórica, el proceso colaborativo con una red de apoyo puede generar mediaciones que son poderosas para crear zonas de desarrollo próximo colectivo y para proporcionar transformaciones en las prácticas revolucionarias para la inclusión escolar.

Palabras clave: Educación Especial. Inclusión Escolar. Investigación Colaborativa. Psicología Socio-Histórica.

COLLABORATIVE RESEARCH AS MEDIATION FOR THE DEVELOPMENT OF A SUPPORT NETWORK FOR SCHOOL INCLUSION

Abstract: This study aimed to analyze the collaborative process for the composition of a school inclusion support network for a student with cerebral palsy as a mediation for the constitution of collective zones of proximal development and revolutionary modification of practices. related to inclusive education. It was developed in a school of the municipal public network of Maceió during the 2017 and 2018 school periods. The constituents of the support network were the classroom teachers, the respective school support professionals, the school

managers, the pedagogical coordinator, and the social worker, as well as a technique of Special Education and the student's mother. The methodology used was Collaborative Research and the analysis of the collaborative process was carried out through the reflective actions proposed by Ibiapina of description, information, confrontation, and reconstruction. From the analyzes it was possible to identify the production of collective resignifications and changes in practices, confirming the thesis that, when guided by the perspectives of the Dialectical Historical Materialist Method and the Socio-Historical Psychology, the collaborative process can emerge mediations that are potent in the creation of collective zones of proximal development and to provide transformations in the revolutionary practices for the school inclusion.

Keywords: Special Education. School inclusion. Collaborative Research. Socio-Historical Psychology.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Bonorandi Dounis

Graduada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) com especialização em Tecnologia Assistiva (2006), em Desenvolvimento Humano e Reabilitação na Área de Saúde da Criança (UFPE - 2000), Mestrado em Educação, na área de Processos Educativos: Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL - 2013) e Doutorado em Educação pela UFAL (2019), na linha de pesquisa Educação e Inclusão de pessoas com deficiência ou sofrimento psíquico. Terapeuta ocupacional do CER III da Secretaria Municipal de Saúde de Maceió e professora adjunta do Centro de Ciências da Saúde, atuando no Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: alessandra.dounis@uncisal.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9876-5161>.

David dos Santos Calheiros

Doutor e Mestre em Educação Especial, com formação na Universidade Federal de São Carlos. Licenciado em Educação Física, pela Universidade Federal de Alagoas e Bacharel em Terapia Ocupacional, pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. Docente do Mestrado Ensino na Saúde e Tecnologia da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: davidcalheiros@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4761-5569>.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Professora titular da Universidade Federal de Alagoas, onde atua como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação. Também está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva da Unesp – Presidente Prudente/SP. Líder do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade. E-mail: neizaf@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1913-4784>.

Referências

BAPTISTA, C. R. Pontos e nós: Diálogos sobre Educação Especial e Políticas de Inclusão. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e Deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. p. 7-16. *E-book*.

BERSCH, R. de C. R. Tecnologia Assistiva –TA. In: SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 31-37. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

CALHEIROS, D. S. **Rede de apoio à escolarização de estudantes com paralisia cerebral: limites e possibilidades.** Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007. 222 p.

DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J. Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores. In: CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. L. Q.; LOPES, A. A. (Org.) **Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares.** Maceió: EDUFAL, 2010. p. 25-64.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

GIACOMINI, L.; SARTORETTO, M. L.; BERSCH, de C. R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913. Acesso em: 31 mar. 2011.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: EduUFRJ, 2012. 164 p.

GONZÁLEZ, A. E.; CANO, A. M. **Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos.** São Paulo: Cortez; Madri: Narcea, 2016. 149 p.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 134p. (Série Pesquisa).

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferências e práticas convergentes.** Teresina: EDUFPI, 2016. p. 33-62. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M.S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. The Collaborative Consultation Model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 6, n. 4, p. 329-346, dec. 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247503036_The_Collaborative_Consultation_Model. Acesso em: 01 nov. 2018.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

KRAVTSOVA, E. E. Pesquisas contemporâneas na área da psicologia histórico-cultural. In: **VERESK** – cadernos acadêmicos internacionais: Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, 2014. v. 1. p. 43-64.

LAPLANE, A. L. F. de. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 ago. 2009.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200191&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 nov. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Versão para ebook: Ebooks Brasil.com. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

MATOS; S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. Acesso em: 15 jan. 2019.

MELETTI, S. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200175&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2018.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, mayo - ago, p. 93-109, 2010. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 05 ago. 2012.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto nº 39/2010 4º Relatório de Atividades. Ano base 2014/2015. Programa DEB Observatório da Educação. Edital 038/2010/ CAPES/INEP São Carlos, São Paulo, 2015.

MENDES, E. G.; CIA, F. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. **Projeto nº 39/2010 3º Relatório de Atividades**. Ano base 2013. Programa DEB Observatório da Educação. Edital 038/2010/ CAPES/INEP. São Carlos, São Paulo, 2014.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 01-18, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e155866.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan./jun. 2014.

PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do Desenho Universal para a aprendizagem. Curitiba, PR: Appris, 2017. 417 p. (Coleção Educação, Tecnologia e Transdisciplinaridade). Versão para E-pub Carlos Eduardo H. Pereira.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da Educação Especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc. Soc**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SOARES, J. R.; AGUIAR, W. M. J. Movimentos de reflexão e possibilidades de mudança do professor na atividade de sala de aula. In: CASTRO, M. R. (Org.) **Investigação do trabalho docente**: sujeitos e percursos. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2012. p. 83-105.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L. F.; AGUIAR,

W. M. J. de. (Org.) **Estudos sobre atividade docente**: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; Maceió: EDUFAL, 2010. p. 41-54.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Políticas Educacionais Brasileiras Sobre AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 860-864, 2016.

VALLE, J. W.; CONNOR, D J. **Ressignificando a Deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?** Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne. (Mimeo), 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Textos de Psicologia). 496 p.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

Recebido: novembro 2023

Aceito: dezembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ASSISTIVE TECHNOLOGY RESOURCES IN ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

RECURSOS DE TECNOLOGÍA ASISTIVA EN EL ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

RESSOURCES EN TECHNOLOGIES D'ASSISTANCE DANS LES SERVICES ÉDUCATIFS SPÉCIALISÉS POUR LES ÉLÈVES AVEC DÉFICIENCE INTELLECTUELLE



Adelaide de Sousa Oliveira Neta** 

Camila Barreto Silva* 

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) preconiza a inclusão de estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades na escola comum. Prevê, ainda, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da Educação Especial que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade de ensino, cujo caráter é complementar para estudantes com deficiência e suplementar para aqueles que apresentam altas habilidades.

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza diferentes recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de eliminar as barreiras que limitam ou impedem a participação ativa dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008). Dito isso, compete ao AEE o desenvolvimento de recursos pedagógicos, bem como o acompa-

* Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

** Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza.

nhamento de suas funcionalidades e de suas aplicabilidades na sala de aula comum, nos demais ambientes da escola e nos diversos contextos sociais. É importante destacar que, neste ensaio, os recursos pedagógicos e de acessibilidade elaborados e trabalhados no contexto do AEE são compreendidos como recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

Para Galvão Filho (2012) e Galvão Filho e Damasceno (2006) os recursos de TA destinados às pessoas com algum tipo de deficiência refletem numa maior qualidade de vida, proporcionando aumento da autonomia e da independência, bem como ampliando a comunicação e a mobilidade. O uso dos recursos de TA promove também a construção e a ampliação de novas habilidades, fundamentais para o processo de aprendizagem e inclusão social, além disso, proporciona um maior controle e organização de seu espaço. Os autores ainda destacam que os recursos de TA são variados, sendo de baixo custo, como simples engrossadores de lápis; a recursos de alto custo, como programas de computadores.

No contexto escolar, autores como Manzini (2011) afirmam que a produção, a elaboração e a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva pelos estudantes com deficiência se constituem como meios indispensáveis ao processo de aprendizagem desses sujeitos. A perspectiva desse autor nos permite interpretar que há uma dupla dimensão sobre o uso desses recursos, visto que eles devem ser selecionados em consonância com os objetivos de ensino, e ao mesmo tempo, constituem-se como meios para o alcance desses objetivos.

Nessa direção, cabe ao professor do AEE – com base nos objetivos definidos para o aluno atendido – selecionar, organizar e orientar os estudantes, a família e os demais profissionais da escola sobre a funcionalidade e a utilização dos recursos, a fim de promover a inclusão desses discentes na escola e nos demais espaços sociais (Bersch, 2017; Bersch; Machado, 2014). Desse modo, o professor do AEE, antes de definir quais recursos de TA serão utilizados, deve avaliar o estudante na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e nos demais espaços escolares, com a finalidade de percorrer um processo investigativo a fim de elaborar o Estudo de Caso e o Plano de AEE. Por meio desse processo, o professor poderá identificar as barreiras impeditivas à aprendizagem do estudante, prevendo no Plano de AEE os recursos pedagógicos, as estratégias de intervenção e o ensino de conteúdos específicos

(Oliveira Neta; Silva, 2017; Oliveira Neta; Silva; Melo Neta, 2020; Seabra Junior; Lacerda, 2018; Brito; Santana; Bezerra, 2018; Santos; Matos, 2013; Ropoli *et al.*, 2010).

Vale destacar, com apoio em Vigotski (2011), que essas barreiras são compreendidas como o resultado da interação do indivíduo com o meio, exigindo do professor do AEE a compreensão de que a deficiência não é responsável pelas dificuldades vivenciadas pelos estudantes.

Isso implica afirmar que a presença da deficiência não define o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem, tão pouco justifica o isolamento do aluno em espaços específicos de ensino, bem como a emergência de práticas pedagógicas ésteres destinadas exclusivamente a esses estudantes mesmo estando em ambientes comuns de aprendizagem. No contexto do AEE outro ponto relevante é a compreensão de que a deficiência se apresenta como força motriz para o desenvolvimento de vias alternativas, visando a compensação “e conduzindo todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem” (Vigotski, 2011, p. 869). Essa perspectiva implica na compreensão da existência de uma desvantagem dos alunos com deficiência em relação às demandas sociais, visto que, são elas que determinam as barreiras impostas a esses estudantes nos diferentes contextos. Tal premissa provoca a necessidade de deslocar o olhar sobre a deficiência como ponto de partida das intervenções pedagógicas para o resultado das interações dos estudantes com o meio. Mediante essa relação de desvantagem, faz-se necessário que a escola elabore mecanismos compensatórios que nada mais são do que a utilização de ferramentas culturais para a majoração do acesso à construção de conhecimentos.

Dentre essas ferramentas destacam-se nesse ensaio os recursos de TA, que por sua vez, devem ser disponibilizados aos alunos para serem utilizados em diferentes ambientes na escola, no contexto familiar e, também, para o uso na comunidade, atendendo, assim, à necessidade dos estudantes com deficiência (Sartoretto; Bersch, 2010).

Os recursos de TA têm como finalidade promover a acessibilidade dos estudantes com deficiência, eliminando as barreiras enfrentadas por eles no processo de aprendizagem (Brasil, 2011; Brasil, 2009; Mantoan; Batista, 2007), e estabelecendo caminhos indiretos, ou seja, vias alternativas de aces-

so ao conteúdo quando estas estão interrompidas em função da deficiência. Essa premissa implica considerar o AEE como um serviço de grande importância para a construção e a constituição do processo de inclusão dos estudantes público da Educação Especial por apoiá-los nos avanços por meio de vias indiretas àquelas normatizadas pelo sistema como padrão.

Dito isso, o professor do AEE pode utilizar diferentes recursos com a finalidade de tornar as aprendizagens mais lúdicas, significativas e acessíveis aos alunos, uma vez que as dificuldades de acesso ao conhecimento podem limitar ou colocar os estudantes com deficiência em situação de desvantagem frente ao processo de escolarização (Ropoli *et al.*, 2010; Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010).

O uso de Tecnologia Assistiva exige dos professores do AEE tomadas de posicionamentos críticos para o enfrentamento de novos desafios, o que implica mudanças de paradigmas. O uso de diversos recursos, metodologias, estratégias e serviços também evidencia a necessidade formativa desses professores de modo a compreender as diferenças (Brito; Santana; Bezerra, 2018) como parte inerente da humanidade (Oliveira Neta; Silva; Melo Neta, 2020), assim como compreender as contradições do contexto social quando associam a deficiência a uma limitação do estudante na comunidade escolar. Essa premissa implica afirmar que, para o uso dos recursos de TA, faz-se necessário que o professor, durante a elaboração do Estudo de Caso, observe a coerência entre a identificação da natureza do problema do aluno, a seleção e a aplicação dos recursos necessários à resolução dessa problemática, bem como as estratégias de mediação necessárias para vencer as barreiras.

Partindo-se do princípio de que TA é a organização de recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços (Brasil, 2009), o presente trabalho analisa se os recursos de TA utilizados por professores do AEE constituíram-se como instrumentos mediadores ao enfrentamento das barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência intelectual ao longo das intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais.

Num primeiro momento deste texto, apresentamos algumas provocações sobre o uso de recursos de TA no contexto da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com a legislação e com conceitos discutidos por diferentes autores da área. Na seção seguinte, elaboramos

uma breve discussão sobre os conceitos de TA à luz da Teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, apontamos o percurso metodológico da investigação e, em seguida, a análise dos dados. Por fim, trazemos as considerações finais com breves reflexões e as referências utilizadas neste texto.

A Tecnologia Assistiva em contexto de AEE: aportes conceituais

A Tecnologia Assistiva como área do conhecimento foi definida pelo Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2007), cujo caráter interdisciplinar envolve produtos, recursos, estratégias, metodologias, serviços e práticas. Ainda segundo esse Comitê, o uso de TA visa a alcançar a promoção da funcionalidade das pessoas com deficiência quanto às suas atividades e suas participações em diferentes tarefas. Além disso, tem por objetivo fomentar e ampliar a independência e a autonomia, implicando, dessa forma, uma maior e melhor qualidade de vida e inclusão social para essas pessoas. Tais objetivos estão expressos nas diretrizes (Brasil, 2008; 2009) para o Atendimento Educacional Especializado, de modo que o ensino e o uso de TA constituem-se como uma das atribuições do professor desse serviço junto aos estudantes da educação especial.

O uso de recursos de TA pelos estudantes orienta-se a partir do trabalho do professor do AEE, mediante a elaboração do Estudo de Caso e do Plano de AEE, tendo o caráter educacional como foco. É válido destacar que o uso de TA no contexto da escola não deve ser compreendido de modo isolado e estereótipo, visto ser fundamental a consolidação de parcerias com outros profissionais, buscando superar as barreiras vividas pelos estudantes quando a resolução para o problema do aluno ultrapassar a esfera de atuação do professor do AEE (Sartoreto; Berch, 2020).

O conjunto de elementos que compõem a TA e suas utilizações são compreendidas neste texto como um produto cultural e historicamente situado, pois, a cada período da humanidade, os serviços e recursos se apresentam de modos distintos, buscando atender às necessidades do homem pela transformação da natureza. Essa relação se faz por meio de um movimento dialético em que o ser humano produz cultura e, ao mesmo tempo, é produto dela.

Isso implica compreender, em relação às tecnologias, que os indivíduos, dada essa relação dialética, produzem as ferramentas, as utilizam, modificam

o meio e a si mesmos, e tornam a ser provocados a modificar tais ferramentas dadas as novas necessidades. No contexto escolar, as necessidades educacionais específicas experienciadas pelos estudantes com deficiência são advindas, como ensina Vigotski (2022), da interação deles com o meio, o qual, muitas vezes, apresenta-se empobrecido pela inadequação das condições de ensino e aprendizagem às suas particularidades. Desse modo, Leontiev (2005, p. 85) ressalta que os estudantes com deficiência, “em condições adequadas ou ao utilizarem métodos especiais de ensino, muitas vezes fazem progressos notáveis e alguns conseguem inclusive superar o seu próprio atraso”.

Compreende-se, com base nos autores supracitados, que a deficiência secundária é resultante do descompasso entre o empobrecimento das relações dos discentes com deficiência e do acesso à construção de conhecimento no espaço comum de aprendizagem. Tal conclusão nos permite pensar sobre a materialização da TA no contexto escolar como forma de superar intervenções pedagógicas inoportunas voltadas à deficiência primária (aquela advinda da estrutura biológica da deficiência).

Dito isso, constata-se, a partir dos estudos de Vigotski (2022, p. 468), que a TA pode ser considerada como uma *via indireta* na busca da *compensação*, por meio da qual o professor do AEE irá atuar no enriquecimento das relações sociais dos estudantes com e sem deficiência no processo de inclusão, bem como sobre a adequação das intervenções pedagógicas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e nos demais ambientes da escola. Nesse caso, o autor considera, “como esfera central da compensação, a elevação do desenvolvimento cultural, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da esfera da comunicação, assim como a intensificação das relações coletivas sociolaborais”.

É válido destacar que as vias indiretas variam conforme a “posição social da criança”, sendo essas vias intrinsecamente relacionadas às particularidades de cada indivíduo a depender de diferentes aspectos, como a forma pela qual ela foi educada e pelo modo como vivenciou os desafios do meio social mediante a presença da deficiência (Vigotski, 2022, p. 186). Isso nos provoca a pensar que cada indivíduo é único e singular nas formas como interage e transforma o ambiente ao seu redor, sendo inapropriado prever os mesmos recursos, estratégias e serviços para cada aluno com base exclusivamente na tipologia de deficiência que muitos apresentam em comum.

Dito isso, a seleção dos recursos de TA pelo professor do AEE dependerá da investigação da natureza do problema durante o processo de elaboração do Estudo de Caso, no qual são analisados diferentes aspectos que se constituem como impeditivos ao processo de inclusão e participação dos estudantes com deficiência na escola. Com base nessa premissa, o Estudo de Caso é um documento interpretativo das barreiras sociais vivenciadas por cada um dos estudantes atendidos no AEE, sendo esse documento elaborado de modo individual e exclusivo para cada aluno. Partindo dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural aqui apresentados, o texto ancora-se na análise do uso de recursos de TA no contexto do AEE.

Metodologia

Os dados apresentados neste ensaio foram coletados em uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo Estudo de Casos Múltiplos (Godoy, 1995; Yin, 2005; Silva; Mêrces, 2018; Carneiro, 2018), pois envolveu três professores de Sala de Recursos Multifuncionais de três escolas diferentes pertencentes à Rede Municipal de Fortaleza, Ceará – Brasil.

Optou-se pelo Estudo de Casos Múltiplos por esse tipo de pesquisa favorecer a compreensão dos fenômenos em seus contextos. Esse tipo de pesquisa também se faz importante quando o pesquisador tem pouco domínio sobre os acontecimentos e quando o foco do estudo se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em contexto real (Yin, 2005).

Para Carneiro (2018), a escolha pelo Estudo de Casos Múltiplos favorece a investigação de fenômenos contemporâneos, a partir de um recorte mais cuidadoso por meio do qual podem ser problematizados múltiplos aspectos e diferentes agentes que implicam a análise do objeto de estudos. Disso, isso, do ponto de vista desta investigação, buscou-se por meio desse tipo de pesquisa analisar se os recursos de TA utilizados por professores do AEE constituíram-se como instrumentos mediadores ao enfrentamento das barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência intelectual ao longo das intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais.

Participaram dessa pesquisa três professores intitulados P1, P2 e P3, tendo como lócus suas Salas de Recursos Multifuncionais (respectivamente,

SRM1, SRM2 e SRM3). Os dados foram coletados por meio da observação da prática pedagógica dos professores do AEE, da entrevista com os participantes e da análise documental dos Estudos de Casos de três alunos com deficiência intelectual elaborados pelos professores supracitados.

A observação da prática pedagógica dos professores do AEE foi guiada por uma escala (Oliveira Neta, 2013) que apresenta três dimensões, as quais tratam sobre a organização da Sala de Recursos Multifuncionais como espaço do AEE; da função dos professores do AEE, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); e da intervenção dos professores junto aos alunos com deficiência intelectual no contexto da SRM.

Foram observados 10 atendimentos (50 minutos) de cada professor junto a um aluno com deficiência intelectual. Optou-se pela observação por considerarmos que esse tipo de procedimento nos permite captar os aspectos característicos do fenômeno contextual observado, os quais escapam a outros instrumentos de coleta (Gomes; Flores; Jiménez, 1996). O fenômeno observado foi o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos professores com os alunos com deficiência intelectual nas SRM. O uso da observação se fez pertinente, pois nos possibilitou coletar dados para além daqueles que emergiram por meio da fala dos professores na entrevista, visto que, nesta, nossos participantes – assim como já atestaram Gomes, Flores e Jiménez (1996) – não conseguiram expressar todos os aspectos pertinentes à temática da entrevista.

A entrevista, por sua vez, foi realizada individualmente a partir de um roteiro semiestruturado com perguntas que versavam sobre os mesmos aspectos contidos na escala de observação. Esse procedimento é considerado por Ludke e André (1986) como um instrumento básico de coletas de dados, sendo utilizado ao lado da observação – como fora realizado em nosso experimento. A autora destaca o caráter não hierárquico desse instrumento, principalmente quando é semiestruturado. Nesse caso, mostra-se com caráter interativo entre entrevistado e entrevistador e, no âmbito dessa relação, as informações pretendidas pelo entrevistador surgem de forma autêntica.

Como terceiro instrumento de coleta de dados, utilizou-se a análise documental. Esse procedimento se caracteriza pelo estudo de materiais de

diversas naturezas – no presente ensaio, os Planos de AEE dos alunos com deficiência intelectual – que não foram submetidos a tratamento analítico e/ou que podem ser revisitados, a fim de construirmos novas interpretações (Godoy, 1995).

A análise dos dados permitiu identificar quais são os recursos pedagógicos e de acessibilidade selecionados para cada aluno atendido, quais os critérios utilizados para essa seleção, e inferir sobre a pertinência da aplicação dos recursos para a conquista da acessibilidade. Esses três aspectos serão discutidos na seção posterior, a partir dos aportes legais que referendam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e os aportes teóricos que fundamentam o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos com deficiência intelectual em contexto de AEE.

Análise dos recursos de TA no contexto do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual

O espaço reservado ao atendimento dos estudantes com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) precisa estar em consonância com os objetivos do Atendimento Educacional Especializado previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Para esses alunos, o trabalho desenvolvido no AEE centra-se no desenvolvimento de estratégias específicas e desafiadoras sobre os mecanismos de aprendizagem de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos, oferecendo variadas alternativas de envolvimento e de interação com os diversos recursos de baixa e alta tecnologia (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). Desse modo, a organização da SRM difere daquela da sala de aula comum, contemplando a presença de recursos próprios para o atendimento das necessidades específicas do público da Educação Especial (Batista, 2011).

Considerando tal premissa, a análise dos Planos de AEE de dois dos três professores participantes da pesquisa (P1 e P3) revelou que, de fato, durante os atendimentos, eles fizeram uso dos recursos previstos nos mesmos. Contudo, averiguou-se, na observação desses atendimentos, o empobrecimento de intervenções/mediações quanto ao uso daqueles recursos previstos. Vale

destacar que as atividades propostas por esses dois professores pouco provocaram a participação dos alunos, os quais demonstraram, ao longo dos 10 atendimentos, desinteresse e até desistência das atividades.

Outro ponto semelhante entre P1 e P3 centra-se no uso restrito de recursos de TA, bem como na fragilidade na emergência de estratégias de mediações pertinentes sobre o uso dos recursos quanto à superação das barreiras identificadas como impeditivas ao acesso à aprendizagem. Esses dois professores centravam seus atendimentos sobre a utilização do computador e do uso de jogos de mesa, a exemplo do jogo da memória. Vale destacar que mesmo utilizando-se de recursos de alta e baixa tecnologia, respectivamente, as atividades propostas por P1 e P3 conservavam a mesma natureza repetitiva e mecânica, as quais visavam ao trabalho com a leitura, a escrita e com o campo mnemônico.

A seleção de recursos, dentre eles *softwares* educativos, e o planejamento da aplicação de atividades com esses recursos devem ser acompanhados por estratégias de mediação pertinentes às necessidades de aprendizagem e de acessibilidade de cada estudante (Pedro, 2012). É de suma importância que o professor do AEE, ao planejar estratégias de intervenção por meio da utilização de recursos computacionais, observe os aspectos relativos ao seu papel como mediador do processo de aprendizagem, permitindo ao estudante com deficiência compreender e executar a atividade.

Pedro e Chacon (2013, p. 197) enfatizam essa premissa ao afirmar que o uso de recursos pedagógicos, como o computador, “deve ser mediado pelo professor, perante a necessidade de estabelecer objetivos e conteúdos, escolher softwares e avaliar o processo de aprendizagem”. Ainda segundo os autores, esses recursos pedagógicos são meios de colaborar para uma maior autonomia e desenvolvimento dos estudantes, não sendo um fim em si mesmo, como observado no uso dos recursos de TA utilizados por P1 e P3 ao longo dos atendimentos.

Do ponto de vista dos estudos de Vigotski (2011), as formas superiores de comportamento dos indivíduos se desenvolvem mediante desafios que geram a necessidade de superação. No contexto da escola comum, os desafios devem ser elaborados e provocados pelos professores com a intenção de que os estudantes possam pensar sobre as ações, reelaborando seu pensamento e

resolvendo as situações-problema. Junto aos alunos com deficiência, alguns dos desafios enfrentados por eles são provenientes da deficiência primária, onde as vias diretas (visão, audição etc.) para a aprendizagem encontram-se rompidas. Nesse caso, o docente deve trabalhar na deficiência secundária por meio de vias indiretas a fim de eliminar ou minimizar as barreiras vivenciadas pelos estudantes públicos do AEE.

Nesse sentido, os dados permitem inferir importância do uso de diferentes recursos de TA aliado à construção de estratégias de mediação significativa no AEE, a fim de favorecer o desempenho dos alunos quanto à qualidade da utilização de estratégias de aprendizagem para resolução de situações-problema, visto que a disponibilização estéril de recursos não promove a construção de conhecimento, tampouco favorecer a acessibilidade e a inclusão. Assim, o uso de recursos de TA, mediante ações de intervenção dessa natureza, se constitui como uma engrenagem propulsora para novas conquistas pelos alunos.

Dito isso, a ausência de desafios cognitivos observada nas atividades propostas por P1 e P3, junto aos alunos com deficiência intelectual, pode restringir a construção de resolução de problemas, aspecto importante para o desenvolvimento intelectual desses estudantes, visto que eles apresentam fragilidade no repertório conceitual, o que implica o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a análise das intervenções desses dois professores nos permite observar que nem sempre o uso dos recursos de TA tinham como finalidade o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos com deficiência intelectual, haja vista que esses processos – essencialmente sociais – somente se constituirão na colaboração com o adulto ou junto a um colega mais experiente, e quando o trabalho pedagógico não partir dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, mas sim, sendo apoiado sobre aqueles ainda em formação (Vigotski, 2022).

Em contrapartida, destaca-se P2 pela diversificação qualitativa e quantitativa de recursos. Observou-se que essa variação ocorreu em todos os atendimentos acompanhados – esse aspecto pode demonstrar compreensão por parte de P2 quanto à importância da resolução de situações-problema por meio de variados recursos. Esse dado colhido na observação está em consonância com a fala do professor em entrevista, quando se posicionou acerca do

uso de recursos em sua sala, como demonstra o trecho a seguir: “*para mim o uso dos recursos deve ampliar as possibilidades de resolução do problema [...] a partir de diversos materiais*” (Fonte: dados da entrevista de P2).

A análise dos dados também evidenciou que P2 considerava as necessidades, as dificuldades e as potencialidades dos alunos como critérios definidores para a seleção dos recursos a serem utilizados nas intervenções realizadas nos atendimentos ao aluno com deficiência intelectual. Esse aspecto identificado na observação da prática apresentou-se em consonância à fala do professor, como demonstra o trecho a seguir:

“Os materiais que eu seleciono são de acordo com a necessidade do aluno, né? Dependendo das potencialidades dele e daquilo que ele precisa melhorar é que eu vou selecionar esse material, jogos, as atividades escritas; eu sempre gosto de fazer um jogo e a partir do jogo eu seleciono, eu puxo uma atividade escrita, porque tanto o aluno vai desenvolver os mecanismos de aprendizagem, como vai também se encontrar no mundo da leitura e da escrita porque é uma coisa que não pode ficar fora da questão pedagógica, da questão da aprendizagem em si”.
(Fonte: dados da entrevista de P2).

Dados semelhantes foram revelados na pesquisa de Seabra Junior e Lacerda (2018), evidenciando que os professores utilizavam os recursos de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes. Outra investigação (Santos; Matos, 2013), abordando o uso de recursos de TA, demonstrou que os docentes buscavam alternativas diferenciadas e uma diversidade de material pedagógico, avaliando a aplicabilidade dos mesmos sobre as atividades desenvolvidas junto aos alunos. É válido ressaltar que as estratégias de mediação de P2 – semelhantes àquelas evidenciadas nas pesquisas acima – centravam-se em uma problemática voltada aos mecanismos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Do ponto de vista desse aspecto, tais estratégias de fato foram adequadas, visto a natureza desafiadora pela qual P2 ancorava suas intervenções.

Contudo, com base na Psicologia Histórico-Cultural, podemos compreender que a problemática dos estudantes, tratada no AEE, não deve se centrar sobre a deficiência primária, mas sim sobre aquela resultante dos obstáculos provenientes da inacessibilidade à plena participação dos estudantes com deficiência na escola comum. Dito isso, observa-se que as estratégias e os recursos de TA, enunciados por P2, distanciam-se da promoção da auto-

nomia do aluno em sala de aula comum e da transferência de conhecimentos para além do espaço da SRM, não promovendo uma maior e melhor qualidade da vida social, aspectos esses defendidos pelo Comitê de Ajudas Técnicas ao tratar sobre a funcionalidade dos recursos de TA junto às pessoas com deficiência (Brasil, 2007).

Ainda a exemplo do uso de recursos de TA por P2 para resolução de uma situação-problema, podemos destacar uma atividade cujo principal objetivo foi favorecer a organização do pensamento do aluno, estimulando a ampliação do repertório conceitual a partir da identificação de cenas ilustradas em imagens. Num primeiro momento, P2 explicitou as etapas das atividades que seriam realizadas ao longo do atendimento por meio de fichas móveis afixadas num quadro de rotina. Compreende-se a pertinência do uso desse recurso no contexto do AEE junto ao aluno com deficiência intelectual por lhe oportunizar antecipar o planejamento de ações para a realização das atividades, possibilitando ao aluno dar sentido à sua própria aprendizagem.

A ação de planejar, de modo a fomentar sentido à aprendizagem, deve ser considerada no atendimento junto aos alunos com deficiência intelectual, visto que, segundo diferentes autores, essas pessoas apresentam fragilidades importantes na mobilização dos mecanismos de aprendizagem, dentre eles a metacognição – ação reflexiva sobre suas próprias ações para resolução de problemas (Gagnon, 2014; Figueiredo, 2012; Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010). As ações metacognitivas implicam diversas vertentes, dentre elas a antecipação de tarefas, a comparação e a seleção eficiente de estratégias, o controle e a regulação de ações, bem como a elaboração e execução de planejamentos (Flavell, 1979). Conforme Paour (1999), as pessoas com deficiência intelectual apresentam comprometimento na execução dessas ações metacognitivas, compreendendo-se com isso a dificuldade em atribuir sentido à sua aprendizagem – essa dificuldade, segundo Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), apresenta relação intrínseca com aquela averiguada nos mecanismos de aprendizagem.

Ao analisar as atividades daquela natureza, realizadas por P2, evidencia-se a ausência de parceria desse profissional com os docentes de sala de comum, bem como a ausência de emergência de estratégias que possibilitassem a transferência de conhecimentos por parte do estudante com deficiência

intelectual. No contexto do AEE, as estratégias construídas junto a esse aluno devem ser trabalhadas de modo que ele possa experienciá-las dentre as atividades de vida diárias e escolares, a fim de ampliar e qualificar suas experiências de interação e de aprendizagem.

Ainda quanto ao exemplo de P2, em um segundo momento do atendimento, o professor apresentou um jogo de sequência lógica, no qual o aluno deveria organizar suas cenas. A priori, o estudante não conseguiu organizá-las, limitando-se a descrever elementos de algumas cenas, mas sem fazer relação entre elas. Diante disso, P2 realizou diferentes questionamentos, a fim de que o aluno pudesse, primeiro, identificar cada cena ilustrada no jogo e não somente elementos isolados. Em seguida, utilizando números móveis em madeira, auxiliou o estudante na ordenação das cenas em um enredo lógico. Em um terceiro e último momento, com as cenas organizadas com o auxílio de numerais, P2 propôs ao estudante a escrita de uma história a partir das cenas trabalhadas. Para diferentes autores (Gagnon, 2014; Schalock *et al.*, 2010, 2011; Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010; Lambert, 1978), as pessoas com deficiência intelectual vivenciam dificuldades em centrar a atenção em aspectos que auxiliam na compreensão de diversas consignas, bem como na identificação de elementos em um dado contexto (como diferentes imagens em uma cena, ilustradas no jogo proposto por P2). Esse “problema de atenção seletiva” implica a dificuldade de compreender o que os outros esperam delas, de modo que, como consequência, apresentam dificuldade em orientar e planejar a execução das tarefas (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010, p. 42).

Portanto, as pessoas com deficiência intelectual não empregam as estratégias cognitivas de repetição “interna ou de agrupamento de informação que permitiriam reter as informações úteis à resolução do problema. Elas facilmente esquecem elementos importantes para a realização eficiente da tarefa” (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010, p. 43). Essas dificuldades podem acarretar fragilidades na elaboração e execução de planejamentos; na autorregulação, comprometendo a análise/avaliação de suas próprias ações; e no levantamento de soluções eficazes para a resolução de problemas – e podem também comprometer a transferência de conhecimento.

O Atendimento Educacional Especializado junto ao estudante com deficiência intelectual deve primar pela conquista da autonomia, a fim de que se

consiga planejar e executar estratégias de aprendizagem para a resolução de problemas propostos nas atividades, que, por sua vez, devem ancorar-se em situações desafiadoras as quais oportunizem aos estudantes o monitoramento da construção de saberes e o controle do uso das estratégias – no sentido de que possam confrontar/comparar aquelas mais eficazes para a resolução das atividades (Figueiredo; Poulin; Gomes, 2010).

No contexto do AEE, a apropriação de conhecimento dos alunos com deficiência se faz pertinente quando utilizados, de modo significativo, diferentes recursos, haja vista a identificação entre o uso dos recursos e a problemática vivenciada pelos alunos descrita no Estudo de Caso. Em concordância com essa inferência, Poker, Navega e Petitto (2012) afirmam que o uso de Tecnologias Assistivas amplia as possibilidades de aprendizagem que antes estavam fora do alcance dos estudantes que apresentam deficiência. Para esses pesquisadores, o uso de diferentes ferramentas, as quais compreendem recursos de baixa ou alta tecnologia, é fundamental para a Educação Inclusiva.

Sartoretto e Berch (2010, 2020) defendem que os recursos pedagógicos e de acessibilidade contribuem para que os estudantes com deficiência participem ativamente dos processos educacionais no contexto escolar. Podem, também, por meio de sua utilização, promover a autonomia e a participação dos alunos nas situações de aprendizagem.

Estudiosos, como Fantacini e Oliveira (2013), corroboram as autoras supracitadas, quando destacam que a escola, ao implementar o uso da Tecnologia Assistiva por meio do AEE, poderá minimizar as dificuldades vivenciadas pelos alunos. Para tanto, o uso das TAs pode propiciar a participação destes nas diversas atividades escolares e cooperar para a construção da escola como um espaço efetivamente inclusivo.

Considerações finais

A presente pesquisa analisou se os recursos de TA, utilizados por professores do AEE, constituíram-se como instrumentos mediadores ao enfrentamento das barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência intelectual ao longo das intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais.

Os dados revelaram uma diversificação na seleção e no uso de recursos pelos três professores participantes, mas que somente um deles apresentou intervenções pertinentes quanto à coerência entre as necessidades do aluno, identificadas no Estudo de Caso, e a seleção dos recursos descrita no Plano de AEE. Infere-se que, na Sala de Recursos Multifuncionais, o professor de AEE desempenha importante papel na elaboração de estratégias que visam a trabalhar os mecanismos cognitivos e as habilidades sociais, com vistas à autonomia dos estudantes com deficiência intelectual, por meio da utilização de um diversificado repertório de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Nesse espaço, ao se oportunizar aos alunos com deficiência o manuseio de diferentes recursos, cria-se a possibilidade de explorar o ambiente, de aprender e de refletir por meio de suportes de alta e baixa tecnologias que promovam a reflexão de ações sobre os objetos de conhecimento.

Outro aspecto importante a considerar é a qualidade das intervenções realizadas pelas professoras do AEE no atendimento aos alunos com deficiência intelectual, uma vez que somente o uso de recursos pedagógicos não garante que as situações de aprendizagem provoquem o desenvolvimento cognitivo do estudante com deficiência intelectual, garantindo a superação das dificuldades e a acessibilidade à construção do conhecimento.

Diante disso, reitera-se a importância do professor do AEE ter conhecimento da relevância da seleção e da aplicação de recursos de TA pertinentes à construção de saberes pelos alunos. Para isso, faz-se de suma importância a compreensão das necessidades dos estudantes dentro e fora do contexto escolar, de modo a oportunizar sua autonomia, orquestrando, dessa forma, a coerência entre o uso dos diversos recursos, a emergência de estratégias de medição e as barreiras vivenciadas pelos estudantes.

RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Resumo: O artigo analisa se os recursos de Tecnologia Assistiva utilizados por professores do AEE constituíram-se como instrumentos mediadores ao enfrentamento das barreiras vivenciadas por estudantes com deficiência intelectual ao longo das intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais. A investigação se respalda nos conceitos da TA para alunos com deficiência à luz dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, bem como nas bases legais que advogam a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Participaram deste estudo três

professores do AEE de três escolas municipais de Fortaleza, Ceará - Brasil, caracterizando a investigação como Estudo de Casos Múltiplos. Para coleta de dados, utilizaram-se a observação da prática pedagógica por meio de uma Escala, a análise dos Estudos de Casos e a entrevista dos três sujeitos. Dentre os três, um se destacou pela coerência da seleção e da aplicação dos recursos em virtude da problemática vivenciada pelo aluno, identificada no Estudo de Caso; assim como pela pertinência das estratégias de mediação sobre o uso dos recursos, buscando maximizar as potencialidades do aluno. Compreende-se, portanto, que esse professor, ao utilizar os recursos de TA, obedecendo tais perspectivas, os materializou como vias indiretas adequadas à superação de barreiras advindas da interação do aluno com o meio.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Atendimento educacional especializado. Deficiência intelectual. Inclusão. Psicologia histórico-cultural.

ASSISTIVE TECHNOLOGY RESOURCES IN ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract: The article analyzes whether the Assistive Technology (TA) resources used by AEE teachers constituted mediating instruments to address the barriers experienced by students with intellectual disabilities in the context of the Multifunctional Resources Room. The investigation is based on the concepts of AT for students with disabilities based on studies in Historical-Cultural Psychology, and also on the legal bases that advocate Special Education from an inclusive perspective. Three teachers from the Specialized Educational Service of the municipal network of Fortaleza, Ceará - Brazil participated, characterizing the investigation as a Multiple Case Study. To collect data, we will use observation of pedagogical practice through a Scale, analysis of Case Studies and interview data from the three subjects. Among the three teachers, one stood out for the coherence of the selection and application of resources regarding the problems experienced by the student identified in the Case Study. This teacher stood out for the relevance of mediation strategies on the use of resources, seeking to maximize the student's potential. It is understood, therefore, that this teacher, when using AT resources, obeying such perspectives, materialized them as indirect ways suitable for overcoming barriers arising from the student's interaction with the environment.

Keywords: Assistive Technology. Specialized educational service. Intellectual disability. Inclusion. Historical-cultural psychology.

RECURSOS DE TECNOLOGÍA ASISTIVA EN EL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Resumen: El artículo analiza si los recursos de Tecnología Asistiva (AT) utilizados por los docentes de la AEE constituyeron instrumentos mediadores para abordar las barreras vividas por los estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto de la Sala de Recursos Multifuncionales. La investigación se fundamenta en los conceptos de TA para estudiantes con discapacidad basados en estudios de Psicología Histórico-Cultural, y también en los fundamentos jurídicos que propugnan la Educación Especial desde una perspectiva inclusiva. Participaron tres docentes del Servicio Educativo Especializado de la red municipal de Fortaleza, Ceará - Brasil, caracterizando la investigación como un Estudio de Caso Múltiple. Para recopilar datos, utilizaremos la observación de la práctica pedagógica a través de una escala, análisis de estudios de casos y datos de entrevistas de los tres sujetos. Entre los tres docentes, uno se destacó por la coherencia en la selección y aplicación de recursos frente a los problemas vividos por el estudiante identificados en el Estudio de Caso. Este docente se destacó por la relevancia de las estrategias de mediación sobre el uso de los recursos, buscando maximizar el potencial del estudiante. Se entiende, por lo tanto, que este docente, al utilizar los recursos de TA, obedeciendo a tales perspectivas, las materializó como formas indirectas adecuadas para superar las barreras derivadas de la interacción del estudiante con el medio ambiente.

Palabras clave: Tecnología de Asistencia. Servicio educativo especializado. Discapacidad intelectual. Inclusión. Psicología histórico-cultural.

SOBRE AS AUTORAS

Adelaide de Sousa Oliveira Neta

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Alfabetização de Crianças (UECE) e em Atendimento Educacional Especializado (UFC). Graduada em Pedagogia pela UECE. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Fortaleza atuando no Atendimento Educacional Especializado. Pesquisadora nas áreas da educação especial na perspectiva inclusiva, inclusão escolar, deficiência intelectual, formação de professores e identidade dos professores do AEE. E-mail: adelaide.oliveira@aluno.uece.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5699-5858>.

Camila Barreto Silva

Doutora e Mestre pela UFC com estágio de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade 7 de setembro (UNI7); Pedagoga pela UFC; Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza atuando com experiência no Atendimento Educacional Especializado; Escritora e pesquisadora nas áreas sobre educação especial na perspectiva inclusiva, inclusão escolar, deficiência intelectual, formação de professores. E-mail: camilapedagogiaufc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9656-7751>.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 17, n. 1, ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso em: 15 out. 2019.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva.com, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/IntroducaoTecnologiaAssistiva.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Tecnologia assistiva – TA: aplicações na educação. In: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 76-111.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 dez. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Ata VII Reunião do Comitê de ajudas técnicas – CAT CORDE / SEDH / PR** de 13 e 14 de dezembro de 2007. Brasília, DF: Comitê de Ajudas, 2011. Disponível em: Microsoft Word - Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas-1.doc (assistiva.com.br). Acesso em: 12 dez. 2020.

BRITO, Carla Eugênia Nunes; SANTANA, Márcia Verônica Nunes R.; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. As tecnologias assistivas e suas implicações na aprendizagem de crianças com síndrome de down: um estudo de caso do software educativo participar. *In: SOUZA, Rita de Cácia Santos; ALVES, Maria Dolores Fortes (org.). **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco**: discussões e pesquisas.* Aracaju: Criação, 2018. p. 52-79.

CARNEIRO, Cristiana Carneiro. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 314-321, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v29n2/1678-5177-pusp-29-02-314.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; OLIVEIRA, Eliene Leme Silva de. Ensino colaborativo: redefinindo as práticas pedagógicas na construção da escola inclusiva. **Revista CAMINE: caminhos da Educação**, Franca, v. 5, n. 2, p. 112-125, 2013. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/890>. Acesso em: 10 maio 2021.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Leitura, cognição e deficiência mental**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde; **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FLAVELL, John. Metacognition and cognitive monitoring. **American Psychologist**, v. 34, p. 906-911, 1979.

GAGNON, Marc-André. **Étude des facteurs contextuels et motivationnels liés aux comportements agressifs de personnes ayant une déficience intellectuelle**. Université Du Québec À Montréal Du Doctorat En Psychologie (PSY,D), out. 2014.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas***. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 9 set. 2014.

GALVÃO FILHO, T.; DAMASCENO, L. Tecnologias Assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. **Revista INCLUSÃO**, Brasília, DF, ano 2, n. 02, p. 25-32, ago. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao_2.pdf. Acesso em: 9 set. 2018

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMEZ, Gregorio R; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Malaga: Ediciones Aljibe, 1996.

LAMBERT, Jean-Luc. **Introduction à l'arriération mentale**. Bruxelles: Pierre Mardaga éditeur, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. *In: LEONTIEV, A. N. et al. (org.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-106.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. *In*: BRASIL. **Atendimento educacional especializado**: deficiência mental. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2007. p. 13-42.

MANZINI, E. J. Formação de Professores e Tecnologia Assistiva. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2. p. 45-63.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SILVA, Camila Barreto. Atendimento Educacional Especializado: características e especificidades na avaliação da escrita de alunos com deficiência intelectual. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 7., 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2017. p. 1347-1368.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SILVA, Camila Barreto; MELO NETA, Maria de Holanda. **Intercâmbio de saberes e práticas**: uma experiência pioneira de formação de professoras do Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: CRV, 2020.

PAOUR, J. L. **Modele cognitif et developmental du retard mental**: pour comprendre et intervenir. Marseille: Université de Provence, 1991.

PEDRO, Ketilin Mayra. **Softwares educativos para alunos com deficiência intelectual**: planejamento e utilização. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91196>. Acesso em: 5 maio 2021.

PEDRO, Ketilin Mayra; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Softwares Educativos para alunos com deficiência intelectual: Estratégias Utilizadas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 195-210, abr./jun., 2013.

POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva**: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Luzia Mara dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza. Atendimento Educacional Especializado: práticas com recursos pedagógicos para o processo inclusivo. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2013. Disponível em: el.br/ eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-035.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita C. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARTORETTO, Mara; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Tecnologia Assistiva na Educação. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Teresa Eglér (org.). **Educação e inclusão**: entendimentos, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020. p 149-162.

SCHALOCK, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BRADLEY, V. J.; BUNTINX, W.; CRAIG, E. M. **Intellectual Disability**: Definition, Classification and Systems of Supports. 2. ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

SCHALOCK, R. L.; BORTHWICK-DUFFY, S. A.; BRADLEY, V. J.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; YEAGER, M. H. **Déficiência intelectual**: définition, classification et système de soutien. 11. ed. Trois-Rivières, Québec: Consortium national de recherche sur l'intégration sociale, 2011.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782018000100212&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 fev. 2020.

SILVA, Lara Adrienne Garcia Paiano da; MERCÊS, Nen Nalú Alves das. Estudo de casos múltiplos aplicado na pesquisa de enfermagem: relato de experiência. **Rev. Bras. Enferm.**, [S. l.], v. 71, n. 3, p. 1263-1267, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v71n3/pt_0034-7167-reben-71-03-1194.pdf. Acesso em: 1 fev. 2020.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Recebido: agosto 2023

Aceito: novembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

NAAH/S: Políticas Públicas Educacionais para Altas Habilidades/Superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul

NAAH/S: Políticas Públicas Educativas para las Altas Habilidades/Superdotación en el Estado de Mato Grosso do Sul

NAAH/S: Educational Public Policies for High Skills/Giftedness in the State of Mato Grosso do Sul

NAAH/S: Politiques Publiques Educatives pour les Hautes Capacités/ Douances dans L'état de Mato Grosso do Sul



Nadia Bigarella* 

Graziela Jara** 

Introdução

A criação do NAAH/S – MS responde ao Programa¹ de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, criado em 2006, pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), em conjunto com as secretarias de educação dos estados, Distrito Federal e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O objetivo era apoiar e disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos, bem como “[...] orientar os dirigentes estaduais no que se refere à organização da implantação dos núcleos e a sustentabilidade dos mesmos”, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades de alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2006, p. 11).

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul-SED/MS iniciou a organização do NAAH/S-MS como uma resposta aos problemas de

* Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

** Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

¹ O conceito de programa, entendido por Azevedo (2009, p.213) como “determinada definição social a respeito da democracia” que vai encontrar articulação com o referencial normativo global: o projeto de sociedade que se está tentando implantar”.

“[...] atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação” (Mato Grosso do Sul, 2006, p. 1).

Esse programa se insere em um movimento internacional pela educação, iniciado na década de 1990, em Jomtien, na Tailândia, conhecido como Educação para Todos (EPT,1990). De acordo com a Declaração de Jomtien (1990), são estes os objetivos: a) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; b) concentrar a atenção na aprendizagem; c) ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e) fortalecer alianças (UNESCO, 1990).

Em 2000, esse compromisso foi reafirmado na Declaração de Dakar, Educação para Todos, no Senegal, que buscava fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso desse compromisso por meio de uma agenda para influenciar os governos a organizarem sistemas educativos que ofereçam educação para todos, com qualidade e sem qualquer tipo de discriminação ou restrição a grupos sociais específicos (UNESCO, 2000).

Em 2015, no Fórum Mundial de Educação ocorrido na cidade Incheon, na Coreia do Sul, foi publicada a Declaração de Incheon (2015), como um compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 (UNESCO, 2016). Demonstrou-se a preocupação de cumprir as metas estabelecidas nas duas declarações anteriores e reafirmou-se o compromisso Educação para Todos. Esse compromisso previa ampliar acesso à educação, mais diversidade de alunos nas escolas e mais ações para em benefício da inclusão de alunos com deficiência, para eliminar “[...] barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas” (Brasil, 2005, p. 8).

Assim, as demandas dos organismos internacionais² pressionaram o Brasil a construir políticas de educação para os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola regular; além disso, começou-se a pensar em

² Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa), Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur) e a ONU.

ações para os estudantes com altas habilidades/superdotação e, nessa esteira, surgiu a proposta de criação dos NAAH/S, com o objetivo de

impulsionar ações de implementação das políticas de inclusão; promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (Brasil, 2005, p. 11).

Os NAAH/S, de acordo com o documento *Ensaio Pedagógico Construindo Escolas Inclusivas* (2005), foram pensados com base na ideia de que a inclusão é uma questão de direito à educação e cidadania, afirmados na *Declaração dos Direitos Humanos* (1948), nas políticas educacionais de universalização da educação.

A educação escolar, de acordo com Cury (2008), é um serviço público e tem como primeira finalidade a universalização, pois precisa gerar igualdade de condições e de oportunidades, sem distinções, sem exclusões, fundamentais para que todos consigam superar “[...] obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos” (Cury, 2008, p. 209).

Na visão de Cury (2008), a inclusão busca resolver parte das injustiças existentes diante dos direitos sociais proclamados no texto constitucional, que expõe, como objetivos fundamentais do Estado Democrático de Direito, a “[...] busca de uma sociedade livre, justa e solidária, a redução das desigualdades sociais, das disparidades regionais e das discriminações que ofendem a dignidade da pessoa humana”.

A concepção de inclusão expressa no Programa de Implantação dos NAAH/S relaciona-se ao atendimento dos [...] educandos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino, como preconiza o artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, e que tem sido a política desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial/MEC [...] (Brasil, 2006, p. 15).

As políticas podem ser apreendidas como um “[...] conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em

sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (Azevedo, 2010, p. 30). Para a autora, o arranjo das políticas acontece de acordo com a afinidade entre o poder público e seu projeto público que acontecerá “por meio de um determinado padrão de intervenção direta (ou indireta), regulando-os: tem-se, então, uma política pública”.

NAAH/S em Mato Grosso do Sul

A criação do NAAH/S teve início no primeiro mandato do governador José Orcírio Miranda Soares³ - conhecido como Zeca do PT. A ideia central do seu projeto político-educacional, de acordo com documentos pesquisados, era romper com o “[...] modelo tradicional de educação do Estado e rejeitar, como princípio, as políticas que causam a exclusão do ser humano do conhecimento e a cidadania ativa” (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 4).

Esse governo, de acordo com a Mensagem à Assembleia Legislativa nº 8, buscava pensar a educação básica de forma que abarcasse “[...] a educação infantil, o ensino fundamental, médio, de jovens e adultos e a educação especial” (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 4). A Tabela 1 mostra o registro desses dados.

Tabela 1 - Evolução de Matrículas da Rede Estadual

| DISCRIMINAÇÃO | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 |
|------------------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Ensino fundamental | 245.007 | 245.342 | 237.829 | 233.167 | 232.397 |
| Ensino médio | 52.967 | 57.055 | 60.438 | 66.655 | 72.391 |
| Educação de jovens e adultos | 23.060 | 21.584 | 22.648 | 15.241 | 24.247 |
| Educação especial | 946 | 1.157 | 1.027 | 1.060 | 947 |
| TOTAL | 321.9809 | 325.138 | 321.942 | 326.123 | 329.982 |

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2000.

Em sintonia com as políticas do governo federal, ainda de acordo com o mesmo documento, a “[...] área de educação traçou como ponto básico a democratização do acesso como forma de garantir a permanência, a progressão

³ José Orcírio Miranda Soares (PT) governou o estado de Mato Grosso do Sul por dois mandatos consecutivos 1999-2002 e 2003-2006.

escolar e a inclusão do maior número possível de crianças, jovens e adultos à educação” (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 5).

Para atender às ações de democratização do acesso, foram desenvolvidos

[...] programas, projetos e ações: Bolsa escola; reorganização da formação e do tempo escolar – ciclos; transporte escolar, manutenção e recuperação da rede física, Telematrícula, inclusão do portador de necessidades especiais no sistema regular de ensino; jovens e adultos na escola; educação escolar indígena: uma questão de cidadania; efetivando a Municipalização da educação infantil, educação profissional uma política a ser construída, dentre outros (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 5).

Com relação à educação especial na Rede Estadual de Ensino, o governo providenciou:

- Instalação de um elevador, garantindo o acesso de pessoas com deficiência física, na Secretaria de Educação;
- Capacitação de 350 técnicos das unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais;
- Capacitação de 75 alunos portadores de deficiência, para a inserção no mercado de trabalho em 39 empresas do Estado (Mato Grosso do Sul, 2000, p. 5).

No programa de democratização do acesso à educação, esse governo, de 1999 até 2002, desenvolveu as seguintes ações:

- Capacitação a 500 professores em 77 municípios, com aplicação de R\$ 276.603,85;
- Execução do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos beneficiando 83 professores e 220 alunos em 34 municípios;
- Implantação do Programa Educar na Adversidade dos países do Mercosul, que beneficiou 120 professores em Campo Grande, Dourados e Ponta Porã; criação do Programa Nacional de Apoio à Educação do Cego, beneficiando 639 professores em MS;
- Execução do Programa de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, atendendo 136 alunos em Campo Grande e

no interior, com investimento de R\$ 81 mil; criação do Núcleo de convivência, beneficiando 32 alunos em Campo Grande;

- Curso de treinamento para leitura Braille para 1.078 alunos em todos os municípios do estado; implantação de cursos de educação física adaptada para portadores de necessidades especiais, com treinamento de 44 professores em 43 municípios com aplicação de R\$ 50 mil de recursos financeiros (Mato Grosso do Sul, 2003, p. 8).

O que se observa é que os investimentos na área da Educação Especial destinados aos alunos com deficiência, nesse período, receberam maior foco em deficiência visual e auditiva, não havendo nenhum registro de investimentos para a área de AH/SD.

No ano de 2003, entre as principais atividades que visavam à inclusão constam: capacitação ao CAS de 45 professores em 28 Municípios com aplicação de R\$ 42 mil; execução do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos beneficiando profissionais da rede estadual de ensino de 51 escolas em 11 Municípios; Programa Nacional de Apoio à Educação do Cego, beneficiando 30 cursistas em Iguatemi; programa de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho em 18 Municípios, com investimento de R\$ 93 mil; matrícula de alunos com necessidades especiais em 28 escolas da rede estadual e municipal e instituições especiais, em 12 Municípios, com investimento de R\$ 81 mil; capacitação “Cruzada Braille”, abrangendo 30 cursistas em cada Município, em 36 escolas da rede estadual e municipal (Mato Grosso do Sul, 2004).

O governo, de 2003 a 2006, apresentou o projeto político educacional denominado Escola Inclusiva: espaço de cidadania, cujo propósito era de propiciar o “[...] acesso de todos à educação de qualidade” (Mato Grosso do Sul, 2005, p. 5). O projeto tinha como metas a inclusão social e a formação para a cidadania; a ideia era “[...] romper com práticas cristalizadas e excludentes que impedem a educação de dar o salto de qualidade tão necessário à dignificação da vida dos sul-mato-grossenses” (Mato Grosso do Sul, 2005, p. 5-23).

Um dos eixos de cidadania era buscar apoio do Ministério da Educação e do Ministério de Direitos Humanos; em todas as escolas da rede estadual de ensino, a escola inclusiva, conforme expresso nesse documento, é um

[...] espaço educativo de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, criativas, que, independentemente das diferenças, participam de um processo em que a cidadania vai sendo construída nas relações interpessoais, no compartilhar de saberes e experiências e no respeito (Mato Grosso do Sul, 2005, p. 15).

O Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação para o estado de Mato Grosso do Sul, criado pelo decreto nº 12.004, de 20 de dezembro de 2005, visava

[...] desenvolver ações interinstitucionais destinadas à realização de pesquisa científica e formação de profissionais, bem como promover apoio e avaliação de serviços educacionais especializados, tendo como referência os educandos com necessidades educacionais especiais, especificamente aqueles com AH/SD, conforme citado pela resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), Conselho Nacional de Educação (CNE) 02/2001 e Deliberação Conselho Estadual de Educação/MS nº 7.828/2005, Art. 3º, alínea “b”, inciso III.[...] (Mato Grosso do Sul, 2005).

Em 2005, de acordo com o exposto na Mensagem à Assembleia Legislativa nº 3, de 15 de fevereiro de 2006, a Rede Estadual de Ensino recebeu uma população de 319.481 alunos na Educação Básica, distribuídos nas diferentes etapas e modalidades de ensino (Mato Grosso do Sul, 2006).

A Tabela 2 aponta dados publicados no Relatório de Atividades Desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul (2003-2006), pela Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciências e Tecnologias (SEPLANCT); apresenta o resultado do Censo Escolar elaborado pela SED/MS, referente aos anos de 2003 a 2006.

Tabela 2 - Matrícula Escolar – Rede Estadual

| Período | Educação Infantil | Ensino Fundamental | Ensino Médio | Educação Especial | EJA | Educação Profissional | TOTAL |
|---------|-------------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------|-----------------------|----------------|
| 2003 | 3.682 | 195.770 | 86.105 | 803 | 45.922 | 162 | 332.444 |
| 2004 | 3.752 | 184.455 | 86.321 | 784 | 45.675 | 562 | 321.549 |
| 2005 | 3.821 | 175.438 | 84.195 | 718 | 54.728 | 581 | 319.481 |
| 2006 | 3.954 | 168.687 | 85.139 | 581 | 59.748 | 615 | 318.104 |

Fonte: Mato Grosso do Sul, 2007, p. 3 (Estatística/Supae/SED).

É possível observar que, no período de 2003 a 2006, houve uma queda em relação à matrícula de alunos na educação especial, com uma redução mais acentuada do ano de 2005 para 2006, cujo número representa 0,54% do total de matrículas na rede, nesse ano. Por inferência, esses números podem ser justificados pelo fato de que, nessa conjuntura, os alunos frequentavam as escolas especiais ou eram integrados em classes especiais

Quanto à política de inclusão, Sposáti explica:

Uma política de inclusão é mais e é diferente de uma política de integração ou de inserção social. Se a política de integração tem por escopo o *status quo*, ela é sistêmica, aculturadora, disciplinadora; política de inserção está principalmente fundada na discriminação positiva selecionando quem está sob determinados processos ou situações pessoais de vulnerabilidade, desqualificação, desfiliação. A política de inclusão social, por sua vez, tem um novo e outro sentido, pois supõe a identidade e o reconhecimento da cidadania. É mais que inserção social pela perspectiva coletiva de análise da relação inclusão/exclusão social (Sposáti, 2001, p. 84).

A Mensagem à Assembleia Legislativa nº 3, de 15 de fevereiro de 2006, explicita uma das ações da Coordenadoria da Educação Especial/SED, que foi a realização da Formação de Profissionais e Atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, cujo objetivo foi o de desenvolver ações interinstitucionais destinadas à formação de profissionais e ao atendimento de alunos com AH/SD. As linhas de atuação do Programa foram: Pesquisa e Formação de Profissionais, Atendimento à Escola/Aluno, Atendimento à Família e Captação de Recursos e Avaliação. Compõem esse projeto as seguintes atividades: 1º Encontro para discussão sobre as Alternativas de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotados e Curso de Formação Continuada para Profissionais/Psicólogos e Pedagogos - I Etapa. Municípios beneficiados: 78 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (Mato Grosso do Sul, 2006).

Seguindo uma política nacional de atendimento aos alunos com AH/SD, o estado de Mato Grosso do Sul aderiu à proposta do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e implantou o Núcleo de Atividades de Altas Habilidade/Superdotação–NAAH/S, sendo um primeiro programa de inclusão dos alunos com AH/SD. No final desse governo, a Secretaria de Estado de Educação de MS publicou o Decreto nº 12.169, de 23 de outubro de 2006, que criava o Núcleo de Atividades de Altas Habilidade/

Superdotação–NAAH/S, vinculado pedagógica e administrativamente à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação. Esse Decreto considera, em seu artigo 1º:

Art. 1º Fica criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, executor do Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, com sede no Município de Campo Grande, vinculado, pedagógica e administrativamente, à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação. [...] **Art. 3º** Compete à Secretaria de Estado de Educação prover os recursos necessários ao funcionamento do Núcleo, com parceria do Ministério de Educação, e estabelecer critérios para efeito de lotação de pessoal[...]. (Mato Grosso do Sul, 2006).

O funcionamento do núcleo, conforme previsto na Resolução/SED nº 2.041 de 13 de novembro de 2006, deveria seguir a seguinte determinação:

Art. 2º O Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, contará com as seguintes unidades, conforme estrutura organizacional indicada pelo Ministério de Educação: I – Unidade de Atendimento ao Professor; II – Unidade de Atendimento ao Aluno; III – Unidade de Atendimento à Família. (Mato Grosso do Sul, 2006).

De acordo com o Decreto de criação, o NAAH/S-MS tem como objetivo “identificar, atender, desenvolver e oferecer apoio pedagógico aos alunos com Altas Habilidade/Superdotação, bem como orientar a família e capacitar professores da rede pública de ensino”, propiciando, desse modo, abertura para discussões sobre AH/SD que visem à conscientização da comunidade sul-mato-grossense quanto à importância do tema e da necessidade de maior envolvimento dos segmentos responsáveis pelas políticas públicas de inclusão, na proposição de projetos voltados ao desenvolvimento do potencial humano (Mato Grosso do Sul, 2006).

Trata-se, portanto de um marco no processo de inclusão dos alunos com AH/SD, haja vista que a função do NAAH/S é otimizar a socialização do aluno com AH/SD em sua comunidade e pode favorecer a convivência e desenvolvimento desse indivíduo.

Além das três unidades que compõem a estrutura do Núcleo, no início do funcionamento surgiu a necessidade de se estruturar uma quarta unidade

para cuidar especificamente das parcerias do Núcleo com instituições que pudessem atender aos interesses e necessidades. Essa unidade recebeu a nomenclatura de Unidade de Captação de Parcerias, cujo objetivo era “a busca de parcerias e cooperações técnicas com outras instituições e com a comunidade de modo geral, visando o enriquecimento educacional do superdotado com atividades extracurriculares” (Mato Grosso do Sul, 2006).

No ano de 2007, houve mudanças na estrutura do atendimento ao público da educação especial na Capital, criou-se o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEADI), pelo Decreto nº12.439 de 31 de outubro de 2007, vinculando os Núcleo de Educação Especial de Campo Grande (NUESP), o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação, o Núcleo de Formação do Professor Indígena (NEFPI) e o Núcleo de Arte e Educação (NAE). Dessa forma, o NAAHS vinculou-se a um Centro, e não mais se manteve um núcleo independente. Destaque-se que em Campo Grande – a capital do estado -, em decorrência da superlotação das salas de recursos, os alunos são atendidos no NAAH/S; no interior, onde a demanda é menor, atende-se os alunos com AH/SD apenas nas salas de recursos (Mato Grosso do Sul, 2007).

Seguidamente, em 2008, foi criado o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade, cuja finalidade, era atender aproximadamente 2.000 alunos com necessidades especiais matriculados na Rede Estadual de Ensino. A idealização desse Centro, segundo o governo, era poder trabalhar com tecnologias para, dessa forma, criar possibilidades de inserir esses alunos no mercado de trabalho; além do mais, evidenciou-se preocupação com a formação dos professores para a educação especial (Mato Grosso do Sul, 2008).

Em relação ao ano de 2009, deu-se a reorganização administrativa dos trabalhos, na esfera da educação especial, com a instituição do Decreto nº 12.737, de 03 de abril de 2009, que criou o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), em substituição ao Centro Estadual de Atendimento à Diversidade CEAD; a esse novo Centro ficaram vinculados, pedagógica e administrativamente, o NAAH/S e o NUESP (Mato Grosso do Sul, 2009).

Em 2010, a Secretaria Estadual de Educação/SED, por intermédio do NAAH/S, realizou, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e por meio do edital Chamada da Fundação de Apoio ao De-

envolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) nº 10/2009 – PAE, o I Seminário Regional sobre Superdotação no Contexto Escolar, com palestrantes de renome nacional e participação de 130 profissionais da área (Mato Grosso do Sul, 2010).

Nos Anais do I Seminário Regional de Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar – Estudo dos Instrumentos de Avaliação, consta, como objetivo do evento, “[...] discutir os diferentes métodos e técnicas de avaliação utilizados para identificação de características de altas habilidades/superdotação no Brasil e no estado de Mato grosso do Sul” (Mato Grosso do Sul, 2010b).

O fato de esse tipo de evento ter sido o primeiro a acontecer em todo o Brasil, confere pioneirismo e mérito ao estado de Mato Grosso do Sul. A fim de dar destaque à relevância da programação, registra-se, no Quadro 1, a lista dos artigos resultantes dos trabalhos apresentados no Seminário e seus respectivos autores. Pelos temas registrados é possível reconhecer a dimensão, a importância do evento para o NAAH/S como política para o estado.

Quadro 1 – Trabalhos apresentados no I Seminário Regional de Altas Habilidades/ Superdotação no Contexto Escolar – Estudo dos Instrumentos de Avaliação (Artigos)

| Título | Autor |
|--|---|
| A política estadual de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Mato Grosso do Sul | Vera Lúcia Gomes Carbonari e Graziela Cristina Jara – SED e NAAH/S, Campo Grande, MS. |
| A identificação de estudantes com altas habilidades: a contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli | Angela Mágda Rodrigues Virgolin – UnB, DF |
| O atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação | Soraís Napoleão Freitas – UFSM, Santa Maria, RS |
| A utilização de instrumentos na avaliação das características de AH/SD: à procura de um atendimento de qualidade | Susana Graciela Pérez Barrera Pérez – UFRS – Porto Alegre, RS |
| Estudo do instrumento “Levantamento de Interesses” | Rosemary Nantes Ferreira Martins Barbosa e Elisabeth Pasculli – NAAH/S de Campo Grande, MS. |
| Estudo do instrumento “Escala para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores | Michael Daniel Bomm – NAAH/S de São Gabriel do Oeste, MS |

continua >

| Título | Autor |
|--|---|
| Contribuição dos instrumentos psicológicos no processo de avaliação de altas habilidades/superdotação | Marley da Silva Costa e Israel Félix Daige – USP, SP |
| Contribuições do instrumento “Como eu sou” no processo de avaliação de alunos com AH/SD | Norma Elisa Josefa Geraldi e Marilda Freitas Silva – NAAH/S de Campo Grande, MS |
| Explicação sobre a entrevista dirigida à família enquanto instrumento para avaliação e identificação de alunos com altas habilidades e superdotação | Carla Lucianer – NAAH/S de São Gabriel do Oeste, MS |
| A aplicabilidade do Portfólio do Talento Total no processo de identificação e acompanhamento dos alunos com altas habilidades no NAAH/S-MS | Fátima Mahmud Ziada Nimer – NAAH/S de Campo Grande, MS |
| Reflexões sobre a avaliação de pessoas com altas habilidades/superdotação: aproximação com a perspectiva da Subjetividade | Cynthia Garcia Oliveira – NAAH/S de Campo Grande, MS |
| Estudo do instrumento “Estilos de Aprendizagem” | Inês Pereira dos Santos Araújo Silva – NAAH/S de São Gabriel do Oeste, MS |
| Um breve relato do atendimento educacional às pessoas com altas habilidades/superdotação no contexto da sociedade capitalista | Veridiana Teixeira – UFMS, MS |

Fonte: Anais... (Mato Grosso do Sul, 2010b, p. 5)

No ano de 2011 realizou-se a Formação Continuada para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais com a temática de Altas Habilidades/Superdotação, que teve a participação de 28 municípios. O objetivo foi oferecer atualização da temática, após a implantação do NAAH/S no MS, uma formação realizada com recursos da Secretaria Estadual de Educação SED/MS, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/COESP e da Superintendência de Políticas de Educação/SUPED (Mato Grosso do Sul, 2011).

Em 2013 o governo ofereceu formações específicas para o atendimento de alunos com AH/SD, conforme se verifica na mensagem à Assembleia Legislativa nº 1 de 3 de fevereiro de 2014 (Mato Grosso do Sul, 2014). Os investimentos em Formação Continuada dos professores da REE, em 2013, envolveram áreas da educação especial, educação ambiental, EJA e Ensino Fundamental, conforme se pode conferir no Quadro 2.

Quadro 2 – Ações da Formação Continuada de Professores no ano de 2013

| AÇÃO | DEMANDA | QUANTITATIVO |
|--|----------------------------------|--|
| Formação dos professores das salas de recursos multifuncionais que atendem alunos com altas habilidades/superdotação. | Professores | 10 municípios 10 escolas 19 professores |
| I Encontro Nacional dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S. | Profissionais de educação | 78 municípios 80 escolas 80 profissionais |

Fonte: SUPED/COPESP/COPEIEF/COPEEP/CONPED e SUPAI/COGES.

A Formação dos professores das salas de recursos multifuncionais que atendem alunos com altas habilidades/superdotação foi realizada em maio de 2013, com o objetivo de capacitar os professores do interior que já atendiam alunos com AH/SD. Participaram dessa Formação, professores que atendem salas de recursos dos municípios de Amambai, Bodoquena, Campo Grande, Coxim, Coronel Sapucaia, Deodápolis, Dourados, Fátima do Sul, Ivinhema e Nova Andradina (Mato Grosso do Sul, 2014).

O I Encontro Nacional dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S foi realizado com o apoio da Secretaria Estadual de Educação/SED e do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), nos dias 18 a 21 de novembro de 2013. O Encontro tinha como finalidade refletir, discutir e avaliar a situação dos Núcleos e do atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, orientar profissionais com relação ao tema altas habilidades/superdotação, além de promover o intercâmbio e a cooperação entre os NAAH/S do Brasil. Estiveram presentes representantes de Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Espírito Santo, Pará, Ceará, Amazonas e representantes dos estados de Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Embora não se tivessem feito presentes representantes do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Goiás esses estados enviaram relatos referentes ao funcionamento dos respectivos núcleos (Mato Grosso do Sul, 2014).

Cabe um destaque de interesse a este estudo, que foi a reunião que aconteceu nesse Encontro, no dia 21 de novembro de 2013, entre os membros do ConBraSD e esses representantes dos NAAH/S, e que deu origem ao “Manifesto Público dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e do Conselho Brasileiro para Superdotação”. O documento emerge

das informações compartilhadas ao longo do Encontro sobre a situação do atendimento educacional aos alunos com AH/SD nos diversos territórios representados, com destaque das dificuldades enfrentadas e os ganhos atingidos (CONBRASD, 2013).

O Manifesto elenca os diversos pontos críticos, comuns a todos os estados e discutidos na reunião:

[...] falta de financiamento; ausência de supervisão e acompanhamento por parte do Ministério de Educação e das mantenedoras dos NAAH/S (Secretarias municipais e estaduais de Educação e Fundações); dificuldades para a institucionalização dos NAAH/S; dificuldades de infraestrutura; falta de recursos materiais, humanos e financeiros; alta rotatividade dos profissionais dos NAAH/S e falta de investimento na formação (CONBRASD, 2013, p. 1).

Outros aspectos que também foram salientados e que, segundo o texto, provocam prejuízos ao funcionamento dos NAAH/S foram:

a confusão conceitual e terminológica, com o uso indiscriminado de diversas expressões e termos para definir as Altas Habilidades/Superdotação; a falta de clareza da legislação educacional no que tange à comunidade de Altas Habilidades/Superdotação; a falta de formação continuada de professores do ensino regular e de AEE para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos nossos alunos, a falta de interlocução do Ministério de Educação com as demais esferas governamentais, para inclusão das AH/SD nos programas federais, a exemplo do que já acontece com as demais áreas público-alvo da Educação Especial (CONBRASD, 2013, p. 1).

Observou-se, na prática do funcionamento do NAAH/S e como o próprio documento menciona, que se trata de pontos críticos recorrentes, também no estado de Mato Grosso do Sul (CONBRASD, 2013, p. 1).

Considera-se pertinente ressaltar que na gestão de 2007 a 2014, conforme corroboram os diversos Relatórios de Atividades do governo, houve um exponencial crescimento das ações voltadas para AH/SD no estado, aumento na equipe de trabalho, mesmo com a ausência do MEC nas orientações e recursos financeiros; o estado foi o único no Brasil que fez o repasse do FUNDEB para o NAAH/S. Isso possibilitou a implementação de um laboratório de Ciências da Natureza e a compra materiais didáticos necessários ao AEE de qualidade dos alunos (Mato Grosso do Sul, 2008).

Os NAAH/S no interior do estado de MS

O processo de criação dos NAAH/S no interior do estado de Mato Grosso do Sul desenvolveu-se posteriormente à implantação na capital, Campo Grande. Segundo o Decreto nº 12.737, de 03 de abril de 2009, entre os objetivos dos NAAH/S consta o da criação de Núcleos no interior do estado sob a supervisão do NAAH/S capital:

Art. 8º Para cumprimento de suas atividades o NAAH/S criará, conforme a demanda, nos municípios do Estado, Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, que lhes serão subordinados pedagógica e administrativamente (Mato Grosso do Sul, 2009, p. 1).

Dessa forma, de acordo com a demanda de atendimentos, foram criados núcleos no interior do estado do MS em 78 municípios (Mato Grosso do Sul, 2009b).

O atendimento nas escolas do interior teve início em 2008, como projeto piloto em Dourados e São Gabriel D'Oeste. Os municípios tinham autonomia para avaliar, identificar e acompanhar tanto os estudantes quanto a escola e a família, bem como realizar parcerias para o atendimento educacional (Mato Grosso Do Sul, 2009b).

A ampliação do atendimento a outros municípios se deu de forma tímida e gradativa, no período entre 2012 e 2018. Nos municípios, o NAAH/S MS atende com visitas mensais e os alunos identificados frequentam as salas de recursos multifuncionais; isso se fez possível por meio de parceria existente com os NUESPs – Núcleo de Educação Especial. A partir de 2012, as equipes de técnicas do NUESP passaram a se deslocar para as escolas para realizar avaliação e identificação dos estudantes com características de AH/SD além de orientar o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais onde os professores com formação específica na área de interesse do aluno eram contratados (Mato Grosso do Sul, 2009b).

Nesse mesmo documento, encontra-se o registro de que as salas de recurso multifuncional (SRM) foram os espaços mais destinados ao atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no interior do estado. O AEE é realizado em horário diferenciado ao do Ensino Regular, no contraturno

no, e é oferecido por professores contratado sob demanda de atendimento (Mato Grosso do Sul, 2009b).

No período de 2006 a 2018 havia 27 municípios (34%) que possuíam alguma forma de trabalho com estudantes com AH/SD. Somando os atendimentos de todos os municípios, 152 alunos foram atendidos nas SRM até o ano de 2017 (Mato Grosso do Sul, 2017).

Funcionamento do NAAH/S em Mato Grosso do Sul

O NAAHS de Mato Grosso do Sul, com respeito à metodologia de atendimento aos alunos com AH/SD, segue as orientações do Documento Orientador MEC/SEESP (2006), adaptadas às realidades do estado. Esse trabalho é realizado nas escolas por equipe técnica formada por um professor e/ou pedagogo e um profissional da psicologia, atendendo 80 escolas estaduais, distribuídas por região (Mato Grosso do Sul, 2010).

Em 2010 elaboraram-se as Diretrizes Operacionais do NAAH/S-MS (2010), com o objetivo de normatizar as ações do referido núcleo. De acordo com essas diretrizes, a atuação do NAAH/S-MS abrange escolas, família e comunidade em geral. Na escola, esse Núcleo atua com vistas a unir alternativas para identificar o potencial de todos os alunos e, também, para que os educadores entendam as necessidades especiais dos alunos com Altas Habilidade/Superdotação. Diante dessas funções, compete ao NAAH/S fornecer subsídios pedagógicos aos professores por meio de palestras e orientações sobre o tema, buscando os meios mais favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, em especial nas áreas em que já apresentem alto desempenho (Mato Grosso do Sul, 2010).

De acordo, ainda, com esse documento,

O NAAH/S MS tem como propósito participar do processo de escolarização, a partir da identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, articulando com ideias propostas pela educação inclusiva que evidenciam a importância de atenção frente ao processo de identificação e a relevância deste para a real inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação. (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 3).

Seguindo a mesma estrutura de funcionamento do Documento Orientador nacional criado pelo MEC/Secretaria de Educação Especial, o NAAHS/MS se estrutura em três unidades: a) Unidade de Atendimento ao Aluno, voltada ao público do programa, ou seja, ao aluno com altas habilidades/superdotação; b) Unidade de Atendimento à Família, voltada a orientar e oferecer suporte psicológico e emocional à família, a fim de que compreendam o comportamento de indivíduos com AH/SD, melhorem as relações interpessoais e incentivem as potencialidades desses indivíduos e c) Unidade de Atendimento à Escola, que visa fornecer capacitação continuada aos professores e profissionais da educação, além de propiciar a formação de outros profissionais em AH/SD (Mato Grosso do Sul, 2010).

Ainda segundo o mesmo documento, o núcleo tem seu trabalho respaldado nos documentos representativos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB 2/2001 e Parecer CNE/CEB 17/2001) e o aporte teórico de Renzulli e Reis (1997), como base para as atividades a serem desenvolvidas no núcleo (Mato Grosso do Sul, 2010).

Com respeito à forma como o funcionamento dos núcleos é acompanhado e avaliado, o Documento Orientador prevê o seguinte:

XVII – DA AVALIAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO

A avaliação do NAAH/S se constituiu em uma dinâmica processual capaz de favorecer a permanente interação entre a SEESP e os Núcleos. O projeto será acompanhado e avaliado pelo MEC/SEESP/Unesco e pelas Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal, com a finalidade de desenvolver procedimentos de acompanhamento, resolução de problemas, retroalimentação e redimensionamento das ações, assegurando o pleno aproveitamento dos recursos disponíveis.

O monitoramento e apoio técnico a distância dar-se-á por meio do endereço eletrônico, [...] por fax [...] e por telefones (Brasil, 2006, p. 30).

Em relação ao acompanhamento e avaliação dos alunos atendidos pelos NAAH/S MS, estes também estão normatizados no documento orientador dos núcleos do estado.

Segundo as Diretrizes Operacionais NAAH/S MS, o aluno é submetido a um processo de avaliação que é realizado pela unidade de atendimento

ao aluno e serve de subsídio ao mapeamento dos interesses, características individuais e estilos de aprendizagem do aluno. Trata-se de

uma análise qualitativa do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com indicativos de altas habilidades/superdotação. A unidade procura assegurar um atendimento qualitativamente diferente que busque atender aos interesses e potencialidades dos alunos. Para tanto a equipe técnica multidisciplinar composta de Psicólogas, Pedagogas e Professoras procuram, na especificidade de suas formações, articular os referenciais teóricos da Pedagogia, da Psicologia e da Psicopedagogia na avaliação e identificação das áreas fortes de desenvolvimento do aluno e também de suas dificuldades e defasagens (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 17).

As informações que são coletadas nesse processo constituem importantes referências para os professores em suas estratégias de intervenção e relacionamento com os alunos que são por eles atendidos. As informações que advêm desse processo avaliativo são sistematizadas em relatórios; estes, por sua vez, confirmam ou não o “diagnóstico” sugestivo de altas habilidades; se confirmado esse “diagnóstico”, as características e potencialidades dos alunos são relatadas no documento, que é apresentado como devolutiva à escola. A partir dessa etapa inicia-se, então, um acompanhamento dos alunos por meio de orientação à professora da sala regular e encaminhamento para atendimento educacional especializado (Mato Grosso do Sul, 2010c).

As Diretrizes Operacionais do NAAH/S de MS, em referência a Guimarães e Ourofino (2007), sugerem que os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação sejam: “a) testes psicométricos; b) escalas de características; c) questionários; d) observação do comportamento; e) entrevistas com a família e professores, entre outros” (Mato Grosso do Sul, 2010c, p. 17).

Desse modo, a avaliação acontece de forma processual e contextualizada, sustenta-se em instrumentos específicos da psicologia, do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Inclui visitas à escola, entrevista com os professores, coordenadores e com a família, além de observação desse aluno em seu ambiente escolar, espaço e oportunidades em que a qualidade de seu interesse e suas produções são consideradas e analisadas (Mato Grosso do Sul, 2010c).

Nos NAAHS/MS realizam-se estudos semanais para aprofundamento, reflexões e busca de melhores caminhos, sempre visando à qualidade do atendimento aos educandos. O grupo de estudo tem a função, também, de buscar apoio da comunidade local no que se refere aos métodos e técnicas da avaliação qualitativa, bem como apoio interdisciplinar com os profissionais das outras áreas de conhecimento e que possam colaborar com o nosso atendimento (Mato Grosso do Sul, 2010c).

O Atendimento Educacional Especializado no NAAH/S em Mato Grosso do Sul

O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com AH/SD tem o objetivo de enriquecer o currículo para subsidiar o desenvolvimento das AH/SD, o aprofundamento e sustentação do processo de ensino-aprendizagem, além do envolvimento em trabalhos independentes para investigações nas áreas de interesses, habilidades e aptidões dos alunos, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades (Mato Grosso do Sul, 2010c).

Para tanto, o NAAH/S MS tem por objetivo oferecer oficinas específicas, de acordo com a necessidade de cada aluno, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades. Desse modo, atende o que a Resolução CNE/CEB 4/2009 prevê:

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2009, p. 2).

Cumprindo o que está previsto na legislação, o núcleo oferece AEE para os alunos com altas habilidades/superdotação; após o encaminhamento realizado pela equipe técnica do NAAH/S, os alunos identificados com altas habilidades/superdotação ou em processo de avaliação podem realizar atividades na sala de enriquecimento, de acordo com seus interesses e necessidades, com o objetivo de vivenciarem atividades enriquecedoras que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades (Mato Grosso do Sul, 2010c).

O Atendimento Educacional Especializado, conforme previsto nesse mesmo documento, ocorre em horário contrário ao da classe comum e visa ao aprofundamento e enriquecimento por meio de atividades de interesse e compatíveis com o talento do aluno, a partir do envolvimento em trabalhos independentes e investigações em diversas áreas.

De acordo com as orientações do Documento dos NAAH/SD, de 2006, a Sala de Enriquecimento deve ser um espaço que propicie estímulos e desafios, que motive o aluno a buscar novos conhecimentos por meio de pesquisa, leitura, discussões e, sobretudo, de observações. Desse modo, consta o seguinte texto, nas Diretrizes Operacionais NAAH/S MS:

Conforme está previsto na legislação, os alunos com altas habilidades/ superdotação devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talento, aptidões e interesses. O pressuposto contido nessa prescrição é o de que, por mais excepcionais que sejam tais aptidões e talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingirão um nível de excelência. É, portanto, no indivíduo que a organização e fundamentação de programas educacionais devem se basear (Mato Grosso do Sul, 2010c, p. 7).

O atendimento é oferecido individualmente ou em pequenos grupos de até cinco alunos, com um cronograma adequado de acordo com as características e necessidades de cada aluno. As atividades desenvolvidas partem dos interesses dos alunos e requerem planejamento conjunto entre o professor da sala de enriquecimento e o próprio aluno, incluindo avaliação contínua, com o objetivo, sempre, de desenvolver suas potencialidades. Para o alcance dos objetivos propostos, a dinâmica utilizada na Sala de Enriquecimento do NAAH/S MS busca suas bases nas orientações do Documento Orientador do MEC de 2006 e tem como objetivos, portanto:

Desenvolver as potencialidades dos alunos levando em conta seus interesses, estilos de aprendizagem e de expressão; Favorecer o enriquecimento e aprofundamento curriculares; Despertar os alunos para novos interesses, através de visitas e atividades diversificadas que os coloquem em contato com diversas possibilidades de conhecimentos; Fortalecer o autoconceito positivo; Ampliar e diversificar as experiências dos alunos; Possibilitar aos alunos maior desenvolvimento da sua capacidade criativa, dos hábitos de trabalho e de estudo; Oportunizar o desenvolvimento dos valores éticos e do convívio social; Propor

atividades que atendam ao ritmo individual de crescimento e aprendizagem (Mato Grosso do Sul, 2010c, p. 23).

Considerando-se que os alunos atendidos nas Salas de Enriquecimento, em Mato Grosso do Sul, de maneira geral são oriundos do ensino comum e, por essa razão, não se tem elaborado, ainda, um programa de estudos que privilegia temas específicos para aprofundamento dos conhecimentos, os professores são desafiados a empreenderem o planejamento de suas atividades (Mato Grosso do Sul, 2010c).

Com base nessa realidade, os trabalhos devem ser planejados a partir das necessidades e particularidades dos alunos, observando seus interesses, habilidades e aptidões. O resultado gera um plano individual para cada aluno, construído em parceria com o professor da sala de enriquecimento, que prevê algumas etapas, dentre as quais se identifica uma que se destina mais especificamente ao atendimento em Salas de Enriquecimento. Trata-se do Modelo Triádico de Enriquecimento, componente da 2ª etapa correspondente à dinâmica dessas salas. O modelo consiste em uma proposta pedagógica que tem por objetivo promover a aquisição de conhecimentos, desenvolver a autonomia do aluno de modo a superar a aprendizagem dependente e passiva (Mato Grosso do Sul, 2010c).

Esse documento das Diretrizes Operacionais dos NAAH/S MS, em referência às orientações de Renzulli (1996), explicita que o Modelo Triádico de Enriquecimento baseia-se

nas formas como as pessoas aprendem melhor num ambiente natural do que no ambiente estruturado artificialmente que caracteriza a maior parte das salas de aula. Tal como cientistas “olham para a natureza” quando tentam resolver certos tipos de problemas, também o processo de aprendizagem é examinado tal como se desenrola no mundo não escolar. Trata-se de um processo agradável e simples! Estimulação externa, curiosidade interna, necessidade, ou combinação desses três pontos de partida, fazem com que as pessoas desenvolvam o interesse por um tema, problema ou área de estudo (Mato Grosso do Sul, 2010c, p. 24).

Para a efetivação dessa proposta são desenvolvidas as atividades de enriquecimento tipo I, II e III, cujo objetivo é oportunizar acessos diversificados ao mundo do conhecimento, levantamento de questionamentos, hipóteses e

problemas e desenvolvimento de projetos a partir dos interesses específicos de cada aluno. Confirma-se a caracterização de cada um deles, conforme explicitados nas Diretrizes Operacionais dos NAAH/S MS

Enriquecimento Tipo I – consiste em atividades exploratórias gerais em diferentes áreas do conhecimento cujo objetivo é apresentar aos alunos variados e excitantes temas, através de palestras, cursos, minicursos, excursões, demonstrações, filmes, televisão, internet e outros. Esse tipo de atividade despertará no aluno o interesse por executar novas atividades que promovam o envolvimento efetivo do aluno com uma determinada área do conhecimento

Enriquecimento Tipo II – consiste em instrumentalizar os alunos no que tange aos aspectos de métodos, técnicas de investigação e de referência para a execução de projetos de pesquisa. Por exemplo, um aluno que deseje pesquisar sobre o problema do lixo no seu bairro deverá receber formação sobre a coleta e a análise de dados, redação de relatório de investigação, protocolo de entrevista, entre outros, para a elaboração do projeto de pesquisa.

Enriquecimento Tipo III – consiste na formação de investigadores de problemas reais com a utilização de metodologias de pesquisa apropriadas. Por exemplo, os alunos envolvidos em uma investigação tecnológica deverão utilizar a metodologia dos tecnólogos; os alunos envolvidos em uma produção teatral deverão utilizar a metodologia dos escritores e produtores teatrais. (Mato Grosso do Sul, 2010c, p. 24).

Como se pode perceber, existem grandes vantagens em se desenvolver um atendimento nesses moldes aos alunos com altas habilidades/superdotação. Contudo, ressalta-se que em decorrência da heterogeneidade de interesses, estilos de aprendizagem e expressão peculiares aos alunos, a execução desses métodos não se constitui tarefa fácil, demandando, portanto, especial atenção para as possibilidades, o ritmo de cada um, possíveis dificuldades, além dos aspectos da maturidade e independência. Veja-se, nesse sentido, esta chamada de atenção do MEC, no Documento Orientador dos NAAH/S:

Uma ideia importante de se ter em mente ao fazer esse planejamento é a de que os modelos existentes são sugestões de estratégias e que o mais relevante é se ater, inicialmente, ao que é possível fazer em cada situação específica, ampliando posteriormente o atendimento conforme for existindo maior abertura ou oferta de recursos por parte das instituições. Isso por que, muitas vezes consideramos os modelos como ideais inatingíveis, que desencorajam nossas ações. O melhor nesses casos, então, é começar de onde é possível, uma vez que as

propostas iniciais podem criar espaços e condições para implantação de outras. Temos que saber, também, que mesmo quando partimos de uma mesma orientação geral os programas assumem a configuração necessária a cada instituição, uma vez que qualquer processo educacional vai depender intensamente das condições e características do lugar onde ele é realizado. (Brasil, 2006, p. 69).

NAAH/S de Mato Grosso do Sul no período de 2015 a 2018

No ano de 2015, no que se refere ao atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação, elaborou-se a Lei nº 13.234, que alterou o Art. 9º da LDB:

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015).

Em atendimento à lei federal nº 4.941 de 24 de novembro de 2016, foi criado o Cadastro Estadual de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, dos estudantes matriculados na educação básica, no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, sob a sanção da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, que contemplava a alteração do artigo 59 da LDB/96. Veja-se o trecho:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento (Brasil, 2015, p. 1).

Destaque-se, para o ano de 2017, a criação do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), expediente por meio do qual o NAAH/S deixou de ser um núcleo para se transformar em um centro, consoante o Decreto nº 14.786 de 24 de julho de

2017. O Centro ficou vinculado, pedagógica e administrativamente, à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP). Esse formato da estrutura administrativa proporcionou a gestão de Núcleos em municípios, no interior do estado de Mato Grosso do Sul:

Art. 1º Cria-se o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande/ MS.

Art. 2º O Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), instituição de ensino integrante da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação, será gerido pedagógica e administrativamente pela Coordenadoria de Educação Especial (COPESP/SUPED) (Mato Grosso do Sul, 2017, p. 1).

A finalidade do Centro continua sendo a de atender aos estudantes, público da Educação Especial com Altas Habilidades/Superdotação, tendo abrangência em todo o estado de Mato Grosso do Sul, com orientação e acompanhamento da equipe técnico-pedagógica, sendo de competência da Secretaria de Estado de Educação prover os recursos necessários ao funcionamento do CEAM/AHS (Mato Grosso do Sul, 2017).

Em 2017, por intermédio da Coordenadoria de Políticas para a Educação especial COPESP/SUPED/SED, foi celebrado um acordo de Cooperação nº 80/SED/2017, Processo nº 29/013.591/2017, entre o Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, e a Missão Salesiana de Mato Grosso, Mantenedora da Universidade Católica Dom Bosco. Esse convênio teve objetivo de viabilizar o atendimento educacional especializado no Ensino Superior de estudantes com AH/SD da Rede Estadual de Ensino, com vistas a ampliar o processo de inclusão desses alunos, com vigência até o ano de 2019.

Cabe destacar que essa ação representa o atendimento ao que estava previsto na Resolução 04/2009, em seu Art. 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (Brasil, 2009, p. 2).

Em Mensagem à Assembleia Legislativa, no ano de 2018, referente às ações de 2017, especificamente, por meio de ação da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial–COPESP, foi realizado o Sarau Cultural: o CEAM/AHS utilizou como referência, em suas aulas de artes visuais, a história da arte e a arquitetura do Hotel Gaspar. Os objetivos dessa ação foram propiciar aos estudantes o desenvolvimento e a criação de seus próprios trabalhos artísticos e divulgar o trabalho executado durante o ano (Mato Grosso do Sul, 2018).

De acordo com Contrato de Gestão celebrado entre o estado de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação (2017), foram previstas as seguintes ações específicas em formas de Projetos/Processos, com o objetivo de fortalecer os serviços da Educação Especial, na área de AH/SD: confecção de 1.000 revistas e materiais informativos sobre a temática, para distribuição nas escolas; elaboração e publicação de 500 exemplares do livro do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); como ação anual do núcleo, o Sarau Cultural do NAAH/S (Mato Grosso do Sul, 2017).

Considerações finais

Ressalta-se, de início, que o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul constituiu sua sede na capital, Campo Grande, mas, de forma crescente e planejada, estrutura o atendimento nos demais municípios do estado. Em dez anos de atuação, o Núcleo apresentou uma média de 670 estudantes identificados, número que inclui alunos da rede estadual de ensino; 180 recebem o AEE no próprio centro e, como forma de complementar e/ou suplementar seu aprendizado, 152 alunos em SRM nos municípios do interior (Mato Grosso do Sul, 2009).

O acompanhamento do cadastro dos estudantes já identificados no censo escolar junto à escola também constitui uma importante prática do Núcleo, que, por meio de recursos financeiros oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pode investir na ampliação e melhoria dos atendimentos, pois gera recursos materiais e humanos importantes para a efetivação de práticas no atendimento educacional especializado como um todo (Mato Grosso do Sul, 2017).

Observa-se que, mesmo de forma gradual e lenta, o tema das Altas Habilidades/Superdotação tem tomado proporções e conhecimento da comunidade, o que contribui para ampliar o número de estudantes identificados e atendidos, e, igualmente, propõe a necessidade de traçar e estabelecer metas a serem atingidas como forma de acompanhar a dinamicidade dos atendimentos e as necessidades apresentadas pelos próprios estudantes, seus familiares e professores (Mato Grosso do Sul, 2017).

Segundo informações dos relatórios internos, mais de 2.000 professores receberam formação na área de Altas Habilidades/Superdotação, em todo o estado, nos anos de 2006 a 2018.

Contudo, ainda há necessidade de se expandir o atendimento para todos os municípios do estado, de aumentar a formação de professores por meio de parcerias com instituições de nível superior e criar uma rede de informações que possibilite encaminhamentos nas diversas áreas do conhecimento para esses alunos.

Existem pontos críticos que demandam atenção especial: o estabelecimento de um atendimento educacional especializado de qualidade para esses estudantes; a diminuição da invisibilidade deles no sistema educacional de ensino, tanto regular quanto superior; maior compreensão de suas especificidades e necessidades educacionais, bem como a atualização teórica e técnica de seus profissionais, de acordo com as proposições e pesquisas científicas na área, por meio de grupos de estudos frequentes.

NAAH/S: Políticas Públicas Educacionais para Altas Habilidades/Superdotação no Estado de Mato Grosso do Sul

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa de mestrado sob o tema Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de Mato Grosso do Sul como uma política para a rede pública do estado voltada para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), dentro de um recorte temporal dos anos de 2006 a 2018. O objetivo é dar a conhecer o trabalho que tem sido desenvolvido por meio dos NAAH/S, no estado, e contribuir para o avanço dos alunos e suas famílias. A pesquisa envolveu coleta, sistematização e análise de documentos produzidos em âmbito federal e estadual, tais como mensagens à Assembleia Legislativa, programas educacionais, documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Ministério da Educação. Os resultados permitem evidenciar que a política de criação do NAAH/S, no estado de Mato Grosso do Sul, tem, ao logo do tempo, mantido ações por meio de poucos recursos, pequenas conquistas em relação ao atendimento educacional, o que deixa um significativo contingente de alunos sem os direitos garantidos por leis.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. NAAH/S de Mato Grosso do Sul. Educação Especial. Altas Habilidades ou Superdotação.

NAAH/S: Políticas Públicas Educativas para las Altas Habilidades/ Superdotação en el Estado de Mato Grosso do Sul

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar la investigación de maestría bajo el tema Núcleo de Actividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de Mato Grosso do Sul como política para la red pública del estado dirigida a estudiantes con Altas Capacidades/Superdotação (AH/SD), en un periodo de tiempo del 2006 al 2018. El objetivo es dar a conocer el trabajo que se ha desarrollado a través de NAAH/S, en el estado, y contribuir al avance de los estudiantes y sus familias. La investigación implicó recopilar, sistematizar y analizar documentos producidos a nivel federal y estatal, como mensajes a la Asamblea Legislativa, programas educativos, documentos producidos por el Departamento de Educación del Estado y el Ministerio de Educación. Los resultados muestran que la política de creación de la NAAH/S, en el estado de Mato Grosso do Sul, ha mantenido, a lo largo del tiempo, acciones con pocos recursos, pequeños logros en relación con los servicios educativos, lo que deja un importante contingente de estudiantes sin derechos. garantizado por la ley.

Palabras clave: Políticas Educativas Públicas. NAAH/S de Mato Grosso do Sul. Educación Especial. Altas Habilidades o Superdotação.

NAAH/S: Educational Public Policies for High Skills/Giftedness in the State of Mato Grosso do Sul

Abstract: This article aims to present the master's research under the theme Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Giftedness (NAAH/S) of Mato Grosso do Sul as a policy for the state's public network aimed at students with High Abilities/Giftedness (AH/SD), within a period of time from 2006 to 2018. The objective is to publicize the work that has been developed through NAAH/S, in the state, and contribute to the advancement of students and their families. The research involved collecting, systematizing and analyzing documents produced at federal and state levels, such as messages to the Legislative Assembly, educational programs, documents produced by the State Department of Education and the Ministry of Education. The results show that the policy of creating NAAH/S, in the state of Mato Grosso do Sul, has, over time, maintained actions through few resources, small achievements in relation to educational services, which leaves a significant contingent of students without the rights guaranteed by law.

Keywords: Public Educational Policies. NAAH/S of Mato Grosso do Sul. Special Education. High Abilities or Giftedness.

SOBRE AS AUTORAS

Nadia Bigarella

Doutora em Educação. Professora da graduação, professora e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ligada a linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação. É líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPSE) e da Rede Ibero – Americana de Pesquisa em Política e Gestão da Educação (REIPPGE). E-mail: nadia@ucdb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-5947>.

Graziela Jara

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) Bolsista CAPES. Especialista em Educação Especial com ênfase ao Atendimento Pedagógico para a Inclusão Escolar pelo Instituto Catarinense de pós-graduação (ICPG) 2008. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran) 2014 e graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) 2001. Foi Coordenadora do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) pela Secretaria de Estado e Educação/SED. E-mail: grazijarasantos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8023-9921>.

Referências

- AZEVEDO, J. M. L. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 211-231, mai./ago. 2009
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Documento Orientador - Execução da Ação. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- CONBRASD - Conselho Brasileiro para Superdotação. **Manifesto Público dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e do Conselho Brasileiro para Superdotação**. Campo Grande: CONBRASD, 21 nov. 2013.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência de mundial sobre educação para todos. Jomtien: UNESCO, 1990.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Planejamento e de Ciências e Tecnologias. **Relatório de Atividades Desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul (2003-2006)**. Campo Grande: SEPLANCT, 10 jan. 2007.
- MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.439, de 31 de outubro de 2007**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD), e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, n. 7.085, Ano XXIX, p. 2, 01 nov. 2007.
- MATO GROSSO DO SUL. **Relatório anual do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S – MS**. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas em Educação. Campo Grande: Coordenadoria de Educação Especial, 2007.
- MATO GROSSO DO SUL. **Relatório anual do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S – MS**. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas em Educação. Campo Grande: Coordenadoria de Educação Especial, 2008.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007-2014). In: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul n.05/2008**: governador André Puccinelli. Campo Grande: SED, 6 fev. 2008.
- MATO GROSSO DO SUL. **Relatório anual do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S – MS**. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas em Educação. Campo Grande: Coordenadoria de Educação Especial, 2010.
- MATO GROSSO DO SUL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul – NAAH/S MS. **Diretrizes Operacionais NAAH/S MS**. Campo Grande: NAAH/S, 2010b.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007-2014). In: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul 2012**: governador André Puccinelli. Campo Grande: SED, 2 fev. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007-2014). In: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul 2014**: governador André Puccinelli. Campo Grande: SED, 3 fev. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Fortalecimento da Gestão Escolar (2007-2014). In: MATO GROSSO DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul 2016**. Campo Grande: SED, 6 fev. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.941, de 24 de novembro de 2016**. Cria o Cadastro Estadual de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na educação básica, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, n. 9.293, Ano XXXVIII, p. 1, 25 nov. 2016.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 14.786, de 24 de julho de 2017**. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. Diário Oficial, Campo Grande, n. 9.457, 25 jul. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Núcleo de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul- NAAH/S. **Relatório de Atendimento**. Campo Grande: NAAH/S, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Relatório anual do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S – MS**. Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas em Educação. Campo Grande: Coordenadoria de Educação Especial, 2018.

Recebido: julho 2023
Aceito: dezembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

CLASSES HOSPITALARES EM RORAIMA: impactos na inclusão de estudantes da educação básica e na formação de professores para a pedagogia hospitalar

HOSPITAL CLASSES IN RORAIMA: impacts on the inclusion of basic education students and the training of teachers for hospital pedagogy

CLASES HOSPITALARES EN RORAIMA: impactos en la inclusión de estudiantes de educación básica y la formación de profesores para la pedagogía hospitalar

CLASSES HOSPITALIÈRES À RORAIMA: impacts sur l'inclusion des élèves de l'éducation de base et sur la formation des enseignants dans la pédagogie hospitalière



Maria Edith Romano Siems* 

Paola Beatriz Frota Almeida** 

Introdução

Pensar a Educação Especial no contexto da Educação Básica, exige de professores e pesquisadores que se dedicam aos estudos da área da Educação, o desenvolvimento de um olhar ampliado que abranja as demandas diversas e específicas dos estudantes, dentre elas o caso dos estudantes que, por motivo de doença, vivenciam a permanência por longos períodos em ambiente hospitalar.

O atendimento educacional de estudantes em ambiente hospitalar é abordado em documentos do campo da saúde como a Política Nacional de Humanização (PNH) como uma das ações fundamentais à humanização do atendimento para crianças e adolescentes e também se encontra previsto na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) vigente no Brasil desde 2008,

* Universidade Federal do Pará – Professora visitante sênior e Universidade Federal de Roraima.

** Universidade Federal de Roraima.

dentre outros documentos e normativas que nos orientam na construção de estratégias de acesso e permanência dos estudantes à educação escolar.

A questão de classes hospitalares está presente nas discussões oficiais do Brasil a quase um século, com experiências registradas desde o ano de 1929 (Monarcha, 2010), com a Escola de Partido Pavilhonar, implantada por Pacheco e Silva ao assumir o Hospital de Juqueri, que embora trouxesse em essência, no seu nascimento, objetivos diversos do hoje discutidos, já aponta indícios da relevância da associação de processos educativos no atendimento a crianças. Em 1950 a instalação de espaços para atendimentos pedagógicos em ambiente hospitalar é sistematizada no Hospital Municipal Jesus, no Rio de Janeiro (Fonseca, 1999). Apesar da expansão de estudos e pesquisas na área que se acentuam nas duas últimas décadas, como nos evidencia o estudo de Almeida (2022) e com aprofundamentos teóricos e conceituais sendo apresentados por autores como Fonseca (2003), Ortiz e Freitas (2001), Assis (2009), Matos e Mugiatti (2011) e Mutti (2016), ainda temos um percurso longo a desenvolver no sentido de construir meios para que o acesso a Classes Hospitalares seja assegurado à totalidade das crianças e adolescentes que dele necessitam.

Ao desafio da expansão em termos de assegurar o quantitativo necessário de espaços e que estes tenham distribuição equitativa em todo território nacional, agrega-se a necessidade de construir e/ou aperfeiçoar conhecimentos relativos às práticas pedagógicas adequadas à garantia de que estes estudantes encontrem, nas classes hospitalares, mecanismos que assegurem a manutenção dos vínculos com o ambiente escolar em que se encontram matriculados.

O entendimento de que saúde e educação são direitos humanos fundamentais a serem assegurados a todos em todas as regiões do país, nos move ao desafio de compreender de que forma o acesso a Classes Hospitalares vem sendo viabilizado no Estado de Roraima, não apenas no aspecto da oferta de espaços específicos na rede hospitalar, mas também nos processos formativos de Pedagogos aptos à aplicação e desenvolvimento de estratégias próprias à realização de ações no contexto da chamada Pedagogia Hospitalar.

Neste artigo, apresentamos um estudo qualitativo de abordagem documental no qual analisamos o processo de criação e implantação de Classes

Hospitalares no Estado de Roraima e de que forma a existência desse espaço impacta na formação de professores sensibilizados para os elementos que envolvem a Pedagogia Hospitalar ainda na etapa inicial de graduação. A perspectiva de compreensão das relações homem-mundo-sociedade que nos move é a de natureza dialética em que buscamos compreender as inter-relações entre os espaços existentes, associando-as às possibilidades de intervenção que apresentam nos processos formativos de professores que destes espaços se aproximam em seus períodos de estágio curricular.

O *corpus* de nossa pesquisa é composto por documentos relativos aos processos de criação e que apresentam aspectos da estruturação e funcionamento da única Classe Hospitalar existente em Roraima e de estudos e pesquisas publicados como Trabalhos de Conclusão de Curso e Comunicações Científicas que nos possibilitam aprofundar reflexões sobre o processo formativo de profissionais para atuação em Classes Hospitalares, especificamente no Estado de Roraima, *locus* de nossa atuação profissional e acadêmica.

Na estruturação de nosso texto apresentamos, inicialmente, os conceitos e documentos fundantes relativos à Pedagogia Hospitalar e Classe Hospitalar, em seguida apresentamos a estrutura metodológica e os procedimentos adotados para a construção de nossos dados de pesquisa, passando então à apresentação e discussão desses, inicialmente posicionando as informações relativas à criação e implantação da Classe Hospitalar existente em Roraima. Finalizamos nosso texto refletindo sobre a importância da interlocução dos Pedagogos em formação e seus orientadores, com este espaço de atendimento educacional fundamental na garantia do direito à educação de todas as pessoas.

Neste sentido enfatizamos a relevância da articulação dos espaços de formação de professores com os campos de atuação dos futuros profissionais como elemento fundante do desenvolvimento profissional de professores e a necessidade de fortalecimento e expansão de ações no campo da Pedagogia Hospitalar em Roraima, identificadas, em todos os trabalhos como insuficiente às demandas da coletividade roraimense, mesmo diante do trabalho comprometido das equipes que atualmente atuam nesta área no Estado.

Pedagogia Hospitalar e Classe Hospitalar

A área da educação apresenta desafios em sua prática dada à complexidade do ser humano, trazendo a Pedagogia Hospitalar como um dos espaços relevantes para a efetivação da inclusão educacional e social. As pesquisas nessa área ganharam volume nas últimas décadas (Almeida, 2022) podendo ser encontrada com diferentes conceituações e denominações na literatura especializada. Inicialmente, as ações educacionais no ambiente hospitalar foram concebidas como Escola Hospitalar, configurando-se como uma janela de resgate da criança para a escola (Fonseca, 2003).

Ainda em relação às terminologias e concepções envolvidas na educação em ambiente hospitalar, Mutti (2016) utiliza a terminologia Pedagogia Hospitalar. Em Matos e Mugiatti (2011) vamos encontrar concepções das atividades desenvolvidas em ambiente hospitalar em duas perspectivas: Recreação e Classe Hospitalar. Estas concepções e nomenclaturas ampliam-se, ainda, para Ambiente Hospitalar, utilizado por Ortiz e Freitas (2001) e, Atendimento Pedagógico Hospitalar, por Assis (2009). Embora distintas as concepções atribuídas à educação no hospital possuem em comum o caráter humanizador e interdisciplinar.

Na perspectiva educacional, o Ministério da Educação e Cultura, no ano de 2002, publicou o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (Brasil, 2002), que regulamenta as diretrizes e formaliza a nomenclatura oficial da ação. O caráter interdisciplinar desta ação, que envolve educação e saúde, é formalmente verificado nos documentos que normatizam duas importantes políticas das áreas, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e Política Nacional de Humanização – PNH (Brasil, 1990, 2001).

Quanto ao surgimento do atendimento educacional em espaços de saúde no Brasil, Jannuzzi (2004) afirma que no século XIX, a chegada de religiosas para atendimento nutricional, educacional e de saúde com crianças marca a introdução dessas atividades. Em hospitais, Paula (2011) afirma que a primeira Classe Hospitalar se estabeleceu na França em 1929 e Vasconcelos (2006) relata que em 1935 foi criada nos arredores de Paris o que vai ser denominado de “escola para crianças inadaptadas”, ação que se replica em outros países

européus, a exemplo da Alemanha e nos Estados Unidos. Em âmbito nacional registra-se uma sistematização de ações na década de 1950, no Hospital Municipal Jesus, Rio de Janeiro, que iniciou oficialmente suas atividades em 14 de agosto de 1950 (Fonseca, 1999).

Em Roraima, no ano de 2007, a Coordenação do Setor de Humanização do Hospital da Criança Santo Antônio, localizado no município de Boa Vista, capital do estado inicia um projeto piloto destinado a oferecer atividades educacionais e recreativas às crianças em processo de internação prolongada (Frota; Siems, 2007).

A Política Nacional de Humanização - PNH, tem entre seus princípios norteadores o respeito à dignidade humana, abordando diretamente as noções de inclusão no sentido de articular as atividades dos diferentes profissionais que atuam nas unidades e serviços de saúde, a partir das demandas dos usuários e ainda com o desafio de articular-se com serviços externos ao ambiente hospitalar, como a educação e a assistência social (Brasil, 2001). No entendimento de Frota e Siems (2007, p. 3266) a PNH “impulsionou e redimensionou através de reflexões, princípios, diretrizes e a socialização destes, uma nova concepção do sujeito, do comportamento humano na saúde”.

Humanizar o atendimento ao usuário da saúde, prioriza os sentidos de resgate da ética, dignidade, respeito, confiança, troca de saberes e experiências entre os profissionais, na interlocução com os usuários dos serviços. A Classe Hospitalar se apresenta, historicamente, como estratégia de humanização dos serviços para crianças e adolescentes em idade escolar acolhendo-os e favorecendo a manutenção de vínculos com espaços de educação formal (Brasil, 2006). Cumpre salientar que, a faixa etária de atendimento das Classes Hospitalares, apresenta correlações com o estágio considerado de educação obrigatória na legislação que norteia a Educação Básica (Brasil, 1996) e, neste sentido, deve articular-se diretamente às perspectivas de oferta de serviços de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial na Educação Básica das redes estaduais e municipais.

Há, entretanto, aspectos específicos a serem observados no processo de implantação e implementação de ações relativas à Pedagogia Hospitalar, dentre as quais as Classes Hospitalares se inserem. A sensibilização da comunidade quanto à necessidade da existência desse serviço que lhe é assegurado

como direito e, a demanda pela formação de professores aptos à oferta de atividades pedagógicas adequadas às condições dos estudantes em tratamento de saúde, são essenciais à realização do atendimento. Este é o desafio que o estudo desenvolve, e cuja metodologia apresentamos no próximo tópico.

Metodologia e procedimentos

O estudo desenvolvido neste artigo, é qualitativo pautando-se em pesquisa documental na perspectiva descrita por Evangelista (2012) e Fávero e Centenaro (2019). Apresentamos como se dá a implantação e aspectos atuais da estruturação da Classe Hospitalar existente no Estado de Roraima e analisamos mecanismos através dos quais este espaço institucional impacta na formação de professores para atuação no campo da Pedagogia Hospitalar.

A seleção dos documentos parte do posicionado por Evangelista (2012) quando descreve que estes podem ser compostos de leis, documentos oficiais e oficiosos, dados censitários, textos e correlatos, e que destaca a inexistência de ‘superioridade’ entre documentos. Neste sentido, a autora considera que “todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e agir sobre ele conscientemente” (Evangelista, 2012, p. 52).

No nosso caso, realizamos o mapeamento de documentos gerais que orientam a implantação e estruturação de classes hospitalares como os referentes à Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) e os que norteiam a Política Nacional de Humanização (Brasil, 1990; Brasil, 2001 e Brasil, 2006) com vistas à compreensão das bases do serviço em âmbito nacional. Partimos então para a localização de documentos existentes em nosso *locus* de pesquisa, o estado de Roraima.

Em termos de normatização legal, não foram localizados documentos nem em âmbito estadual ou nem em âmbito municipal. Buscamos então, nas bases de dados de produção científica como eventos acadêmicos, periódicos e bases de publicação de trabalhos de conclusão de cursos, como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES - BDTD, com as palavras-chave de pesquisa: pedagogia hospitalar, classe hospitalar e educação e tendo como critério base

de inclusão, tratar-se de estudo que focalize o Estado de Roraima ou sua capital Boa Vista, sem delimitação de período. Nesta busca, localizamos, na BDTD um trabalho publicado em anais de evento por Frota e Siems (2007) e duas dissertações de autoria de Luz (2020) e Almeida (2022).

Dada a recente implantação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Roraima, deliberamos pela busca de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC nos cursos de Pedagogia das universidades públicas, considerando que, as relações com estes espaços já se apresentam descritas nos textos de Luz (2020) e Almeida (2022) onde localizamos os trabalhos de Andrade (2018), Cavalcante (2019), Oliveira (2022), Rocha (2016), Santos (2018) e Souza (2019).

Em nossa análise, tomando a perspectiva dialética de entendimento das relações homem-mundo-sociedade que nos impulsionam (Paiva; Valente, 2021), evidenciamos a relevância e a circularidade da importância dos processos de formação de professores para o desenvolvimento de saberes e práticas em Pedagogia Hospitalar e a importância da existência da Classe Hospitalar como campo de estágio curricular, mobilizando a sensibilização e ampliação da compreensão da educação nestes espaços, como direito humano fundamental a articular-se com os setores institucionais que organizam e fazem a gestão da Educação Básica.

Iniciamos a apresentação de nossos resultados de pesquisa trazendo as condições de implantação da Classe Hospitalar em Roraima e aspectos sobre a situação dela na atualidade, conforme apresentados nos TCC que compuseram nosso *corpus* documental.

Classe Hospitalar em Roraima

Na pesquisa sobre a implantação e estruturação da Classe Hospitalar existente em Roraima, não foram localizados documentos oficiais como atas, portarias ou normativos legais, entretanto, em um relato de experiências realizado por Frota e Siems no ano de 2007, no VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, que aconteceu articulado ao V Encontro Nacional sobre Atendimento Hospitalar na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Curitiba, no Paraná, há uma descrição que relata o contexto e o processo como

ocorre a implantação de um projeto piloto de Classe Hospitalar no único hospital destinado ao atendimento de crianças na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima.

De acordo com as informações apresentadas por Frota e Siems (2007) o Hospital da Criança Santo Antônio – HCSA foi criado em agosto de 2000 e por sua localização na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, atende às crianças de todos os municípios. Cumpre destacar que, por sua configuração peculiar, o Estado de Roraima tem forte presença de crianças oriundas de populações indígenas e de países fronteiriços como Venezuela e Guiana Inglesa. Em seu relato, as autoras indicam que, no ano de 2006, o HCSA oferecia serviços de Psicologia, Neurologia, Endocrinologia, Dermatologia, Cardiologia, RX, Ambulatório e emergência, contando com 86 leitos distribuídos em 03 blocos.

A Classe Hospitalar nasce como proposta vinculada às ações de humanização a que o HCSA se integrava. Esta ação era decorrente dos trabalhos do Grupo de Trabalho e Humanização – GTH, e assim ocorreram:

Em 2005,[...] o GTH renovou seu quadro de profissionais e com isso novas ações voltadas para a comunidade hospitalar foram sendo implementadas. O embasamento teórico que fundamentava as tais ações de humanização não era suficientemente orientadoras até a implantação da PNH no Estado de Roraima no I Encontro Estadual de HumanizaSUS, em 2006. O Encontro teve realização de oficinas que abordaram alguns dispositivos da PNH e veio direcionar e dar suporte as ações de humanização, por vezes realizadas intuitivamente, sistematizando, agora, através de princípios e diretrizes o atendimento de qualidade e humanizado preconizado pela Política Nacional de Humanização, do Ministério da Saúde. Em abril do mesmo ano, a Secretaria Municipal de Saúde de Boa Vista-RR realiza o I Seminário Municipal de Humanização, com assessoria dos técnicos da PNH-MS. É notório o efeito positivo da sistematização dos processos das ações de Humanização tanto no Estado, quanto nos Municípios e no Hospital da Criança Santo Antônio (Frota; Siems, 2007, p. 3268).

Nessa ampliação de ações de humanização surge o profissional “Pedagogo Hospitalar” que passa a compor o quadro que descreve como deveria ser a composição da equipe multidisciplinar que atua do HCSA, em seu compromisso de atender dentro das diretrizes da PNH, numa perspectiva inclusiva.

O Projeto Classe Hospitalar foi desenvolvido por uma profissional concursada no cargo de Assistente Administrativo da Prefeitura do Município de Boa Vista - PMBV, mas que cursava no ano de seu ingresso na PMBV - 2005, o terceiro ano do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Roraima-UFRR. Lotada para atuação com os profissionais de Psicologia e Assistência Social, passa a sentir incômodo pelo tempo longo em que algumas crianças internadas permaneciam distantes do acompanhamento das tarefas escolares. Ao concluir o curso é contratada como Pedagoga do referido hospital e, em janeiro de 2007, elabora o Projeto Classe Hospitalar apresentado às Secretarias Estadual e Municipal de Educação e que, já em seu nascedouro, sinalizava a necessidade de articulação com os setores que atuam com a educação indígena como a Universidade Federal de Roraima – UFRR e o Núcleo de Educação Indígena – INSIKIRAN, o que não chega a ocorrer na etapa inicial de execução do trabalho.

Diante do silêncio das instâncias oficiais consultadas, o diretor do hospital atuante à época, autorizou que o mesmo fosse executado como projeto piloto. Em sua base legal o projeto piloto destaca, entre outros documentos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), a Resolução MEC/CNE/CEB 02/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em sua Câmara de Educação Básica (Brasil, 2001 a) e o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar (Brasil, 2002).

A criação desta Classe Hospitalar, como projeto de intervenção, estabelece um conjunto de rotinas a considerar como, por exemplo, o estabelecimento de documentos de estruturação como as fichas de identificação e anamnese médica, social, psicológica e pedagógica além dos documentos em que se executa o registro de atividades, planejamento a registros da evolução dos participantes, bem como estrutura para produção de relatório final a ser anexado ao prontuário das crianças atendidas. Contempla, ainda, orientações relativas às relações e interações entre os professores atuantes no hospital e nas escolas, ouvida a manifestação dos profissionais responsáveis pelo atendimento em saúde dos pacientes.

Frota e Siems (2007) destacam que a implantação do projeto piloto Classe Hospitalar se dá em um contexto de limitações na estrutura física e

nos recursos disponibilizados, além da fragilidade de depender da anuência de gestores, tradicionalmente com curto período de permanência. O atendimento era destinado a todos que fossem permanecer acima de sete dias em internação e, nos dados apresentados para o ano de 2005, registram 273 internações com essa duração e em 2006, 361 internações acima dos 7 dias. Sintetizando as condições de criação do Projeto Classe Hospitalar, em 2007, as autoras destacam que

a estrutura física de uma sala de aula adaptada dentro da Brinquedoteca para as crianças do Classe Hospitalar não atende as condições básicas para o andamento do projeto, tornando necessário estabelecer horários diferenciados para as atividades de recreação e escola. A aquisição de material para o espaço físico continua deficiente, embora que com algumas poucas conquistas como: pintura da sala e aquisição de algum material didático. Houve mudanças na gestão e com estas a desaceleração do desenvolvimento das etapas. Surgiam novas e outras prioridades. Nos meses de fevereiro até abril, novos estudos, pesquisas sobre o tema e estatística da demanda do hospital para o atendimento escolar foi aprofundado, parcerias com as secretarias de educação (estado e município), UFRR, e outras instituições privadas foram contatadas. No momento o projeto encontra-se em fase de identificação das crianças a serem atendidas, ao mesmo tempo que está sendo realizada uma reforma na sala, aguardando a climatização do ambiente. Enquanto não se conclui o espaço físico o atendimento se realizará nos próprios leitos, contando com a equipe de 2 Pedagogas, voluntários e o Grupo Agente Jovem (Projeto da Prefeitura Municipal de Boa Vista) e as professoras das escolas do paciente-aluno (Frota; Siems, 2007, p. 3273).

O projeto então desenvolvido, foca em três perspectivas centrais: a Recreação, a estruturação de Classe Hospitalar e reflexões relativas às estratégias e atividades a desenvolver com base nos textos então disponíveis sobre Pedagogia Hospitalar. No estudo, as autoras referenciam o conceito de Pedagogia Hospitalar baseadas em Matos e Mugiatti (2006, p. 31), apontando que a Pedagogia Hospitalar: “vem contribuir para uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos através do desenvolvimento de ações educativas, em sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo”. Consideram ainda que, “a estruturação de uma pedagogia hospitalar deve trazer uma ação docente que provoque o encontro entre a educação e saúde” (Matos; Mugiatti, 2006, p. 31). Como descrito:

Trata-se de desenvolver ações educativas, em sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo em prol do enfermo em situação de fragilidade ocasionada pela internação, porém, passível de motivação e incentivo à participação no processo de recuperação, bem como na continuidade das tarefas escolares (Frota; Siems, 2007, p. 3269).

Sensíveis à necessidade de que as atividades ofereçam apoio à escolarização dos estudantes inseridos nos sistemas estadual e municipal de Educação Básica, o projeto apoia-se na perspectiva trazida por Fonseca (2003, p.31), que aponta que “o perfil do professor deve adequar-se à realidade hospitalar na qual transita, ressaltando as potencialidades do aluno e auxiliando-o no encontro com a vida”. Assim, a rotina de atendimento enfatiza a dinâmica das relações entre os professores da rede de ensino com os profissionais do hospital, de forma a promover o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, em ritmo próprio ao andamento das atividades de sua turma de origem na escola em que se encontre matriculado e assegurar a continuidade de sua escolarização em perspectiva de inclusão escolar.

Na descrição das atividades desenvolvidas destacam-se as de Recreação, que poderiam ser realizadas em leitos, na classe hospitalar ou na brinquedoteca onde estão disponibilizadas jogos, brincadeiras, atividades do universo das artes como teatro, música e cinema, em especial para estudantes ainda não matriculados em escolas regulares também. Sobre os benefícios das atividades lúdicas e recreativas, proliferam estudos demonstrando o quanto são relevantes na recuperação da saúde e de relações sociais. A descrição de Frota e Siems (2007, p. 3271), aponta que:

Inicialmente, os alunos atendidos pela “Classe Hospitalar” são os internados nos Blocos F e G. Nestes blocos encontram-se as crianças internadas por diagnósticos que exigem um maior tempo de permanência, seja por uma intervenção cirúrgica, ou queimaduras, ou outra patologia que necessite ser tratada sob internação. O período de permanência varia nesses casos de 7 dias até 1 ou 2 meses de internação. [...] O atendimento inicialmente acontece somente nos leitos, até que se conclua a reforma da Classe Hospitalar. A idade desse aluno varia entre 3 e 10 anos e não compreende a maioria das internações, ficando o maior quantitativo para as crianças entre 0 e 2 anos, que entram no hospital com casos de desnutrição e problemas respiratórios em sua maioria, entre outras patologias.

Este registro de comunicação oral em um congresso científico é finalizado apontando aspectos positivos da avaliação das atividades pela comunidade beneficiada, mas envolve desafios muito intensamente vinculados ao compromisso dos profissionais envolvidos, especialmente em face da pouca estabilidade dos profissionais atuantes no serviço público em Boa Vista – Roraima. Estes elementos acabam por ser evidenciados nos dois principais trabalhos acadêmicos que localizamos em nossa pesquisa: o de Almeida (2022) que tem vínculo intrínseco com o primeiro projeto e segue, em sua pesquisa de Mestrado a mesma temática, e o de Luz (2020) profissional com longo período de atuação na Classe Hospitalar do HCSA. É a partir destes estudos que apresentamos dados do atendimento neste espaço no período 2020 a 2022.

Classe hospitalar do Hospital da Criança Santo Antônio nos anos 2020

No projeto de pesquisa que aqui desenvolvemos buscamos o acesso a documentos legais e institucionais referentes à classe hospitalar do HCSA na atualidade, o que não ocorreu. Recorremos então ao trabalho de Luz (2020) que indica que o espaço da HCSA passou por reformas e melhorias tanto na sua estrutura física quanto na equipe de profissionais que nele atuam.

Luz (2020) informa que o HCSA realiza procedimentos de média e alta complexidade em Roraima, tendo como público-alvo o infantil e infanto-juvenil, considerando como faixa etária limite do atendimento naquele espaço a idade de doze anos. Aponta que em 2020 a estrutura do hospital conta com 51 leitos distribuídos na emergência sendo 05 leitos para o Trauma; 15 leitos na Unidade de tratamento Intensivo - UTI; 08 leitos na Unidade de Cuidados Permanentes – UCP; além destes, registra a existência de 69 leitos distribuídos entre os blocos F, G e H. Apresenta, portanto, um total de 143 leitos disponibilizados.

Desde 2016, o HCSA vem passando por reformas. Já foi reformado até o momento (outubro/2020) o bloco A (administrativo), onde fica a direção geral e direção administrativa, coordenações, ambulatórios de especialistas, brinquedoteca ambulatorial e recepção para entrada aos blocos de internação. Também os blocos B, C e D, onde ficam o Laboratório de Análises Clínicas, o Setor de Imagem (Raio X e ultrassonografia), Emergência, Trauma e UTI. Os blocos de

internação F e H, e o bloco E, que comporta a lavanderia, cozinha, refeitório, farmácia, entre outros setores, também foram contemplados com a reforma. Por fim, o bloco de internação G está sendo contemplado com a reforma e seus pacientes foram realocados para o bloco H. Com as reformas houve melhoria na estrutura física, ambiente, climatização, decoração, equipamentos, mobiliários, hidráulica e elétrica (Luz, 2020, p. 47).

Analisando-se os dados aqui apresentados observamos expressiva ampliação das condições na estrutura física do HCSA se compararmos com o ano de 2007. O trabalho de Luz (2020) traz também um detalhamento importante no tocante à faixa etária dos pacientes atendidos no HCSA, ao indicar que este:

oferece atendimento de urgência e emergência com internações para pacientes com no mínimo 30 dias de vida e no máximo 12 anos e 11 meses e 29 dias, ou seja, 13 anos incompletos. No ambulatório são atendidos pacientes com até 16 anos incompletos, ou seja, 158/anos e 11 meses e 29 dias. No caso, se precisarem de internação para possíveis procedimentos médicos, esses pacientes são encaminhados para o Hospital Coronel Mota ou ainda para o Hospital Geral de Roraima - HGR. As crianças com menos de 30 dias são atendidas no Hospital Materno Infantil Nossa Senhora de Nazareth em Boa Vista/RR - HMINSN (Luz, 2020, p. 51).

Um elemento importante de reflexão trazido por Luz (2020) é o detalhamento relativo ao perfil da equipe de trabalho e à estrutura de atendimento que organiza a rotina da Classe Hospitalar. Segundo a autora, no período de realização de seus estudos, o Hospital contava com três pedagogas que realizavam o atendimento, tendo vínculos com a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Saúde. Em seu relato, Luz (2020, p. 51) indica que “a rotina diária de trabalho no hospital varia diariamente de acordo com a permanência da criança no hospital e dos cuidados médicos de que ela precisa”. Em face disso, a rotina é:

1. A professora do hospital pega seu material de trabalho e visita o bloco de internação para adquirir informações no mapa da enfermagem sobre entradas e saídas de crianças internadas, dando destaque àquelas que são internadas em idade escolar;
2. Faz o preenchimento da ficha de anamnese, reunindo dados pessoais, clínicos e escolares da criança, para planejar as atividades;

3. Visita os pacientes nos leitos para falar com acompanhantes sobre a oferta do atendimento escolar no ambiente hospitalar
4. Avalia a criança para verificar a relação aprendizagem-conhecimento-ano em que estuda
5. A professora providencia uma declaração de internação da criança para enviar à escola, comunicando a internação da criança e solicitando parceria diante das atividades pedagógicas;]
6. Elaboração de atividades de acordo com as orientações da escola de origem. Não sendo possível o contato com a escola, a professora do hospital planeja atividades de acordo com o resultado da avaliação do item 4;
7. O atendimento ofertado pela Classe Hospitalar é encerrado no momento da alta médica da criança;
8. Elaboração de um relatório descritivo sobre as atividades realizadas pela criança no hospital, bem como do seu desempenho, sendo enviado à escola;
9. Atualização do mapa de atendimento pedagógico pela professora do hospital ao final do expediente (Luz, 2020, p. 51).

Vemos, na análise desse estudo, que a rotina acontece com a interação entre as equipes do campo da saúde e da educação, com a utilização de instrumentos estruturados para o planejamento e registro das práticas pedagógicas que se realizam tanto na classe hospitalar quanto na escola de origem dos estudantes-pacientes.

Há também avanços e retrocessos significativos na estrutura física e na oferta de recursos materiais. O estudo realizado por Almeida (2020) em que analisa as produções acadêmicas sobre Classes Hospitalares no período de 2011 a 2020 apresenta elementos como, por exemplo, o registro de Rocha (2016) de que em 2014 o HCSA não dispunha mais de espaço físico próprio para a Classe Hospitalar, tendo sido as atividades deslocadas para o atendimento nos leitos e no espaço da brinquedoteca, condição análoga à já registrada no momento de sua criação. Entretanto, Rocha aponta ainda que, em 2016, disponibiliza-se uma sala para a continuidade da Classe Hospitalar, mas que os espaços destinados às atividades no âmbito da Pedagogia Hospitalar são de dimensões reduzidas e não apropriados, demonstrando o caráter “secundário” que é dado à área naquele momento.

Cavalcante (2019) informa que, no momento de realização de sua pesquisa, o hospital disponibiliza uma sala de aproximadamente nove metros quadrados, na qual estão inseridos como mobiliários e equipamentos duas mesas grandes e duas cadeiras para as professoras; três mesas pequenas e seis cadeiras pequenas para as crianças; uma longarina de quatro lugares; duas estantes para livros; um ar condicionado; quatro armários para organizar materiais pedagógicos; dois computadores e acessórios; uma impressora; uma lixeira e outros materiais de expediente e didáticos (Almeida, 2022).

Nos Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos sobre a Classe Hospitalar do HCSA no período de 2016 a 2022, por graduandos da Universidade Federal de Roraima, vários são os indicativos de limitação na estrutura física, técnica e material dos serviços de Atendimento em Pedagogia Hospitalar, entretanto, o que nos parece mais significativo é o destacado por Cavalcante (2019) quando ressalta a ausência de um documento que regulamente e normatize o funcionamento da Classe Hospitalar, o que a coloca sempre como atividade dependente do interesse dos gestores.

Em nossa análise, corroborando a leitura de Cavalcante (2019) e Almeida (2022), esta ação só terá a garantia de uma estrutura física e profissional sólidas e estáveis, que não se fragilize nas trocas de gestão, no momento em que estiver estabelecida por instrumento legal como política de Estado não suscetível a oscilações diante dos sucessivos governos.

A consolidação das ações da Classe Hospitalar é, em nosso entendimento, ação que ainda depende de termos maior consciência da comunidade quanto à existência desse direito legal e, em especial, Pedagogos que atuarão na docência tanto de escolas regulares quanto de atendimento educacional especializado e na gestão dos sistemas públicos e privados de ensino, com formação sólida para a discussão, proposição e orientação de gestores públicos quanto à relevância desses espaços educativos. Nesse sentido, chegamos aqui ao nosso foco de compreender de que forma a formação de Pedagogos nas Universidades Públicas de Roraima vem realizando a inserção da Pedagogia Hospitalar em seus currículos.

Processo formativo de Pedagogos para o atendimento em ambiente hospitalar

A pesquisa desenvolvida junto aos Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas de Roraima que oferecem curso de Pedagogia, a Universidade Estadual de Roraima – UERR e Universidade Federal de Roraima – UFRR, que tinha por objetivo identificar de que forma estas instituições abordavam aspectos da Pedagogia Hospitalar em suas matrizes curriculares, revelaram o silenciamento nos Projetos Pedagógicos de Curso quanto à temática.

Ao estender a pesquisa aos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC das duas instituições, sem definir um recorte temporal, verificamos a inexistência de publicações com esta temática na UERR mas, na UFRR, foram encontrados sete trabalhos que trazem a Pedagogia Hospitalar ou a Classe Hospitalar como temática central revelada já em seus títulos.

Em relação ao período de produção identificamos que a primeira publicação ocorre em 2016 e segue com produções regulares até 2022. Um elemento que destacamos é o fato de que os textos foram desenvolvidos sob a orientação de diferentes professores do Curso de Pedagogia, que atuam em campos diversos de estudo e pesquisa como o Letramento, Didática, Psicologia, Educação Especial e História da Educação. O fio em comum indicado em todos os TCC como definidor da escolha do tema, entretanto, é a referência ao primeiro contato com a informação da existência da Classe Hospitalar na disciplina Fundamentos da Educação em Contexto Não-escolar. Esta disciplina é obrigatória para estudantes do curso de Pedagogia e está estruturada na matriz curricular do curso para ser cursada no sétimo semestre, período em que ocorrem também os estágios curriculares e prática de ensino em contexto de diversidade.

Nos textos apresentados nos TCC, os focos de atenção foram amplos e podemos analisa-los em duas categorias majoritárias: Práticas Pedagógicas em Pedagogia Hospitalar e Políticas Públicas. Quatro trabalhos abordaram Práticas Pedagógicas no contexto da Pedagogia Hospitalar, os de Souza (2019), Rocha (2016), Andrade (2018) e Santos (2018). As autoras Cavalcante (2019) e Pinto (2022) focaram suas discussões na importância do estabelecimento de políticas públicas para a estruturação das ações em Pedagogia Hospitalar.

Ampliando o olhar para aprofundamento do tema em âmbito nacional, Oliveira (2022) apresenta uma revisão de literatura sobre trabalhos que discutem questões relativas ao atendimento educacional de crianças em quadro oncológico, em periódicos em todo o território nacional.

No quadro a seguir temos a totalidade das produções que foram encontradas:

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre Pedagogia Hospitalar em Roraima - UFRR

| TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO | | | |
|--|--|--|-------------------------------|
| Ano | Título | Autora | Orientador(a) |
| 2016 | <i>Pedagogia Hospitalar: a ludicidade como recurso pedagógico para a aprendizagem</i> | Juliana Karoline Dantas Rocha | Leuda Evangelista de Oliveira |
| 2018 | <i>Leitura no leito: Projeto em Pedagogia Hospitalar na perspectiva de uma aprendizagem significativa</i> | Fernanda Lopes de Andrade | Maria Onilma Moura Fernandes |
| 2018 | <i>O pedagogo no contexto hospitalar</i> | Ermínia Cristina Sousa Santos | Maria Onilma Moura Fernandes |
| 2019 | <i>Trabalho do pedagogo hospitalar: uma experiência no Hospital da Criança Santo Antônio, em Boa Vista/RR</i> | Keila Teixeira de Souza | Pedro Augusto Hercks Menin |
| 2019 | <i>Pedagogia Hospitalar: Classe Hospitalar nas unidades públicas de saúde de alta complexidade em um município da região Norte do Brasil</i> | Michele dos Santos Cavalcante | Maria Edith Romano Siems |
| 2022 | <i>Atuação do Pedagogo Hospitalar no Desenvolvimento Escolar de Crianças em Processos Quimioterápicos.</i> | Juliana Aparecida Dias da Silva Oliveira | Rafael Villas Boas Garcia |
| 2022 | <i>Estudante de pedagogia e mãe: um estudo de caso de pedagogia hospitalar em Roraima</i> | Gilzileny da Silva Pinto | Sebastião Monteiro Oliveira |

Fonte: Banco de dados da pesquisa. Elaborado pelas autoras.

Em todos os TCC que analisamos, ao tratarmos de práticas ou de políticas públicas no campo das ações educativas em ambiente hospitalar, uma temática perpassa as considerações e conclusões: a fragilidade dos processos de formação de professores. Este aspecto reafirma a importância do desafio

que nos propusemos neste estudo, de compreender o potencial de contribuição para a formação de professores, dos espaços existentes, evidenciando em nossas análises as possibilidades de intervenção que apresentam nos processos formativos de professores.

O primeiro destaque a ser dado, refere-se aos trabalhos produzidos por Almeida (2022) e Luz (2020). Estas duas autoras são profissionais que tem no cerne da constituição de sua identidade profissional, antes mesmo da conclusão de suas pesquisas de mestrado, e que já exerciam atividades profissionais na Classe Hospitalar do HCSA. Almeida fez parte da equipe responsável pelo projeto piloto de implantação desta em meados dos anos 2000 e Luz atua profissionalmente no espaço do HCSA como profissional concursada dos quadros da Prefeitura Municipal de Boa Vista, especificamente cedida para esta atuação.

Almeida e Luz assumem um papel de protagonismo não apenas na implantação e estruturação das ações, mas também como formadoras, em especial Luz, como membro da equipe em atividade desde 2010 no hospital e que acolhe e supervisiona os estagiários do curso de Pedagogia que são deslocados para estágio no HCSA, no âmbito de ações do estágio curricular em contexto de diversidade, estágio que inclui espaços não-escolares e que os estudantes devem cumprir obrigatoriamente. Além disso, tem mantido contato com a totalidade dos estudantes matriculados na disciplina Fundamentos da Educação em Contexto não-escolar do curso de Pedagogia da UFRR, e em outras atividades acadêmico-científicas a convite da equipe docente do curso.

Nos trabalhos de conclusão dos cursos de graduação em Pedagogia que aqui analisamos, é unânime o destaque dado ao papel da disciplina Fundamentos da Educação em Contexto Não-escolar, como mobilizadora do interesse dos estudantes nos estudos em Pedagogia Hospitalar. Embora não esteja descrito no Plano do Curso ou da disciplina em si, ao demarcar para os estudantes o conjunto de possíveis espaços de atuação do Pedagogo e introduzir os temas com artigos como os de Wolf (2007) um horizonte de interesse se apresenta. Temos ainda casos de estudantes que já haviam tido vivências como usuários ou profissionais da área administrativa do sistema de saúde como descrito por Pinto (2022) ou Cavalcante (2019), respectivamente e em outros apenas como um campo que desperta um sentimento de afinidade.

Sobre o estágio em espaços de diversidade é importante destacar que ele está previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRR, a ser realizado no sétimo semestre do curso, e tem uma carga horária prevista de 400 horas, contemplando etapas de observação, de estudo e planejamento de intervenção no espaço do estágio e de uma etapa de intervenção direta (sob supervisão) no espaço escolhido pelo estagiário. No período em que este estágio é previsto, há também uma oferta de disciplinas que tratam de diferentes possibilidades de atuação do pedagogo como as de Fundamentos da Educação Especial, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e Fundamentos da Educação em Contexto Não-escolar.

Ao adentrarem o campo de estágio, esses professores em processo de formação encontram profissionais com habilidades e competências profissionais que foram construídas a partir de suas atuações no espaço de trabalho e, como subsídio ao planejamento das atividades de estágio e intervenção iniciam também a realização de estudos e pesquisas sobre Pedagogia Hospitalar, o que acaba por ser revelado em seus planos de intervenção, relatórios de estágio e nos TCCs que aqui analisamos. Trata-se de um processo de formação que, ao ser socializado em eventos acadêmico-científicos em que apresentam publicamente seus relatórios de estágio, trabalhos de pesquisa e trabalhos finais de curso, contribuem para a ampliação de informações sobre este campo de atividade pedagógica junto aos estudantes iniciantes do curso e comunidade em geral.

Como já anunciamos anteriormente, um dado fundamental revelado com destaque nos estudos de Cavalcante (2019) e Pinto (2022) é a fragilidade da estruturação do serviço de Classe Hospitalar em Roraima. Ofertada atualmente apenas em âmbito municipal, abrangendo apenas o público com idade abaixo dos 12 anos, encontra-se sempre em risco de “perda” de espaço, para outras ações da saúde, bem como passa por períodos em que se vê ameaçada de encerramento e instabilidade da cessão de profissionais, já que inexistente normatização legal que assegure o acesso e responsabilidades para estruturação desses serviços, nem no plano da legislação estadual nem das legislações municipais. Isto acaba por ser também elemento de discussões e reflexão nas disciplinas do universo da Gestão que constituem o oitavo semestre dos estudantes da Pedagogia da UFRR em que se aprofundam estudos

em políticas públicas e o papel dos profissionais da educação na luta pelos avanços e proposição de ações a serem implantadas e implementadas nos sistemas públicos de ensino.

Outros aspectos específicos evidenciados nos TCC é o fato de não existirem ações que contemplem as peculiaridades das crianças indígenas, seja quando inseridas no HCSA, seja quando internadas nos espaços de atendimento à saúde dos povos indígenas em internação ou acompanhamento de parentes internados. Da mesma forma, são identificadas como frágeis as intervenções realizadas junto a crianças que não estão regularmente matriculadas em escolas regulares.

Como aspecto positivo do funcionamento das classes hospitalares em Roraima, conforme identificado por Almeida (2022) destacamos o fato de as equipes multidisciplinares que atuam no HCSA, planejarem e executarem suas atividades coletivamente com rotina de reflexões sobre postura e práticas entre profissionais que realizam o atendimento, apesar de disporem de espaço físico insuficiente, equipes reduzidas e recursos insuficientes. Entretanto, o aspecto mais grave, destacado por Cavalcante (2019) é a inexistência de atendimento para adolescentes e jovens internados que, mesmo em idade escolar, não dispunham de qualquer espaço de atendimento no Hospital Geral de Roraima, o que evidencia a necessidade de aprofundarmos as discussões quanto à necessidade do fortalecimento de políticas públicas, em âmbito local, para implantação e fortalecimento de atividades educativas em ambiente hospitalar com qualidade, regularidade e consistência.

Considerações finais

A implantação e implementação de políticas públicas como as que regulamentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Política Nacional de Humanização no campo da Saúde articulando-as e colocando-as em diálogo em âmbito nacional, é fundamental para que possamos consolidar avanços nas condições de acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes à Educação Básica. Entretanto, é nos municípios que estas ações se materializam concretamente e chegam – ou não – até a população que a elas tem direito.

Nas assimetrias regionais profundas que nos afetam, em âmbito nacional, compreender como se dá a oferta de serviços previstos e propostos nas políticas nacionais no Estado de Roraima nos parece fundamental no sentido de dar visibilidade aos trabalhos existentes, mas também de ampliar a conscientização sobre direitos já assegurados no campo discursivo dos normativos legais e que precisam ser tornados acessíveis no cotidiano das pessoas.

Esta necessidade de materialização do previsto para assegurar o acesso e permanência de todos no sistema de ensino ao longo de toda a Educação Básica tem nas Classes Hospitalares um apoio importante. Esperamos aqui ter evidenciado a importância da Classe Hospitalar como espaço formativo a partir da oportunidade de vivências concretas das demandas específicas dessa atividade pelos professores em formação.

Na dialética e articulação desses processos, evidencia-se que na realidade do Estado de Roraima ao acesso a serviços próprios do campo da Pedagogia Hospitalar é insuficiente às demandas da coletividade roraimense, mesmo diante do trabalho compromissado das equipes que atualmente atuam nesta área no Estado e a difusão de conhecimentos, estudos e pesquisas locais pode constituir um apoio relevante na sustentação da proposição e reivindicação de ampliação desses serviços.

CLASSES HOSPITALARES EM RORAIMA: impactos na inclusão de estudantes da educação básica e na formação de professores para a pedagogia hospitalar

Resumo: Esse estudo trata da implantação e impactos da presença das Classes Hospitalares no Estado de Roraima. Nosso objetivo é compreender de que forma esse espaço opera como *locus* privilegiado para a formação de professores nas temáticas que envolvem a Pedagogia Hospitalar e como, dialeticamente, pedagogos que tenham em sua formação a sensibilização para a importância da existência de classes hospitalares podem contribuir para a luta pela ampliação e fortalecimento desse serviço de atendimento educacional especializado como espaço fundamental à manutenção dos vínculos de estudantes em condição de doença com as instituições de Educação Básica em que se encontrem matriculados. Trata-se de pesquisa qualitativa de abordagem documental que toma por bases produções acadêmicas como dissertações de mestrado e trabalhos de conclusão de cursos de Pedagogia produzidos em instituições públicas de Roraima. Os trabalhos analisados resultam de pesquisas desenvolvidas a partir de interesses despertados na disciplina Fundamentos da Educação em contexto não-escolar que estimula estudantes a adotarem o hospital como espaço privilegiado de estágio curricular. Os resultados apontam que a interlocução construída entre os profissionais atuantes na Classe Hospitalar do Hospital da Criança Santo Antônio da Prefeitura Municipal de Boa Vista, única existente no Estado de Roraima é de extrema relevância para a formação de professores no campo da Pedagogia Hospitalar e que esta formação inicial contribui para a sensibilização de profissionais que poderão intervir no fortalecimento de políticas públicas na área.

Palavras-chave: Educação Especial. Classe Hospitalar. Pedagogia Hospitalar. Educação Básica. Educação Especial em Roraima.

HOSPITAL CLASSES IN RORAIMA: impacts on the inclusion of basic education students and the training of teachers for hospital pedagogy

Abstract: This study deals with the implementation and impacts of the presence of Hospital Classes in the State of Roraima. Our objective is to understand how this space operates as a privileged locus for teachers training in themes involving Hospital Pedagogy and how, dialectically, pedagogues who have in their training some sensitive approach orientated to the importance of the existence of hospital classes can contribute to the fight for the expansion and strengthening of this specialized educational service as a fundamental space for maintaining links between students suffering from illness and the Basic Education institutions in which they are enrolled. This is qualitative research with documentary approach that takes as its basis academic productions such as master's thesis and Pedagogy courses monograph produced in public institutions in Roraima. All the materials analyzed results from research developed based on interests aroused in the Fundamentals of Education at Non-School Context subject that encourages students to adopt the hospital as a privileged space for curricular internships. The results indicate that the dialogue built between the professionals working in the Hospital Class of the Hospital da Criança Santo Antônio de Boa Vista County, the only one existing in the State of Roraima, is extremely relevant for the teachers training in the field of Hospital Pedagogy and that this Initial training contributes to raising awareness among professionals who can intervene in strengthening public policies in the area.

Keywords: Special Education. Hospital Class. Hospital Pedagogy. Basic Education. Special Education in Roraima.

CLASES HOSPITALARES EN RORAIMA: impactos en la inclusión de estudiantes de educación básica y la formación de profesores para la pedagogía hospitalar

Resumen: Este estudio aborda la implementación y los impactos de la presencia de Clases Hospitalares en el Estado de Roraima. Nuestro objetivo es comprender cómo este espacio opera como un locus privilegiado para la formación de docentes en temas que involucran la Pedagogía Hospitalar y cómo, dialécticamente, pedagogos que tienen en su formación conciencia de la importancia de la existencia de clases hospitalares pueden contribuir a la lucha por la ampliación y fortalecimiento de este servicio educativo especializado como espacio fundamental para mantener el vínculo entre los estudiantes que padecen alguna enfermedad y las instituciones de Educación Básica en las que se encuentran matriculados. Se trata de una investigación cualitativa con enfoque documental que toma como base producciones académicas como disertaciones de maestría y trabajos de conclusión de cursos de Pedagogía producidos en instituciones públicas de Roraima. Los trabajos analizados resultan de investigaciones desarrolladas a partir de intereses suscitados en la asignatura Fundamentos de la Educación en un contexto no escolar que incentiva a los estudiantes a adoptar el hospital como espacio privilegiado para prácticas curriculares. Los resultados indican que el diálogo construido entre los profesionales que actúan en la Clase Hospitalar del Hospital da Criança Santo Antônio del Municipio de Boa Vista, el único existente en el Estado de Roraima, es de suma relevancia para la formación de docentes en el campo de Pedagogía Hospitalar y que esta Formación Inicial contribuya a sensibilizar a los profesionales que pueden intervenir en el fortalecimiento de las políticas públicas en el área.

Palabras clave: Educación Especial. Clase hospitalar. Pedagogía hospitalar. Educación básica. Educación Especial en Roraima.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Edith Romano Siems

Professora Visitante Senior do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA - Associação Plena em

Rede (Educanorte) e Pesquisadora voluntária do PGEDA/UFRR. Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2013) com estágio de Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba (1987), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), Professora aposentada da Universidade Federal de Roraima. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, formação de professores, história da educação especial, educação especial na perspectiva da educação inclusiva e suas interseccionalidades. E-mail: edithromanos@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5527-0065>.

Paola Beatriz Frota Almeida

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Roraima atuando como Coordenadora de Extensão da Universidade Federal de Roraima. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima é graduada em Pedagogia pela mesma Universidade. Tem experiências como Orientadora Educacional, Professora do Ensino Fundamental e da Classe Hospitalar do Hospital da Criança Santo Antônio, em Boa Vista-Roraima. Membro do Grupo de Pesquisa NEPEDE'EES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial. E-mail: beafrota@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0204-1127>.

Referências

ALMEIDA, Paola Beatriz Frota. **Pedagogia hospitalar no Brasil: revisão integrativa da produção do conhecimento no Estado de Roraima frente ao cenário nacional do período de 2011 até 2020**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

ANDRADE, Fernanda Lopes de. **Leitura no leito: Projeto em Pedagogia Hospitalar na perspectiva de uma aprendizagem significativa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S.l.], v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília 1990 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Ministério da Saúde, Secretaria de Assistência à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 02/2001. **Institui Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRASIL. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

CAVALCANTE, Michele dos Santos. **Pedagogia Hospitalar**: Classe Hospitalar nas unidades públicas de saúde de alta complexidade em um município da região Norte do Brasil. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Júnior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, jan./dez. 2019.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados**: realidade nacional. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FROTA, Paola Beatriz; SIEMS, Maria Edith Romano. Classe Hospitalar em Boa Vista-RR: uma experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2007.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LUZ, Elizene Aparecida Rodrigues da. **O ensino na Classe Hospitalar**: práticas pedagógicas no Hospital da Criança Santo Antônio em Boa Vista (Roraima). 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONARCHA, Carlos. Escola “Pacheco e Silva” anexada ao Hospital de Juqueri (1929-1940). **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 78, n. 01, p. 7-20, 2010.

MUTTI, Maria do Carmo da Silva. **Pedagogia hospitalar e formação docente**: a arte de ensinar, amar e se encantar. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Juliana Aparecida Dias da Silva. **Atuação do Pedagogo Hospitalar no Desenvolvimento Escolar de Crianças em Processos Quimioterápicos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

ORTIZ, Leodi Conceição Meireles; FREITAS, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.82i200-01-02.918>.

PAIVA, Thalles Valente de; VALENTE, Lucia de Fatima Valente Paulo Freire e a perspectiva dialética da educação como revelação do óbvio **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 11, p. 199-215, 2021.

PINTO, Gilzileny da Silva. **Estudante de pedagogia e mãe**: um estudo de caso de pedagogia hospitalar em Roraima. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

ROCHA, Juliane Caroline Dantas. **Pedagogia Hospitalar**: a ludicidade como recurso pedagógico para a aprendizagem. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

SANTOS, Ermina Cristina Sousa. **O pedagogo no contexto hospitalar**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2018.

SOUZA, Keila Teixeira de. **Trabalho do pedagogo hospitalar**: uma experiência no Hospital da Criança Santo Antônio, em Boa Vista/RR. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. Intervenção escolar em hospitais para crianças internadas: a formação alternativa re-socializadora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

WOLF, Abreu do Prado Rosângela. Pedagogia Hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar. **Revista Conexão UEPG** [online], v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=514151721014>.

Recebido: agosto 2023
Aceito: novembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.


O AVESSE DO BORDADO: o AEE como ponto e vazio nas trajetórias de estudantes com deficiência

THE OVERSIDE OF EMBROIDERY: the AEE as a point and emptiness in the experiences of students with disabilities

EL REVERSO DEL BORDADO: la AEE como punto y vacío en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad

L'ENVERS DE LA BRODERIE : l'AEE comme point et vide dans les expériences des élèves en situation de handicap



Paulo Pires de Queiroz* 

Andreza de Oliveira de Carvalho** 

Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves*** 

Introdução

Nas palavras de Stainback e Stainback, “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (1999, p. 21). Seguindo esse propósito, Mantoan (2017) argumenta que viver a inclusão é entender as diferenças e, por isso, a escola deve ser um espaço de todos, em que se preconiza a concepção do sujeito como um ser singular, que aprende a seu tempo e modo. No contexto de uma escola inclusiva, os alunos aprendem a partir de suas capacidades, sem exclusões, comparação e hierarquização de níveis de conhecimento. Ou seja, o paradigma da educação

* Universidade Federal Fluminense.

** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

*** Colégio Pedro II – Professora no Núcleo de Atendimento à Pessoa com Necessidade Específica – NAPNE.

inclusiva visa o combate aos estereótipos, à discriminação e ao preconceito em todas as dimensões sociais.

Neste artigo, apresentamos o recorte da educação inclusiva pela ótica da inclusão da pessoa com deficiência. Na legislação brasileira, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é apresentada como uma modalidade de ensino a ser oferecida preferencialmente na rede regular e em todos os níveis de formação. O objetivo é assegurar acesso, permanência e participação aos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação por meio de processos e serviços que promovam respostas às necessidades educacionais dos alunos. Portanto, a educação especial na perspectiva inclusiva é transversal à educação básica e ao ensino superior, sendo funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na instituição de ensino e fora dela

É nesse universo, portanto, que situamos o presente trabalho, o qual tem como objetivo analisar os impactos das ações inclusivas oriundas do AEE na trajetória discente, bem como suas influências na permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida escolar e acadêmica. Usamos como lócus de investigação duas instituições de ensino federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro: i) o Colégio Pedro II; e ii) a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Considerando as diferenças e particularidades dos diferentes níveis de ensino, a ideia é estabelecer uma base comparativa a partir do que dizem os estudantes com deficiência a respeito do suporte recebido em suas trajetórias. Desse modo, cumpre ressaltar que, neste artigo, mais do que os modelos de AEE, os objetos de comparação correspondem, principalmente, às ações inclusivas oriundas deles, tal como percebidas pelos referidos estudantes.

Em consonância com os objetivos desta pesquisa, utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada pelo sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores. Do nosso ponto de vista, essa abordagem é um referencial analítico potente para entender as políticas educacionais, uma vez que, ao romper

com a verticalidade como base, permite a análise crítica dessas políticas desde sua formulação até sua implementação e seus efeitos. O artigo faz uma articulação entre o que está previsto nos textos político-normativos que tratam do AEE e as vozes dos alunos aos quais as práticas se direcionam.

Por fim, é importante esclarecer que este trabalho está na base de duas pesquisas que se justificam por contribuir para a análise e compreensão da realidade da inclusão educacional de pessoas com deficiência, cooperando para a visibilidade das práticas inclusivas desse público.

Metodologia

Este artigo é um recorte e uma articulação de duas pesquisas de doutorado em andamento, que se entrelaçam porque se ocupam das ações e práticas educacionais inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, ainda que seus focos sejam, em um caso, o ensino superior e, no outro, a educação básica. Note-se que as pesquisas foram aprovadas pelo comitê de ética, sob o CAAE 45944821.0.0000.8160 e 54990021.2.00008160.

Partimos de uma revisão bibliográfica sobre o Ciclo Políticas (Ball *et al.*, 1992) para analisar os impactos das ações do AEE na trajetória escolar de discentes com deficiência, identificando, a partir do entendimento do Contexto da produção do texto e do Contexto da prática, avanços e desafios das políticas de acesso, permanência e participação voltadas aos alunos com deficiência. Essa delimitação, que enfatiza e demarca dois contextos do Ciclo de Políticas (o da produção do texto e o da prática), é uma estratégia analítica diante do recorte deste trabalho, uma vez que os contextos descritos são, a rigor, indissociáveis, dinâmicos e interdependentes.

Sendo assim, no contexto da produção do texto, com o intuito de compreender o histórico das políticas que tratam do AEE em todos os níveis de ensino, foi realizada uma análise de textos político-normativos nacionais, tais como leis e decretos. No contexto da prática, utilizamos um questionário online para coletar as respostas dos estudantes com deficiência sobre o AEE que experienciaram ao longo da vida escolar e acadêmica. Nesse ponto, salientamos que a escolha pelo questionário online se justifica por ser um instrumento que flexibiliza os modos de coleta e garante a autonomia participativa

O questionário foi elaborado pelos autores e, posteriormente, aplicado como “instrumento teste” a três pessoas com deficiência externas ao âmbito da pesquisa. A ideia foi buscar a maior clareza na linguagem utilizada e validade instrumental. Esclarecemos que, em todas as fases de validação dos instrumentos, informamos aos voluntários que se tratava de um “instrumento/entrevista teste” e que gostaríamos de receber as contribuições para o aperfeiçoamento deles, e, desse modo, considerá-los válidos no âmbito da pesquisa científica. Ao final da etapa de elaboração e validação, obtivemos a versão final que foi usada como mecanismo de coleta de dados para esta pesquisa. O questionário foi dividido em blocos, com perguntas abertas e fechadas. No primeiro bloco, as perguntas eram sobre suas idades, gênero e deficiência. No segundo, havia questões sobre o AEE que experienciaram na etapa da educação básica. No terceiro e último bloco, o objetivo era que avaliassem o AEE que a universidade tem oferecido a eles. Todos os respondentes concordaram em participar da pesquisa através de uma opção de escolha enviada no próprio questionário, na qual foi esclarecido que as respostas seriam a base de pesquisas acadêmicas, as quais se responsabilizam em preservar a identidade dos colaboradores.

Após a etapa da construção do questionário, foi feita a delimitação do público que o responderia. O critério de seleção foi o seguinte: alunos de graduação com deficiência, pertencentes ao mesmo campus da UNIRIO e que tenham concluído a última parte da educação básica -ensino médio - no Colégio Pedro II. A intenção era encontrar estudantes, com a mesma trajetória educacional, que pudessem analisar e comparar suas experiências com o AEE nos diferentes níveis de ensino.

Neste ponto, esclarecemos que as atividades acadêmicas e administrativas da UNIRIO estão distribuídas em diferentes bairros da cidade do Rio de Janeiro. No bairro da Urca, situa-se o *Campus* da Reitoria, a Biblioteca Central e o *Campus* 436/458. Esse último abriga três centros acadêmicos (CLA, CCET e CCH), que são formados por várias escolas que, por sua vez, reúnem cursos de graduação e de pós-graduação. Por entendermos que, estando os alunos em um mesmo *Campus*, dividindo espaços e compartilhando atividades, é possível compreender melhor como eles percebem sua inserção no contexto da universidade, optamos por realizar nosso estudo apenas no *Campus* 436/458.

Pois bem, ao realizarmos a busca no banco de matrículas da UNIRIO, com base no critério de seleção acima descrito, foram encontrados e selecionados 6 estudantes. Após a seleção da amostra da investigação, enviamos, por e-mail, o questionário. Dos 6 estudantes selecionados, 3 responderam ao questionário. Como este artigo é parte de duas pesquisas de doutorado desenvolvidas por pesquisadoras que atuam nas instituições que servem como locus de investigação, o acesso aos dados esteve resguardado pelos parâmetros éticos de pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, Plataforma Brasil e autorizações institucionais.

Por fim, reiteramos que, em termos metodológicos, a abordagem do Ciclo de Políticas (Ball *et al.*, 1992) também é o referencial analítico para a compreensão dos processos e disputas sociais identificados a partir do exame dos dados coletados. Por meio desse referencial, é possível estabelecer relações entre, de um lado, os contextos particulares e nacionais da produção de políticas e, de outro, suas implementações na dimensão das ações e das práticas. Os resultados estão sistematizados nas seções a seguir. Antes, porém, é necessário apresentar nossa leitura do Ciclo de Políticas.

O ciclo de políticas

O Ciclo de Políticas é um referencial analítico fundamental para a compreensão de programas e políticas educacionais, permitindo que elas sejam criticamente consideradas desde sua formulação inicial até sua implementação em diferentes contextos, alcançando, ainda, o âmbito dos seus efeitos. Ele é composto por cinco contextos, dinâmicos e interdependentes, quais sejam: i) o contexto da influência; ii) o contexto da produção do texto; iii) o contexto da prática; iv) o contexto dos resultados/efeitos; e v) o contexto da estratégia política.

Bowe *et al.* (1992) afirmam que o contexto de influência é aquele no qual as políticas públicas são, normalmente, iniciadas. Funciona, desse modo, como o “ponto de partida” dessas políticas, em que pese o caráter “contínuo” do ciclo de políticas. É nesse contexto, portanto, que os discursos políticos são construídos e que “os interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado” (p. 19, tradução

nossa). Nesse sentido, é nele que o léxico e os principais conceitos que orientam as políticas são estabelecidos, adquirindo legitimidade, credibilidade e fornecendo seu discurso de base. Para os autores, as arenas fundamentais desse contexto dizem respeito às redes sociais (“social networks”) tecidas dentro e ao redor dos partidos políticos, dos governos e do processo legislativo, importando, ademais, o que se passa em comitês, órgãos nacionais e grupos representativos. Todos operando, de uma maneira ou de outra, como “locais de articulação de influência”. É necessário levar em conta, do mesmo modo, que o discurso em formação nessas arenas, mais voltadas aos debates políticos e educacionais propriamente ditos, pode ser tanto apoiado quanto desafiado por reivindicações que emanam de outras arenas de ação, mais amplas, como é o caso da mídia de massa (“mass media”).

Por seu turno, o contexto da produção de texto remete à materialização e/ou objetivação das políticas, uma vez que, conforme *Bowe et al.* (1992), os textos “representam as políticas”. Representação passível de assumir diversas formas. As mais óbvias, segundo os autores, são os textos jurídicos e documentos políticos oficiais, mas os autores também chamam a atenção para comentários produzidos formal e/ou informalmente, sobretudo os veiculados na mídia, para as intervenções e performances públicas de políticos e funcionários relevantes, além de destacar como, atualmente, vídeos institucionais, por exemplo, podem operar como meios populares de representação das políticas. Nesse sentido, eles afirmam, inclusive, que os textos políticos precisam ser articulados a “reivindicações do senso comum” e que “muitos daqueles para os quais a política se dirige confiam nesses relatos de segunda mão como sua principal fonte de informação e compreensão da política” (p. 20-21, tradução nossa).

Os autores também destacam que a política não se esgota no momento legislativo, evoluindo, no limite, através dos próprios textos. Além disso, afirmam que, se os textos que dela resultam precisam ser lidos em consonância com os tempos e espaços particulares em que foram produzidos e difundidos, bem como na sua relação com outros textos (intertextualidade), o que está em questão é, justamente, a necessidade de um caráter suficientemente aberto dos textos políticos frente aos múltiplos sentidos que seus leitores lhes podem atribuir. O que é verdadeiro não só para a esfera dos “leitores”, mas,

igualmente, para o âmbito de ação dos “escritores” dos textos políticos. O que está em jogo, ao fim e ao cabo, é a atuação de atores e grupos de atores “competindo pelo controle da representação da política” (p. 21, tradução nossa).

Em suma, o contexto da produção de texto está referido à própria noção de representação, à noção de “política como texto” e às disputas e acordos entre os sujeitos responsáveis por codificar e decodificar as políticas. Tudo isso permeado pela passagem do contexto da influência para o contexto da produção de texto, mas, do mesmo modo, para o contexto da prática. Como assinala Mainardes (2006), as respostas aos textos políticos “têm consequências reais” e essas “consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (p. 53). Trata-se, assim, da arena para a qual uma política é dirigida. E, nas palavras de Bowe et al. (1992), a questão fundamental, nesse caso, “é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro dessa arena, mas sim sujeita a interpretação e depois ‘recriada’” (p. 22, tradução nossa).

Dessa maneira, pode-se dizer, em consonância com Bowe et al. (1992), que os “praticantes” (“practitioners”) das políticas, isto é, os sujeitos para os quais elas são dirigidas não se confrontam com os textos políticos como leitores passivos, plenamente conformados. Muito ao contrário, a leitura que eles fazem das políticas é mediada por suas histórias e experiências, por seus valores e interesses, os quais moldam, transformam, ressignificam as próprias políticas. Dito de outro modo, os “escritores” ou “redatores” (“writers”) das políticas não são capazes de controlar todos os sentidos que, no seu devir, são atribuídos às políticas, muito menos o modo como elas serão colocadas em prática. Nesse devir, por exemplo, partes dos textos políticos são rejeitadas, selecionadas, deliberadamente mal-entendidas etc., o que remete, mais uma vez, às lutas e disputas, além dos acordos e negociações, entre sujeitos portadores de interesses concorrentes. Cabe mencionar, ademais, que, embora uma interpretação acabe predominando e, por conseguinte, orientando o que se passa no contexto da prática, leituras “desviantes” ou “minoritárias” continuam em ação, interferindo na política tal como ela é efetivamente conduzida.

Enfim, considerados esses três contextos, sobretudo o contexto da prática, é possível concluir que a abordagem do ciclo de políticas rompe com as perspectivas estadocêntricas, isto é, as que acentuam o papel e o controle do Estado nos processos de elaboração e implementação de políticas. A abor-

dagem de Ball e colaboradores, sem perder de vista a dimensão estrutural e a ação estatal, assume, ao mesmo tempo, “que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 53). Sendo assim, ao menos no âmbito dessa abordagem, torna-se realmente equivocado separar, por completo, os momentos da “geração” e da “implementação” das políticas.

Contudo, ainda sobre os contextos do Ciclo de Políticas, no ano de 1994, Ball fez uma reelaboração do artigo intitulado *“What is policy? Texts, trajectories and toolboxes”*. Trata-se de um trabalho publicado, pela primeira vez, no periódico acadêmico *“Discourse”* e republicado nas seguintes obras: *“Education reform: a critical and post- structural approach”*, de 1994, e em *“Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball”*, de 2006. Nessa reelaboração, um dos aspectos que merece destaque é que Ball estabelece mais dois contextos do ciclo de políticas, o contexto dos efeitos ou resultados (*“context of outcomes”*) e o contexto da estratégia política (*“context of political strategy”*).

Grosso modo, pode-se dizer que, no contexto dos efeitos ou dos resultados, a preocupação analítica central é deslocada para as “questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, ou seja, as “políticas são analisadas em termos de seu impacto e interações com as desigualdades e formas de injustiça existentes” (Ball, [1994] 2006, p. 51, tradução nossa). Por seu turno, o último contexto, o contexto da estratégia política, diz respeito ao conjunto de atividades políticas e sociais, envolvendo diversos atores e formas de organização, que buscam combater as referidas injustiças e desigualdades. O que está em jogo são, por exemplo, as variadas modalidades de ativismo e as táticas/estratégias, mais ou menos espontâneas, mais ou menos concertadas, que os sujeitos para os quais as políticas são endereçadas desenvolvem com o objetivo de denunciar, minimizar e/ou reverter padrões de injustiça e desigualdade que resultam da implementação das políticas.

Dessa forma, neste trabalho, em consonância com a perspectiva do Ciclo de Políticas, consideramos que o contexto de influência é o resultado das disputas sociais que ecoam no cenário político e que culminam na produção do texto político negociado na forma da lei. Sendo assim, as ideias que emergem através das concepções da educação inclusiva no Brasil e no mundo im-

pulsionam efervescências que viram pautas de estudos científicos, de convenções internacionais multilaterais e de lutas de movimentos sociais organizados das pessoas com deficiência. Como resultado dessas efervescências, surgem, no contexto da produção do texto, políticas públicas materializadas em textos legais. Por fim, sabendo que o texto político não é neutro e objetivo, longe disso, ele é a materialização de interesses distintos em constante tensão, não se pode perder de vista que é no contexto da prática que são encontradas diferentes possibilidades de aplicação desse mesmo texto político. Apresentada, então, nossa interpretação da abordagem do Ciclo de Políticas, vejamos como é possível aplicá-la à análise do contexto da produção de texto e do contexto da prática em relação ao AEE.

O AEE no contexto de produção do texto: O bordado

No Brasil, foram traçados e gradativamente normatizados, sobretudo a partir do início do século XXI, dispositivos legais alusivos à promoção do acesso e do atendimento aos estudantes com deficiência em instituições de ensino público brasileiras. A partir da análise pelo Ciclo de Políticas (Ball, 1994), esses documentos estão contextualizados na segunda dimensão - produção do texto político. Dentre os principais documentos, destacamos, a seguir, aqueles que mencionam a necessidade do AEE e que indicam diretrizes para seu funcionamento, tanto no nível básico quanto no superior.

No primeiro momento, cabe destacar que com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), ficou evidente que a Educação Especial é uma modalidade que deve passar todas as etapas de ensino e não ser substitutiva e/ou paralela à escolarização regular. A importância da PNEEPEI está no compromisso pactuado, internacionalmente, com um modelo de ensino não segregado, tendo influência, além de outros documentos, da Declaração de Salamanca e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Um aspecto central dessa política é que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ter uma organização específica, prevendo disponibilidade de profissionais especializados na área e organização de tempos, espaços e recursos necessários ao processo de aprendizagem de cada estudante.

Acompanhando a PNEEPEI, o decreto 7.611/2011 prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. No texto de abertura desse decreto, é explicitado que sua elaboração está fundamentada tendo em vista o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Tal artigo salienta que “os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições”. Esse decreto definiu o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente disponibilizados, de forma complementar, a alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento e a alunos com altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar. Nesse mesmo caminho, há, como proposta, a implantação das salas de recursos multifuncionais, cujo objetivo é promover atividades que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que são direcionados para o AEE. Para o ensino superior e para os IFE, há a indicação de estruturação de núcleos de acessibilidade. Essas orientações implicam na necessidade de que toda instituição de ensino público tenha um ambiente que disponibilize os recursos materiais e humanos necessários para a eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência encontram ao tentarem se relacionar com seus ambientes de aprendizagem.

Outro marco decisivo para a garantia dos direitos de acesso e permanência de alunos e alunas da Educação Especial nas instituições de ensino brasileiras foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a Lei n.º 13.146/2015. Também sob influência das diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, a LBI visa “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1). Em relação ao Ensino Superior, a LBI assinala medidas que visam garantir a equidade nos processos seletivos de acesso e de permanência de estudantes da Educação Especial nos cursos de graduação do país. Seguindo o exposto na LBI sobre a equidade nos processos seletivos, houve, no ano seguinte, a publicação da Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com defi-

ciência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino.

No que tange especificamente ao ensino superior, cabe destacar o Programa Incluir, que, a partir de 2005, foi executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), ambas do Ministério de Educação, a última extinta em 2019. O programa disponibilizava recursos a partir da inscrição das universidades nos específicos editais. Pelo intermédio do auxílio prestado pelo Programa Incluir, as Universidades podiam então criar e consolidar núcleos de acessibilidade. Contudo, desde 2010, a seleção do Incluir deixou de ocorrer e a dotação orçamentária é disponibilizada de acordo com o número de matrículas de alunos e alunas com deficiência.

Por último, em 2021, a Lei nº 14.191, de 2021, trouxe em seu bojo aspectos que garantem a pessoas surdas, surdo-cegas, com deficiência auditiva, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas a opção da educação bilíngue. Essa educação deve ser oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. Em relação à Educação Superior, é postulada a garantia a esses estudantes da oferta do ensino bilíngue e de assistência estudantil, além do estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

A partir dessas colocações podemos fazer duas afirmações: i) existem correspondências entre o contexto mais abrangente das influências e o contexto propriamente dito da produção dos textos políticos, voltados, nesse caso, à promoção da inclusão, interessando, aqui, os que concernem à educação. Correspondências que não se deram, repita-se, sem conflitos, tensões, negociações e alianças, envolvendo diversos atores, em múltiplas escalas. Isso porque os textos normativos recontextualizam e traduzem grande parte dos conceitos e diretrizes que emanam das arenas e dos textos das convenções internacionais, como aqueles advindos, justamente, do contexto das influências; e ii) pode-se considerar que a comunidade brasileira de pessoas com deficiência está amparada por leis, decretos e portarias que garantem o acesso e o AEE nas instituições de ensino formais de todos os níveis. Contudo, não

podemos deduzir que a promulgação de leis e normativas corresponde a uma mudança de cenário. Daí, então, a importância das investigações de campo, que busquem identificar se, além do acesso, também estão sendo realizadas iniciativas que garantam a permanência com qualidade dos estudantes da educação especial nas instituições de ensino.

O AEE no contexto da prática: O avesso do bordado

As análises das ações educacionais inclusivas realizadas pelo AEE nos níveis básico e superior, a partir das trajetórias dos alunos egressos do Colégio Pedro II e, hoje, graduandos da UNIRIO, foram realizadas, conforme já dito, a partir da metodologia do Ciclo de Políticas (Ball et.al,1922). As respostas dos 3 estudantes, que serão analisadas a seguir, indicam pontos de convergência entre os depoimentos.

Com o primeiro bloco do questionário, com perguntas sobre o perfil dos entrevistados identificamos o seguinte:

- i) dos 3 estudantes, 2 são do sexo feminino e 1 do masculino;
- ii) todos são ingressantes via ação afirmativa de cotas para alunos com deficiência oriundos da rede pública de ensino básico;
- iii) suas idades variam entre 18 e 25 anos e todos nasceram com deficiência.

Em relação ao tipo de deficiência declarada, há 2 com cegueira e 1 com deficiência múltipla (cegueira e baixa audição). No que se refere à formação escolar, 1 concluiu o ensino médio em um Campus do Colégio Pedro II localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro e 2 em um dos Campi da Zona Norte. No que se refere aos cursos de graduação da UNIRIO, 1 discente cursa licenciatura em Letras, 1 Pedagogia (vespertino) e 1 licenciatura em História.

Após as perguntas de conhecimento do perfil dos entrevistados, o segundo bloco de questões do questionário referiu-se ao AEE que receberam ao longo do ensino médio. Todos os alunos investigados relataram que receberam suporte do AEE pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Colégio Pedro II e o avaliaram

como excelente e muito bom. Em relação ao tipo de suporte, indicaram os materiais como computador com DOSVOX¹, auxílio financeiro para compra de tecnologia assistiva e os suportes humanos. Entre eles, foram destacados o apoio dos professores, a adequação de provas, as aulas complementares e os materiais adaptados. A distinção entre os dois tipos de suporte presente na fala dos alunos corrobora com a ideia de que as barreiras ao acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência podem ser identificadas tanto na acessibilidade quanto nas atitudes dos membros da comunidade escolar. Segundo a avaliação dos alunos, as experiências com o AEE foram “muito importantes” e “muito boas”. Em adição a isso, quando perguntados sobre as sugestões para melhoria do AEE recebido durante o ensino médio, um indicou “nada” e outro “desculpa, mas não sei responder”. Contudo, chamou-nos a atenção a seguinte resposta: “acho que poderia ter encontros com os alunos de outras unidades da escola para trocas”.

Mais do que acesso ao conhecimento historicamente construído, o paradigma inclusivo (Stainback; Stainback, 1999) propõe a construção de um modelo social mais justo, equitativo e sem discriminação. Nesse sentido, o paradigma inclusivo é um convite à transformação social a partir da reformulação dos espaços escolares de modo que as diferenças entre os sujeitos não sejam produzidas a partir daquilo que as barreiras impõem como falta, deficiência, incapacidade (Mantoan, 2015). Portanto, a dimensão social e as interações entre as pessoas são fundamentais para construção de um projeto de sociedade, onde as diferenças não desqualificam ou estigmatizam os sujeitos. Todavia, essa noção de promoção da diversidade não anula o lugar de importância e relevância da experiência entre os “iguais”. Ou seja, ao mesmo tempo em que conviver com as diferenças é importante para todos, conviver e compartilhar experiências com os iguais também o é.

O terceiro bloco de perguntas do questionário era em relação ao AEE na UNIRIO. Quando questionados se recebem ou já receberam algum suporte de acessibilidade ou educacional na UNIRIO, dois responderam que não, enquanto apenas um informou que sim. No entanto, o estudante descreveu que

¹ Um sistema operacional, elaborado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum para desempenhar uma série de tarefas.

esse suporte era derivado de um projeto de um docente do seu curso de graduação: “Eu fiz parte do projeto do meu curso. Uma colega era ledora e me ajudava durante a aula, nas provas e a estudar. Era bom e me ajudou muito”. Com base nisso, destacamos três dimensões como possibilidades analíticas da experiência: a sala de aula como ponto inicial da ação inclusiva, a construção da rede de apoio e a promoção da aprendizagem cooperativa.

A sala de aula é o espaço privilegiado para a implementação do ensino inclusivo. Nela, as diferenças individuais são conhecidas em detalhes e, por isso, podem ser balizadoras para que os professores e alunos possam elaborar estratégias para criação de um ambiente acessível. Nas palavras de Mantoan (2016): “A sala de aula é o termômetro pelo qual se mede o grau de febre das crises educacionais e é nesse microespaço que as mudanças do ensino verdadeiramente se efetivam ou fracassam” (p.59). Nesse sentido, é a partir das experiências inclusivas nas salas de aula que alunos e professores poderão estendê-las para toda comunidade e até mesmo vislumbrar a transposição do conhecimento vivido para outras esferas sociais e estabelecer redes de apoio.

A rede de apoio é caracterizada pelas conexões formais e informais entre profissionais, alunos, responsáveis, objetivando estabelecer procedimentos – ações – que possibilitem a aprendizagem a partir da eliminação das barreiras identificadas. Dessa maneira, o projeto que o estudante participou indicou o acesso ao conteúdo escrito como uma barreira à aprendizagem e estabeleceu a rede de apoio, permitindo que alunos do curso pudessem ler para alunos cegos. Como consequência, a rede de apoio transformou um espaço hostil em ambiente inclusivo.

A interação estabelecida entre alunos que experimentaram o projeto, formando a rede de apoio, é uma estratégia que coloca todos os sujeitos envolvidos em situação de aprendizagem. Ou seja, tanto quem lê quanto quem ouve aprende sobre o conteúdo com o qual têm contato e, em adição a isso, todos os sujeitos aprendem sobre diversidade, interculturalidade, acessibilidade e inclusão. Assim, podemos dizer que da rede de apoio bem-sucedida decorre a aprendizagem cooperativa. Consequentemente, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa propicia uma atmosfera onde diferentes interesses e habilidades são compartilhados, experimentados e potencializados. Contudo, embora sejam reconhecidos os potenciais inclusivos do projeto, ar-

gumentamos que a iniciativa isolada de um curso não absolve a universidade de sua negligência no cumprimento da garantia à permanência e à participação dos alunos com deficiência. Mais uma vez, fica evidente que a inclusão é um processo de idas e vindas das políticas e ações para garantia de direitos.

Outro ponto a ser destacado foram as respostas em relação às dificuldades enfrentadas na UNIRIO. Foi possível relacioná-las para chegarmos a três dificuldades comuns: i) a falta de adaptações de materiais e avaliações, as quais deveriam levar em consideração a especificidade dos estudantes; ii). a falta de disponibilização, por parte da universidade, de ferramentas que possam diminuir as barreiras enfrentadas pelos alunos, tais como computadores com leitores de tela; e iii) a implementação recente na UNIRIO de um núcleo de acessibilidade e inclusão (NAI).

De maneira específica sobre a criação de um núcleo de acessibilidade e inclusão, na UNIRIO, apenas no final de 2020, houve a portaria de criação do NAI. Aqui, é importante salientar que a criação do NAI é uma resposta direta, principalmente, ao Programa Incluir de 2005 e ao decreto 7.611/2011. Contudo, entre a primeira indicação normativa (contexto da produção do texto) e a efetiva criação do NAI pela UNIRIO (contexto da prática), há um descompasso de 15 anos.

Por último, perguntamos aos discentes os tipos de ações que acham importante a UNIRIO realizar, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, e que ainda não estão sendo feitas. Um dos respondentes não soube dar sugestões. Já os outros dois mencionaram a necessidade da efetivação do NAI aos moldes de um núcleo no estilo do NAPNE do Colégio Pedro II, o que evidencia a importância que esse espaço teve para a formação escolar desses alunos e ressaltam a necessidade de um espaço semelhante na UNIRIO.

Por fim, diante do apresentado, percebe-se que há um descompasso, principalmente na universidade, entre o Contexto da produção do texto e o Contexto da prática. Os motivos desse descompasso podem ser muitos e merecem investigações futuras. Contudo, por ora, foi possível chegar a conclusões que estão sendo desenvolvidas a seguir.

Conclusão

Conforme apresentado no objetivo e pergunta de partida, buscamos analisar as ações educacionais inclusivas realizadas pelo AEE nos níveis básico e superior, a partir das trajetórias dos alunos egressos do Colégio Pedro II e, hoje, graduandos da UNIRIO. E, de maneira conclusiva, afirmamos que as respostas dos estudantes sobre suas trajetórias nos permitiram reconhecer que as políticas e as ações/práticas são influenciadas por fomento, políticas internas e temporalidade das demandas. A análise da legislação brasileira, enquanto texto, é comparada a um lindo e complexo bordado, onde a multiplicidade de pontos, cores e espaços revelam um trabalho meticuloso para produção do prazer, conforto e bem-estar para quem o vê. O lado certo do bordado é uma harmoniosa obra de arte que prevê ações importantes no caminho da efetiva inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Contudo, sabemos que, no avesso do bordado, os nós, emendas, erros e acertos se escondem para deixar parecer que as lacunas, o vazio, são parte da obra. Será? Na cultura popular brasileira, é pelo avesso que se conhece o artesão. Ao que parece, o mesmo se aplica nas políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Os textos são os bordados e as ações e práticas, os avessos. A partir de uma comparação entre os textos político-normativos e as vozes dos alunos investigados, pudemos, então, conhecer o bordado e avesso de um mesmo instrumento de inclusão para a pessoa com deficiência: o AEE. Nesse ínterim, a partir das análises feitas, concluímos que:

i) Na apreciação do Contexto da produção do texto, como estabelecem as concepções do Ciclo de Políticas, observou-se que os textos políticos refletem um contexto histórico-social e, dessa maneira, não são neutros e objetivos; mas a materialização de interesses distintos, em constante tensão. Além disso, a passagem do contexto da produção do texto para o contexto da prática não ocorre com a política sendo simplesmente recebida e implementada, mas sim sendo sujeita a interpretação e sendo recriada. Ou seja, a existência do texto político, a lei, não garante a sua efetividade na dimensão da prática.

ii) Em relação ao fato anterior, o Contexto da prática é identificado em níveis diferentes quando observamos o que os alunos dizem sobre o AEE na etapa do ensino médio e na etapa do ensino superior. Isso não quer dizer

que um espaço é melhor que outro, mas sim, que as ações inclusivas, que são respostas principalmente de orientações de textos político-normativos, ocorrem em tempos diferentes nos dois níveis. Percebe-se que a universidade ainda está caminhando para a construção de sua política institucional de inclusão, enquanto o Pedro II já tem essa prática mais consolidada e com efeitos. Conjecturamos que essa tendência ocorre ora pela força da lei ora pela pressão da presença desses estudantes nesses espaços. Isso porque, depois da lei 13.409/2016 que reserva vagas, nas universidades, para estudantes oriundos de escolas públicas que tenham deficiência, na UNIRIO, houve um aumento exponencial no número de alunos com deficiência em cursos de graduação presenciais. Segundo dados consolidados dos Censos da Educação Superior publicados pela UNIRIO em seu site institucional, em 2016, havia 15 estudantes com deficiência matriculados em toda a universidade, enquanto, em 2019, esse número passou a ser de 195. Nesse ponto, fazemos uma relação com as proposições de Renders (2016) sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Para a autora, a presença dos alunos é muito mais do que apenas estar, é uma reivindicação, que, mesmo sem intenção, é capaz de transformar ambientes e sujeitos, isso porque, “tal presença/reivindicação na universidade pode, portanto, impulsionar as ecologias de saberes, temporalidades e reconhecimentos neste momento histórico.” (Renders, 2016, p. 21).

Dessa maneira, nos marcos de uma conjuntura histórica de expansão de políticas de inclusão brasileiras, é possível confirmar que a simples concessão do acesso não corresponde a uma completa mudança de cenário. Assim, embora tenhamos conhecimento dos caminhos que devemos percorrer com vistas ao avanço no processo de inclusão e tenhamos as falas dos alunos como orientadoras das ações nas dimensões dos textos políticos e das práticas, a fragilidade das políticas de permanência podem comprometer de forma significativa ações afirmativas já consolidadas, como por exemplo, a política de cotas para acesso ao ensino superior.

Portanto, diante dos dados analisados, percebe-se que há, sem dúvida, um conjunto de questões que impediram ou impedem a estruturação de uma universidade acessível e inclusiva, algumas já discutidas neste trabalho, e outras que merecem novas pesquisas. Em vista disso, a proposta deste artigo é contribuir para a exposição dessas questões como um passo para prosseguir

na construção da inclusão educacional de pessoas com deficiência. Ademais, esperamos que os elementos apresentados contribuam com a comunidade científica e acadêmica, para que se possa avançar não somente nas produções científicas que tratem do escopo desse estudo, mas também na elaboração de práticas educacionais inclusivas para o público da educação especial, especialmente ensino superior, isso porque, uma discussão sobre as limitações do recorte adotado (o caso) é igualmente necessária a uma discussão de alto potencial crítico-reflexivo.

O AVESSE DO BORDADO: o AEE como ponto e vazio nas trajetórias de estudantes com deficiência

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar os impactos das ações inclusivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na trajetória discente, bem como suas influências na permanência e participação dos estudantes com deficiência na vida acadêmica em igualdade de oportunidades. Para isso, elegemos como lócus de investigação duas instituições de ensino federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, na qual o Ciclo de Políticas foi, a um só tempo, arcabouço teórico e lente analítica dos dados coletados. Como resultado, evidenciou-se um descompasso entre o que está estabelecido nas normatizações que tratam do AEE e o que, até agora, foi realizado em termos práticos, especialmente no que tange à Educação Superior. Nesse sentido, reforçamos a necessidade da ampliação de estudos acerca do AEE nos diferentes níveis de ensino, compreendendo a educação inclusiva como uma agenda que deve passar todo o sistema educacional.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ciclo de Políticas. Inclusão. Deficiência.

THE OVERSIDE OF EMBROIDERY: the AEE as a point and emptiness in the experiences of students with disabilities

Abstract: This paper aims to analyze the impacts of inclusive actions by Specialized Educational Assistance (AEE) on the student trajectory, as well as their influence on the permanence and participation of students with disabilities in academic life, with equal opportunities. For this, we chose as research locus two federal educational institutions located in the State of Rio de Janeiro. This is a qualitative research methodology, in which the Policy Cycle was, at the same time, a theoretical framework and an analytical lens for the collected data. As a result, there was a discrepancy between what is established in the norms that deal with SES and what, until now, has been carried out in practical terms, especially about Higher Education. In this sense, we reinforce the need to expand studies on SES at different levels of education, understanding inclusive education as an agenda that must permeate the entire educational system.

Keywords: Specialized Educational Service. Policy Cycle. Inclusion. Disabilities.

EL REVERSO DEL BORDADO: LA AEE como punto y vacío en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los impactos de las acciones inclusivas de la Asistencia Educativa Especializada (AEE) en la trayectoria estudiantil, así como su influencia en la permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en la vida académica, en igualdad de oportunidades. Para

ello, elegimos como locus de investigación dos instituciones educativas federales ubicadas en el Estado de Río de Janeiro. Esta es una metodología de investigación cualitativa, en la que el Ciclo de Políticas fue, al mismo tiempo, un marco teórico y una lente analítica para los datos recolectados. Como resultado, hubo una discrepancia entre lo establecido en las normas que tratan de SES y lo que, hasta ahora, se ha llevado a cabo en términos prácticos, especialmente en lo que respecta a la Educación Superior. En este sentido, reforzamos la necesidad de ampliar los estudios sobre SES en los diferentes niveles educativos, entendiendo la educación inclusiva como una agenda que debe permeiar todo el sistema educativo.

Palabras clave: Servicio Educativo Especializado. Ciclo de Póliza. Inclusión. Deficiencia.

SOBRE OS AUTORES

Paulo Pires de Queiroz

Doutor em Filosofia e Humanidades - Columbia Pacific University (1997) / Titulação reconhecida pela Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador Associado da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Mestrado e Doutorado PGEBS - Ensino em Biociências e Saúde da FIOCRUZ. Professor e Pesquisador Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão - CMPDI/UFF e no Doutorado em Ciências, Tecnologias e Inclusão - PGCTIn/UFF. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior Brasileira - BASis. Líder do Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPQ, Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade (NESED). Tem experiência significativa na área de Ensino e atualmente trabalha com pesquisa nas áreas de Educação, Ciências Sociais e Saúde nos âmbitos da Graduação e da Pós-graduação. E-mail: ppqueiroz@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0609-6424>.

Andreza de Oliveira de Carvalho

Possui graduação em Letras/Literatura pela UERJ/FFP (2010). Mestrado em Língua Portuguesa no PROFLETRAS da UERJ/FFP (2016). Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Inclusão - PGCTIn da Universidade Federal Fluminense (2024), no qual desenvolveu pesquisa na linha de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais na UNIRIO, com experiência em atendimento pedagógico aos discentes com dificuldades no processo de formação universitária. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade (NESED). E-mail: andrezadeoliveira9@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-8006>.

Flavia Camara Neto Athayde Gonçalves

Professora efetiva do Colégio Pedro II. Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Inclusão pelo PGCTIN - UFF Mestre em Educação – UFRJ. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) - UFC. Psicopedagoga - UERJ. E-mail: flaviacamara@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9057-2579>.

Referências

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. New York: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília -DF, p. 3, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília -DF, p. 1, 04 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital nº 04. Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 7 jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradativa, 1995.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [s.l.], v. 10, n. 2, 1 dez. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

RENDERS, Elizabete C. C. **A Inclusão na Universidade**: as pessoas com Deficiência e Novos Caminhos Pedagógicos. Curitiba: Editora Prisma, 2016.

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

Recebido: agosto 2023
Aceito: novembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

O ATENEU: violência vertical, preconceito e *bullying* no final do século XIX

THE ATHENAEUM: vertical violence, prejudice and bullying at the late of the 19th century

O ATENEU: violencia vertical, prejuicio y bullying a finales del siglo XIX

L'ATHÉNÉE : violence verticale, préjugés et intimidation à la fin du XIXème siècle



Eduardo Borba Gilioli* 

Maria Terezinha Bellanda Galuch** 

Cleonice Aparecida Raphael da Silva*** 

Introdução

A pesar dos avanços das pesquisas sobre a violência escolar de forma geral e sobre o *bullying* de maneira particular, permanece a dificuldade de identificação desse tipo de agressão, notadamente pelos docentes (Silva *et al.*, 2021), especialmente no caso de abusos socioemocionais (Cañongo; Villegas; Tomasini, 2023), tendo em vista que muitos ataques são camuflados pelo tom de brincadeira com que são realizados. Inclusive, é comum nos depararmos com comentários jocosos que desconsideram a gravidade do problema.

Diferentemente de outros países, no Brasil, a maior parte dos casos de *bullying* ocorrem nas salas de aula, possibilitando, em tese, uma profícua intervenção dos docentes, todavia, em virtude da superficialidade do conhecimento de muitos professores sobre o problema, as ações de violência, em geral, são abordadas de maneira inapropriada, ou passam despercebidas (Silva; Bazon, 2017).

* Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

** Universidade Estadual de Maringá.

*** Universidade Estadual de Maringá.

Também há estudos que sinalizam uma discrepância na percepção de *bullying* entre discentes e docentes. Os últimos relatam menor ocorrência de *bullying*. Se dividirmos o grupo de professores por gênero, a percepção sobre a gravidade das agressões também destoa; as professoras avaliam as hostilidades com mais severidade; já os professores compreendem que o problema seja menos grave (Granados; Ramírez; Tomasini, 2020, Silva; Bazon, 2017). Hipoteticamente, essa diferença ocorre por conta de uma educação masculina voltada, hegemonicamente para o desenvolvimento da força física e da coragem que, em tese, justifica o resultado da pesquisa de Malta *et al.* (2019) que conclui que os meninos são mais propensos à vitimização do *bullying* escolar, por agressões físicas, em comparação com as meninas.

Ao mesmo tempo, deparamo-nos com alguns pontos de vista, amparados pelo senso comum, associando o sofrimento causado pelo *bullying* à suposta personalidade fragilizada das novas gerações, como se a virilidade, a coragem e a capacidade de se defender dos pares, ou mesmo de suportar calado o sofrimento, fossem sinônimos de uma personalidade bem constituída (Fernandes; Dell'aglio, 2023), quando, na verdade, a violência irracional é um sintoma da debilidade do Eu (Crochík, 2015). Há também quem afirme que em sua época de estudante não havia *bullying* (Santos, 2014), talvez porque viveram em um período anterior às pesquisas sobre o *bullying*; porque o *bullying* era pouco discutido, ou mesmo por refutar as informações que dispõe sobre essa forma de violência.

Sabemos que o *bullying* se faz presente nas instituições educacionais desde o seu surgimento (Fante, 2005; Silva, 2010) e que a literatura brasileira é vasta em narrativas que exploram o caráter opressor do ambiente escolar do fim do século XIX e do início do século XX (Carvalho, 2019). Mesmo que se trate de tramas fictícias, as violências representadas são inspiradas na realidade (Danelon; Silva, 2020), sobretudo, porque, em alguns casos, o sofrimento dos personagens se confunde com o drama vivido pelos próprios autores (Carvalho; Carvalho, 2008; Miskolci; Balieiro, 2011; Lucas, 2012; Machado, 2019), como ocorre no romance *O Ateneu* (Pompéia, 1996).

O livro *O Ateneu* de Raul Pompéia (1863-1895) foi lançado no ano de 1888, tornando-se uma das principais obras brasileiras do século XIX (Guia do Estudante, 2022), que aborda precisamente os meandros da educação

institucionalizada, escancarando os seus mecanismos coercitivos. Para Carvalho (2019, p. 6), cujo objeto de pesquisa é a temática da violência escolar na literatura brasileira, *O Ateneu* (Pompéia, 1996) é um divisor de águas, sobretudo porque “[...] materializa uma crítica ao modelo educacional autoritário, perverso e viciado, presente na sociedade da época narrada na obra”. Com uma avaliação semelhante, Carvalho e Carvalho (2008, p. 55) afirmam que esse romance “[...] se constitui em documento lapidar das contradições educacionais que permeavam não apenas o mundo rural brasileiro, mas também o espaço urbano carioca do final do século XIX”.

Essa obra retrata a conjuntura social e política de profundas mudanças no crepúsculo do século XIX, em que o Rio de Janeiro era a capital do Império já moribundo em virtude das sucessivas contradições e transformações sociais, quais sejam: o crescimento populacional desordenado, a falta de moradias e as condições insalubres dos cortiços e dos morros, gerando crises epidêmicas e o aumento da criminalidade; a pressão pela proclamação da República (Carvalho; Carvalho, 2008); a Revolução Industrial em curso na Europa tensionando a diversificação e a qualificação das mercadorias brasileiras, cujo modelo de produção rural monocultora realizada pelo trabalho escravo, tornava-se obsoleto e pouco lucrativo (Galuch; Sforini, 1992).

A escola modelo representada por Pompéia é uma instituição privada, elitista, para meninos e organizada em regime de internato, cujo objetivo é o de preparar os futuros dirigentes da sociedade brasileira, em outros termos, os filhos da pequena burguesia em ascensão, responsáveis pelo processo de industrialização do país (Galuch; Sforini, 1992). É nessa instituição, concebida como “[...] o grande colégio da época” (Pompéia, 1996), que o personagem principal do enredo, o menino Sérgio, de 11 anos, é matriculado pelo pai com o intuito de receber uma formação exemplar. De fato, o educandário

[...] visto de fora ostenta uma aparência austera, digna, respeitável. Sob o seu teto, porém Sérgio aos poucos descobre a sua real face, aquela que se esconde ao primeiro olhar. Todas as mazelas sociais estão ali presentes: a hipocrisia e a opressão, mais que todas (Carvalho; Carvalho, 2008, p. 62).

O Ateneu pode ser sintetizado como uma obra de denúncia à hostilidade do ambiente escolar da época. Nesse sentido, vários trabalhos se debruçam sobre a análise dessa narrativa ficcional.

Santos e Marchi (2013) analisam os dispositivos de poder desse romance, utilizando as contribuições de Bourdieu e de Foucault. Miskolci e Balieiro (2011) refletem sobre as intersecções entre o autor e o personagem central da obra, sob a ótica da relação entre política, sexualidade e discriminação. Em uma perspectiva de associação entre literatura pessoal e literatura de testemunho, Lucas (2012) se ocupa da investigação sobre a vinculação da vida pessoal de Pompéia com a sua obra-prima, *O Ateneu*.

Galuch e Sforzi (1992) concluem que as contradições apresentadas pela escola não se dissociam dos problemas de uma escala social mais ampla, portanto a capacidade de a escola combater as mazelas sociais, é bastante restrita. Carvalho (2019) analisa o caráter violento e opressivo do ambiente escolar, representados na literatura brasileira, da qual *O Ateneu* é o objeto de pesquisa mais expressivo. A problematização do projeto pedagógico e educacional brasileiro do fim do século XIX pela análise de *O Ateneu* foi o objetivo do trabalho de Carvalho e Carvalho (2008).

Cruz e Cortina (2022) cotejam os artifícios coercitivos do ambiente de *O Ateneu* com as diretrizes das escolas cívico-militares, revelando vestígios negativos do passado. A problematização da narrativa de *O Ateneu* sob a ótica do *bullying* é realizada por Coringa, Gomes e Moreira (2013), não obstante essa pesquisa não delimitou as diferenças entre o *bullying* e o preconceito, duas formas de violência escolar. Dessa forma, discutiremos alguns aspectos importantes do *bullying* e do preconceito que nos darão subsídios para analisarmos as situações de violência de *O Ateneu*, demarcando e refletindo sobre os casos de *bullying* retratados na obra.

Violência escolar: *Bullying* e preconceito

A violência é “[...] um fenômeno humano de todas as épocas e lugares” (Rossi, 2008, p. 90), que permeia o trajeto histórico das instituições escolares. À medida que a educação formal se universaliza, os episódios de violência levados a cabo em seus entornos foram amplificados, o que pode ser percebido por uma série de suicídios e de assassinatos em escolas de diversos países, tais como: Estados Unidos da América; Canadá; Alemanha; Japão; Brasil e Argentina (Fante, 2005). Essas mortes não ocorreram exclusivamente em virtude

das relações sociais que se travaram no ambiente escolar, mas esse desfecho trágico certamente foi influenciado pelas formas de convivência estabelecidas nos espaços formais de educação (Costa; Miranda, 2020), porque os alvos de *bullying* costumam relatar que sentem ódio e o desejo de vingança sobre os que os violentam (Crochick; Crochick, 2017).

Mormente porque o sofrimento causado pelo *bullying* incide na baixa autoestima, na insônia, no isolamento social, na ansiedade, na depressão e, no limite, pode desencadear o desejo de morte. Os perpetradores das agressões tendem a manifestar dificuldades de socialização, por sua ânsia de dominar seus pares, e estão inclinados a ações criminosas ao longo da vida, devido à indisposição ao cumprimento de regras sociais (Chaves; Souza, 2018).

Os desdobramentos do *bullying* o colocam como uma séria questão de saúde pública (Mello *et al.*, 2017; Monteiro *et al.*, 2017; Santos *et al.*, 2020), sobretudo porque quase um terço dos estudantes da maioria dos países do mundo sofrem com esse tipo de violência (UNESCO, 2019) e porque os próprios profissionais da educação também são acometidos por esse problema (De Wet; Jacobs, 2021), uma vez que a violência escolar não se limita às relações horizontais e assimétricas de poder entre os estudantes (Ferber, 2023). Na década de 1970, os estudos sobre o *bullying* foram impulsionados, tendo Dan Olweus como um dos primeiros pesquisadores a delimitar os critérios para diferenciar o *bullying* das demais formas de violência (Fante, 2005).

O *bullying* se caracteriza como um comportamento agressivo, que pode envolver vários tipos de violência: física, verbal, sexual, simbólica e virtual, caracterizadas pela sistematicidade, repetição e ausência de motivação explícita, evidenciando o objetivo de destruição por parte de um indivíduo ou de um coletivo de pessoas em relação a sujeitos com pouca capacidade de reação aos ataques (Antunes; Zuin, 2008).

As investigações sobre o *bullying* escolar denotam que esse tipo de hostilidade ocorre nos diferentes níveis de escolaridade e tem um importante impacto na qualidade do ensino e da aprendizagem das escolas brasileiras. Alunos de escolas com altos índices de *bullying* são mais suscetíveis à evasão e ao registro de 20 pontos a menos, nas avaliações de Ciências do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em relação aos estudantes de instituições com níveis mais baixos de violência (Silva *et al.*, 2019). No ano de

2015, um levantamento demonstrou que o *bullying* estava presente em 28% das escolas do Brasil. Esse índice é expressivo quando cotejado aos de outros países, como Estados Unidos (24,5%), Itália (19,6%), Espanha (17,4%), Israel (15,1%) e Suécia (9,7%) (Mello *et al.*, 2017). Em comparação com Portugal, os estudantes brasileiros apresentam maior vulnerabilidade para o envolvimento em episódios de *bullying* (Zequinão *et al.*, 2019).

O conhecimento é essencial para o combate à violência escolar. Nesse sentido, a delimitação do perfil dos envolvidos nos casos de *bullying*, é indispensável. De forma geral, uma situação de *bullying* envolve o agressor, a vítima e o observador; cada um desses perfis pode englobar mais de uma pessoa. Como as vítimas, geralmente, são frágeis para se defenderem, a atuação dos observadores pode ser importante na dissolução da violência flagrante (Gouveia, 2011), todavia as pesquisas sobre as relações mediadas pelas testemunhas do *bullying* escolar são escassas (Albuquerque; Maciel, 2022).

Os perfis dos estudantes e a forma com que se relacionam são influenciados pela dupla hierarquia escolar. Oficialmente, o desempenho acadêmico, aferido por notas em avaliações dos componentes curriculares de sala de aula, constitui-se como um polo hierárquico. O outro polo é erigido pela hierarquia não oficial, cujas qualidades são o desempenho físico, especialmente em atividades que exigem força corporal (Adorno, 2006b). Para o autor, há uma propensão ao rancor e à hostilidade dos representantes do topo da segunda hierarquia para com os representantes da hierarquia oficial, entretanto Adorno (2006b) não foi contemporâneo das investigações sobre o *bullying*.

Os autores do *bullying* costumam pertencer ao topo da escala não oficial e à base da ordem oficial; os alvos tendem a ser invisibilizados pela incapacidade de demonstração de poder e a compor as bases dos dois polos da hierarquia escolar. Os observadores, comumente, ocupam um espaço intermediário entre as duas escalas. Não raramente, a frieza e a indiferença os identificam os agressores, mesmo porque podem se transformar nos próximos alvos. A possibilidade de os observadores se identificarem com as vítimas aumentam as chances de intervenção nas situações de agressão (Galuch *et al.*, 2020).

De acordo com Crochick e Crochick (2017), o fato de não haver importante correlação entre estar no topo da hierarquia oficial e ser vitimado pelo

bullying, nega a conclusão de Adorno (1903-1969), de que pertencer ao topo da hierarquia oficial, predispõe à vitimização pelo ressentimento dos que pouco incorporaram a cultura. Talvez os alunos com bom desempenho nos estudos possam ser respeitados por demonstrarem poder na apropriação de conhecimentos. Os autores indicam que a internalização da cultura, mediante a escolarização, pode contribuir para o combate a essa forma de violência.

Antiteticamente, o próprio estabelecimento de hierarquias entre os estudantes no interior da escola, fomenta as relações de competição e de dominação, corroborando para a coisificação da violência (Duboc *et al.*, 2021). Dessa maneira, a irracionalidade institucional, manifesta a irracionalidade da estrutura social (Adorno, 2008).

Uma vez que a violência irracional está atrelada à debilidade da constituição psíquica de seu autor, Crochík (2015, p. 40) assinala que a vulnerabilidade dos alvos “[...] lembraria aos mais fortes sua própria fragilidade, sua própria submissão, que devem ser negadas, o que implica que o *bullying* é também autodominação”. Notadamente, o *bullying* se remete a uma violência cujo alvo é difuso, pois há somente o desejo de sobrepujar o mais frágil; não há justificativa, mesmo que distorcida da realidade. Com relação ao preconceito, outra forma de violência escolar, o alvo está delimitado e há uma justificativa fantasiosa para o ataque, contudo a autodominação também se faz presente.

Grosso modo, *bullying* e preconceito são fenômenos específicos que em determinados momentos podem estar interligados; os alvos de ambas as formas de agressão têm possibilidades limitadas de se defenderem; os diferentes tipos de violência podem incidir sobre o mesmo alvo, em momentos distintos; o que os difere são os motivos de quem os agride. Contudo, “[...] no caso do preconceito, mesmo indivíduos frágeis podem desenvolvê-los e a discriminação ocorrer de maneira mais sutil” (Crochick; Crochick, 2017, p. 28).

O preconceito expressa a necessidade psíquica de o indivíduo projetar em suas vítimas sentimentos, pensamentos e características que não aceita em si mesmo. Ou seja, os atributos idealizados pelo agressor não correspondem à realidade; ele se vale da estereotipia atribuída a indivíduos pertencentes a grupos sociais estigmatizados como, por exemplo, “a avareza dos judeus”; “a corrupção da tradição familiar pelos homossexuais”; “a preguiça dos negros”

etc. Sobre essa questão, Adorno (2019, p. 426) exemplifica: “[...] o caráter potencialmente fascista culpa os pobres que precisam de ajuda justamente da mesma passividade e ganância que ele aprendeu a não admitir em sua própria consciência”. No que se refere à violência perpetrada pelo *bullying*, é ausente a justificativa (Crochík, 2015), portanto no “[...] *bullying*, só há o desejo de destruição, não mais o de identificação.

Neste sentido, [...], o *bullying* satisfaz necessidades psíquicas mais primitivas do que o preconceito” (Crochick; Crochick, 2017, p. 31). Ao preconceito não se pode atribuir positividade, mas os autores de *bullying*, tendencialmente, apresentam personalidade de base narcisista, indicando maior regressão psíquica, em relação à personalidade do indivíduo preconceituoso, na qual predomina os traços sadomasoquistas (Crochík, 2015).

A compreensão do preconceito e do *bullying* demanda a noção de que essas formas de violência mantêm um estreito vínculo com a estruturação da consciência e da personalidade que, por conseguinte, são expressões das relações sociais objetivas. Logo, alterações na realidade objetiva social implicam em mudanças na constituição da subjetividade humana (Adorno, 2015).

Nos tempos do capitalismo concorrencial, a ideologia apresentava-se, ao mesmo tempo, falsa e verdadeira. Verdadeira porque os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, eram mais exequíveis; falso porque o sistema capitalista impede a concretização da humanidade. Atualmente, a ideologia contemporânea, sustentada pelo capitalismo monopolista, cuja característica central é a ausência da liberdade de concorrência, ou seja grande parte da população não tem a possibilidade de vender a sua força de trabalho, denota o esmorecimento de importantes instituições sociais formativas, como a família, a escola, a religião etc., sinalizando um maior tolhimento da liberdade em consequência da padronização de pensamento imposta pela indústria cultural (Crochick, 2017; 2021; Crochick; Crochick, 2017).

Quanto mais a sociedade se desenvolve, menos são as possibilidades de individuação, como apresenta Crochick (2017, p. 52):

Diferentemente da época do iluminismo, que apostava em uma sociedade racional com indivíduos racionais, a atual traz uma racionalidade que suscita a irracionalidade individual: o sacrifício do pensamento que, por sua vez, leva à irritação com o pensamento que duvida.

O acirramento da contradição entre o potencial e os limites de emancipação humana concorrem para a ampliação da irracionalidade individual (Horkheimer; Adorno, 1956; Marcuse, 2004), assim como deturpa a experiência e a crítica no tempo presente. Dessa forma, o *bullying* e o preconceito coexistem e se relacionam, mas apresentam elementos que os caracterizam como fenômenos distintos e, por isso, exigem também maneiras particulares para combatê-los (Crochík, 2015).

A violência escolar sinaliza que a frieza perpassa a não identificação com o outro e demonstra, de certa forma, os efeitos da pseudoformação e do aniquilamento da experiência. A cultura é o alicerce da constituição da individualidade; o conhecimento é fundamental para a compreensão pelo sujeito, do potencial e dos limitadores da sociedade calcada na dominação de uns por outros (Adorno, 1996).

Não obstante, na sociedade contemporânea a cultura tenha se tornado mercadoria, nela ainda está contida a possibilidade de desvelar o movimento da sociedade e, conseqüentemente, que ela pode ser estruturada desprovida da dominação como centralidade das relações sociais (Galuch; Crochick, 2018).

Para os estudiosos da Escola de Frankfurt, refletir criticamente sobre a transformação da cultura em pseudocultura é imprescindível para a permanência da própria cultura. Dito de outra forma, o pensamento deve ser constantemente vigilante sobre o conteúdo do que se pensa (Adorno, 1972, 1992). Para isso, é preciso superar as perspectivas pseudoformativas, quais sejam, a apropriação da cultura para a adaptação e a internalização cultural desinteressada (Galuch; Crochick, 2018).

Com o objetivo de extrapolar os modelos pseudoformativos, Adorno (2006a) defende a educação política, visando a não repetição de Auschwitz. A educação política não se restringe à escola, ou a sindicatos e a partidos políticos; demanda a reflexão sobre as possibilidades de o indivíduo emancipar-se; libertando-se de toda forma de heteronomia. Dessa maneira, é imprescindível a elaboração do passado, compreendido como o processo de rememoração das injustiças, fazendo emergir o sofrimento que foi esquecido, naturalizado ou silenciado. A elaboração do passado exige a expressão rigorosa de nomeação dos objetos, o que inclui a precisa definição e conceituação.

É com essa intenção que buscamos analisar os incidentes de violência que perpassam as representações de *O Ateneu*.

O Ateneu: Violência vertical, preconceito e bullying

A compreensão das ações de violência que ocorrem em *O Ateneu* passa pela reflexão sobre os objetivos formativos dessa instituição escolar. Mesmo que as boas notas em disciplinas de sala de aula sejam valorizadas formalmente, sobretudo com prêmios aos melhores alunos, a formação moral se sobrepõe à instrução dos conhecimentos sistematizados, como podemos verificar nas palavras de Aristarco, o diretor do colégio e complementadas pelo narrador e protagonista, Sérgio:

‘Ah! meus amigos, conclui ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade!’ Aristarco tinha para esta palavra uma entonação especial, comprimida e terrível, que nunca mais esquece quem a ouviu dos seus lábios. ‘A imoralidade!’ (Pompéia, 1996).

Defesa semelhante é apresentada pelo Dr. Cláudio, um dos professores de Sérgio: “Ilustrar o espírito é pouco; temperar o caráter é tudo. É preciso que chegue um dia a desilusão do carinho doméstico. Toda a vantagem em que se realize o mais cedo” (Pompéia, 1996). Percebemos que há um antagonismo entre a educação familiar cercada de carinhos e de proteção e o internato, que visa a preparação para as agruras da vida, pois “[...] o exercício moral não vem das belas palavras de virtude, mas do atrito com as circunstâncias” (Pompéia, 1996). Nesse cenário de apologia à formação do caráter baseada na força e na indiferença com relação ao sofrimento próprio e alheio, preceitos da instituição militar eram incorporados à rotina dos alunos, a exemplo dos extenuantes exercícios de marcha.

Voltávamos de um dia alegre como soldados batidos. A ordem de marcha decom pôs-se aos poucos. Quando chegamos ao Rio Comprido, íamos por bandos dispersos, arquejantes, os de maior fôlego na vanguarda; depois, em cauda interminável de alquebramento, os mais fracos, até aqueles que ficavam pelo chão como enfermos, e que os inspetores buscavam como gado perdido (Pompéia, 1996).

O espírito militar flerta com princípios eugênicos. Esse elemento é expresso pelo professor Dr. Cláudio: “Morte aos fracos! Alcançando a bandeira negra do darwinismo espartano, a civilização marcha para o futuro, impávida, temerária, calcando aos pés o preconceito artístico da religião e da moralidade” (Pompéia, 1996). Para Adorno (2019), muitas vezes, o slogan darwiniano de aptidão para a sobrevivência é utilizado com o intuito de justificar racionalmente a violência bruta. Por conseguinte, o desenvolvimento da virilidade se contrapõe às demonstrações de certos sentimentos, supostamente incompatíveis com a formação do caráter almejado pela instituição escolar. Essa questão é exposta pelo pai de Sérgio, em uma carta enviada de Paris, ao filho: “O futuro é corruptor, o passado é dissolvente, só a atualidade é forte. Saudade, uma covardia, apreensão outra covardia” (Pompéia, 1996).

Esse conselho recebido por Sérgio, já no final do período de internato, coaduna com o aviso dado por seu pai, no dia em que foi deixado ao Ateneu: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta” (Pompéia, 1996), porque “O internato com a soma dos defeitos possíveis é o ensino prático da virtude, a aprendizagem do ferreiro à forja, habilitação do lutador na luta” (Pompéia, 1996). As letras de *O Ateneu*, comprovam que “a luta”, muitas vezes, não foi uma simples metáfora.

Não obstante ao ambiente agressivo de *O Ateneu*, Sérgio afirma que “[...] não havia expressamente punições corporais” (Pompéia, 1996). Curiosamente, também não há menção ao uso da palmatória e dos populares “bolos”, como descrevem várias obras literárias contemporâneas ou posteriores ao *O Ateneu*, tais como: *Memória de um Sargento de Milícias* (Almeida, 2011); *Casa de Pensão* (Azevedo, 2013); *Conto de Escola* (Assis, 2021) e *Doidinho* (Rego, 2018).

Compreendemos que, formalmente, no Ateneu não era prevista a punição por violência física, efetuada diretamente por funcionários da instituição escolar aos alunos. O que não significa a ausência de castigos corporais e até mesmo de agressões físicas não oficiais, tendo os alunos como alvos. Esse tipo de agressão é abundante no colégio e a nomeamos como violência vertical descendente, inclusive com situações em que os funcionários também tornam-se alvos de agressões, nesse caso a denominação passa a ser violência vertical ascendente.

Um caso emblemático de violência vertical descendente é o de Franco, um garoto franzino, introspectivo e com baixo desempenho nos estudos. Frequentemente, era obrigado a escrever por horas em diversas páginas do caderno, ficar em pé de frente à parede ou de joelhos como forma de punição por algum delito cometido. Nessas ocasiões de humilhação pública, comumente, alguns colegas o insultavam e o agrediam fisicamente. Certa vez, Franco foi enviado para uma espécie de prisão solitária.

Embaixo da casa. Fazia-se entrada pelo saguão cimentado dos lavatórios; sentia-se uma impressão de escuro absoluto; para os lados, a distância, brilhavam vivamente, como olhos brancos, alguns respiradouros gradeados daquela espécie de imensa adegá. O chão era de terra batida, mal enxuta. Impressionava logo um cheiro úmido de cogumelos pisados. Com a meia claridade dos respiradouros, habituando-se a vista, distinguia-se no meio uma espécie de gaiola ou capoeira de travessões fortes de pinho. Dentro da gaiola um banco e uma tábua pregada, por mesa. Sobre a mesa um tinteiro de barro. Era a cafua.

Engaiolava-se o condenado na amável companhia dos remorsos e da execração; ainda em cima, uma tarefa de páginas para a qual o mais difícil era arranjar luz bastante. De espaço a espaço, galopava um rato no invisível; às vezes vinham subir às pernas do condenado os animaizinhos repugnantes dos lugares lóbregos. À soltura surgia o preso, pálido como um redivivo, espantado do ar claro como de uma coisa incrível. Alguns achavam meio de voltar verdadeiramente abatidos (Pompéia, 1996).

Franco, possuidor de uma saúde frágil, faleceu algumas semanas depois de deixar a cafua. Apesar de esse incidente fatídico poder ter sido influenciado pela clausura em um ambiente insalubre e hostil, segundo Sérgio, “A mais terrível das instituições do Ateneu não era a famosa justiça do arbítrio, não era ainda a cafua, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas enormes. Era o Livro das notas” (Pompéia, 1996).

As informações contidas neste livro eram lidas publicamente por Aristarco todas as manhãs, de forma a exaltar alguns alunos, humilhando e estigmatizando outros. Inclusive, há relatos de que o diretor batia com o livro nas costas de alguns alunos e que segurava outros pelo pescoço, de maneira que o rosto da criança fosse dirigido para o coletivo discente, como um sinal de reconhecimento da vergonha. Nesse caso, o desempenho escolar estava associado à força; o que é bem diferente da apropriação do conhecimento

para que a própria violência irracional pudesse ser criticada, como no caso do preconceito à homossexualidade.

A suposição de que alguns alunos tinham inclinações homossexuais também incitava o diretor à exposição vexatória e pública dos envolvidos, caracterizando uma atitude preconceituosa, pois não se admitia um comportamento sexual que destoasse do padrão heteronormativo.

‘Levante-se, Sr. Cândido Lima!’

‘Apresento-lhes, meus senhores, a Sr.a D. Cândida’, acrescentou com uma ironia desanimada.

‘Para o meio da casa! e curve-se diante dos seus colegas!’ Cândido era um grande menino, beijudo, louro, de olhos verdes e maneiras difíceis de indolência e enfado. Atravessou devagar a sala, dobrando a cabeça, cobrindo o rosto com a manga, castigado pela curiosidade pública (Pompéia, 1996).

Segundo Adorno (2019), as hostilidades aos supostos transgressores dos padrões sexuais podem sugerir que os desejos sexuais dos agressores estejam sendo reprimidos em virtude do risco de descontrole, em suma, a violência é direcionada a uma vítima cuja característica pode estar latente no próprio agente da violência.

Às humilhações públicas, somam-se alguns episódios de violência física direta perpetrada contra os alunos e contra os funcionários do colégio. Uma das situações é a da inspetora do dormitório das crianças, cujo beliscão era o único mecanismo disciplinar que impunha aos alunos. Outro caso se refere a um estudante que teve dentes quebrados em virtude de ter se chocado contra um registro de gás, após ser empurrado pelo professor Venâncio. Sérgio também foi imobilizado com violência e xingado por Aristarco, mas revidou ao ataque, agarrando e puxando com força os bigodes do diretor. Em uma outra situação, inspetores foram alvejados por goiabas pelos alunos como forma de protesto contra a má qualidade da comida, além de, em outros momentos, os alunos sujarem e desorganizarem propositalmente as instalações escolares.

A violência vertical descendente, cujos principais agentes são os adultos responsáveis pelo ensino e os alvos são os alunos, é influenciada em grande medida pela estrutura social imperial e escravocrata. Em outros termos, a autoridade da escola pela força era aceita socialmente, como podemos verificar em um excerto de Casa de Pensão: “Os pais ignorantes, viciados pelos costu-

mes bárbaros do Brasil, atrofiados pelo hábito de lidar com escravos, entendiam que aquele animal era o único professor capaz de ‘endireitar os filhos’” (Azevedo, 2020, p. 22). Essa citação se refere a um professor conhecido por sua agressividade física e gratuita aos estudantes, portanto valorizado como bom docente, apesar de ser igualado a “um animal”.

Depreendemos que a própria existência da escravidão expressa o nível de barbárie da sociedade brasileira que *O Ateneu* retrata. A representação de um mestre escolar, exposta pelo professor Venâncio, demonstra uma relação de subserviência e de tutela do aluno com relação ao professor: “Acima de Aristarco — Deus! Deus tão-somente; abaixo de Deus — Aristarco” (Pompéia, 1996). A necessidade de culto a líderes, sinalizando uma necessidade de tutela e de heteronomia, indica a fragilidade da personalidade, pois: “Os símbolos dos poderes são extraídos//do imaginário de um pai severo a quem se ‘olha de baixo para cima’” (Adorno, 2019, p. 370).

Em todo caso, a escola atual, situada em um modelo democrático formal, apesar de seus limites, avançou ao abolir formalmente os castigos corporais cometidos contra os alunos, abrindo possibilidades para que as relações hierárquicas sejam superadas racionalmente, pela introjeção da autoridade do conhecimento do docente pelos alunos (Marcuse, 1978).

Quando o conhecimento é ausente ou escasso, a representação rigorosa do objeto é substituída pela estereotipia que erige o preconceito. Em outras palavras, “[...] o preconceito, de acordo com o seu conteúdo intrínseco, não é relacionado senão superficialmente, talvez nem isso, com a natureza específica de seu objeto (Adorno, 2019, p. 254).

Em *O Ateneu*, ficou evidenciado apenas uma motivação desencadeadora de atitudes preconceituosas. Essas situações se remetem à homossexualidade. Nesse sentido, um dos exemplos foi a vergonhosa exposição pública de Cândido, por Aristarco, relacionada anteriormente com a violência vertical. Sérgio também foi alvo dessa forma de preconceito por um aluno que o importunava muito, Barbalho, quando este informou Bento que, por sua vez, testemunhou a Sérgio que “[...] o Malheiro não passa pelo Sérgio que não pergunte quando é o casamento... é preciso casar... Ainda hoje pediu convite para as bodas (Pompéia, 1996). Esse tipo de situação se repetiu quando Sérgio passeava a sós pelo gramal com Egbert, colega de muito apreço e per-

cebia que “[...] ia longe o burburinho de alegria vulgar dos companheiros!” (Pompéia, 1996).

A comparação quantitativa dos casos de violência analisadas nas representações de *O Ateneu* demonstram que o preconceito é a forma de violência menos recorrente. Isso talvez se deva ao fato de o contexto escolar em que a obra é retratada ser pouco heterogênea com relação à diversidade dos estudantes, pois havia o predomínio de meninos de famílias abastadas, com poucos estudantes bolsistas que destoavam do restante do corpo discente, basicamente pelas questões de ordem econômica. Enfim, o fato de o preconceito não ser tão expressivo, pode indicar que ele esteja latente (Adorno, 2019).

Com relação aos casos de *bullying*, podemos identificar, basicamente, três alvos e dois agentes desse tipo de violência, em *O Ateneu*. No entanto, é preciso lembrar que um único aluno pode desempenhar mais de um papel nas relações de *bullying* (Matos et al., 2020). Esse intercâmbio de papéis é percebido quando Sérgio, mesmo sendo alvo de inúmeras agressões, compõe um grupo de alunos que hostilizam Rômulo, por seu excesso de gordura corporal: “A uma das vaias estive presente. Rômulo marcou-me” (Pompéia, 1996). Às vezes, quando a ação de violência ocorre em grupo, pode ser que os agentes das agressões sejam, individualmente, mais fracos fisicamente do que a vítima, como é o caso de Sérgio em relação a Rômulo. Por sua vez, os alvos podem apresentar diferentes tipos de comportamento, tais como: tentativa de autodefesa; indiferença; pedido de ajuda; choro; ausência nas aulas etc (Schultz et al., 2012).

Barbalho e Sanches são os principais agentes. Barbalho apresenta baixo rendimento nos estudos e comportamento agressivo. Sanches é forte e violento, com a ressalva de ter um bom desempenho acadêmico. No que se refere aos alvos do *bullying*, Sérgio e Franco são pequenos e fracos. Rômulo não é fraco fisicamente, mas por ser obeso, seu desempenho físico é comprometido. Rômulo, “[...] uma besta, grandalhão, último na ginástica pela corpulência bamba, último nas aulas” (Pompéia, 1996).

Sobre a constituição física de Sérgio, duas passagens são elucidativas: uma, quando ele chegou ao Ateneu e foi aconselhado por Aristarco a cortar os cabelos para parecer “mais viril”; outra, quando Dona Ema, esposa de Aristarco, fica sabendo que Sérgio tem 11 anos e avalia que a sua constituição física aparenta a de uma criança de seis anos.

Em relação ao desempenho acadêmico, Sérgio é mediano; Rômulo é um aluno pouco expressivo; já Franco é estigmatizado como um dos piores alunos. No que concerne aos observadores das situações de *bullying*, não há descrições pormenorizadas, não obstante, a mensagem aos delatores é clara: “Não denunciar nunca é preceito sagrado de lealdade no colégio” (Pompéia, 1996). Ou seja, um dos motivos para o silêncio sobre a violência é não se tornar a próxima vítima.

O perfil dos envolvidos no *bullying*, como tendência, segundo as pesquisas atuais, é de que os alvos sejam pertencentes às bases das duas escalas hierárquicas e os agentes sejam representantes do topo da hierarquia não oficial e da base da hierarquia oficial (Galuch *et al.*, 2020; Crochick; Crochick, 2017). Apesar da distância temporal entre o contexto histórico de *O Ateneu* e o da atualidade, os envolvidos no *bullying* apresentam características similares que podem ser percebidas quando os casos de *bullying* ocorridos no Ateneu são descritos.

Como já exposto, os principais alvos de *bullying* são Rômulo, Sérgio e Franco. Rômulo sofria com as agressões verbais, geralmente realizadas por um grupo de alunos, motivadas por sua aparência física:

No decorrer enfadonho das últimas semanas, foi Rômulo escolhido, principalmente, para expiatório do desfastio. Mestre cook! via-se apregoadado por vozes fantásticas, saídas da terra; mestre cook! por vozes do espaço, rouquenhas ou esganiçadas. Sentava-se acabrunhado, vendo se se lembrava de haver tratado panelas algum dia na vida; a unanimidade impressionava. Mais freqüentemente, entregava-se a acessos de raiva. Arremetia bufando, espumando, olhos fechados, punhos para trás, contra os grupos. Os rapazes corriam a rir, abrindo caminho, deixando rolar adiante aquela ambulância danada de elefantíase (Pompéia, 1996).

Diferentemente de Rômulo, cujas agressões sofridas eram predominantemente verbais, Sérgio era vítima de diferentes formas de *bullying*. No primeiro excerto, as agressões físicas e verbais foram realizadas por Sanches, no segundo, o autor foi Barbalho.

Sanches, rancoroso, perseguia-me como um demônio. Dizia coisas imundas. ‘Deixa estar, jurava entre dentes, que ainda hei de tirar-te a vergonha.’ Na qualidade de vigilante levava-me brutalmente à espada. Eu tinha as pernas roxas dos golpes; as canelas me incharam.

[...].

O endemoninhado caolho puxava-me a roupa, esbarrava-me encontrões e fugia com grandes risadas falsas, ou parava-me de súbito em frente, e revestindo-se de quanta seriedade lhe era suscetível o açafão da cara, perguntava: “Mudas as calças?” Um inferno (Pompéia, 1996).

Outro episódio de violência física sofrido por Sérgio ocorreu durante os banhos na piscina do colégio. Por duas vezes, em dias diferentes, tentaram afogá-lo.

Mal tinha eu entrado, senti que duas mãos, no fundo, prendiam-me o tornozelo, o joelho. A um impulso violento cai de costas; a água abafou-me os gritos, cobriu-me a vista. Senti-me arrastado. Num desespero de asfixia, pensei morrer. Sem saber nadar, vi-me abandonado em ponto perigoso; e bracejava, à toa, imerso a desfalecer, quando alguém me amparou (Pompéia, 1996).

Nesses dois momentos de angústia, Sérgio foi ‘salvo’ por Sanches, mas depois percebeu que o autor da violência e o seu salvador poderiam ser a mesma pessoa, com a intenção de violentá-lo sexualmente, fato que, pelo visto, não era incomum no Ateneu, como evidencia os conselhos de Rebelo a Sérgio.

‘Viu aquele da frente, que gritou calouro? Se eu dissesse o que se conta dele... aqueles olhinhos úmidos de Senhora das Dores... Olhe; um conselho; faça-se forte aqui, faça-se homem. Os fracos perdem-se. ‘Isto é uma multidão; é preciso força de cotovelos para romper. Não sou criança, nem idiota; vivo só e vejo de longe; mas vejo. Não pode imaginar. Os gênios fazem aqui dois sexos, como se fosse uma escola mista. Os rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue, são brandamente impelidos para o sexo da fraqueza; são dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo. Quando, em segredo dos pais, pensam que o colégio é a melhor das vidas, com o acolhimento dos mais velhos, entre brejeiro e afetuoso, estão perdidos... Faça-se homem, meu amigo! Comece por não admitir protetores’ (Pompéia, 1996).

Após Sanches se colocar como protetor de Sérgio, iniciou a tentativa de abuso sexual, como se o segundo fosse um objeto de propriedade do primeiro.

A franqueza da convivência aumentou dia a dia, em progresso imperceptível. Tomávamos lugar no mesmo banco. Sanches foi-se aproximando. Encostava-se, depois, muito a mim. Fechava o livro dele e lia no meu, bafejando-me o rosto

com uma respiração de cansaço. Para explicar alguma coisa, distanciava-se um pouco; tomava-me, então, os dedos e amassava-me até doer a mão, como se fosse argila, cravando-me olhares de raiva injustificada. Volvia novamente às expressões de afeto e a leitura prosseguia, passando-me ele o braço ao pescoço como um furioso amigo. Eu deixava tudo, fingindo-me insensível, com um plano de rompimento em idéia, embargado, todavia, pela falta de coragem. Não havia mal naquelas maneiras amigas; achava-as, simplesmente, despropositadas e importunas, máxime não correspondendo à mais insignificante manifestação da minha parte. [...]. Por um dia de muito calor, acabava ele de enunciar como um padre uma página de religião, os diversos atos de Contrição, de Atrição, de Fé, de Esperança, de Caridade, quando propôs que eu lhos repetisse sentado aos seus joelhos. [...]. Às vezes a minha resistência passiva desapontava o preceptor. Ele encarava-me terrível, e como quem diz: ‘perde a proteção de um vigilante!’... (Pompéia, 1996).

Além da violência sexual, de agressões físicas e de violência simbólica, Sérgio teve uma grande frustração, pois rabiscaram um desenho que ele havia feito, em virtude de uma exposição artística.

Depois da distinção do curso primário, foi esta cabra o meu maior orgulho. Retocada pelo professor, que tinha o bom gosto de fazer no desenho tudo quanto não faziam os discípulos, a cabra tibetana, meio metro de altura, era aproximadamente obra-prima. Ufanava-me do trabalho. Não quis a sorte que me alegrasse por muito. Negaram-me à bela cabra a moldura dos bons trabalhos; ainda em cima — considerem o desespero! Exatamente no dia da exposição, de manhã, fui encontrá-la borrada por uma cruz de tinta, larga, de alto a baixo, que a mão benigna de um desconhecido traçara. Sem pensar mais nada, arranquei à parede o desgraçado papel e desfiz em pedaços o esforço de tantos dias de perseverança e carinho (Pompéia, 1996).

Apesar de todo o sofrimento de Sérgio, havia alguém mais vulnerável à dominação; era Franco. Um aluno que sofria cotidianamente com os castigos da violência vertical, ao mesmo tempo em que era alvo de *bullying*. O desprezo e a indiferença a que Franco era submetido fizeram Sérgio se compadecer de sua angústia e por compartilharem dores semelhantes, tornaram-se amigos. A aproximação de Sérgio a Franco foi criticada, sublinhando o grau de frieza a que Franco era submetido: “-Como tem descido Sérgio, lastimavam os inspetores, palestrando a ordem do dia com o diretor, é o íntimo do Franco” (Pompéia, 1996).

A condição permanente de humilhação de Franco o fez pensar em diferentes formas de se vingar das pessoas que o violentavam. Em um primeiro momento, imaginou os colegas comendo em pratos lavados com buchas embebidas na sua urina.

Franco, no domingo da véspera, aproveitando a largura da vigilância no dia vago, fora vadiar ao jardim. E para tomar água de um poço aí existente, cuja bomba não funcionava em regra, deliberou, imaginem! umedecer a bucha aspiradora com um líquido que Moisés seria capaz de obter no árido deserto, sem milagre mesmo e sem Horeb. Agora considerem que o referido poço fornecia água para a lavagem dos pratos (Pompéia, 1996).

Em outra situação, dessa vez com o apoio relutante de Sérgio e tomado de raiva por ter sido ferido na cabeça por um aluno, quebrou várias garrafas de vidro e jogou os estilhaços na piscina. Contudo, as duas tentativas de vingança foram frustradas e a punição foi redobrada.

Percebemos que o desejo de vingança de Franco é uma forma de reprodução da violência que sofreu e que as consequências só não foram mais desastrosas devido ao menor acesso das pessoas a armas letais, ao contrário do que ocorre atualmente com as notícias de suicídios e de homicídios coletivos, em ambiente escolar.

Considerações finais

A violência exposta em *O Ateneu*, basicamente, pode ser tipificada de três maneiras: violência vertical; preconceito e *bullying*. Com relação à violência vertical efetuada contra os alunos, inferimos que a sociedade escravocrata brasileira tinha um maior nível de tolerância à violência, por isso essa situação difere negativamente da organização escolar atual. Ao mesmo tempo, levantamos a hipótese de que a violência canalizada pelos estudantes, ao menos parcialmente, tenha origem nas agressões sofridas por parte de seus superiores hierárquicos.

Sobre o preconceito, percebemos que, tendo em vista a pouca heterogeneidade do corpo discente, sobretudo por retratar a sociedade do fim do século XIX, a motivação que se destaca para a violência realizada pelos sujeitos preconceituosos foi a homossexualidade.

Em comparação ao preconceito, os casos de *bullying* foram mais frequentes. Apesar de as pesquisas sobre o *bullying*, no Brasil, terem sido iniciadas pouco mais de um século após a publicação original da obra literária analisada, observa-se que esse problema já ocorria no contexto escolar brasileiro, pois parte das formas de agressão descritas foram intencionais, repetitivas, desencadeadas pelo desejo de destruição do outro, sem motivo aparente e os alvos, geralmente, eram mais frágeis do que os autores. O *bullying* existe desde os primórdios da escola, mas o seu estudo ocorreu quando grande parcela da sociedade começou a frequentá-la, acentuando no ambiente escolar, os conflitos oriundos da estrutura social contraditória.

Nesse sentido, a análise dos episódios de violência descritos em *O Ateneu*, especialmente os casos de *bullying*, concorre para a elaboração do passado, dando voz ao sofrimento que, por vezes, é negligenciado, atenuado ou esquecido.

O ATENEU: violência vertical, preconceito e *bullying* no final do século XIX

Resumo: O objetivo dessa pesquisa foi delimitar as situações de violência escolar relatadas na obra *O Ateneu* de Raul Pompéia, centrando-se na reflexão sobre os casos de *bullying*. O *bullying* existe desde os primórdios da escola, mas o seu estudo ocorreu quando grande parcela da sociedade começou a frequentá-la, acentuando no ambiente escolar, os conflitos oriundos da estrutura social contraditória. A despeito de as pesquisas sobre o *bullying*, no Brasil, terem sido iniciadas pouco mais de um século após a publicação original de *O Ateneu*, observa-se que esse problema já se fazia presente no contexto escolar brasileiro, pois parte das formas de agressão descritas nesta obra foram intencionais, repetitivas, desencadeadas pelo desejo de destruição do outro e, sem motivo aparente, e os alvos, geralmente, eram mais frágeis do que os autores. A análise das hostilidades descritas em *O Ateneu*, possibilita a elaboração do passado, dando voz ao sofrimento negligenciado, atenuado ou esquecido.

Palavras-chave: *O Ateneu*, violência escolar, violência vertical, preconceito, *bullying*.

THE ATHENAEUM: vertical violence, prejudice and bullying at the late of the 19th century

Abstract: The objective of this research was to narrow down the situations of school violence reported in the novel *The Athenaeum* by Raul Pompéia, focusing on reflection on cases of bullying. Bullying has existed since the beginning of the school, but its study took place at the time when a large part of society began to attend it, accentuating in the school environment, the conflicts arising from the contradictory social structure. Despite the fact that research on bullying in Brazil began just over a century after the original publication of *The Athenaeum*, it is observed that this problem was already present in the Brazilian school context. Some forms of aggression described in this work were intentional, repetitive, triggered by the desire to destroy the other and, for no apparent reason, and as a rule, the targets were more fragile than the authors. The analysis of the hostilities described in *The Athenaeum* enables the elaboration of the past, giving voice to neglected, attenuated, or forgotten suffering.

Keywords: *The Athenaeum*, school violence, vertical violence, prejudice, bullying.

EL ATENEO: violencia vertical, prejuicio y bullying a finales del siglo XIX

Resumen: El objetivo de esta pesquisa fue delimitar las situaciones de violencia escolar relatadas en la obra *El Ateneo* de Raul Pompéia, centrándose en la reflexión sobre casos de *bullying*. El *bullying* existe desde los inicios de la escuela, pero su estudio se dio en el momento en que gran parte de la sociedad comenzaba a frecuentarla, acentuándose en el ámbito escolar, los conflictos derivados de la contradictoria estructura social. A pesar de que la investigación sobre el *bullying* en Brasil comenzó poco más de un siglo después de la publicación original de *El Ateneo*, se observa que este problema ya estaba presente en el contexto escolar brasileño. Además de esto, parte de las formas de agresión descritas en este trabajo fueron intencionales, repetitivas, provocadas por el deseo de destruir al otro y, sin motivo aparente, y los blancos, por regla general, eran más débiles que los autores. El análisis de las hostilidades expuestas en *El Ateneo* hace posible la elaboración del pasado, dándole voz al sufrimiento ignorado, atenuado u olvidado.

Palabras clave: *El Ateneo*, violencia escolar, violencia vertical, prejuicio, *bullying*.

SOBRE OS AUTORES

Eduardo Borba Gilioli

Possui graduação em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1999), Pedagogia pela Unicesumar (2022), especialização em interdisciplinaridade na educação básica pelo IBPEX (2002), mestrado (2013) e doutorado (2020) em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Atuou como professor e coordenador do curso de licenciatura em educação física da Facinor (2010-2021), professor efetivo da secretaria de Estado da educação do Paraná (Educação Básica), professor do Colégio Loanda e professor conteudista da Unifatecie. E-mail: eduardoborbagilioli@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5356-6230>.

Maria Terezinha Bellanda Galuch

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (1988), especialização em metodologia do ensino pela Universidade Estadual de Maringá (1994), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1996), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Realizou estágio de Pós-doutorado no Instituto de Psicologia da USP (2013). Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, educação, ensino fundamental, ensino e aprendizagem, Teoria Crítica da Sociedade. E-mail: mtbgaluch@uem.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5154-9819>.

Cleonice Aparecida Raphael da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá-PR - Programa de Pós - Graduação em Educação, linha de Ensino, aprendizagem e formação de professores. Mestre (2017). Licenciada em História (2000) e Pedagogia (2014) pela mesma instituição. Professora Colaboradora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professora/Pedagoga na Educação Básica – Rede Municipal de Ensino de Maringá. E-mail: cleoraphael@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7181-8905>.

Referências

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a. p. 119-138.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b. p. 97-117.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Filosofia y superstición**. Madrid: Alianza/Taurus, 1972.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Mínima moralia**. Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Textos escolhidos**. (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ALBUQUERQUE, Amanda Pereira; MACIEL, Sílvia. Bullying escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 117, p. 186-198, 2022. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.117.12877>.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/zqHCbb9MvDmKpg8HkRlPBXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.

ASSIS, Machado de. **Conto de escola**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2021.

AZEVEDO, Alúfio de. **Casa de pensão**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2020.

CAÑONGO, Anayanzin Antonio; VILLEGAS, Gabriela Ordaz; TOMASINI, Guadalupe Acle. Diferencias entre estudiantes y docentes de una escuela secundaria respecto al bullying y la discriminación. **Educación e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 90-105, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n69.p90-105>.

CARVALHO, Cleiry de Oliveira. Dos caminhos da violência na escola representada na literatura brasileira. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 4, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/63432/34850>. Acesso em: 01 jun. 2022.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O *Ateneu* na perspectiva histórico-educacional brasileira do século XIX. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 13, n. 18, p. 54-67, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1530>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CHAVES, Denise Raissa Lobato; SOUZA, Maurício Rodrigues de. Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230019>.

CORINGA, Sumara Marta Gualberto; GOMES, Elisete Aparecida Ferreira; MOREIRA, Sullyan Aparecida da Silva. O *Ateneu*: Um território marcado pelo bullying. **QUIPUS**, v. 2, n. 1, p. 47-54, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/284>. Acesso em: 28 jan. 2023.

COSTA, Karen Maria Rodrigues; MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. Associação entre bullying escolar e suicídio: uma revisão integrativa da literatura. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/**

Brazilian Journal of Mental Health, v. 12, n. 31, p. 312-327, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/69815>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CROCHICK, José Leon. Pontos sobre o autoritarismo contemporâneo. In: PEREZ, Deivis; SILVA, Eduardo Pinto; SIMÕES, Maria Cristina Dancham (Orgs.). **Práxis em psicologia social: o enfrentamento a pautas autoritárias e à lógica privatista** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Abrapso, 2017. p. 42-54. Disponível em: https://site.abrapso.org.br/wp-content/uploads/2021/09/colecao_encontros_volume4.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. **Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017.

CROCHÍK, José Leon. Formas de violência escolar: preconceito e bullying. **Movimento**, v. 2, n. 3, p. 29-56, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32559>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CROCHÍK, José Leon. Personalidades autoritárias e preconceito: relações. **Psicologia Argumento**, v. 39, n. 7, p. 1181-1198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/27479/pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CRUZ, Ana Carolina de Picoli de Souza; CORTINA, Arnaldo. *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e o programa das escolas cívico-militares do governo Bolsonaro: espaço-tempo claustrotópico. **Estudos Semióticos**, v.18, n. 3, p. 111-130, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2022.198044>.

DANELON, Márcio; SILVA, Mauro Sérgio Santos da. O olhar da medusa: a objetivação do trabalho docente no movimento escola sem partido. **Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 58, p. 233-249, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n58.p233-249>.

DE WET, Corene; JACOBS, Lynette. Bullying no local de trabalho, abuso emocional e assédio nas escolas. In: D'CRUZ, Premilla; NORONHA, Ernesto, KEASHLY, Loreleigh; TYE-WILLIAMS, Stacy (Eds.). **Tópicos Especiais e Ocupações, Profissões e Setores Particulares. Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment**, v. 4. Singapura: Springer, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-10-5308-5_11.

DUBOC, Maria José Oliveira et al. Bullying e desempenho escolar: leituras e compreensões. **Olhares**, v. 9, n. 1, p. 21-37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11470/8492>. Acesso em: 01 mar. 2022.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

FERBER, Horacio Martin. Algunas discusiones y reflexiones conceptuales sobre la educación y el preconceito. **Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 27-41, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n69.p27-41>.

FERNANDES, Grazielli; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Mitos sobre bullying: o que diz a ciência? **Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 69, p. 187-201, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n69.p187-201>.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda et al. **Bullying e preconceito não são brincadeira**: reflexões sobre a violência escolar. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHICK, José Leon. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático**. Para os anos iniciais do ensino fundamental. Maringá: Eduem, 2018.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. "O Ateneu": a escola da sociedade. **Perspectiva**, v. 10, n. 18, p. 33-43, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

GOUVEIA, Sérgio Jorge da Silva. **Bullying escolar**: os observadores e o seu papel supremo no término deste fenómeno. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5002>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GRANADOS, Aurora González; RAMÍREZ, Fabiola Zacatelco; TOMASINI, Guadalupe Acle. Políticas antibullying en México. contraste entre discursos políticos, acciones y resultados. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima (Orgs.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 19-35.

GUIA DO ESTUDANTE. "O Ateneu": resumo da obra de Raul Pompéia, 2022. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/dica-cultural/o-ateneu-resumo-da-obra-de-raul-pompeia/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Temas básicos da sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1956.

LUCAS, Fábio. As várias faces de Raul Pompéia e *O Ateneu*. **Remate de Males**, v. 15, n. 1, p. 13-32, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/remate.v15i1.8635924>.

MACHADO, Elisabeth Mazon. Figurações da violência contra crianças na literatura brasileira: um olhar sociológico. In: TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente et al. (Orgs.). **Violência, segurança e política**: processos e figurações. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2019. p. 177-189.

MALTA, Deborah Carvalho et al. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1359-1368, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.15492017>.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MATOS, Vítor José; SILVA Joilson Pereira da; SANTOS Karine David; GUIMARÃES, Valéria Maria Azevedo. Autoestima e bullying: uma revisão integrativa. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 557-590, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1904>.

MELLO, Flávia Carvalho Malta et al. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>.

MISKOLCI, Richard; BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. O drama público de Raul Pompéia. Sexualidade e política no Brasil finissecular. **RBCS**, v. 26, n. 75, p. 1-17, fev. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092011000100004>.

MONTEIRO, Renan Pereira et al. Valores humanos e bullying: Idade e sexo moderam essa relação? **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 1317-1328, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.3-18Pt>.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1996. (Bom Livro). Disponível em: <http://www.culturatura.com.br/obras/O%20Ateneu.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

REGO, José Lins do. **Doidinho**. 50. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

ROSSI, Luiz Alexandre Solano. **Cultura militar e de violência no mundo antigo**: Israel, Assíria, Babilônia, Pérsia e Grécia. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2008.

SANTOS, Igor. “No meu tempo não existia bullying”. **ScienceBlogs**: Ciência, Cultura, Política, 14 mai. 2014. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/uoleo/2014/05/15/no-meu-tempo-na-existia-bullying/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SANTOS, Igor Henrique Farias et al. Bullying em adolescentes e sua relação com autonomia e autoritarismo. In: CROCHICK, José Leon; DIAS, Marian Ávila de Lima. (Orgs.). **Estudos sobre violência escolar entre estudantes**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2020. p. 149-167.

SANTOS, Tiago Ribeiro; MARCHI, Rita de Cássia. O Ateneu: uma análise de mecanismos disciplinares no romance de Raul Pompéia. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 339-360, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hSsKvwcr94yvtMzmsgKXZrx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt et al. A compreensão sistêmica do bullying. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 247-254, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3s8Bkbw8Bc9nFR96vZj45Mm/?lang=pt#>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa da. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Gilson Pequeno da et al. Bullying e violência no ambiente escolar: uma revisão de literatura no período de 2015-2019. **REAS/EJCH**, v. 11, n. 13, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e860.2019>.

SILVA, Luciene Maria et al. Percepção de professores acerca do bullying. **Olhares**, v. 9, n. 1, p. 170-190, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11180/8500>. Acesso em: 01 jun. 2022.

SILVA, Jorge Luiz da; BAZON, Marina Rezende. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28082>.

UNESCO. **Violência escolar e bullying são um grande problema global, revela nova publicação da UNESCO**. 2019. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/school-violence-and-bullying-major-global-issue-new-unesco-publication-finds>. Acesso em: 28 jan. 2023.

ZEQUINÃO, Marcela Almeida et al. Associação entre bullying escolar e o país de origem: um estudo transcultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240013>. Acesso em: 28 jan. 2023.

Recebido: agosto 2023
Aceito: novembro 2023

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

VIVÊNCIAS DE EDUCANDOS CEGOS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELÉM DO PARÁ

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES CIEGOS EN ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE BELÉM DO PARÁ

EXPERIENCES OF BLIND STUDENTS IN STATE PUBLIC SCHOOLS IN BELÉM DO PARÁ

EXPÉRIENCES D'ÉLÈVES AVEUGLES DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES DE L'ÉTAT DE BELÉM DO PARÁ



Amélia Maria Araújo Mesquita* 

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro** 

Introdução

O presente artigo aborda as vivências de educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino de Belém do Pará, mediante a compressão da escola como espaço vivido. A pesquisa apresenta os resultados empíricos (resultados finais) da dissertação de mestrado. É importante destacar que o acúmulo de estudos científicos a respeito da inserção de alunos com deficiências no ensino regular é não só desejável, mas fundamental, pois, se por si só, o ensino no âmbito da educação básica já é permeado por muitas dificuldades e entraves, a realidade daqueles que possuem deficiências, como a visual, na escola apresenta desafios muito maiores.

Mendes (2010) afirma que atualmente a realidade da educação de crianças e jovens com deficiência no Brasil se caracteriza por um sistema dual, no qual, por um lado, existe um forte sistema assistencial filantrópico (com patrocínio do poder público) e, do outro lado, encontra-se um sistema educacional debilitado, fragilizado, que precisa de várias mudanças relativamente à educação das pessoas com deficiência.

* Universidade Federal do Pará.

** Universidade Federal do Pará.

Nesse sentido, a inclusão e a exclusão escolar são fatores que estão relacionados com a escola, mesmo quando não resultam de sua ação deliberada, por isso é importante considerar os condicionantes do processo de inclusão frente à necessidade de revisão de conceitos e definições, que muitas vezes acabam culpando única e exclusivamente a escola, no contexto de visões negativas enraizadas na sociedade.

É justamente essa compreensão a respeito da escola e das diversas relações que a compõem que está na base da utilização da concepção de espaço vivido, como aqui proposto, enquanto ferramenta teórica indispensável à interpretação da realidade dos educandos cegos na escola. Segundo Gomes (2003, p. 317), “[...] o espaço é cotidianamente apropriado pelos grupos sociais [...]. Assim, olhar o espaço sob um ângulo objetivo e generalizador é arriscar deixar de lado toda uma série de aspectos que dão sentido e espessura a ele [...]”. A concepção de espaço vivido valoriza a experiência dos sujeitos, o seu cotidiano e as especificidades que o preenchem.

Para Lefebvre (2013), o espaço vivido consiste numa dimensão do espaço social, que é caracterizado por meio da triplicidade: *Percebido*, *Concebido* e *Vivido* (prática do espaço - representação do espaço – espaço de representação), que são um conjunto de dimensões indissociáveis do espaço. Lefebvre (2013) ressalta ainda que os espaços de representação, ou espaço vivido, são aqueles dos habitantes, onde as transformações e os conflitos acontecem.

Para a análise aqui desenvolvida, centrada em educandos cegos, além dos elementos relativos ao indivíduo e que serão definidores da vivência do espaço, cabe também destaque a condicionantes associadas ao grupo social em particular. Neste sentido, faz-se necessário conhecer a definição de deficiência visual, que está dividida entre a cegueira e a baixa visão, que, por sua vez, pode ser congênita ou adquirida.

Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), “a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão [...]. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais”.

Já a baixa visão, de acordo com os autores, apresenta complexidade “devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais [...]. Na avaliação funcional da visão considerasse a acuidade visual, o campo visual e o uso eficiente do potencial da visão” (Sá; Campos; Silva, 2007, p. 16).

Silva (2014) realça que a deficiência visual não provoca alterações nas potencialidades dos educandos, as relações na escola podem ser desenvolvidas e estimuladas, já que o educando com deficiência visual pode responder significativamente aos estímulos que os rodeiam. E é neste sentido que se apresenta a questão central da pesquisa: Como os educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará representam suas vivências na escola?

Visando maior detalhamento da investigação e o subsídio a esta questão principal, foram constituídas as seguintes indagações secundárias: Que aspectos e/ou vivências são sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola? Que expectativas os educandos cegos possuem sobre a escola a partir da sua vivência na educação básica?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar, com base na compreensão da escola como espaço vivido, as representações de educandos cegos do ensino médio da rede estadual de Belém/PA sobre a escola, a partir de suas vivências na educação básica. De forma mais específica, o trabalho objetivou: Identificar os aspectos e/ou vivências sinalizados como significativos, positiva ou negativamente, sobre a escola; Verificar as expectativas que os educandos cegos possuem sobre a escola mediante sua vivência escolar.

Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa é caracterizada pela abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a abordagem qualitativa corresponde a “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Além desses elementos associados à pesquisa qualitativa, outro componente central da metodologia aplicada nesta investigação é referente ao tipo de pesquisa escolhido – exploratória e descritiva.

Segundo Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Com relação à pesquisa descritiva, Gil (2008, p. 28) salienta que ela “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A pesquisa, assim caracterizada por sua abordagem qualitativa, bem como por sua natureza descritiva e exploratória, buscando alcançar a maior profundidade e organização possíveis, visto aqui como essenciais ao alcance de seus objetivos, dispõe de uma diversidade de procedimentos metodológicos, com fins específicos, sequência predeterminada e agrupada em duas etapas, como disposto no quadro 1.

Quadro 1 – Etapas e procedimentos da pesquisa

| ETAPA 1 PROCEDIMENTOS | ETAPA 2 PROCEDIMENTOS |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| • Levantamento bibliográfico | • Definição dos educandos e escolas |
| • Levantamento documental | • Entrevistas com educandos cegos |
| • Contato com as instituições | • Análise e sistematização dos dados |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho (Quadro 1) estão organizados em duas etapas e três procedimentos para cada uma das etapas, descritos a seguir:

- Levantamento bibliográfico: com a finalidade de aprofundar a fundamentação teórica sobre os principais conceitos inerentes à problemática da pesquisa, como os de Espaço Vivido, Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Espaço Escolar e Escola.
- Levantamento documental: alguns dos documentos de maior destaque quanto ao seu uso na pesquisa foram: Censos escolares (INEP, 2017, 2018, 2019); Censo Demográfico Brasileiro (Brasil, 2010); Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Brasil, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

- Contato com as instituições: Esse procedimento ocorreu mediante entrega de ofício na Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC para saber das escolas com matrículas (quantitativo) de educandos cegos e as escolas.
- Definição dos educandos e escolas: Foram selecionados três alunos cegos matriculados nas escolas previamente definidas.
- Entrevistas com educandos cegos¹: Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com três educandos cegos nas escolas.
- Análise e sistematização dos dados: Foram feitas as sistematizações de todos os dados coletados, a fim de alcançar os objetivos dessa pesquisa em que consiste de forma ampla nas vivências de educandos cegos na escola.

Um aspecto relevante da análise e sistematização dos dados coletados, especialmente no tocante às entrevistas, refere-se à técnica da análise de conteúdo, aqui utilizada segundo as definições de Franco (2005) e Bardin (1977). A análise de conteúdo se constituiu de três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pesquisa seguiu essa linha de organização para as análises das entrevistas e para os debates estabelecidos por meio dos referenciais teórico-metodológicos. Foram seis as categorias de análise: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica, acessibilidade atitudinal, afetividade, aprendizagem e melhoria na condição de vida.

Além da introdução e da metodologia, o artigo está estruturado em 5 tópicos de análises. O primeiro tópico, denominando “o espaço vivido do educando cego no contexto da inclusão escolar”, discute aspectos teórico-conceituais do espaço vivido, bem como, da inclusão de educandos cegos na escola regular. O segundo tópico, intitulado “o educando cego em Belém

¹ A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFPA, sob o número do parecer: 4.432.385. Com isso, as entrevistas com seres humanos puderam ser realizadas.

do Pará”, apresenta Belém como lócus da pesquisa (dados do INEP, do IBGE e da Rede Estadual de Ensino de Belém/PA).

O terceiro tópico, identificado “educandos cegos: conhecendo e reconhecendo os sujeitos da pesquisa”, destaca os alunos cegos entrevistados. O quarto e o quinto tópicos, denominados “entre barreiras e superações – vivências de educandos cegos” e “expectativas sobre o vivido – a escola como um espaço de construção”, abordam os resultados da pesquisa com base nas entrevistas realizadas, evidenciando as vivências escolares dos educandos cegos (A, B, C). Por fim, são apresentadas as conclusões da pesquisa.

O espaço vivido do educando cego no contexto da inclusão escolar

Lefebvre (2013) traz grandes contribuições para a abordagem do espaço por meio da tríade: espaço percebido (práticas espaciais), espaço concebido (representações do espaço) e espaço vivido (espaços de representação). O autor destaca que “a triplicidade: percebido-concebido-vivido (especialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaço de representação) perde seu alcance caso se lhe atribua o estatuto de um “modelo” abstrato. Ou ela se apodera do concreto e não do ‘imediato’”² (Lefebvre, 2013, p. 98, tradução própria).

Portanto, as inquietações inerentes a essa pesquisa referem-se à necessidade de analisar as representações dos sujeitos que não possuem o sentido da visão, demonstrando que ela não é o único sentido capaz de viabilizar representações sobre o espaço. As pessoas cegas também são capazes de representar o espaço em que vivem e a escola integra isso, caracterizando-se como um espaço onde eles estabelecem vivências ricas e diversas que configuram representações também complexas e diferenciadas segundo suas experiências na escola.

Nesse sentido, cabe ressaltar as contribuições de Carlos (1996) sobre o espaço vivido, comumente para ela denominado de lugar. Segundo a autora, o “lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através

² No original: “La tríada percibido-concebido-vivido (que en términos espaciales puede expresarse como práctica del espacio-representaciones del espacio-espacios de representación) pierde su alcance si se le atribuye el estatuto de un «modelo» abstracto” (Lefebvre, 2013, p.99).

do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua [...]” (Carlos, 1996, p. 20).

A discussão em torno do conceito de espaço vivido, bem como suas múltiplas relações com o sujeito, envolve, acima de tudo, as relações com os espaços habitados, ou seja, os espaços do seu cotidiano. É exatamente essa condição do espaço vivido que fundamenta a sua utilização como conceito estruturante dessa pesquisa, cujas preocupações se direcionam a um espaço em particular, a escola, e a sua vivência a partir de sujeitos também particulares, os educandos cegos, mais precisamente, aqueles matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará.

É importante compreender as reais condições oferecidas pelas escolas como um espaço de vivência, de experiências para o aluno cego, visto que essa questão ainda é pouco abordada no processo de inclusão. O espaço de vivência só faz sentido para o aluno na medida em que este se sente parte dele, o que pressupõe a constituição de condições de fato inclusivas para o aluno cego no âmbito do espaço escolar.

Nesse sentido, as contribuições de Santos (2009, p. 63) são fundamentais para o entendimento do espaço escolar. Para ele, “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2009, p. 63).

Qualquer elemento integrante do espaço da escola pode ser solidário ou contraditório à inclusão do educando cego. Assim, a ausência de equipamentos ou de meios de circulação adequados pode impor fortes barreiras à efetiva inserção desses alunos na escola. De modo correlato, problemas inerentes ao sistema de ações podem ter igual implicação negativa, a exemplo da utilização de práticas docentes inadequadas, falta de afetividade nas relações, manifestação de preconceitos, entre outros fatores.

É a partir desse espaço escolar composto por sistemas de objetos e por sistemas de ações que o educando cego desenvolve sua vivência da escola e, por conseguinte, conforma-a enquanto seu espaço vivido, cujo significado para ele pode ser imerso em fatores positivos ou negativos a depender de uma conjunção de aspectos, como os já citados.

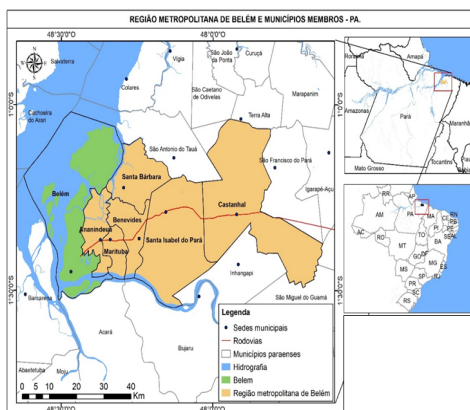
Entretanto, é importante ressaltar que a configuração de um espaço escolar inclusivo, que dê o suporte necessário à construção de um espaço vivido também inclusivo, não pode ser vista como episódica ou eventual. A sua materialização é uma questão de direito do aluno cego, no caso em questão nessa pesquisa, portanto, um dever de todos os sujeitos direta ou indiretamente partícipes da escola.

O educando cego em Belém do Pará

A pesquisa se desenvolveu no município de Belém, capital do estado do Pará, núcleo de uma região metropolitana composta também pelos municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e Castanhal (Figura 1).

A população residente no município de Belém, em 2010, era de 1.393.399 habitantes, e a população estimada para 2020 era de 8.690.745 habitantes. A área da unidade territorial é equivalente a 1.059,458 Km² e a densidade demográfica, em 2010, de 1.315,26 hab./km² (IBGE, 2010). Belém constitui uma região metropolitana formada por vários municípios (figura 1) e dotada de grande complexidade, como pode ser percebido, por exemplo, a partir da expressiva densidade populacional, da importância econômica e das problemáticas socioambientais.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Belém



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Num espaço complexo como esse, os serviços possuem um papel fundamental, estando inclusive entre os principais fatores a conferir importância regional para o aglomerado metropolitano. Entre esses serviços, a educação, em seus vários níveis, está entre os mais importantes. É nesse contexto dos serviços educacionais que se insere a análise aqui realizada acerca dos educandos cegos e suas vivências na educação básica em escolas da rede estadual de ensino de Belém, que tem sua importância, bem como suas inerentes problemáticas, potencializada pela condição metropolitana de Belém. Nesse sentido, cabe frisar o quantitativo de matrículas na educação especial em escolas de Belém (tabela 1).

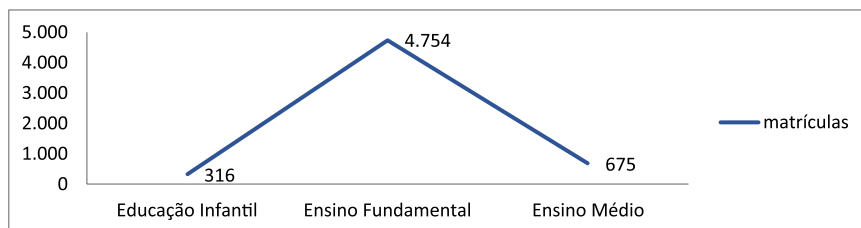
Tabela 1 – Belém. Número de matrículas da educação especial (classes comuns e exclusivas) por etapas e modalidades de ensino. 2017 – 2019 (todas as redes de ensino)

| Anos | Ed. Infantil | Ens. Fund. | Ensino Médio | Ed. Prof. Nível Médio | Ed. Prof. – Form. Inicial Continuada | Ed. de Jovens e Adultos | Total |
|------|--------------|------------|--------------|-----------------------|--------------------------------------|-------------------------|-------|
| 2017 | 288 | 4.095 | 509 | 18 | 0 | 860 | 5.770 |
| 2018 | 317 | 4.764 | 680 | 32 | 3 | 952 | 6.748 |
| 2019 | 344 | 5.402 | 836 | 40 | 3 | 928 | 7.553 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A tabela 1 apresenta o número de matrículas de alunos na educação especial nos anos de 2017, 2018 e 2019 em Belém, considerando todas as redes de ensino. Os dados apontam que nas etapas de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio há muitos alunos com matrículas na educação especial, abrangendo ainda algumas das modalidades de ensino, conforme exibidas na tabela 1. Observa-se, um crescimento no número de matrículas nos anos destacados.

Com relação apenas as etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio, a figura 2, mostra o quantitativo de matricula na educação especial mais precisamente.

Figura 2 – Belém. Matrículas por etapas de ensino na educação especial. 2017 - 2019

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Censo Escolar (INEP, 2017; 2018; 2019).

A Figura 2 mostra claramente a linha de crescimento da educação infantil ao ensino fundamental, bem como uma redução expressiva das matrículas no ensino médio. Nesse sentido, a partir desses dados, questiona-se sobre a evasão dos alunos no ensino médio e as reais condições de acesso e permanência na escola.

Este é um motivo de grande preocupação, pois, esses jovens não chegam a completar o ensino básico. Diante desse contexto, Mendonça (2013, p. 07) afirma que “há muitos obstáculos ou barreiras que impedem o ingresso e a permanência de alunos com deficiências nas escolas regulares [...]”, que estão longe de se reduzir às questões legais, que até tiveram avanços significativos nas últimas décadas, mas envolvem fatores diversos.

Nesse sentido, a fim de proporcionar análises mais profundas referentes ao recorte estabelecidos pela pesquisa, no que se refere à rede estadual, ao ensino médio e aos educandos cegos, foi necessária a construção de uma tabela (tabela 2) que evidenciasse o quantitativo de alunos com deficiência visual na rede estadual de ensino em Belém, no ano de 2020.

Tabela 2 – Belém. Rede estadual de ensino/2020. Matrículas de alunos com deficiência visual

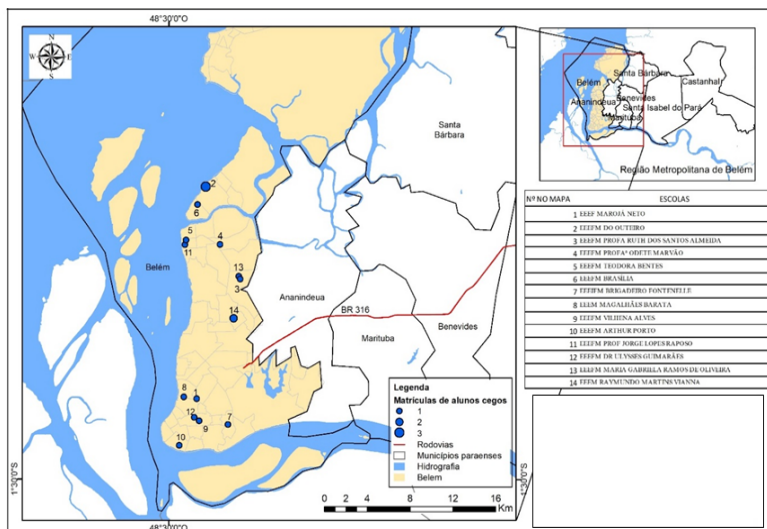
| ETAPAS | | | MODALIDADE | | | | DEFICIÊNCIA VISUAL | | Total de DV |
|--------|------|-----------|------------|-----|-------|--------|--------------------|----------|-------------|
| Fund. | Méd. | Ed. Prof. | Regular | EJA | Prof. | Outros | Baixa visão | Cegueira | |
| 153 | 90 | 6 | 189 | 37 | 6 | 10 | 215 | 33 | 248 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Secretaria de Estado de Educação e Coordenadoria de Educação Especial (SEDUC/COEES, 2020).

É possível verificar que a maior parte dos discentes com deficiência visual matriculados em 2020 na rede estadual de Belém está no ensino fundamental, 153. Porém, o ensino médio também demonstra relevância, com 90 matrículas. Do mesmo modo, a grande maioria está no ensino regular, com 189 alunos. Quanto ao tipo de deficiência visual, a maior parte, 215 educandos, possui baixa visão, enquanto a cegueira acomete apenas 33 dos educandos matriculados.

A figura 3 expõe um mapa das escolas da rede estadual de Belém com matrículas de educandos cegos no ensino médio.

Figura 3 – Belém. Mapa das escolas da rede estadual de Belém com matrículas de educandos cegos no ensino médio - 2020



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base na figura 3, observa-se que os números de educandos cegos por escola não são expressivos. Dentre as 14 (quatorze) escolas representadas no mapa, apenas a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio do Outeiro apresenta o quantitativo de 3 (três) alunos cegos, já a Escola Estadual de Ensino Médio Raymundo Martins Vianna tem 2 (dois) alunos cegos matriculados. As demais possuem apenas 1 (um) aluno cego matriculado.

Observa-se também na figura 3 que existe uma dispersão espacial das matrículas, tanto por áreas centrais e mais antigas de Belém, quanto por espaços distantes do centro e de origem mais recente. Contudo, grande parte do município de Belém, representado principalmente pelo distrito de Mosqueiro, não apresenta nenhuma matrícula de aluno cego na rede estadual.

É relevante ressaltar que o número de alunos cegos na rede estadual de ensino de Belém reflete, entre outras coisas, a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI 2008 (Brasil, 2008), com a inserção dos discentes em classes comuns. Matos e Mendes (2014, p. 44), ao analisarem as legislações e os dados oficiais, afirmam que de fato constata-se os avanços com relação às matrículas, “[...] à expansão quantitativa do acesso à escola pela clientela da educação especial brasileira, por outro permanecem: a escassez de oferta de serviços para atender a estimativa de seis milhões de pessoas com deficiência, sendo três milhões em idade escolar [...]”.

Nessa observância, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2010, p. 25) ressaltam que “a escola de Educação Básica é espaço coletivo de convívio, onde são privilegiadas trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]”, portanto, é necessário que elas possuam condições de infraestrutura e acessibilidade para a aprendizagem dos alunos.

Educandos cegos: conhecendo e reconhecendo os sujeitos da pesquisa

- **Educanda A**

A educanda A possui cegueira congênita, é do sexo feminino, tem 19 anos, cursando o 2º ano do ensino médio regular no ano de 2021. Ela relatou que já nasceu com uma doença em ambas as visões e que foi perdendo gradativamente o sentido da visão. Um ponto que chamou atenção inicialmente, antes das perguntas do roteiro pré-estabelecido, foi a preocupação da entrevistada em falar sobre a escola que estuda e destacar alguns professores e colegas que lhe ajudam no cotidiano escolar. Além de realçar a importância de sua família, principalmente para sua locomoção de ida e volta à escola.

- **Educando B**

O educando B possui cegueira congênita, é do sexo masculino, tem 31 anos, cursando a terceira etapa (3º ano do ensino médio) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano de 2021. O aluno salientou que nasceu com uma doença na visão e que progressivamente foi perdendo ambas as visões. Segundo ele, a perda da sua visão dificultou e atrasou muito o seu ingresso na escola. No entanto, contou que a escola sempre o recebeu de forma acolhedora, ressaltando que gosta do ambiente da escolar.

- **Educanda C**

A aluna tem 20 anos e é do sexo feminino. Possui cegueira congênita, cursando no ano de 2021 o 2º ano do Ensino Médio regular. Salientou que se desloca até a escola com a ajuda de sua prima, que também estuda na mesma escola, pois sente medo de andar sozinha na rua. A aluna precisa ainda do auxílio da prima, colegas ou professores para circular na área interna da escola, mesmo conhecendo o espaço, fica receosa por conta dos muitos obstáculos arquitetônicos nas áreas de circulação da escola em que estuda.

É importante ressaltar que os alunos (A, B e C) são de escolas diferentes e que a seleção dos alunos nos anos finais do ensino médio foi feita justamente para buscar sujeitos que tivessem transitado pela escolar e superado os desafios, já que muitos alunos com deficiência não chegam a concluir seus processos de escolarização.

Entre barreiras e superações – vivências de educandos cegos

Antes de adentrar nas falas dos educandos cegos, é importante salientar o que Penin (1995, p. 119) ressalta sobre as representações dos sujeitos: “acreditamos, como Lefebvre, que as representações dos sujeitos que vivem a construção de uma obra podem esclarecê-las”. A autora afirma que a representação, assim como a vivência, faz parte da obra e ambas são fundamentais na sua explicação.

É nesse sentido que se busca conhecer as representações dos sujeitos em sua vida cotidiana na escola como espaço vivido, bem como, as condições

objetivas do vivido e as representações dos sujeitos que ali estão. Importa mais uma vez esclarecer que, para Lefebvre (2013), as representações dos sujeitos acontecem em seu cotidiano, de modos diversos. As dinâmicas vivências na escola se dão pelas relações que acontecem em seu ambiente.

Desse modo, os subtópicos que se seguem realçam as análises das categorias oriundas das representações dos educandos cegos sobre a escola. Um primeiro dado a se discutir refere-se à acessibilidade escolar, um ponto muito salientado pelos educandos cegos (A, B, C) nas entrevistas.

- **Acessibilidade Arquitetônica**

A acessibilidade arquitetônica envolve um conjunto de aspectos de grande relevância, sobretudo no ambiente escolar. É fundamental que se garanta não apenas o acesso de alunos com deficiência à escola, mas, essencialmente, que eles tenham a garantia da sua mobilidade no ambiente escolar.

No caso específico de alunos cegos, existe uma série de particularidades que devem ser respeitadas e atendidas, como, por exemplo, piso tátil, escadas com corrimão sinalizado, placas em Braille indicando salas de aula, sala da direção, banheiros, etc. De igual modo, encontra-se a necessidade de retirar qualquer tipo de estrutura que possa causar acidente (por estar no meio da passagem dos alunos) e de instalar barra de apoio nos corredores e etc.

Diante disso, expõem-se aqui o trecho da fala da ‘Educanda A’ com relação à acessibilidade arquitetônica de sua escola.

“A escola poderia ter mais salas de aulas e mais espaços para os alunos cegos. Aqui tem poucas salas de aulas, aqui tem a sala dos professores, da direção, o espaço do lanche e os banheiros [...] Seria bom se tivesse mais espaço para os alunos cegos poder andar melhor na escola”.

(Educanda A com relação à acessibilidade arquitetônica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A aluna relatou a falta de mais salas de aula em sua escola e de espaços de convivência para os alunos cegos. A fala da ‘Educanda A’ reflete a importância de um espaço escolar acessível para os alunos cegos circularem de forma segura e autônoma. É nessa conjuntura que Castro, Souza e Santos (2011, p. 151) deixam claro a importância da educação inclusiva, na qual a acessi-

bilidade é um indispensável componente a possibilitar aos educandos com deficiência na escola, “[...] a participação, a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais [...]”.

Ainda com relação à questão da acessibilidade no ambiente escolar, a ‘Educanda C’ também fez suas considerações. Para essa aluna, a escola precisa estar preparada para receber os alunos com deficiência. A educanda aponta o que poderia ser feito no espaço escolar para os alunos com deficiência, sobretudo, para os alunos cegos.

“O piso tátil seria bom para os alunos cegos. Eu venho com minha prima para a escola porque ela estuda aqui na escola. Eu conheço a escola, mas eu não gosto de andar sozinha”.

(Educanda C com relação à acessibilidade arquitetônica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Segundo apontado na fala da ‘Educanda C’, uma das principais estruturas para sinalização e acessibilidade para o aluno cego no espaço escolar é o piso tátil, que possibilita à pessoa cega mais segurança em um determinado local e maior autonomia em seu dia a dia. Callai (2010, p. 33) menciona ser necessário que o aluno aprenda a ler o espaço em que está inserido, que os educandos possam perceber e reconhecer o seu espaço vivido. “O espaço é o palco que serve de sustentáculo para as ações, mas, ao mesmo tempo, interfere, possibilitando, impedindo ou facilitando estas ações”.

Em consonância com a autora, entende-se aqui que o espaço escolar é marcado por vários aspectos que se comunicam com os sujeitos ao seu redor, impedindo ou favorecendo o seu uso. Nesse sentido, a acessibilidade arquitetônica é um canal que permite a adequação do espaço escolar para a efetiva participação dos educandos cegos em todos os ambientes da escola.

De acordo com Dischinger, Bins Ely e Borges (2009), no Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas, “o piso tátil direcional é utilizado para informar as direções a seguir ao longo de um percurso livre de obstáculos. Possui relevo em ranhuras longitudinais, em igual sentido ao deslocamento”.

Em particular a essa condição de acessibilidade escolar e estrutura dos espaços, o ‘Educando B’ observou que:

“[...] agora que eu estou me acostumando. Aqui não tem muito espaço, tem só o corredor mesmo até a sala de aula. Estou levando! Dificuldade a gente tem né? Mas, a gente vai levando”.

(Educando B com relação à acessibilidade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

O ‘Educando B’ expôs que mesmo com todas as dificuldades encontradas na escola está “levando” sua trajetória escolar e que, a escola precisa de muitas melhorias para receber os alunos com deficiência visual. Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011, p. 93) afirmam que a “acessibilidade é um aspecto de inclusão”. Os autores seguem reforçando que a acessibilidade precisa ser garantida em todos os espaços da escola, “[...] salas de aulas, laboratórios de informática, salas de aulas práticas, bibliotecas, sala dos professores, secretarias, coordenação, as áreas esportivas, refeitório, sanitários, o pátio, enfim todo o ambiente escolar”.

A partir das análises das falas dos educandos entrevistados, foi possível identificar que suas escolas apresentam dificuldades quando se trata de acessibilidade arquitetônica. As escolas possuem poucos espaços em sua composição e eles, em muitos casos, não dispõem de acessibilidade para os alunos cegos. Muitas barreiras arquitetônicas ainda são percebidas pelos educandos na escola. Esses obstáculos os impedem de ter livre acesso e autonomia aos corredores e demais espaços da escola, diante disso, veem na acolhida, na relação com o outro os espaços de suas preferências.

• **Acessibilidade Pedagógica**

Uma série de elementos deve ser levada em consideração quando se trata da acessibilidade pedagógica. Um exemplo disso é a forma como cada aluno vivencia a escola. Como bem afirma Penin (1995, p. 120), “conhecer as representações dos sujeitos que vivem em uma determinada situação nos possibilita ainda compreender as manipulações do cotidiano programado nesta situação [...]”. As reflexões da autora sobre as articulações e as condições objetivas do cotidiano escolar e as representações dos sujeitos que vivem a escola se harmonizam com as análises aqui desenvolvidas, pois é no cotidiano que as representações se estabelecem.

Diante disso, destaca-se a fala da ‘Educanda A’ com relação à acessibilidade pedagógica, no trecho a seguir:

“Eu precisei de algumas coisas sim! Precisei de materiais para as minhas aulas. Por exemplo, eu precisava quando era para escrever mapa, assim, essas coisas de materiais para ajudar nas atividades”.

(Educanda C com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A ‘Educanda A’ afirma que precisou de materiais para lhe auxiliar nas atividades. Nessa conjuntura, observa-se a necessidade de criação de melhores condições pedagógicas para os alunos cegos. Na maioria das vezes, os alunos precisam apenas de materiais adaptados que possam lhes auxiliar na hora das atividades, como mapas adaptados, como ressaltado pela ‘Educanda A’.

Carvalho, Durand e Melo (2016, p. 66) destacam que, “as práticas pedagógicas inclusivas que favorecem o desenvolvimento da acessibilidade ainda são pouco destacadas, havendo um maior empenho do aluno com deficiência em se adequar às normas e tempos escolares construídos num espaço que supõe que todos são iguais”. As autoras esclarecem que é preciso que todos os alunos tenham iguais oportunidades no ambiente escolar.

O ‘Educando B’ também frisa a importância da acessibilidade pedagógica no ambiente escolar.

“Hum! Tem que olhar com mais carinho, né? Para pessoas assim. Porque às vezes até quer, né? Mas, não tem recurso, né? Porque não é fácil, né? Para os que já são bons de vista também já é difícil, imagina quem não ver, né? Eu comecei a estudar tarde, fiz o supletivo na escola do governo e já tinha perdido a visão. Demorei a ir para a escola. O Mais difícil? É que não tem ninguém para ajudar lá na sala, né? Eu só escuto as aulas, é difícil”.

(Educando B com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

O ‘Educando B’ relatou a falta de recursos na escola. Ele afirma que a escola até tenta ajudar os alunos com deficiência visual, mas o recurso é insuficiente. O aluno informou ainda que o mais difícil em seu processo escolar foi a falta de um profissional especializado para o auxílio nas aulas.

Assim como o ‘Educando B’, a ‘Educanda A’ também relatou a falta de um professor especializado para ajudar no ensino dos alunos com cegueira. A aluna apontou ainda aspectos referentes ao espaço escolar e materiais específicos para os alunos cegos, conforme trecho a seguir:

“Acho que faltam materiais e outras coisas. Mais salas de aulas, materiais para os alunos cegos, acho que professores para ajudar os alunos cegos”.

(Educanda A com relação à acessibilidade pedagógica. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As falas dos educandos refletem alguns pontos que se fazem presentes em seus cotidianos escolares, principalmente por evidenciar a falta de recursos materiais e pedagógicos para serem utilizados nas aulas e atividades, além de apontarem a ausência ou insuficiência de profissionais capacitados para trabalhar com alunos público-alvo da educação especial, em particular, alunos cegos.

A compreensão dessa acessibilidade pedagógica precisa considerar as condicionantes relativas ao concebido (Lefebvre, 2013), em outras palavras, requer a compreensão de que a acessibilidade pedagógica na escola está condicionada não apenas por elementos imediatamente ligados ao vivido, mas a políticas, legislações e tomadas de decisões relativas à esfera estatal (concebido), bem como a entendimentos, valorações e conceitos materializados na vida social (percebido).

• Acessibilidade Atitudinal

Segundo Sasaki (2009), a acessibilidade atitudinal refere-se à eliminação de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias que acabam dificultando a convivência dos alunos na escola. Foram considerados nas falas dos educandos cegos pontos que chamaram a atenção, principalmente por expor certas atitudes discriminatórias por parte de alguns estudantes, os quais remetem ao preconceito no cotidiano escolar, fato este que acaba limitando o ensino-aprendizagem dos educandos cegos, assim como, dificultando a socialização e inclusão desses alunos.

Expõe-se a seguir um trecho da fala da ‘Educanda C’, quando questionada sobre as principais barreiras e/ou dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

“O mais difícil foi o preconceito de alguns alunos. Porque assim como eu tenho muitos amigos, têm muitos que, sabe, não gostam de mim, têm preconceitos, muitas coisas assim. Por exemplo, esse ano eu estava estudando de manhã e passei para tarde porque eu não aguentei, eu não aguentava mais esses alunos”.

(Educanda C sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As experiências relatadas pela ‘Educanda C’ certamente foram ruins, pois reúnem um conjunto de conflitos vivenciados no ambiente escolar. São nos espaços vividos que emergem os conflitos, as dinâmicas, as angústias, as alegrias, tristezas, sentimentos de pertencimento, sentimentos bons ou ruins.

Segundo o depoimento da aluna, o preconceito por parte de alguns estudantes foi o mais difícil em sua vivência escolar. De acordo com Scopel e Gomez (2006), a sociedade brasileira é composta por uma diversidade cultural e étnica. No espaço escolar, essa diversidade deve ser contemplada e reconhecida, principalmente por ser um lugar de aprendizagens e vivências diversificadas.

Para a autora, no ambiente escolar surgem as divergências que acabam por interferir no processo educacional do aluno. “Essas divergências se manifestam nas atitudes e condutas que predisõem a maneira de o indivíduo atuar, pensar e perceber, de modo coerente, com seu juízo favorável (ou, mais frequentemente, desfavorável), outra pessoa ou objeto” (Scopel; Gomez, 2006, p. 2).

O preconceito, nas palavras de Scopel e Gomez (2006, p. 2), consiste num “[...] julgamento sobre pessoas, estruturas sociais e objetos, fundado sobre bases insuficientes de experiência e, em geral, caracterizado por um componente emocional que, na maioria das vezes, é negativo”. A fala da autora reflete exatamente o sentimento vivido pela ‘Educanda C’ com relação ao preconceito, o sentimento negativo. Ao mencionar sobre o preconceito como uma das principais barreiras na escola, a ‘Educanda C’ ressalta ainda que este tipo de discriminação interferiu diretamente em sua aprendizagem, limitando o seu processo de inclusão escolar.

Observa-se que a questão do preconceito foi muito abordada pelos educandos entrevistados.

“O mais difícil foi se enturmar e o comportamento dos alunos”.

(Educanda A sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

“Não é fácil! Muitos alunos ainda têm preconceitos com os alunos cegos. As pessoas tem que olhar com mais carinho para as pessoas com deficiência, né!”

(Educando B sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As respostas dos alunos apresentam claramente aspectos que envolvem medo, receio e preocupação em interagir na escola simplesmente pelo julgamento negativo de certos indivíduos. O preconceito relacionado às pessoas com deficiência, ainda hoje, está presente na sociedade. Muitos expressam preconceções sobre as capacidades de uma pessoa com deficiência, limitando-a.

Quanto às questões relativas à inclusão no espaço escolar, destacam-se as falas dos ‘Educandos A, B, C’, quando foi perguntado a eles se se sentiam incluídos na escola.

“Eu percebo a inclusão, porque tá com os outros, né? A escola é...hum... é um lugar bom, acolhedor. Me sinto incluído”.

(Educando B sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

“Me sinto incluída na escola. Acho que a escola faz o que pode para incluir os alunos com deficiência”.

(Educanda A sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

“Incluída, eu acredito!”

(Educanda C sobre acessibilidade atitudinal. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Quando questionados sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar, todos os alunos, ainda que envergonhados, ressaltaram que se percebem incluídos na escola. Observa-se que mesmo com os relatos das dificuldades e barreiras enfrentadas no cotidiano

escolar no âmbito do processo de inclusão educacional, os alunos se sentem incluídos na escola.

Cabe ressaltar que o espaço de vivência só faz sentido para o educando na medida em que este se sente parte dele, o que pressupõe a constituição de condições de acessibilidade para esse aluno cego no âmbito do espaço escolar. Desse modo, o que se observa nas falas dos educando cegos é que a acessibilidade em suas várias dimensões (arquitetônica, pedagógica, atitudinal etc.) ainda é insuficiente em seus cotidianos escolares. Nos dias atuais, a escola ainda tem uma estrutura muito limitante no que se refere à composição de qualidade do seu espaço.

Expectativas sobre o vivido – a escola como um espaço de construção

Os itens a seguir foram organizados com base nas análises das representações dos educandos cegos, envolvendo as diversas relações que ocorrem no ambiente escolar em seus variados aspectos, subdividido com base nas categorias de análise: afetividade, aprendizagem e melhores condições de vida.

- **Afetividade**

Destaca-se a fala da 'Educanda A' sobre sua vivência na escola, acenando a relação com os professores e seus colegas.

“Acho importante eu vir para escola. Eu gosto dos meus amigos e também dos meus professores. Eu chego, tenho aula e fico com meus amigos. Tem um espaço que mais gosto daqui, lá do lanche”.

(Educanda A sobre afetividade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

A fala da aluna expõe claramente alguns pontos, especialmente por evidenciar a importância de estar na escola, do seu espaço físico e social e das relações estabelecidas nela. Os sentimentos e particularidades dos alunos são elementos que estão presentes em suas vivências no espaço escolar, portanto, cada aluno vai vivenciar a escola de uma forma.

Mattos (2008, p. 52) contribui para a análise afirmando que “entendemos a escola como um ambiente em que essas relações se evidenciam a todo o

momento, no cotidiano da sala de aula, seja através de conflitos e/ou oposições, seja pelo diálogo ou por sua ausência, e pela interação ou não das pessoas envolvidas”. Para a autora, a afetividade liga-se diretamente às vivências, ao comportamento de cada sujeito e ao relacionamento com o outro. “A afetividade é um sentimento de bem estar com o outro” (Mattos, 2008, p. 52).

O ‘Educando B’ também relatou suas afetações sobre a escola, afirmando que:

“Me sinto bem na escola, com cada professor a gente aprende um pouco, né?”
(Educando B sobre afetividade. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Apesar de apresentar grandes desafios, principalmente com relação a aspectos já discutidos anteriormente nas outras categorias, os alunos gostam de suas escolas. Como bem afirma Callai (2010, p. 33-34), “as coisas que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo”. A autora segue afirmando que “a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens [...]”.

• Aprendizagens

As aprendizagens estão diretamente ligadas às vivências dos educandos cegos na escola. Cada aluno vai aprender de uma forma particular e, assim, cabe à escola e aos professores assegurar as devidas metodologias que atendam as necessidades dos alunos e que colaborem com sua formação escolar e social. A partir dos dados das entrevistas, foi possível identificar que os educandos cegos, embora tenham muitas dificuldades em suas vivências escolares, não desistiram de estudar.

A ‘Educanda C’, quando questionada sobre sua vivência na escola com relação ao desenvolvimento da aprendizagem e aos mecanismos que a fizeram permanecer na escola, respondeu que:

“Acho que foi minha vontade de aprender coisas novas. A escola é um lugar onde a gente vem aprender as coisas, né? Infelizmente a gente aprende coisas ruins mesmo por conta de alguns alunos”.

(Educanda C sobre a escola. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

Segundo Santos e Balbino (2015, p. 04), “para haver a aprendizagem, o professor não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos, mas precisa comunicar uma ação pedagógica, onde estão entrelaçados os saberes discentes e docentes”. De acordo com as autoras, deve haver uma interação de ambas as partes no processo de ensino e aprendizagem, tanto o professor quanto os alunos, e diríamos ainda, a escola, precisam se comunicar no dia a dia. Pois, é por meio dessa aproximação que as partes terão como saber a verdadeira necessidade de melhorias para o aprendizado dos alunos.

Foi possível observar com as análises das falas dos educandos cegos que todos os alunos se sentem bem na escola. Quando questionados sobre os aspectos de inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos, eles frisaram que participam das atividades, que gostam da escola e que se sentem incluídos no espaço escolar. Foi observado nos três alunos entrevistados o sentimento de pertencimento à escola e a importância da participação nas atividades para a promoção da aprendizagem. Eles relatam o seguinte:

“Eu sempre participei de tudo da escola, assim, sabe. Porque eu acho que aqui eu aprendo as coisas”.

(Educanda C sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

“Eu gosto daqui da escola, gosto das aulas, gosto dos meus amigos e dos professores. A escola para mim traz muitas coisas boas”.

(Educanda A sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

“Eu me sinto bem na escola. Eu escuto as aulas e quando tenho dúvidas os professores me ajudam. Mesmo com as dificuldades a gente vai levando, né. Eu percebo que há inclusão, porque tá com os outros, né”.

(Educando B sobre inclusão para a aprendizagem dos alunos cegos. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

O sentimento de pertencimento liga-se diretamente ao espaço vivido dos educandos cegos. É por meio do espaço no qual o aluno está inserido que as diversas relações vão acontecendo. Vygotsky e Luria (1996) falam exatamente sobre isso quando estudam sobre o desenvolvimento humano e seu compor-

tamento, sobretudo, quando analisam as estruturas e funções orgânicas, que, para eles, vão tomando funcionalidade ao longo dos anos.

As funções superiores, como memória, percepção, fala, atenção etc., são desenvolvidas por meio da interação com os outros. Nesse sentido, a escola, por sua vez, ganha grande destaque na vida dos educandos cegos, pois, estabelece diversas relações, ou seja, um conjunto de emoções, comportamentos e aprendizados, caracterizadas pelas relações entre os vários sujeitos do ambiente escolar.

Callai (2010) ressalta que a escola não é somente o cumprimento de conteúdos, mas, um lugar que precisa ser conhecido e compreendido, para que os sujeitos desse processo sejam capazes de entender e ser participantes desse espaço de vivência. No tópico a seguir será possível visualizar nas falas dos educandos elementos que remetem a essa perspectiva, da importância da escola para o alcance de melhores condições de vida para os alunos.

- **Melhoria da condição de vida**

De acordo com as análises das entrevistas, foi possível verificar que os educandos veem na escola um mundo de oportunidades e conhecimentos. É por meio dessa aprendizagem que os alunos querem crescer na vida, como foi colocado por eles durante as entrevistas. A seguir apresentam-se as falas dos 'Educandos (A e B)' sobre a importância da escola e seus efeitos para melhores condições de vida dos alunos. As falas exemplificam bem esses dados:

“Acho importante eu vir para escola. O que eu mais gosto são as aulas, porque eu sempre aprendo estudando, sabe. Quero continuar meus estudos quando eu sair daqui da escola”.

(Educanda A sobre Aprendizagem como estratégia para melhoria da condição de vida. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

“É... a gente vem aprender, né? Para nós ser alguém na vida”.

(Educanda B sobre a escola para melhoria da condição de vida. Informação verbal obtida em entrevista realizada em 2021).

As falas dos participantes revelam a importância da escola na vida dos alunos, ou seja, para eles é por meio da escola que o aluno passa a ter me-

lhores condições de vida. A escola é uma porta de aprendizagens, podendo gerar, por meio dos estudos, condições mais favoráveis para as pessoas com deficiência.

Inúmeras questões envolvem a permanência do educando cego na escola regular. Foi citado pelos próprios alunos cegos que as escolas precisam de melhorias para receber os alunos com deficiência visual. Ressalta-se que embora os alunos tenham apresentado várias questões que abrangem as dificuldades, esses mesmos alunos gostam desse ambiente. Por isso, a importância das representações dos educandos cegos, sujeitos desse processo, por meio de suas vivências, do seu próprio ponto de vista e não a partir de relatos de vivências de educandos videntes.

Conclusões

Essa pesquisa debruçou-se sobre as análises das vivências de educandos cegos na escola, mediante a compreensão da escola como espaço vivido. Cabe salientar que os educandos cegos constroem suas próprias vivências da escola, por isso, a importância de ouvi-los, pois, considera-se que a escola é um espaço social, material, afetivo, com diversas características, onde alunos e professores produzem conhecimentos e uma série de aspectos que são partes de seu cotidiano escolar.

Foi possível identificar e analisar nas falas dos educandos cegos aspectos significativos sobre suas vivências escolares sinalizados como positivos ou negativos. Dentre os diversos desafios enfrentados na inclusão educacional desses alunos, cabe destacar primeiramente os sinalizados por eles como negativos.

Observou-se que esses elementos se referem basicamente àqueles relativos à acessibilidade escolar em seus múltiplos aspectos, como a infraestrutura, qualidade e composição dos espaços escolares, a falta de profissionais capacitados, materiais adaptados, recursos pedagógicos, material e pessoal, entre outras coisas, as relações estabelecidas no dia a dia, em particular, o preconceito sofrido por esses educandos.

Ainda que exista uma série de fatores que dificulta o processo de inclusão de alunos cegos na escola, um conjunto de elementos favoráveis à escola foi representado pelos alunos cegos por meio de suas vivências escolares.

Analisar a importância que a escola tem na vida dos alunos cegos permitiu identificar alguns pontos, por eles sinalizados como positivos. Expõem-se alguns deles: a escola como um espaço de convivência e de relações, afetividade, a importância da aprendizagem para alcançar melhores condições de vida, grandes expectativas por novas descobertas e conhecimento, a inserção de alunos cegos na escola regular.

Compreender as reais condições que são oferecidas pela escola como um espaço de vivência do aluno cego permitiu observar que a inclusão, por mais que seja legal, no sentido de ser amparada por lei, ainda é complexa. Verificou-se no estudo da realidade de Belém que faltam melhores condições nas escolas da rede estadual de ensino para receber os alunos cegos. Os educandos relataram grandes fragilidades nesses espaços.

Com base nas representações de vivências dos educandos cegos sobre a escola, identificou-se que eles se sentem parte significativa do espaço escolar. O sentimento de pertencimento deles para com a escola influencia em seu processo de aprendizagem. Este espaço concebido relativo à escola e à inclusão escolar, revelador de limites, mas também de avanços substanciais quanto à inclusão, articula-se com a dimensão do percebido, o conjunto das práticas, costumes e valores, que vêm demonstrando também melhorias no sentido da inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Essa dimensão do concebido, assim como o percebido, também se articula com o vivido, revelando limites deste comprometimento com a inclusão, como bem evidenciam as falas dos educandos cegos entrevistados quanto aos preconceitos por eles vivenciados no ambiente escolar, muitas vezes tendo colegas como os agentes promotores das ações contraditórias com a inclusão.

Desse modo, as representações dos educandos cegos sobre a escola (uma posição a partir do espaço vivido, mas articulada com o espaço concebido e com o espaço percebido) são relevadoras da complexidade da realidade da escola como espaço vivido. Em coerência a isso, os relatos dos educandos cegos não revelam posições extremas e absolutas, que poderiam se exprimir na caracterização da escola como algo essencialmente positivo ou negativo. Ao contrário disso, as representações dos educandos cegos são expositoras de uma escola contraditória, que consegue simbolizar a esperança e a inoperância, o prazer e a dor, a socialização e o isolamento, a inclusão e a exclusão.

VIVÊNCIAS DE EDUCANDOS CEGOS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE BELÉM DO PARÁ

Resumo: O presente artigo aborda as vivências de educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino de Belém do Pará, mediante a compressão da escola como espaço vivido. A pesquisa apresenta os resultados empíricos (resultados finais) da dissertação de mestrado. Este trabalho se desenvolveu em torno da seguinte pergunta central: Como os educandos cegos matriculados no ensino médio da rede estadual de ensino de Belém do Pará representam suas vivências na escola? O estudo é de abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória. Fez-se o uso de entrevistas semiestruturadas com três educandos cegos matriculados nos anos finais do ensino médio. A análise das entrevistas se deu através da técnica da análise de conteúdo, por meio da qual se chegou às seguintes categorias: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade pedagógica, acessibilidade atitudinal, afetividade, aprendizagem e melhoria da condição de vida. Os resultados da pesquisa demonstram que os educandos cegos apontam aspectos significativos sobre suas vivências escolares sinalizados como positivos ou negativos. Suas falas possibilitaram compreender que mesmo diante da insuficiência de um arcabouço escolar em seus vários sentidos, esses alunos persistiram na escola, criando seus próprios mecanismos e superando as dificuldades vivenciadas em seus cotidianos escolares.

Palavras-chave: Espaço vivido. Escola. Educandos Cegos. Inclusão.

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES CIEGOS EN ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES DE BELÉM DO PARÁ

Resumen: Este artículo aborda las experiencias de estudiantes invidentes matriculados en los últimos años de la educación media en escuelas de la red estatal de educación de Belém do Pará, a través de la comprensión de la escuela como espacio vivido. La investigación presenta los resultados empíricos (resultados finales) de la tesis de maestría. Este trabajo se desarrolló en torno a la siguiente pregunta central: ¿Cómo representan sus experiencias en la escuela los estudiantes ciegos matriculados en la enseñanza media en la red estatal de educación de Belém do Pará? El estudio tiene un enfoque cualitativo descriptivo y exploratorio. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas con tres estudiantes invidentes matriculados en los últimos años de la educación media. Las entrevistas fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido, a través de las cuales se llegó a las siguientes categorías: accesibilidad arquitectónica, accesibilidad pedagógica, accesibilidad actitudinal, afectividad, aprendizaje y mejora de las condiciones de vida. Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes ciegos señalan aspectos significativos de sus experiencias escolares que son señalados como positivos o negativos. Sus discursos permitieron comprender que aún frente a la insuficiencia de un marco escolar en sus diversos sentidos, estos estudiantes persistieron en la escuela, creando sus propios mecanismos y superando las dificultades vividas en su cotidiano escolar.

Palabras-clave: Espacio vivido. Escuela. Estudiantes Ciegos. Inclusión.

EXPERIENCES OF BLIND STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF BELÉM DO PARÁ

Abstract: This article addresses the experiences of blind students enrolled in the final years of high school in schools in the state education network of Belém do Pará through the compression of the school as a lived space. The research presents the empirical results (final results) of the master's thesis. This work was developed around the following central question: How do blind students enrolled in secondary education in the state education network of Belém do Pará represent their experiences at school? The study has a qualitative descriptive and exploratory approach. Semi-structured interviews were used with three blind students enrolled in the final years of high school. The interviews were analyzed using the content analysis technique, through which the following categories were arrived at: architectural accessibility, pedagogical accessibility, attitudinal accessibility, affectivity, learning and improvement of living conditions. The research results show that blind students point

out significant aspects of their school experiences that are signaled as positive or negative. Their speeches made it possible to understand that even in the face of the insufficiency of a school framework in its various senses, these students persisted in school, creating their own mechanisms, and overcoming the difficulties experienced in their daily school life.

Keywords: Lived Space. School. Blind students. Inclusion.

SOBRE AS AUTORAS

Amélia Maria Araújo Mesquita

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - PA - Brasil. Professora da Universidade Federal do Pará e do Professora do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB)/UFPA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão (INCLUDERE) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação (INFANCE). E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-116X>.

Larissa Oliveira Mesquita Ribeiro

Pedagoga, Licenciada em Geografia. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB/UFPA. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UFPA e bolsista CAPES. E-mail: la.mesquita@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9434-4730>.

Referências

BALBINO, Elizete Santos; SANTOS, Patrícia Oliveira. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ARAPIRACA, 1.; SEMINÁRIO DE ESTÁGIO, 7., 2015, Arapiraca. **Anais [...]**. Arapiraca: Ufal, 2015. v. 1. p. 1-15.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 5 out. 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. *In*: MARGARIDA, M.; BUITONI, S. **Geografia: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino v. 22. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7838-2011-geografia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2021.

CARDOSO, Ana Cláudia Duarte; VENTURA NETO, Raul da Silva. A evolução urbana de Belém: trajetória de ambiguidades e conflitos socioambientais. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 55-75, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/15816/11840>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTRO, Antonilma Santos de Almeida; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de; SANTOS, Marilda Carneiro. Proposições teóricas para a inclusão da tecnologia assistiva (ta) no currículo escolar da educação básica. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 145-158, jan./jun. 2011.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; DURAND, Valmiza da Costa Rodrigues; MELO, Patrícia Diógenes de. A acessibilidade na escola como direito à educação: o que falam os estudos empíricos nacionais? **Revista Principia** - divulgação científica e tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 29, 2016.

DISCHINGER, Marta; BINS ELY, Vera Helena Moro; BORGES, Mona Michelle Faleiros da Cunha. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/09/manualacessibilidadeespacialescolas.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **Deficiência visual**: Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a distância, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População residente no município de e densidade demográfica de Belém**. Censo de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar** – 2017, 2018, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 04 maio 2020.

LEFEBVRE, Henri. **La produccion del espacio**. Madrid/ES: Capitán Swing, 2013.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24043>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia. Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, 2014.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a06v33n1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010. Acesso em: 15 mai. 2020.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, Willame de Oliveira. Belém: urbanização regional policêntrica e cidade-região. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 22, n. 80, p. 97-118, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/54687/31377>. Acesso em: 15 maio 2021.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado** - Deficiência Visual. Brasília: MEC, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, 2009.

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silverio. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Rev. Educação e Tecnologia**, ano 2, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preconceito_2006_1.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Educação Especial (COEES). **Tabela Excel das escolas com matrículas de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) do ano letivo de 2020**. Belém: SEDUC, 2020.

SILVIA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva**: Prática pedagógica para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido: agosto 2023

Aceito: dezembro 2023

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras) com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/s/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Campo Grande - MS -
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
e-mail: intermeio.faed@ufms.br
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / Faed / UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616
e-mail: fabiany.tavares@ufms.br