

CENAS DE INCLUSÃO: UM CONVITE PARA PENSAR SOBRE ENSINO E DIFERENÇAS

Suzana Feldens Schwertner
Morgana Domênica Hattge
Geilson de Arruda Reis
Josiane Freitas da Rosa
Nilcéia Frausino da Silva Pinto
(Orgs.)

Cenas de inclusão: um convite para pensar sobre ensino e diferenças

1ª edição



EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2022



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider

Vice-Reitora e Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Fernanda Storck Pinheiro

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne



EDITORA
UNIVATES

Editora Univates

Coordenação: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Fotografia de capa: Marcelo Petter

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

I37

Cenas de inclusão: um convite para pensar sobre ensino e diferenças /
Suzana Feldens Schwertner et al. (Org.) – Lajeado : Editora Univates, 2022.

66 p.

ISBN 978-65-86648-64-5

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino. I. Schwertner, Suzana
Feldens. II. Hattge, Morgana Domênica. III. Reis, Geilson de Arruda. IV.
Rosa, Josiane Freitas da. V. Pinto, Nilcéia Frausino da Silva. VI. Título.

CDU: 37.014.53

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Maria Helena Schneider – CRB 10/2607



**As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão,
adequação e procedência das citações e referências,
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

CENAS DE INCLUSÃO: UM CONVITE PARA PENSAR SOBRE ENSINO E DIFERENÇAS

Organizadores:

Suzana Feldens Schwertner

Morgana Domênica Hattge

Geilson de Arruda Reis

Josiane Freitas da Rosa

Nilcéia Frausino da Silva Pinto

Lista de pareceristas:

Ma. Alice Grasiela Cardoso Rezende Chaves

Ma. Ana Paula Crizel

Dra. Caroline Becker

Dr. Fabrício Agostinho Bagatini

Ma. Fernanda Martins Marques

Ma. Francine de Freitas

Dra. Francisca Melo Agapito

Dra. Gisele Dhein

Dra. Jane Fischer Barros

Ma. Larissa Vidotti

Dr. Rogério Schuck

Fotografia de capa: Marcelo Petter

SUMÁRIO

INCLUSÃO DIGITAL, OU EXCLUSÃO DA DIFERENÇA.....	7
<i>Carine Bueira Loureiro</i>	
HISTÓRIAS QUE CONTAM, HISTÓRIAS QUE IMPORTAM	11
<i>Morgana Domênica Hattge</i>	
<i>Suzana Feldens Schwertner</i>	
APRESENTAÇÃO.....	13
<i>Geilson de Arruda Reis</i>	
<i>Josiane Freitas da Rosa</i>	
<i>Nilcéia Frausino da Silva Pinto</i>	
AS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS.....	15
<i>Delano Carneiro de Almeida</i>	
<i>Francisco Jucivânio Félix de Sousa</i>	
<i>Vilisa Rudenco Gomes</i>	
O PAÍS DAS MUITAS ALICES	20
<i>Candice Camilla Olinda Santos</i>	
<i>Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros</i>	
<i>Cássia dos Santos Teixeira</i>	
<i>Francineide Pereira de Jesus</i>	
INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA	26
<i>Adelson Alves de Lima</i>	
<i>Claudeli Mistura</i>	
<i>Joaci de Castro Lima</i>	
<i>Jucimara Braga Alves</i>	
INCLUSÃO: REFLEXÕES ACERCA DAS DIFERENÇAS PRESENTES NO ESPAÇO ESCOLAR.....	31
<i>Annebelle Magalhães Cruz</i>	
<i>Lindomar Pereira de Souza</i>	
<i>Luisa Souza Van Der Laan</i>	
<i>Maria Estela Santos Nascimento</i>	
<i>Rosana Lodi Lourenço Santos</i>	
A VIDA DE IN/EXCLUSÃO DE ROSAFLORE	36
<i>Geilson de Arruda Reis</i>	
<i>Lígia Vieira da Silva Cavalcante</i>	
<i>Marcela de Melo Fernandes</i>	
<i>Michele Roos Marchesan</i>	

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS	40
<i>Antonio Avelar Macedo Neri</i>	
<i>Carine Rozane Steffens</i>	
<i>Raimundo Coelbo Vasques</i>	
<i>Solano da Silva Guerreiro</i>	
MOVIMENTO ESCOLAR INCLUSIVO	46
<i>Hendy Barbosa Santos</i>	
<i>Manoel Negrão</i>	
<i>Nilcéia Frausino da Silva Pinto</i>	
<i>Rosiane Sousa Pereira</i>	
MARCAS DE IN/EXCLUSÃO EM UMA SALA DE AULA DO CURSO DE PEDAGOGIA	50
<i>Asmaa Abduallah Wendawy</i>	
<i>Jussara Cristina Mayer Ceron</i>	
<i>Marcolino Sampaio dos Santos</i>	
<i>Sibeli Balestrin Dalla Costa</i>	
NOSSOS MOSAICOS... LUGARES DE ENCONTRO	56
<i>Jussara Cristina Mayer Ceron</i>	
APRESENTAÇÃO DOS AUTORES	59

INCLUSÃO DIGITAL, OU EXCLUSÃO DA DIFERENÇA

Carine Bueira Loureiro¹

*Mais terrível de que qualquer muro, pus grades altíssimas
a demarcar o jardim do meu ser, de modo que, vendo
perfeitamente os outros, perfeitissimamente eu os excluo e
mantenho outros (PESSOA, 2019, p. 80).*

A partir dos estudos e pesquisas que tenho desenvolvido acerca da temática das tecnologias digitais na educação, dedico-me, neste texto, a discutir como estar inserido na lógica digital pode constituir-se em um processo de in/exclusão e uma forma de moldar a nossa forma de ser e de estar no mundo. Claro que, para tal problematização fazer sentido, parte-se do princípio de que todos temos acesso — de qualidade adequada tanto em relação aos equipamentos quanto à conexão digital — aos dispositivos individuais de conexão e navegação na internet. Por esse motivo, não seria ético de minha parte me omitir diante dos diminutos investimentos feitos na última década para a viabilização da inclusão digital de estudantes e professores de escolas públicas de Educação Básica.

Assim, neste ponto, peço licença ao leitor para lembrá-lo de que desde 2010, quando o Programa Um computador por Aluno (PROUCA) foi implementado, não tivemos conhecimento sobre novas ações governamentais voltadas para a distribuição de equipamentos e melhoria de infraestrutura de rede digital na educação pública escolarizada. Embora o Programa de Inovação Educação Conectada (PROEIC), cujo objetivo é “[...] apoiar a universalização do acesso à internet e fomentar uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 1), tenha sido lançado em 2017, até o ano de 2020 não foram detectados investimentos capazes de modificar a situação de precariedade das escolas públicas de Educação Básica. De acordo com a descrição que consta no *site* Educação Conectada (BRASIL, 2021), entre 2019 e 2021 estava prevista a segunda fase do Programa, identificada como fase de expansão, e a meta seria ampliar para 85% o número de alunos atingidos pela proposta — criação e melhoria de infraestrutura para banda larga nas escolas (BRASIL, 2021). No entanto, do orçamento previsto para 2019 para conectividade banda larga nas escolas, apenas 16% foi pago e, das 70 mil escolas que deveriam receber o recurso, apenas 10.876 foram contempladas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020, s/p.). Dos 135 milhões do orçamento do MEC previsto para o ano de 2020, nenhum centavo havia sido empenhado até agosto daquele ano (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020, s/p.). Momento em que escolas públicas, professores e estudantes sofriam com a falta da infraestrutura tecnológica diante da necessidade imposta pela pandemia de Covid-19 do Ensino Remoto Emergencial.

O descaso relacionado às condições precárias de acesso tecnológico somados à falta de investimentos nas diferentes ações necessárias para a Educação Básica são características marcadamente neoliberais. O neoliberalismo tem como princípio o enaltecimento do mercado, o fortalecimento das

1 Instituto Federal Rio Grande do Sul - IFRS.

liberdades individuais e a fragmentação do social e a deslegitimação da educação. É um conjunto que acaba por produzir severas desigualdades e injustiças sociais. Wendy Brown chama a atenção:

Para o neoliberalismo, educação é formação para o trabalho; não o enxerga como uma formação que joga luz sobre a humanidade, o mundo, a natureza ou a cultura. Trata a educação simplesmente como forma de desenvolver o capital humano, e essa perspectiva foi concretizada por meio do desinvestimento na educação pública (2020, s/p).

Assim, mesmo que soe repetitivo, é preciso sublinhar que em um país como o Brasil, com tantas desigualdades, a presença do Estado na formulação e implantação de políticas públicas é fundamental. No caso da inclusão digital, faz sentido ressaltar que dispor de tecnologias digitais conectadas à internet é condição mínima necessária, embora não suficiente. Diferentes variáveis compõem esse processo, como tipo de equipamento e de conexão, idade, sexo, raça, fatores econômicos, local de residência e etc. Para além do acesso a equipamentos e à conexão, as posições ocupadas pelos sujeitos no gradiente da inclusão digital são de diferentes intensidades. Por isso, a partir de Lopes, Lockmann, Hattge e Klaus (2010), a expressão in/exclusão digital parece ser a forma mais adequada de referenciar este processo que pode ser vivenciado por meio de diferentes graus de participação.

A inclusão digital também exclui

Supondo superada a barreira do acesso, dispor de dispositivos digitais conectados à internet pode ser uma das vias para outras formas de inclusão. Neste sentido, Castells (2017), ao estudar movimentos sociais desencadeados em diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil — o movimento *Passe livre* —, reconhece a potência das interações digitais como forma de promoção e propagação de todos eles. Características como estarem conectados em rede, serem simultaneamente locais e globais e se tornarem virais (espalham-se com facilidade) são comuns a todos os tipos de movimentos sociais discutidos por Castells (2017). Na atualidade, outras formas de manifestações são percebidas. Movimentos feministas, antirracistas, LGBTQIA+, ecológicos etc. têm conquistado visibilidade por meio de interações nas redes sociais digitais. De acordo com Saraiva e Loureiro (2019, p. 65), a “[...] inclusão por meio do digital parece-nos viabilizada por meio de insurgências éticas que capturam adesões para transformações das relações consigo e com os outros”. Todavia, a mesma forma de participação que propicia inclusão também cria as condições para que o nosso olhar seja conduzido, de forma sutil e imperceptível, a enxergarmos somente aquilo que tem um grau elevado de similitudes com as nossas preferências.

Desse modo, habitar a digitalidade requer também compreender como são afetadas as formas de ser sujeito e de estar no mundo. Antes de seguir adiante, cabe lembrar que não faz sentido pensarmos em uma separação entre o real e o virtual, ou em deixar o virtual para trás. Não se fazer presente na conexão em rede deixou de ser uma opção e se constitui em uma forma de vida da qual não temos como abrir mão. No entanto, cientes de que as nossas subjetividades são moduladas por meio dos algoritmos que mapeiam as nossas ações e interações digitais, a educação escolarizada precisa conhecer e problematizar esta questão, que alguns pesquisadores vêm nomeando de governamentalidade algorítmica.

A governamentalidade algorítmica, conceito desenvolvido por Antoinette Rouvroy (2016; 2020), “[...] é a hipótese de um governo do mundo social que se baseia no processamento algorítmico de grandes volumes de dados [big data] e não em políticas, leis e normas sociais” (ROUVROY, 2016, p. 17). De forma bastante simplificada, mas com o intuito de deixar mais claro o seu funcionamento, a

governamentalidade algorítmica opera criando bolhas algorítmicas que são formadas com base nas nossas preferências, manifestações, interações e navegação. Em um primeiro momento, a forma de atuação dos algoritmos pode parecer interessante porque passamos a interagir apenas com as informações, os perfis, produtos, serviços, lugares, as publicações que demonstram alguma afinidade com as nossas preferências identificadas pelo algoritmo. Nossos desejos são antecipados.

Por outro lado, dada a forma sutil e refinada da condução das condutas exercida por meio da governamentalidade algorítmica, ao conduzir as nossas interações por meio da identificação das nossas afinidades e crenças, ela também afasta da nossa percepção todos aqueles perfis cujas preferências se diferem das nossas. Isso significa, pelo menos, duas coisas: a primeira é que cada vez menos a nossa atuação na conexão em rede é definida por nós mesmos. Cada uma das publicações que surgem nas nossas *timeline* não estão ali por acaso. Tão pouco a ordem em que aparecem é casualidade. Se examinarmos mais a fundo, perceberemos que já fizemos compras mobilizados por um anúncio que, “do nada”, surge em meio às fotos que bisbilhotamos. A segunda diz respeito a nossa capacidade de conviver com a diversidade e aceitação do que difere de mim. Sem percebermos, criamos muros ao nosso redor por meio das bolhas algorítmicas e este é um processo que modifica a nossa forma de olhar o mundo. Quanto mais interagirmos com gostos, preferências, formas de pensar semelhantes às nossas, menos estaremos abertos para receber o diferente.

Assim, esta forma imperceptível de condução do olhar — e dos nossos polegares² — produz, a partir da apropriação dos dados que produzimos na internet, o que de mais valioso pode existir para a racionalidade neoliberal, o capitalismo de dados. Serres (2015), no livro *A Polegarzinha*, originado de um discurso proferido em 2011 na Academia Francesa, antecipava como o agrupamento e reagrupamento dos dados que produzimos na internet produziram outra forma de condução dos sujeitos:

A Polegarzinha — indivíduo, cliente, cidadão — deixará indefinidamente, que o Estado, os bancos, as grandes lojas ... se aproximem de seus próprios dados? Ainda mais tendo em vista que isso, hoje em dia, se tornou uma fonte de riqueza. Trata-se de um problema político, moral e jurídico, cujas soluções transformam nossas perspectivas históricas e culturais. É possível que daí resulte [...] o advento de um quinto poder, o poder dos dados, independente dos outros quatro, que são o legislativo, o executivo, o judiciário e o midiático (SERRES, 2015, p. 83).

A condução das condutas guiada pelos conjuntos de dados e distribuições algorítmicas interessa para a racionalidade neoliberal porque permite operar de forma global e para além do Estado. Mais importante do que convencer as pessoas, é “[...] modificar as escolhas que elas fazem, alterando as circunstâncias dessas escolhas” (CHAMAYOU, 2020, p. 372, apud PIRIE, 1988, p. 127). Não por acaso, uma ex-funcionária do *Facebook* apresenta denúncia contra a empresa e enfatiza ter visto “[...] repetidamente conflitos de interesses entre aquilo que era bom para o público e o que era bom para o Facebook. E, todas as vezes, o Facebook escolheu só o que era bom para ele e para seus lucros” (UOL NOTÍCIAS, 2020).

Em termos de comunicação, a pandemia da Covid-19 parece não ter deixado dúvidas do quanto as conexões digitais potencializaram a nossa presença e nos aproximaram durante o distanciamento social. Portanto, como mencionado algumas linhas acima, não faz sentido “demonizar” a internet e nem tampouco

2 Referência ao livro *A Polegarzinha*, de Michel Serres (2015).

as redes sociais, pois a importância dos avanços tecnológicos é inegável. Entretanto, diferente do que acontece com as informações acessadas por meio de rádio, jornais ou revistas, no meio digital somos todos produtores e receptores de informações. Tal diferenciação requer que investimentos em educação sejam ainda mais efetivos, contrariando a lógica neoliberal. Neste sentido, o papel dos professores torna-se ainda mais central e fundamental. São os conhecimentos embasados teórica e cientificamente que formarão o repertório para podermos identificar, acessar e selecionar informações confiáveis. Da mesma forma, são as problematizações, discussões e reflexões desenvolvidas na escola, orientados pela condição pedagógica do professor, que nos possibilitam desenvolver condições de analisar e refletir sobre as informações que estão na internet ao alcance de um clique. Somente por meio do conhecimento teremos condições de nos mantermos inseridos na conexão em rede de forma consciente e, minimamente, autônoma. E aqui, importa acrescentar que Arte, Literatura, Cinema, Música, Teatro, todos os “conhecimentos inúteis”, nas palavras de Nuccio Ordine (2016), são essenciais para construirmos possibilidades de fuga e pensarmos de outros modos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Inovação Educação Conectada: inovação tecnológica impulsionando a educação pública brasileira. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77461-conceito-do-programa-de-inovacao-educacao-conectadapdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2021
- BROWN, Wendy. E agora, que o neoliberalismo está em ruínas? [Entrevista concedida a] Verónica Gago. **IHU Online**. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/605783-e-agora-que-o-neoliberalismo-esta-em-ruinas>>. Acesso em: 06 Out. 2021.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário**. São Paulo: Ubu, 2020.
- LOPES, Maura C.; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. **IHU ideias**. Ano 8, n. 144, Unisinos, 2010.
- ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- ROUVROY, Antoinette. Governamentalidade algorítmica e a morte da política. [Entrevista concedida a] Maria Cecília Pedreira de Almeida; Marco Antonio Sousa Alves. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, Brasília, v.8, n. 3, p. 15-28, dez. 2020.
- SARAIVA, Karla; LOUREIRO, Carine Bueira. Da inclusão digital ao digital que inclui. **Cadernos de Educação**, n. 62, p. 57-72, jul./dez. 2019.
- SERRES, Michel. **A polegarzinha**: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- UOL NOTÍCIAS. **Ex-gerente do Facebook assume autoria de denúncias contra rede**. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/ansa/2021/10/04/ex-gerente-do-facebook-assume-autoria-de-denuncias-contrarede.htm>>. Acesso em: 07 Out. 2021.

HISTÓRIAS QUE CONTAM, HISTÓRIAS QUE IMPORTAM

*Morgana Domênica Hattge
Suzana Feldens Schwertner³*

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (ADICHIE, 2019, p. 32).

Vivemos num mundo em que, governados pelos algoritmos, encapsulados em nossas bolhas, estamos cada vez menos propensos e sensíveis para as diferenças. Aquilo que é estranho, que me convoca a olhar de um modo diferente, me coloca em um avesso, chama para atravessar o olhar e não ali encontrar um canto para ficar, para demorar-se, para escutar.

Este livro tem o objetivo de levar até vocês algumas histórias, cenas de ensino; sobretudo, marcas de pessoas que se importam umas com as outras, que aprenderam que nunca estamos preparados para as múltiplas dimensões do encontro entre humanos. São cenas do ambiente escolar, mais precisamente; cenas que marcaram professores em ação, pais em construção, colegas em parceria que se depararam com desafios e não esmoreceram diante de obstáculos. Ficaram confusos, desconsertados, impactados, desacomodados, mas não paralisados: fizeram de tais desafios propostas de encontro, abertura de olhares e afiaram sua escuta atenta e cuidadosa para criar possibilidades.

Sabemos tão pouco do outro e são tantas histórias a ser contadas: histórias de Rosafior, de João, de Alice, de Márcia e Heitor, de Dimas; de jovens da comunidade do Marrecão (na zona ribeirinha do rio Solimões, no Amazonas); de estudantes baianos de Aracatu e Guajeru; de professores de Goianésia, no Estado do Pará; de um grupo de jovens de um município do Norte do país; de uma certa cidade, de uma cidade qualquer. Tais histórias existem quando contamos, quando compreendemos que cada história conta, merece espaço e atenção. E que o cuidado com o outro está no singelo de cada ação, no detalhe, na delicadeza.

Tomando como inspiração a reflexão de Lewis (2020) acerca da literatura, queremos provocar, com a leitura das histórias e as análises que as mesmas possibilitam

A experiência literária cura a ferida da individualidade. [...] ao ler a grande literatura eu me torno mil homens e, mesmo assim, continuo a ser eu mesmo. Tal como o céu noturno no poema grego, eu vejo com uma miríade de olhos, mas ainda sou eu quem o vê (LEWIS, 2020, p.20).

3 Professoras da disciplina.

Que possamos nos tornar outros e continuar a ser nós mesmos, embora não mais “os mesmos”.

No ano de 2020, na primeira experiência remota da disciplina intitulada “Processos de inclusão e práticas de governamentalidade”, do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, a proposta de avaliação final consistiu na análise de uma cena de inclusão, desenvolvida em grupos, considerando os estudos realizados. Ao final das apresentações, os estudantes demonstraram interesse em aprimorar seus textos a fim de compartilhar suas reflexões por meio de um e-book. Como professoras da disciplina, aceitamos o convite de nossos estudantes e estamos organizando essa publicação para a qual queremos contar com sua valiosa apreciação. Porque, a partir desse momento, você também é parte dessa história.

São múltiplas as histórias, plurais – não podemos correr o risco de contar uma história única, cuja consequência é fazer desaparecer a dignidade daquela pessoa, daquele grupo, daquela cultura, daquele lugar; daquelas lutas, daquelas perdas e daquelas conquistas. A história única “[...] torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (ADICHIE, 2019, p. 27-28).

Preparar as crianças, os jovens e os adultos para conviver, aprender com as diferenças, se abrir para o outro em sua alteridade é um dos movimentos mais preciosos que temos, hoje, enquanto ser humano. Que esse livro possa encontrar cada um de vocês nos seus mais diferentes lugares, e que permita abrir um espaço de escuta e conversa - com os autores, com as histórias, conosco e dentro de cada um de vocês.

Lajeado, 14 de setembro de 2021.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEWIS, Clive Staples. **Como cultivar uma vida de leitura**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.

APRESENTAÇÃO

Geilson de Arruda Reis
Josiane Freitas da Rosa
Nilcéia Frausino da Silva Pinto

Quando nos propomos a olhar para o ensino numa perspectiva inclusiva, nos deparamos com diversas situações cotidianas que são fotografadas em nossa mente, nos mobilizando a problematizar as diferenças dentro do contexto escolar. A partir de tensionamentos provocados diante das experiências docentes, as cenas a seguir representam tais situações, possibilitando um exercício reflexivo sobre os desafios da inclusão.

O texto intitulado: **As vivências educacionais em tempos de pandemia: um olhar sobre os sujeitos** apresenta a cena referente ao processo de universalização da educação no Brasil, tendo como destaque as ações governamentais, tornando visíveis algumas perspectivas através das quais a diferença e a diversidade são normalizadas no ensino.

O segundo texto **O país das muitas Alices** trata de uma situação de exclusão escolar que aconteceu na vida de uma garotinha chamada Alice, problematizando a escola como lugar de in/exclusão e a formação de professores.

Em seguida, no texto denominado **Inclusão: uma abordagem crítica**, os autores problematizam uma cena que ocorreu no ano de 2017, que retrata a importância da acessibilidade no espaço escolar, visto que a legislação garante para todas as pessoas participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições.

O texto **Reflexão acerca das diferenças presente no espaço escolar** traz o relato sobre a inclusão de dois alunos com deficiência visual em uma escola básica. Os elementos presentes na cena estabelecem relações acerca das leis e documentos voltados para a área educacional numa perspectiva inclusiva.

A vida de in/exclusão de Rosafior relata a história de uma menina chamada Rosafior, que residia num pequeno povoado da zona rural de Miraflores, no interior do Estado do Ceará. Essa cena, conduz o leitor a (re)pensar conceitos de in/exclusão, a partir de práticas docentes no ensino superior.

O texto **Possibilidades e desafios nas práticas de inclusão nos espaços educacionais** relata a história de uma criança chamada Heitor, que nasceu prematura. Desse modo, a cena aborda questões relacionadas com as concepções de inclusão e exclusão pautadas nos diferentes tempos e espaços.

A seguir, **Movimento Escolar Inclusivo** aborda o cotidiano escolar e ainda sentimentos, pensamentos, inquietações e potencialidades do processo de inclusão de um aluno com síndrome de Down, a partir de diferentes pontos de vista: dos professores, das famílias e dos estudantes.

O texto **Marcas de in/exclusão em uma sala de aula do curso de Pedagogia**, descreve uma experiência vivida em uma turma do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na Universidade do Estado da Bahia. Com a participação dos 38

alunos, foi produzida artesanalmente uma grande colcha de diferentes retalhos. No processo, foi possível refletir sobre situações de intolerância, violência e exclusão observadas no próprio grupo de estudantes.

Finalizando essa obra, temos o poema **Nossos mosaicos... lugares de encontro!** que foi produzido para o encerramento da disciplina intitulada “Processos de inclusão e práticas de governamentalidade”, do PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

Diante de tantos cenários e vivências, consideramos relevante seguir discutindo os processos de inclusão que perpassam os diferentes contextos. As reflexões sobre o ensino inclusivo em todos os níveis educacionais se tornam potentes quando nos propomos a olhar para as diferenças como possibilidade de ressignificar o trabalho docente.

Agradecemos o olhar atento e cuidadoso de quem se dedicou na leitura dos textos que compõem esse e-book: Gisele Dhein, Francisca Agapito, Francine Freitas, Larissa Vidotti, Caroline Becker, Fabrício Bagatini, Rogério Schuck, Jane Fischer Barros, Fernanda Martins Marques, Ana Paula Crizel e Alice Grasiela Cardoso Rezende Chaves.

AS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOBRE OS SUJEITOS

*Delano Carneiro de Almeida
Francisco Jucivânio Félix de Sousa
Vilisa Rudenco Gomes*

O presente trabalho, realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, resultou de reflexões frente à temática da educação e os processos de (in)exclusão no contexto político educacional.

O processo de universalização da educação no Brasil ocorreu a partir da proposta apresentada pela “Conferência da Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Foi especialmente nessa conferência que as reformas passaram a integrar as agendas dos organismos nacionais e internacionais. O evento foi considerado como um marco de ações e definições políticas, cujas orientações se direcionaram para a construção do sujeito pós-moderno. Suas estratégias de modernização comportavam palavras como equidade social, participação, democracia e eficiência, que se aproximam do contexto neoliberal da época em questão.

Várias políticas educacionais foram criadas e planejadas visando a inserção dos diversos grupos sociais na escola e a garantia da universalização do ensino básico no Brasil. Além disso, foram desenvolvidas várias leis e ações governamentais para garantir o acesso dos alunos à escola. Garantias estas que abrangiam aspectos sociais, econômicos e estruturais à instituição de ensino, sendo dever da governamentalidade analisar e direcionar a movimentação humana e tecnológica a serviço, neste caso da educação.

Ao falarmos de governamentalidade, precisamos nos remontar a Michel Foucault, no qual cunhou este termo para identificar os discursos surgidos entre a segunda metade do século XVI e o final do século XVIII, em torno de uma teoria proclamada como “arte de governo”, isto é, uma técnica que se deduz de regras específicas. Podemos depreender que governamentalidade, portanto, refere-se a uma técnica de poder que alinha a conduta de um conjunto de indivíduos ao exercício social e econômico.

O presente trabalho tem como objetivo caracterizar e relatar as vivências educacionais de um discente matriculado em curso de bacharelado de uma determinada Instituição de Ensino Superior, da rede privada de ensino, no interior do Ceará, em Crateús, 362 quilômetros da capital cearense, e considerar a prática de inclusão e de políticas para, mesmo em tempos de pandemia, fazer com que os discentes não sintam-se excluídos do meio acadêmico, sendo esta reflexão desenvolvida para descrever as ações vivenciadas e, posteriormente, serem compreendidas à luz da teoria estudada na disciplina “Discursos sobre Inclusão e Práticas de Governamentalidade”.

A IES *locus* de nossa pesquisa, foi fundada em 2011, sendo a primeira faculdade privada a se instalar na região que oferecesse cursos presenciais de graduação nas áreas de ciências humanas, saúde e jurídica, considerada fruto de um anseio da população que necessitava seguir os estudos no nível superior, sendo que, até então, caso alguém quisesse dar continuidade aos estudos a única opção seria migrar para a capital, o que muitos jovens não tinham condições econômicas e sociais para enfrentar esses desafios.

A instituição atende à demanda das regiões do Sertão dos Crateús e Inhamuns, como também de outras cidades do Ceará e também de outros estados brasileiros.

Veiga-Neto e Lopes (2011) afirmam que as políticas das décadas de 1990 e da primeira década de 2000 foram voltadas para um processo inclusivo de forma generalizada. Alertam-nos para a necessidade do olhar desnaturalizante para os usos da palavra “inclusão”, que abarca um número cada vez maior e mais plural de indivíduos, mas que, muitas vezes, referem-se a incluir sujeitos que já se encontram incluídos. Nesse sentido, os autores nos convidam a olhar para a inclusão nos debruçando sobre as práticas que a determinam e sobre as políticas que a promovem.

Segundo Finkel (1990), a “nova direita” trabalha em duas frentes que se combinam em várias modalidades: o neoconservadorismo e o neoliberalismo. Apesar das diferenças de métodos e de concepções, ambas possuem o mesmo ideal: um modelo de excludência e de escolas desiguais. Porém, Veiga-Neto e Lopes (2011) afirmam que:

[...] não se trata de pensarmos a inclusão como algo da direita sobre a esquerda, dos dominantes sobre os dominados, dos normais sobre os anormais, nem mesmo como uma conquista de esquerda ou das minorias negativamente discriminadas ao longo da história. Os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governo, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

Outro ponto importante que devemos destacar na educação brasileira, foi a aprovação do Plano Nacional da Educação — PNE (2014-2024), lei que foi sancionada após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional. Esse plano visa melhorar a educação no país com base em 20 metas, que devem ser atingidas durante o período de 10 anos. Entre os principais pontos, podemos destacar os seguintes elementos: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação e melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2014). Assim, percebemos que as diretrizes compreendem um processo de avanço e melhoria para a educação em nosso país em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, procurando estipular a qualidade e reforçar a necessidade da ampliação e universalização da rede de educação básica.

Segundo Hattge (2010), historicamente, o ensino era privilégio de um seletivo grupo da elite econômica social e o processo de naturalização do direito à escola vem ocorrendo ao longo dos tempos, por diversos movimentos educacionais e sociais junto às diversas camadas de classe da população brasileira, fato que vem sendo alcançado por meio de leis, decretos e a busca constante para enxergarmos essa possibilidade de ser alcançada.

Nesse momento atípico que estamos vivenciando, provocado pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19), muitos setores da sociedade sofreram mudanças significativas, da sua estrutura organizacional até as novas adaptações nas estruturas físicas. Um desses setores atingidos foi a educação, por meio das instituições educacionais, sejam elas de ensino básico ou superior, com mudanças que poderão marcar definitivamente a história da educação brasileira e traçar novos rumos para a construção educacional do nosso povo. Nesse sentido, Hattge (2010, p. 79) reitera que “[...] é prudente dizer que as práticas escolares constituem os processos sociais e são constituídas também como parte desses processos [...]”.

Desde o dia 18 de março de 2020, o ensino superior no estado do Ceará se encontra com aulas presenciais suspensas. A partir daí, as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que se reinventar juntamente com os seus professores, discentes e colaboradores para garantir uma educação de qualidade, adotando o modelo síncrono de ensino (virtualizado). Assim, dentro desse contexto pandêmico e educacional, trouxemos o presente relato a fim de elucidar uma cena de (ex)inclusão, de dedicação aos estudos, de amor e respeito aos discentes nas salas virtuais de uma instituição de ensino superior da rede privada do interior do Ceará, mais precisamente no curso de Bacharelado em Serviço Social.

Ao iniciarmos as aulas síncronas, os discentes tiveram que fazer da sua casa um local de estudo para receber virtualmente, todos os dias, a visita de seus professores. Era para ser algo simples, em pleno século XXI, todos deveriam ter acesso a uma *internet* de qualidade e a um aparelho tecnológico que permitisse a interação entre o aluno e o professor. Assim, Santos (2003) afirma que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

Pois bem! Existia um certo João⁴ que morava na zona rural de uma cidade. Sua residência ficava afastada da sede do município, e as aulas síncronas aconteciam das 18h30min às 22h, e o João não conseguia acessar devido à baixa qualidade do sinal de *internet*.

Conforme relato dos professores e colegas de turma, ele era um menino dedicado e estudioso. Sempre atento, estava incluso em todas as rodas e discussões do curso. Entusiasmado! Inquieto! Curioso! Participativo! Mas de uma hora para outra, por conta de uma necessidade, ele já não estava mais incluso. Foi excluído por não ter acesso a uma *internet* de qualidade. João não estava mais incluso por conta de uma situação imposta a todos e por problemas técnicos, alheios a sua resolutividade, por conta do acesso e distribuição da internet e, mesmo saindo todos os dias de sua residência até a sede do município em busca de uma *internet* melhor, ainda não tinha êxito na participação. Para facilitar e conhecer as realidades dos estudantes, a IES orientou a gravação das aulas e a disponibilização, posteriormente, pelo *Google Classroom*. Mesmo assim, o estudante em questão não conseguia acessar, pois os vídeos não carregavam.

Aqui nasce uma história de dedicação, de empatia e de solidariedade. Para que João continuasse ativamente participando das aulas, acompanhando as discussões, os professores do curso resolveram lecionar em um horário específico para ele. Os docentes conseguiram, juntamente com o aluno, uma interação necessária que estava faltando. Ao invés de excluí-lo, os professores foram pensando e executando estratégias para o acompanhamento de João em todas as disciplinas, até mesmo disponibilizando outros horários para um diálogo sobre o conteúdo lecionado. Ao chegarmos no fim do semestre, no dia 17 de julho, graças ao seu compromisso e dedicação, João conseguiu concluir o semestre acadêmico com êxito, indo para o 8º semestre do curso. João e seus professores são exemplos de uma possibilidade de construção de uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Para Veiga-Neto e Lopes (2011), os sujeitos e a inclusão são, também, produtos das inúmeras técnicas de governmentação, tanto sobre a população quanto de uns sobre os outros. Os autores nos alertam para a necessidade de examinar tudo isso como construções históricas e sociais, além de contingentes

4 Utilizamos um nome fictício.

culturais e políticos, portanto, modificáveis. A governamentalidade deve se fazer presente para adotar métodos e políticas em que as pessoas, assim como João, não sejam excluídas por escassez e aparato tecnológico.

Concordamos com Robert Castel (*apud* VEIGA-NETO; LOPES, 2011) quando aponta que o excluído é aquele que, por sua invisibilidade, não perturba, não mobiliza e não altera a rotina do mundo. São aqueles sujeitos que se encontram fora das estatísticas e que vivem vagando em não lugares, nos quais sua presença não é notada porque não influencia em nada e para nada.

Os autores supracitados nos convidam a perceber o jogo que opera, levando-nos a desestabilizar certas verdades instituídas, entendendo que essa não deve ser absolutizada, mas considerada a partir dos diferentes contextos e regimes de verdade. Sendo assim, é possível relativizar alguns discursos da cena da faculdade de Crateús, uma vez que se envolve em um conjunto de poderes normalizadores e que se estendem muito além de simplesmente reger comportamentos individuais ou individualizados, mas que podem se destinar a normalizar a própria conduta de docentes e discentes, ainda que subjetivamente, entre eles a indagação de conceitos atribuídos a João, tais como “aplicado, e estudioso”, o questionamento da narrativa escolástica de adjetivos como “entusiasmado!”, “inquieto!”, “curioso!” e “participativo!”.

A quem interessa esse comportamento? A João? Ou ele sucumbe às normas da instituição? Também questionamos os docentes: serão altruístas e preocupados com esse sujeito ou atendem a um modelo cosmopolita de docência inclusiva?

Para Popkewitz (1997), as práticas institucionais estão vinculadas aos regimes de verdades com regras e padrões definindo o que é bom e o que é mau, razoável ou não, racional ou irracional, criando, sobretudo, distinções, categorias e organizações de mundo, vontades, desejos, atos físicos e interesses cognitivos que formam a identidade.

O grupo não pretende trazer respostas ou verdades. Nossa intenção é inquietar os sistemas de raciocínio que organizam o ensino e suas verdades sobre as outras formas de inclusão, tornando visíveis algumas perspectivas através das quais a diferença e a diversidade são normalizadas no ensino.

Com esse relato, nossa intenção foi demonstrar que o conceito de inclusão é heterogêneo, podendo ser analisado nos seus mais variados tipos e significados. Destacamos o caso de uma pessoa extremamente tida como participativa, com vida ativa no meio acadêmico e, de uma hora para outra, teve que adequar sua vida por conta da pandemia da Covid-19, e até mesmo se prejudicar por escassez de recursos tecnológicos adequados para participação na aula virtualizada.

Nessa perspectiva, podemos destacar os mais variados significados de inclusão, entre eles o mais tradicional, a inclusão social e outros mais recentes, como a inclusão educacional, pessoas com deficiência, tecnologia etc. Cada uma na sua respectiva área de conceituação, mas todos com o mesmo objetivo, o de inclusão. Incluir as pessoas que estão às margens da sociedade, da educação, das novas tecnologias digitais, é uma discussão fundamental para as gerações, novas e velhas, para que se sintam dentro do processo progressista e modernização que estamos vivenciando.

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

FÍNDEL, S. M. Crise de Acumulação e Resposta Educacional da Nova Direita. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.º 2, p. 3-18, 1990.

HATTGE, M. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 79-97.

MAFFESOLI, M. O Mistério da Conjunção. Porto Alegre: Sulina, 2005.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica — poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, B. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, vol. 20, p. 121-135, 2011.

O PAÍS DAS MUITAS ALICES

*Candice Camilla Olinda Santos
Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros
Cássia dos Santos Teixeira
Francineide Pereira de Jesus*

A vida é repleta de cenas em nosso dia a dia, que muitas vezes com a rotina passa despercebida. Mas nesse texto, viemos tratar sobre uma situação de exclusão escolar que aconteceu na vida de uma garotinha chamada Alice, vamos acompanhar sua história!

Esperada no seio familiar, o nascimento de Alice veio com muitas expectativas, pois seria a menininha da casa, assim como também a caçula. Tudo ocorreu bem até o seu nascimento. No entanto, todos foram surpreendidos quando perceberam que ela nasceu com uma má formação na mão esquerda, que não foi motivo para nenhuma limitação. Nunca houve uma proteção exacerbada na sua criação, muito pelo contrário, permitir e estimular sempre foram palavras de ordem quando o assunto era criatividade.

De curiosidade aguçada, incisiva nos questionamentos e na argumentação, nada passava despercebido daquele olhar instigador. Era deslumbrante vê-la trabalhando o convencimento ainda pequena, e corroborando com Oliveira (2002, p. 45) ao afirmar que “[...] crianças são aquelas ‘figurinhas’ curiosas e ativas, com direitos e necessidades [...]”, Alice sempre destacou nesse aspecto. A ausência de sua mãozinha nunca foi enfrentada como um problema, pelo contrário, se tornou uma menina determinada, que nunca desistia fácil de seus sonhos.

A Educação Infantil seguiu o fluxo normal. Alice estava a caminho de novos voos; a farda diferente; a mudança de ambiente; os novos professores; estudar no 1º andar da escola (fato este que significava um avanço nos estudos e idade). Enfim, o Fundamental I parecia ser o começo da liberdade, em especial para aquela menina, franzina, de cabelo castanho curtinho e com um brilho no olhar, que poucos saberiam decifrar.

Os dois primeiros anos do Fundamental I ocorreram aparentemente normais, até que no 3º ano, a professora de matemática abordou a mãe de Alice, ao final da aula, com a seguinte afirmativa: – “Eu não vou ler para Alice”. Sem entender o que estava acontecendo, a mãe seguiu para a coordenação, tentando buscar explicações e a única “desculpa” usada pela coordenadora foi: – “A professora tem formação em Matemática, não em Pedagogia, e por isso, falta-lhe o traquejo para lidar com as crianças, mas vamos conversar com a tia”.

No meio da tarde do mesmo dia, chegaram inúmeras mensagens ao celular da mãe de Alice, com pedidos de desculpas da professora, tentando uma conversa, mas o ressentimento materno pela abordagem grosseira falou mais alto. Até que um inesperado áudio da docente surge e logo em seguida a seguinte fala: – “Desculpa, mandei a mensagem enganada, era pra uma amiga”. Curiosa, a mãe procurou escutar com calma e dentre as muitas ofensas, algumas marcaram: – “Alice é difícil; a mãe sabe o quanto ela é difícil; ah, tô nem aí pra pai de aluno”.

Perplexa com tudo que ouviu e no silêncio da mente muitos eram os questionamentos da mãe: do quê elas estavam falando, já que conversavam sobre minha filha? O que tinha de tão complicado com Alice que eu não sabia? Qual o porquê dessa situação somente agora, no 3º ano?

A sequência foi previsível. Com o passar dos meses, o olhar inquisitório da coordenação, dos colegas e demais professores passou a ser um dilema, as falas eram repletas de falsas pedagogias, as atividades não contemplavam mais a instigação do conhecimento da aluna. Logo, “[...] um conjunto de práticas - técnicas de normalização - é colocado em ação pelas professoras, que estabelecem um princípio de valoração, um princípio normativo”. (DAL’IGNA, 2013, p.184). Alice não poderia ser mais Alice e de fato, começou-se a desenhar a exclusão escolar.

As reclamações sobre a dificuldade de aprendizagem, as reuniões por conta do comportamento, os professores (Português, Matemática e Inglês) tolhendo a fala da pequena, tudo isso resultava em um distanciamento social e de aprendizagem por parte da aluna. Alice, como sempre, buscou resolver o problema sozinha, isolando os professores, sem levar os livros para a escola e sempre dando desculpas para sair da sala e não assistir às aulas.

Nas tantas idas e vindas, a escola, antes de finalizar o ano letivo, pediu uma série de encaminhamentos, que foram desde uma neuropediatra, passando por uma psicopedagoga e posteriormente por sessões de terapia com uma psicóloga. Tudo foi cumprido à risca, inclusive um momento para oitiva dos pais, em separado, sobre Alice. Enfim, o diagnóstico: dislexia e déficit de atenção. E agora? Como não perceberam antes? Escola privada, pertencente a uma congregação de cunho religioso de conceito elevado na sociedade, sem ter zelo por seus alunos e por suas práticas? Alice, finalizando a série e prestes a avançar ainda mais nos estudos, sem articular o básico?

As dúvidas começaram a inquietar a mãe de Alice. Os resultados de um ensino mascarado vieram à tona. Foram anos de ensino - de princípios construtivistas - ministrados sem as devidas atenções, excluindo na inclusão, numa perspectiva errônea de educação inclusiva, articulada apenas nos *outdoors*, agendas, *banners*, painéis, entre outros meios de divulgação na qual Alice era garota propaganda da escola e bolsista integral.

De posse dos laudos, iniciou-se uma maratona de descobertas sobre o assunto e sobre Alice: como uma menina tão perspicaz, tão curiosa, tão dinâmica, que não deixava passar nada ao seu redor, foi negligenciada em sua vida escolar? Este pensamento martirizava a mãe de Alice, que por vezes sentiu-se a única culpada, sem perceber que a escola teve sua grande parcela de culpa, pois todos estavam *sub judice* diante daquele processo educacional.

Na busca por alternativas para contornar e/ou mudar essa realidade, surgiu uma orientação pedagógica, especializada, particular, com foco nos distúrbios de aprendizagem, com horários para alunos e o principal, sabendo como conduzir a criança rumo à construção do conhecimento.

A luz no final do túnel pareceu surgir. Uma ação conjunta começou a ser desenhada; descobriu-se que ela não era a única aluna naquele universo educacional; aliou-se pensamento e ação docente – numa ideia de Hattge (2013, p. 94) que diz “[...] os indivíduos precisam fazer suas escolas e responsabilizar-se por elas”, num processo dialógico, doloroso para muitos e construtivos para outros, que revisitaram suas práticas.

Dessa maneira, Família - Professores - Escola é a tríade que fortalece o compromisso com a educação, sendo fundamental no desabrochar de novas posturas. Corazza e Tadeu (2013, p. 10) dizem que “[...] não há nenhum destino inscrito desde sempre nalgum firmamento à espera de, algum dia, ser cumprido”. Logo, Alice tem um longo caminho de possibilidades e de construções, ressignificando a cada dia a sua história.

A Escola como lugar de in/exclusão

Diante o exposto, vem-se um questionamento: será que Alice foi realmente incluída no ambiente escolar em que ela estuda? Houve um processo de inclusão ou exclusão? E a escola, qual o seu papel em determinada situação? E a família? Muitos são os questionamentos que convidam a refletir na história de Alice, que a escola internalizou como o “país das maravilhas”.

Frente ao cenário descrito, é propício observar que incluir um aluno com deficiência na escola, sem um olhar sensível ou capacitação por parte da equipe escolar não é referenciado como inclusão, pelo contrário, pode-se existir um processo de *in/exclusão* no ambiente escolar. Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 121) afirmam que esta grafia aponta para a questão de que as atuais maneiras de que “[...] caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade”.

Nesse sentido, a inclusão e exclusão articulam-se no contexto analisado, por demonstrar uma situação em que a inclusão foi camuflada por uma vivência que visava apenas o empreendedorismo da escola, que nesse sentido beneficiou-se da realidade da criança para elevar conceitos positivos de inclusão para a instituição. Portanto, percebe-se que houve uma *in/exclusão* pois, todos os anos da aluna vivenciados na escola foram cobertos por uma situação que levou benefícios apenas para o marketing da instituição, pois a criança, que era o ator principal da escola, sentiu-se excluída e pode-se até afirmar que foi uma vítima de um processo de ensino e aprendizagem errôneo e excludente.

É importante mencionar que o papel da escola é incluir e não integrar os alunos que possuem determinadas deficiências. Nesse sentido, Hattge e Klaus (2014, p. 329) afirmam que “[...] negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito”. Nesse sentido, no caso específico, verifica-se apenas a integração de Alice no ambiente escolar como se a presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador e não a inclusão escolar pois essa perpassa por

uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (SANCHES; TEODORO, 2006, p.72).

Faz-se necessário mencionar também a respeito da parceria entre a família e a escola, pois ambas precisam obter laços que fortaleçam os vínculos onde o ator principal, que é o aluno, sintam-se acolhido por tais ambientes, que conseqüentemente lhes proporcionarão amparo e um êxito no caminhar social. Nesse sentido, para além desta parceria, acredita-se que a escola precisa capacitar o corpo pedagógico e docente para o processo de inclusão. Para Veiga-Neto (2001, p.27) “[...] é preciso a aproximação com o

outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro”.

Acredita-se que incluir não é apenas inserir o aluno na escola é dar condições favoráveis para que o mesmo permaneça e não se frustrar no caminho estudantil e principalmente na vida social, pois “a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la como fator de crescimento de todos no processo educativo” (BRASIL, 2001, p. 5). Enfatiza-se também que é necessário prover condições e formação continuada para os profissionais educacionais que exercem funções no ambiente, em particular, os professores que necessitam de uma formação continuada para saberem lidar com situações adversas no contexto da sala de aula.

Formação de professores para inclusão

A situação descrita instiga-se a buscar respostas para vários aspectos sobre Alice e a Escola, mas também sobre um outro ator: o(a) professor(a). Afinal, quem é este professor(a) das Alices? Pode alguém agir de maneira tão insensível ou indiferente ao outro? A formação inicial e continuada é suficiente para lidar com a inclusão no contexto escolar? São inquietações que emergem inevitavelmente à medida que a cena se desenrola e, mesmo sem encontrar respostas, não há dúvida de que algo precisa ser feito.

Na tentativa de compreender esta cena, faz-se necessário expor os professores no centro dos debates, não para julgá-los ou acusá-los, mas com o mesmo olhar sensível que se espera destes profissionais junto aos seus alunos, compreender as suas histórias e as especificidades da formação docente e do exercício profissional.

A formação de professores ainda se configura como um grande desafio na contemporaneidade, pois espera-se um profissional que atenda às exigências de toda ordem social, cultural, política, existencial, entre outras, em um cenário com mudanças rápidas e profundas. Mas como o professor trabalhará numa perspectiva de inclusão, se o próprio processo formativo não é inclusivo e nem considera efetivamente a diversidade e desigualdades da realidade escolar na aprendizagem da docência?

De acordo com o estudo realizado por Gatti (2010) sobre análise dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da educação básica, com conjunto amostral de 71 cursos de Pedagogia distribuídos no Brasil, apenas 3,8% das disciplinas correspondem à Educação Especial. Ainda segundo esse estudo, as ementas dos cursos pouco contribuem com as atividades de ensino, sendo uma formação panorâmica, sem contextualização da escola e insuficiente para que o futuro professor planeje, ministre e avalie suas atividades. Se o estudo constata que as propostas curriculares dos cursos de formação para séries iniciais promovem uma aprendizagem abstrata para habilidades profissionais básicas da sala de aula, imagina-se que a educação inclusiva tem desafios ainda maiores.

Os documentos legais apontam para a necessidade da formação de professores voltada para a inclusão dos educandos com deficiência como, por exemplo, a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, no Art. 59, inciso III destaca que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Cita-se ainda a Lei 13.146 de julho de 2015, Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Art. 28, X, informando que o poder público deve viabilizar “[...] adoção de

práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015 p.59).

Apesar das políticas públicas apontarem para a formação de professores voltada para o atendimento educacional especializado ou mais inclusivo, traduzir esta indicação para a sala de aula não tem sido fácil. Pode-se apontar como um dos fatores, a compreensão equivocada de que a formação docente seria suficiente para dar conta desta realidade complexa. O próprio contexto escolar, da forma como se apresenta, muitas vezes, revela a precariedade institucional e falta de condições de trabalho.

Soma-se a isso o fazer pedagógico muito solitário e pouco solidário, limitação de recursos materiais, perpassando pela falha na rede de apoio administrativa e pedagógica, do sistema de saúde e secretarias de educação, entre outros, que devem responder também por estes educandos de maneira coletiva e colaborativa. Portanto, estes professores que encontram “Alices” nas suas salas de aula, nem sempre tiveram a formação adequada para lidar com situações não previstas e “dar atenção a um aluno em dificuldade e manter o grupo atento é um dilema comum para a maioria dos docentes” conforme Borges (2004, p. 236).

Assim, a aprendizagem da docência não se limita à formação inicial, mas se estende ao longo da vida na experiência docente, regada da humildade epistemológica e do compartilhar com seus pares dos desafios, mas também das possibilidades, sem perder de vista os educandos numa perspectiva efetivamente inclusiva.

Possibilidades para inclusão escolar

A equidade é um princípio previsto para os que vivem em uma sociedade democrática. Por isso, a escola que é um lugar de convívio entre os indivíduos diferentes e diversos, deveria ser o primeiro local de promoção da cidadania, do respeito às individualidades, da aceitabilidade a quaisquer diferenças, perfazendo o projeto político pedagógico de ações da inclusão social. Além disso, as mudanças necessárias nas estruturas físicas das escolas, com a eliminação de barreiras arquitetônicas, o acesso à recursos e às tecnologias assistivas, e uma mudança na sua estrutura pedagógica com um planejamento, organização e avaliação apropriada para os alunos com deficiência, fazendo a função da instituição, elencada por Santos (2012) de fazer com que o estudante aprenda e o professor oriente essa aprendizagem.

Por isso o primordial caminho a ser trilhado nas escolas brasileiras seria o da formação dos professores para lidar com os alunos com deficiência em sala de aula, devido o papel desses profissionais ser de “[...] entender como o educando aprende e que condições afetam a sua aprendizagem”, como afirma Santos (2012, p. 25), por serem os primeiros mediadores do percurso escolar desses estudantes, podendo ser os grandes responsáveis muitas das vezes pelo sucesso ou insucesso acadêmico de vários discentes.

De modo a ter um olhar sensível para as suas peculiaridades, uma visão além da deficiência, de olhar não só o que falta, mas percebendo as potencialidades do aluno, seu modo de aprender, saindo de uma aprendizagem para além de conteúdo, considerando as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, de um ser humano, a ser acolhido e ser recebido no ambiente escolar.

Nesse sentido, contar com profissionais que atuem de forma colaborativa entre si, principalmente através de um atendimento educacional especializado atuante, conjuntamente com os professores de sala

comum, possibilitará as trocas de experiências, de práticas, de recursos, subsidiando as atividades a serem realizadas com os estudantes com deficiência.

Portanto, ao compartilhar com um olhar de uma educação para todos, não se percebe somente as dificuldades dos discentes, mas sim a diversidade e as diferenças individuais presentes em sala, de modo a buscar as possibilidades de aprendizagem para aquele aluno, para aquela turma, respeitando assim, as suas diferenças, dando ênfase em suas competências, capacidades e habilidades.

Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394/96)**. 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: agosto, 2020.

_____. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania. Acesso em 24 de julho de 2020.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. Editorial Arara Azul. Versão eBook. 2002. Disponível em www.ebooksbrasil.org. Acesso em 24 de julho de 2020.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Manifesto por um pensamento da diferença na educação**. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem**. In: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs). Inclusão e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GATTI, Bernadete. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 24 de julho de 2020.

HATTGE, Morgana. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HATTGE, Morgana D.; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**. v. 27, n. 49, p. 327-340, maio/ago. 2014, Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso em julho, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. p.45

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de aprendizagem na escola: um tratamento psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, 20: 121-135, 2011.

INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Adelson Alves de Lima

Claudeli Mistura

Joaci de Castro Lima

Jucimara Braga Alves

O desenvolvimento deste texto parte da premissa da descrição de uma cena apresentada na disciplina eletiva “Discursos sobre Inclusão e Práticas de Governamentalidade”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari (Univates) no mês de julho de 2020, com 30 horas/aulas. A disciplina foi ministrada pelas professoras doutoras Morgana Domênica Hattge e Suzana Feldens Schwertner. Trata-se de um estudo reflexivo, descrevendo uma cena vivenciada por um dos autores em seu ambiente de trabalho escolar como professor.

Nas últimas três décadas, o contexto da educação no Brasil tem vivenciado uma reconfiguração política no que diz respeito à efetivação das condições de ensino e de aprendizagem para os envolvidos no processo educacional. Assim, as políticas de inclusão escolar, direcionada aos alunos com deficiência tem se constituído por meio de legislações, de decretos, de portarias e de programas, apresentando investimentos para melhorar a acessibilidade, participação social e aprendizagem dos alunos no cenário escolar (KRAEMER; THOMA, 2018).

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2020), acessibilidade significa incluir a pessoa que apresente alguma deficiência na participação de atividades como o uso de produtos, informações e serviços (BRASIL, 2020). Dentre as políticas de inclusão escolar, encontra-se a Lei número 13.146 de 06 de julho de 2015 que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Essa Lei assegura e promove as condições de igualdade sob os direitos e liberdade das pessoas que apresentam alguma deficiência, destinando a sua inclusão social e de vida como cidadão (BRASIL, 2015).

A tendência da inclusão escolar na educação brasileira passa a ser uma estratégia biopolítica, ou seja, colabora para maior qualidade de vida tanto do aluno que vivencia diretamente o processo educacional quanto à população em seu conjunto, dando oportunidade de participação de todos de modo universal. Nesse contexto, o ambiente escolar contribui para a preparação das pessoas com deficiência ao trabalho profissional, obtendo sua própria renda e garantindo viver de modo independente e com dignidade (BRASIL, 2013; KRAEMER; THOMA, 2018).

De acordo com o último censo analisado no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), os quatro tipos de deficiência de maior número de pessoas que as vivenciavam foi a visual com 18,6%, a motora em 7%, a auditiva em 5,1% e a mental/intelectual representando 1,4%, totalizando em 23,9% da população do país, o que representa quase 46 milhões de brasileiros.

É nesse cenário que se configura a descrição da cena deste trabalho. A referida cena ocorreu no ano de 2017, quando um dos autores deste trabalho atuou em uma escola na qual a estrutura física desta era em um prédio de dois andares. No térreo funcionava toda parte administrativa e no andar superior, encontravam-se as salas de aula. Destaca-se que, no período da realização das matrículas, os alunos não tinham a sinalização para pessoas com dificuldades de mobilidade. Além disto, a escola encontrava-se em

processo de autorização junto ao Conselho Estadual de Educação para a autorização de funcionamento e início às obras de adaptações no prédio quanto à acessibilidade.

No início do ano foi realizada uma reunião de pais dos alunos do Ensino Fundamental II. As reuniões eram divididas por anos e ocorriam no segundo andar, pois o térreo funcionava, somente, o administrativo da escola como descrito anteriormente. Aconteceu que numa dessas reuniões os professores foram surpreendidos com uma mãe usuária de cadeira de rodas e na escola ainda não tinham sido realizadas as adaptações no prédio quanto à acessibilidade de acordo com a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Esta vivência foi uma situação muito constrangedora, pois a escola tinha o dever de proporcionar à mãe cadeirante, o direito de igualdade e participação na reunião. Naquele momento os professores precisaram transferir o local da reunião a outro prédio e assim, todos os pais foram deslocados. Ressalta-se que alguns pais foram bastante colaborativos quanto ao deslocamento, porém a mãe ficou bastante chateada e com razão. Mas logo depois desse episódio foram realizadas todas as adaptações necessárias no prédio escolar com o intuito de promover acessibilidade a todos os envolvidos no processo educacional.

Diante do exposto é de conhecimento que a acessibilidade é pautada em uma série de critérios e especificações estabelecidas pelos órgãos reguladores, promovendo autonomia e conforto ao usuário, que predizem critérios mínimos que devem ser assegurados para incluir a todos. Desta forma, a escola estava totalmente fora das especificações que as normativas estabelecem para as construções e acessos, isto é, a escola estava excluindo esta conduta, que não cabe a nenhum espaço, muito menos para as escolas, que são locais peculiares para o acesso ao aprendizado. Nesse caminho, a escola ainda deve ser considerada um espaço de reflexão sobre os desafios da Pedagogia na construção de processos mais inclusivos, conforme as pesquisadoras Hattge e Klaus (2014) nos propõem considerar que a inclusão é uma área de conhecimento de pesquisa considerada recente no campo científico e ainda há muito o que fazer e melhorar.

Nesse artigo científico, situa-se o conceito de inclusão no cenário atual. Para as autoras o conceito de inclusão deve ir além do sentido de solidariedade, benevolência, aceitação e tolerância. Elas problematizam e afirmam que o processo de inclusão se processa em permanente tensão entre ex/inclusão, uma vez que há jogos de poder inevitáveis nesse processo. Conforme dizem: “Em primeiro lugar, é importante considerarmos o fato de que não existe a “escola inclusiva”, o que existe são processos de in/exclusão permanentes vivenciados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo” (HATTGE; KLAUS, p. 329).

É interessante observar a partir da cena descrita neste trabalho que ocorre um processo de exclusão dentro do espaço, onde uma mãe cadeirante não poderia participar da reunião por falta de acessibilidade. A escola transferiu a reunião e promoveu em outro espaço dando acesso à mãe. Ao analisar essa situação, dialogamos com o pensamento das autoras que ocorre nesse caso um processo primeiramente de exclusão e, posteriormente, outro movimento de inclusão.

Nesse sentido, o conceito de in/exclusão deve ser alargado, pois todos nós, independente de sermos alunos ou não de uma determinada instituição de ensino podemos vivenciar essas situações de tensão, ora vivendo momentos de inclusão, ora de exclusão:

Desse modo, podemos pensar que os processos de in/exclusão fazem parte da nossa vida social e do sistema educativo. Não há como evitar a ambivalência presente nas relações sociais e de aprendizagem que vivenciamos diariamente. O que cabe à Pedagogia, nesse caso, é partir desses processos de in/exclusão para criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE; KLAUS, 2014, p.330).

Nesse caminho, Veiga-Neto e Lopes (2011) problematizam o caráter natural dado à inclusão tanto a social quanto a escolar, dado como imperativo e blindado a qualquer crítica. Eles consideram que a inclusão emerge mais como uma prática de governamento da população e de produção de subjetividades. Para os autores considerar a escola como um lugar onde serão resolvidos os problemas sociais e de inclusão, é seguir um raciocínio reducionista e ingênuo.

Dessa forma, para eles deve-se problematizar a inclusão, no sentido de criticar as “verdades” impostas por um jogo de poder. Criticar não é ir contra, mas segundo dizem os autores: “Assim, proceder a uma crítica radical à inclusão em geral e à inclusão educacional significa conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua própria emergência” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 125).

Diante do fato narrado e das intervenções já supramencionadas percebe-se que a inclusão é um tema problematizado na atualidade com as mais diversas vertentes de estudos e concepções; se olharmos a inclusão como política de estado, verifica-se uma série de legislações que visam assegurar às pessoas com necessidades especiais às mesmas condições e oportunidades das ditas como saudáveis. Entende-se com isto, que a participação desse público é um direito inquestionável e dever legal do estado proporcionar-lhes todas as condições que vise seu bem-estar físico e mental. Com isto, as políticas públicas devem contemplar programas assistenciais no que tange a apoio psíquico emocional, acompanhamento a problemas de saúde, acesso e permanências na escola.

Porém, além das pessoas com necessidades específicas, podemos mencionar que as pessoas negras e afrodescendentes no Brasil, os índios, os ciganos, a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros), os moradores de rua, os idosos em instituições de longa permanência, as crianças que se encontram para adoção em lares, entre outros grupos, encontram-se em situação de vulnerabilidade e, de certo modo, podemos induzir a questão da exclusão por parte da sociedade.

Na concepção de Sasaki (1997, p. 09) “[...] a inclusão é um processo amplo, com transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais”.

Com isto, amplia-se o campo de discussão pela reivindicação de uma sociedade mais justa e igualitária, demonstrando a importância desse assunto para todos. Esta reivindicação fica pautada no pressuposto de uma definição da população sobre o acolhimento da diversidade humana e o que faz um grupo social ser diferente de outro (MIRANDA; BENITES, 2017).

Se olharmos a inclusão como cultura e consciência social podemos entendê-la como nossa capacidade de compreender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Isto exige de cada pessoa a abertura, o interesse de se colocar na pele do outro, sentir as suas limitações, anseios e aspirações. Certamente, é um tema gerador de muitos debates, discussões e dúvidas de como adequar as ações para melhor contemplar essas realidades neste contexto.

Como já descrito, a problemática envolve a acessibilidade como requisito indispensável para o processo de inclusão. Se a acessibilidade é garantir espaços que apresentam condições de acesso a todas as pessoas, independentemente de suas habilidades individuais, então “[...] a acessibilidade é vista como um meio de possibilitar a participação das pessoas nas atividades cotidianas que ocorrem no espaço construído, com segurança, autonomia e conforto” (MORAES, 2007, p. 29).

Com isto, podemos entender que a acessibilidade arquitetônica das escolas é de fundamental importância para possibilitar a integração entre alunos, pais, professores e demais atores envolvidos no processo de ensino.

Enfim, a inclusão é um assunto amplo e inesgotável que exige: da Escola como instituição responsável pelo saber sistematizado, um protagonismo de propósitos pedagógicos que visem cada vez mais à difusão de uma educação inclusiva, com um currículo adequado para tal, metodologias apropriadas e com a formação de professores para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar. E, exigindo da família mais participação, integração ao cotidiano da escola e contribuição nas tomadas de decisões das atividades planejadas e do Estado, como mantenedor de Políticas Públicas e Legislações, mas também fornecer como um direito populacional, condições operacionais para a efetivação das suas ações.

Referências

BRASIL. **Viver sem limite:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 31 Jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acessibilidade.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acessibilidade>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pessoas com deficiência.** Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 31 Jul 2020.

HATTGE, Domênica Morgana. KLAUS, Viviane. A importância da Pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n.49, p.327-340, 2014.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Acessibilidade como condição de acesso, participação, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 554-563, 2018.

MORAES, Miguel Correia de. **Acessibilidade no Brasil: análise da NBR 9050.** 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Centro Tecnológico da UFSC, Florianópolis, 26 jun. 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

MIRANDA, Gladys Graciela Paniago; BENITES, Maira Cristiane. O uso da tecnologia assistiva por estudantes com transtorno do espectro autista no ambiente escolar. In. MENESES, Stéfani Quevedo de; BRAGA, Paola Gianotto; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques (Orgs.). **Diálogos em educação especial**. 1. ed. Campo Grande: Perse, 2017. p. 51-61. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/e-book-Di%C3%A1logos-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-%E2%80%93-Volume-II.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INCLUSÃO: REFLEXÕES ACERCA DAS DIFERENÇAS PRESENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

*Annebelle Magalhães Cruz
Lindomar Pereira de Souza
Luisa Souza Van Der Laan
Maria Estela Santos Nascimento
Rosana Lodi Lourenço Santos*

A cena remete a uma reflexão sobre o ato de inclusão em uma escola básica, ocorrido em meados do mês de novembro do ano de dois mil e dezessete, em um território em que um dos integrantes do grupo atua, desempenhando suas atividades profissionais na área de educação, em uma escola de Ensino Médio situada na cidade de Goianésia no Estado do Pará. O relato a seguir envolve dois alunos com deficiência visual, cuja cena aconteceu no decorrer de uma atividade extraclasse desenvolvida pela escola durante um evento científico, no qual houve a culminância das atividades que constituía o projeto Consciência Negra.

Naquele momento, o auditório se encontrava repleto de alunos, professores e convidados, para apreciarem as apresentações dos trabalhos abordando a temática relacionada ao dia da Consciência Negra. Nessa ocasião, estavam presentes dois alunos deficientes visuais que “também participavam”, mas apenas como ouvintes.

Logo após as apresentações serem realizadas, na sala dos professores, um docente levantou uma discussão sobre a necessidade de a escola repensar a maneira desses alunos (deficientes visuais) participarem dos projetos de forma efetiva, especialmente, a considerar a capacidade cognitiva deles, que já era notada pelos professores em sala. Desde então, os alunos passaram a participar mais ativamente dos projetos da escola com suas apresentações orais e escritas realizadas em Braille, sendo esta, de forma tátil utilizada por pessoas com necessidades específicas ou com baixa visão. Eles produziam os trabalhos e faziam as leituras e apresentações, as quais, geravam uma grande expectativa nos colegas e professores, pois nesse momento, a inclusão acontecia.

Mais tarde, no ano de dois mil e dezoito, já no final do Ensino Médio, os referidos alunos foram aprovados no ENEM, sendo um deles no curso de psicologia e outro no curso de Licenciatura em Matemática. Atualmente, são acadêmicos “bolsistas” pela Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), sendo que um deles participa do grupo de pesquisa denominado NAIA – Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – da referida instituição, que discute a inclusão.

E, nessa direção, percebe-se que a cena em tela traçou um relato no qual houve a integração das atividades para os jovens deficientes visuais, enfocando a construção de conhecimentos, proporcionando o reconhecimento de habilidades que, normalmente, não seriam notadas em atividades cotidianas e/ou dirigidas.

O termo inclusão, por si só, traz implícito em suas entrelinhas que já existe o desacordo. Desta forma, a inclusão só será possível ocorrer se, de alguma forma, o sujeito já tivera sido excluído. A resolução nº 2/2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Partindo dessa perspectiva, esperava-se que houvesse um avanço na Educação Brasileira, uma vez que as escolas começaram a receber alunos que apresentavam algumas necessidades específicas, porém, observa-se que a escola não estava preparada, os professores, talvez, ainda não estivessem preparados ou estariam tentando digerir as aludidas diretrizes.

Assim, para falar em inclusão é necessário repensar o currículo escolar, a performance, as famílias, bem como as redes de apoio. Deve-se pensar toda a perspectiva, para que a integração ocorra. Observa-se que as escolas recebem alunos com necessidades específicas, porém, muitas não dispõem de infraestrutura física de acessibilidade, como rampa de acesso, por exemplo. Assim, receberam alunos com deficiência auditiva e ainda não possuem um intérprete, além disso, não possuem em seus currículos educação em libras, entre outras. Observa-se que as estruturas das escolas não estavam preparadas, será que os professores estavam? Em Hattge e Schwertner (2020, p. 37), observa-se, no diálogo, um interessante trecho a esse respeito:

Estamos preparados? (*pausa*) Não, não estamos (*risos*). Então, eu sempre defendo que nós nunca estamos totalmente preparados e jamais estaremos para as situações mil que se apresentam no contexto de uma sala de aula, em especial se estivermos falando de questões relacionadas à inclusão escolar.

Como bem descreve a citação acima, no âmbito docente, sempre ocorrerão situações novas, muitas vezes inesperadas, de modo que jamais se pode conceber a ideia de que os profissionais envolvidos estão prontos. Levando-se em consideração que, no decorrer da história, às pessoas com necessidades especiais era relegado o direito de acessibilidade nas escolas, os desafios tornam-se ainda maiores, o que requer muita sensibilidade e empenho por parte dos docentes e de toda comunidade escolar.

Observa-se que documentos oficiais salientam sobre os direitos de todo cidadão à educação, citados na Conferência de Jomtien ocorrida na década de 1990, a qual enfatizava a importância da educação para todos, inclusive, voltando-se para o cenário nacional, surgem leis que abarcam as demandas educacionais, sociais etc. Assim, é preciso ir além e se ater às especificidades dos cenários de ensino e de aprendizagem dos alunos, especialmente, daqueles pelos quais os olhares se voltam, ou seja, pensar as políticas públicas no chão da escola.

Lembrando que a inclusão implica muitas mudanças, sendo que a principal está na forma com que os profissionais da escola e os professores precisam lidar com essas diferenças, para, posteriormente, deslocarem seus olhares às questões relativas aos aspectos materiais, pedagógicos e do próprio acesso aos materiais e às aulas propriamente ditas.

É perceptível a mudança da aprendizagem dos alunos com necessidades específicas, a partir do momento em que a escola voltou seus olhares às suas especificidades e os colocou de forma participante nos projetos implementados, o que reafirmou a capacidade de engajamento deles, como também favoreceu trocas entre os pares. Certamente, o movimento propiciou o envolvimento da comunidade escolar, principalmente dos demais alunos. Mais adiante, esses alunos mostraram o quanto a inclusão é

importante para a vida das pessoas. Nesse caso, promoveu a autonomia dos estudantes, que buscaram novas oportunidades, ou seja, potencializando os sujeitos em suas subjetividades.

Nesse sentido, para que se consiga entender como muitas vezes a própria autonomia do sujeito e o respeito a sua subjetividade é deslocada de um lugar de alteridade do próprio sujeito, faz-se necessário pensar as suas especificidades. Cabe, ainda, nessa discussão, destacar as considerações de Alfredo Veiga-Neto (2001) acerca do “Incluir para saber. Saber para excluir”, em que o autor traz ao debate a problematização das operações de inclusão como ativadoras do biopoder e potencializadoras da burocracia do Estado e as suas correlações com as novas expertises da inclusão que surgiram a partir do século XVIII.

Fazendo uma relação entre os autores e as discussões levantadas por meio da escrita aqui presente, de fato “é preciso ir além” de cenários específicos e de políticas públicas construídas a partir das realidades do chão da escola. É preciso também saber olhar para o caráter ambíguo das políticas públicas e das relações que o Estado permeia através delas.

Tais relações são capazes de normatizar para poder incluir e gerar acesso a direitos e assistência às pessoas com necessidades especiais, mas, em contrapartida, da maneira como são articuladas e polarizadas em funções de poderes e interesses específicos, acabam gerando classificações e separações entre as pessoas, pois se passa a definir o que é normal e o que é anormal para poder definir propostas que se dizem inclusivas, e que geram novas classes de pessoas, cada vez mais divididas e estigmatizadas.

Veiga-Neto (2001) levanta ainda que a bandeira de inclusão sofre muitos reveses, inclusive causados por educadores conservadores. Os entraves não se encontram apenas nas dificuldades de realização do trabalho no cotidiano da escola ou de outros espaços não escolares, mas estão fortemente arraigados a “dificuldades de ordem epistemológica”. Abrir esse olhar para as entrelinhas de uma inclusão que se diz fazer ou saber fazer na escola é parte crucial desse debate, uma vez que, como sustenta o autor, “[...] a escola moderna é o lócus em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade” (2001, p. 23-24), tornando-se um local propício para o exercício das “tecnologias do eu” e para a reprodução muitas vezes de arranjos governamentais perversos que não produzem a inclusão em si, mas geram mais espaços excludentes e classificatórios.

A partir da cena apresentada nessa interlocução, é preciso compreender que, como sustenta Veiga-Neto (2001, p. 24), “[...] não bastam vontade política e competência técnica (para lidar com o anormal) para que se implemente com sucesso a inclusão”.

Partindo desse pressuposto, é necessária a ocorrência de práticas que gerem interesse e sensibilização por parte da própria comunidade, dentro de uma relação de empatia, solidarização e reconhecimento desse outro que só é classificado e excluído porque alguém os coloca em posição de diferença, de subjugação e de desigualdade.

É necessário, como ocorreu na escola de Ensino Médio em Goianésia do Pará, em 2017, na qual a partir de ações como a proposta pelo professor citado em questão, a escola levantasse a discussão da necessidade de repensar a participação dos alunos deficientes visuais a terem melhor acesso à educação de forma verdadeiramente inclusiva, afetiva e efetiva, onde o desdobramento disso, de fato, tornou-se uma apropriação autônoma dos alunos em seu próprio processo de vida escolar e acadêmica.

É essa relação que a experiência descrita estabelece entre os sujeitos da cena com a instituição de ensino na qual estudavam, e na qual se faz necessário entender que “[...] o zelar passa por escutar esse

estudante [...] esse sujeito para saber o quanto isso está produzindo efeitos [...]”. Então, por isso que esse zelar, de acordo com os autores, fala desse vai e vem da relação (HATTGE; SCHWERTNER, 2020, p. 39).

Assim, como uma forma de problematizar e propor ações e a construção da autonomia dos sujeitos, a escola deve pensar num planejamento de suas atividades a partir da escuta, do comprometimento com o zelar, de modo a contemplar as mais diversas singularidades no âmbito da inclusão no espaço escola dos alunos, e com seus professores elaborarem atividades capazes de gerar a participação dos alunos com necessidades especiais e, conseqüentemente, garantir o direito desse sujeito a inclusão.

Observando-se ainda que, para incluir, é necessário que haja um exercício de empatia, tendo em vista que a adesão a esse processo é essencial para que se possa refletir e compreender, um lugar, um universo difícil de ser habitado, o lugar do outro.

Diante desta temática, surge o seguinte questionamento: até que ponto a sociedade está preparada para conviver com o seu semelhante, porém diferente? A partir do momento em alguém sinaliza o outro, é porque há diferenças, sendo assim, observa-se a necessidade de prática do exercício da empatia desde os primeiros anos escolares, porque a escola irá inserir o aluno no meio, evitando assim que este não venha desenvolver, ou até mesmo viver, o sentimento de exclusão.

A humanidade precisa se reinventar, uma vez ou outra é preciso colocar-se no lugar do outro. Será que seria tão difícil por um determinado momento colocar-se no lugar de alguém? Acredita-se que essa não será tarefa fácil, ainda é possível ver como a sociedade age de forma ilusória quando vê em seu semelhante a diferença, o preconceito, na maioria das vezes, faz com que as pessoas não sejam enxergadas em sua plenitude enquanto seres humanos. Brum (2013, p. 177) trata sobre a importância de se colocar no lugar do outro, ao apresentar a seguinte afirmação: “[...] se cada um se esforçasse para vestir a pele do outro antes de rir, apontar e cutucar o colega para que não perca a chance de desprezar um outro, em geral mais vulnerável. Antes de julgar e de condenar [...]”.

Todo ser humano deve ser capaz de entender e reconhecer o outro como seu semelhante, saber conviver e compartilhar as diferenças. Na educação, esta escola iniciou uma reflexão acerca das ações pedagógicas e procurou entender que a inclusão vai além da estrutura física e de atendimento por profissionais capacitados. Além disso, valorizou os alunos como pessoas com capacidade de aprendizagem e participação ativa.

Observa-se que a inclusão na escola regular, apesar dos avanços, ainda caminha a passos lentos, sob a ótica de que ainda se perpetua a ideia de segregação de grupos nas chamadas classes especiais. É possível fazer sua integração, tanto dentro quanto fora da escola, com uma educação mais igualitária e com respeito às diferenças físicas e socioculturais.

Segundo Oesterreich (2007), no Brasil, a institucionalização da Educação Especial já existe há pouco mais de três décadas, porém, em termos de legislação sobre a Educação Especial, seu surgimento ocorre pela primeira vez em 1961, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4024/61), na qual é designado que a educação dos excepcionais deveria ter o máximo empenho e enquadrar-se no sistema geral de educação.

De acordo com os princípios doutrinários da Lei, todos têm direitos iguais, dentre estes, vale ressaltar os princípios da equidade, tratando os iguais como iguais e os desiguais como desiguais, na

medida de suas desigualdades, proporcionando o ato de assegurar a cada ser humano um espaço único e próprio no meio social. Assim, a educação também é considerada um direito social do cidadão.

Portanto, compreende-se que os elementos presentes na cena apresentada estabelecem relações acerca das leis e documentos voltados para área educacional na ótica da inclusão. Assim, visa atender as necessidades das instituições de educação, favorecendo tanto os profissionais da área quanto os usuários, desenvolvendo formas de garantir educação de qualidade para todos e propondo eixos norteadores que busquem aprimorar condições dos indivíduos usufruírem de seus direitos civis, humanos e sociais.

Referências

BRUM, Eliane. **A menina quebrada e outras colunas de Eliane Brum**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

HATTGE, Morgana; SCHWERTNER, Suzana Feldens. Estamos preparados? *In*: HATTGE, Morgana Domênica; SANTOS, Francieli Karine dos; COSTA, Daniel Marques (Org.). **Inclusão escolar: um itinerário de formação docente**. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 37-44. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/327/pdf_327.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2020.

OESTERREICH, Sandra Brenner. Educação especial na escola inclusiva. **Ciência e Conhecimento**—Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo, v. 2, 2007. 672 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. Campinas: **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul.-nov. 2001.

A VIDA DE IN/EXCLUSÃO DE ROSAFLORES

Geilson de Arruda Reis
Lígia Vieira da Silva Cavalcante
Marcela de Melo Fernandes
Michele Roos Marchesan

Era uma vez... Rosaflores⁵.

Nascida no ano de 1993, residia num pequeno povoado da zona rural de Miraflores, cidade do interior do estado do Ceará, com seus pais, ambos agricultores, e com seu irmão. Sobre sua vida, sua infância e sua adolescência, pouco, muito pouco sabemos. Não sabemos com que idade começou a frequentar a escola, como foi sua adaptação, como foram suas experiências, suas vivências e suas dificuldades.

Passamos a saber um pouco mais no ano de 2015, quando ingressou no Ensino Superior para cursar Serviço Social em Jardim, cidade vizinha. Percorria mais de 100 km diários: alguns de moto, com seu pai, até a sede de Miraflores e outros tantos no ônibus escolar até chegar em Jardim. Na verdade, foi no ano de 2016, em meados do mês de junho, quando a coordenadora adjunta do curso, que voltava do período de licença maternidade, deparou-se com uma demanda trazida pela turma do terceiro semestre. Alguns alunos estavam indignados e revoltados com uma aluna que era, segundo eles, “burra”, “mal sabia falar” e mesmo assim estava sendo aprovada em todas as disciplinas do curso, até em Estatística! Sim, estavam falando de Rosaflores.

Antes da licença maternidade, a coordenadora havia encontrado com ela poucas vezes e não lembrava de terem conversado por mais de um minuto. Era sempre: “Oi, tudo bem? Boa noite!”. Começou, então, a investigar a situação. Na Secretaria Acadêmica, descobriu que era uma aluna da zona rural, que havia tentado vestibular três vezes e que mesmo sendo muito pobre (em termos de posses) pagava a faculdade com recursos próprios, pois sua nota do Enem não foi suficiente para conseguir FIES (Financiamento Estudantil).

Inconformada com essas poucas informações, buscou os professores. Relataram que era uma aluna que não faltava nunca, que prestava atenção nas aulas, entregava todos os trabalhos, não conversava, não ficava mexendo no celular, mas era “complicada”. Apresentava dificuldades de aprendizagem e de expressão da compreensão dos conteúdos tanto de forma oral como escrita. Relataram também que a aluna era alvo de chacotas, piadas e cutucões entre os colegas sempre que apresentava um seminário ou fazia uma pergunta, e, por isso, ela ficava cada vez mais introspectiva e só se relacionava com pouquíssimos colegas da sala. Por todos os seus predicados e por sua dedicação e esforço, sempre a avaliavam com mais “carinho” e flexibilizavam algumas cobranças.

Rosaflores foi encaminhada para o Serviço de Psicologia Aplicada da Instituição para ser atendida por uma equipe multiprofissional. Depois veio o *feedback* do psicólogo, do fonoaudiólogo e da terapeuta

⁵ Este relato é baseado em um acontecimento real. Os nomes dos personagens e das cidades são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos.

ocupacional que, em linhas gerais, indicava que a aluna apresentava diferença entre a sua idade cognitiva e a sua idade biológica. Aquela era menor que esta, por isso as dificuldades no processo de aprendizagem. E, pasmem, foi a primeira vez, durante toda a sua trajetória escolar, que Rosaflor foi ouvida e atendida por uma equipe multiprofissional.

Rosaflor começou então a fazer acompanhamentos quinzenais com essa equipe. A Coordenação do Curso comunicou a todos os professores (e reforçava a cada início de semestre) a situação da aluna, ressaltando esse olhar mais atento que ela merecia. Conversou também com a turma, explicando que Rosaflor precisava de uma atenção e de uma forma de avaliação, por vezes, diferente.

Foram semestres bem difíceis no acompanhamento dela. Nesse ínterim, seu único irmão fugiu de casa. Logo depois, ela também perdeu sua mãe de forma inesperada, assumindo as funções da casa que antes eram desta. Muitas vezes, faltava dinheiro para ir aos atendimentos. Em épocas invernosas, a estrada ficava intrafegável. Reprovou em algumas disciplinas, por vezes pensou em desistir, mas sempre dizia que seria a primeira pessoa da família a conseguir uma formação de nível superior. Seus pais sempre diziam: “Rosaflor vai ser doutora! Vai estudar e vai ganhar muito dinheiro!”

Talvez a vida difícil e sofrida de Rosaflor e de seus pais indicasse e vislumbresse o processo de educação como o milagre de salvação para tanto sofrimento. E celebramos, em janeiro do ano de 2020, a sua Colação de Grau! Foi emocionante demais vê-la desfilando pela passarela vermelha, de beca e capelo, de braços dados com seu pai.

E fim... Não, esperem! A história de Rosaflor não acaba aqui. Para aquela coordenadora, questionamentos parecem lhe martelar a cabeça e o coração. Teriam agido corretamente? O que fizeram foi suficiente? Os anos de invisibilidade e silêncio do ensino básico teriam sido superados por este parco acompanhamento? Com tantas lacunas na sua formação, estaria ela, de fato, apta ao mundo do trabalho?

A professora buscava acalmar seu coração pensando que o Ensino Superior não daria conta de suprir as lacunas, mas contribuiu para não alargar as fissuras da indiferença e da exclusão. Punha-se a pensar também que a escola é um espaço para além da capacitação para o exercício de uma profissão, é lugar de compartilhamento, de fruição, de laços, de afetos. É espaço de vivências que extrapolam um diploma, que extrapolam a preparação (mecanizada) para desenvolver uma dada atividade laboral. Não que isso não seja importante e necessário, mas, talvez, isso não possa ser pensado como o único fim. E assim a vida dessa professora segue: incomodada, inquieta, reflexiva, mas feliz!

A partir da história de Rosaflor, um quarteto de professores seguiu com a incumbência de trazer à baila reflexões que conduzam o leitor a (re)pensar conceitos de in/exclusão em suas práticas profissionais, bem como socializar esses achados com a categoria docente e demais envolvidos nos processos de ensinar e de aprender.

Longe de buscar respostas prontas e conclusivas, ocuparemos-nos em apresentar alguns contributos teóricos que agucem e provoquem, com a expectativa de suscitar a reflexão e a transformação. Escrevemos para nós. Escrevemos também para você que nos lê.

O primeiro ponto versa sobre a questão da invisibilidade de Rosaflor no decorrer de sua trajetória escolar. Analisando a história, é possível identificar indícios de invisibilidade e de silêncio na vida de Rosaflor, quer seja na família, na escola ou no Ensino Superior. Em seu livro “A menina quebrada e outras colunas”, Eliane Brum (2013) discorre, especialmente nos capítulos “O perigo da história única”

e “Na pele do outro”, sobre questões de invisibilidade e sobre como nos colocamos – ou não – no lugar do outro. Brum afirma que desde muito cedo percebeu que a trajetória de uma vida, aqui podemos nos referir à trajetória de Rosaflor, apresenta bem mais do que os conflitos que são visíveis.

Em “O perigo da história única” (BRUM, 2013), a autora faz uma reflexão a partir da história do filme “Preciosa” (dirigido por Lee Daniels, 2009, EUA). Nesse longa-metragem, a personagem, que é negra, gorda, abusada sexualmente pelo pai e de outras formas pela mãe, frequentou por anos a escola sem que percebessem que não sabia ler. Esse aspecto se aproxima da trajetória de Rosaflor, uma vez que ela recebeu acompanhamento especializado e a indicação de que apresentava diferença entre a sua idade cognitiva e a sua idade biológica somente no terceiro semestre do Ensino Superior.

Ainda segundo Brum, olhar para a história da “Preciosa” e, nesse contexto, para a Rosaflor, trata-se de uma “oportunidade de descobrir que a vida [...] pode ser decodificada de uma forma mais generosa, se nos reconhecermos em olhos dispostos a enxergar além dos estereótipos” (BRUM, 2013, p. 76). No decorrer da trajetória de Rosaflor no Ensino Superior, estiveram presentes professores que, parafraseando a referida autora, se colocaram “Na pele do outro” e, assim como “Preciosa”, Rosaflor se viu refletida nos olhos de professores e da equipe multiprofissional, os quais estavam dispostos a enxergar muito além dos aspectos que são visíveis.

O segundo ponto ao que voltamos nosso olhar diz respeito à problematização das relações entre norma, normal, normalização e anormalidade apresentada pela autora Maria Cláudia Dal’Igna (2013). Ela destaca que a “[...] maquinaria escolar moderna coloca em ação a norma e os processos de normalização, que marcam a normalidade e a anormalidade por meio de diferentes operadores” (DAL’IGNA, 2013, p. 182). A partir disso, define o que seria uma pessoa fora do normal, fora dos padrões de normalidade para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Conforme retratado na cena, Rosaflor era uma jovem com dificuldades de aprendizagem, mas identificada, sobretudo pelos colegas, como fora do normal.

De acordo com Dal’Igna (2013), em vez de classificar, hierarquizar e selecionar os alunos, as instituições educacionais poderiam partir de uma perspectiva de “avaliação criterial”. Nessa direção, os alunos são considerados enquanto seres singulares e procura-se analisar e observar os processos individuais de aprendizagem. Rosaflor, como mostra a cena, conquistou, no decorrer do Ensino Superior, uma avaliação de forma diferenciada e única. A partir dessa “avaliação criterial”, Rosaflor galgou a formação profissional.

O terceiro ponto da história de Rosaflor que nos convida a pensar é acerca das experiências vivenciadas na escola, sejam elas de aprendizagem ou de socialização. Jorge Larrosa (2018), no livro “Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor”, trata em toda a obra, sobretudo no capítulo “Da dificuldade da escola”, sobre separações, coisas que a escola dá e proporciona como: tempo, espaço, exercícios.

Larrosa (2018) afirma que a escola permite aos alunos “que depois se tornam estudantes” se relacionam com uma série de coisas específicas. Com elementos que só estão na escola: as matérias e atividades específicas. Subsídios que valem a pena por si mesmos, independentemente de sua utilidade. Destarte, esse é um dos possíveis significados do estudo na vida das pessoas: fazer algo pelo simples fato de fazê-lo, porque vale a pena. Fazer algo não por uma finalidade externa, não porque sirva para algo, mas para si mesmo.

A análise do caso de Rosaflor, pautada nas palavras de Larrosa (2018), sustenta a ideia de que talvez sua vivência na jornada escolar, em todos os níveis até chegar à graduação em Serviço Social, valeu muito a pena para ela por conta das experiências.

Hattge e Schwertner (2020) complementam o pensamento fazendo o seguinte questionamento: nós, como escola e professores, estamos preparados para entender, compreender e lidar com isso? Ou estamos tão apegados, mergulhados no que a obra de Larrosa (2018) denomina “Capitalismo Cognitivo?”. Será que faz sentido o que Foucault, citado por Larrosa (2018, p.245), indaga: “a própria sociedade se configura como empresa”?

Para concluir esse terceiro ponto, fazemos algumas inquietações acerca da cena descrita: o que é mais importante? As experiências proporcionadas pelo tempo, espaço, convivências, exercícios que a escola proporcionou, “separou” para Rosaflor? Ou será mais importante o discurso e a missão de profissionalização, de ranqueamento de que a academia e a escola fazem uso com tanta frequência e imperatividade?

A história de Rosaflor parece desabrochar e se multiplicar a cada hora, a cada instante, em muitos solos, de perto e de longe, no Brasil e fora dele. Que essas histórias sejam regadas, adubadas, cuidadas e zeladas. Com amor, com compromisso, por compromisso, por acreditar na educação e em seu papel transformador na vida desta e de tantas outras flores.

Referências

- BRUM, Eliane. O perigo da história única. *In*: BRUM, Eliane. **A menina quebrada e outras colunas**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p. 75-80.
- BRUM, Eliane. Na pele do outro. *In*: BRUM, Eliane. **A menina quebrada e outras colunas**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013. p. 175-179.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. *In*: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, Rejane R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 181-198.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HATTGE, Morgana D.; SCHWERTNER, Suzana F. Estamos preparados? *In*: HATTGE, Morgana D.; SANTOS, Francieli K. dos; COSTA, Daniel M. (org.). **Inclusão escolar**: um itinerário de formação docente. Lajeado: Editora Univates, 2020. p. 37-44.
- LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Antonio Avelar Macedo Neri

Carine Rozane Steffens

Raimundo Coelho Vasques

Solano da Silva Guerreiro

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho sobre inclusão teve sua gênese no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, junto à Universidade do Vale do Taquari – Univates, na cidade de Lajeado/RS, durante o primeiro semestre de 2020, no decorrer das atividades desenvolvidas na disciplina de Discursos sobre Inclusão e Práticas de Governamentalidade. A proposta do trabalho foi desenvolver um texto analítico-teórico sobre uma cena do cotidiano – que contempla o processo de inclusão.

Nessa perspectiva, antes de iniciarmos a reflexão prevista para esta escrita, acreditamos que seja imprescindível apresentar primeiramente o conceito de Inclusão, Exclusão e In/exclusão, a partir das perspectivas dos autores discutidos em aula, para maior compreensão do tema abordado.

Para Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126) a inclusão é

[...] entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população [...].

Foucault (2010 *apud* LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 181) afirma que a inclusão é “[...] uma condição necessária para que todos possam usufruir de direitos mais equânimes de vida”. Entende-se que a inclusão se refere à democracia, cidadania e direitos humanos, ou seja, são ações que beneficiam a vida social dos indivíduos, oferecendo oportunidades iguais e de acesso a todos os cidadãos, sem exceção, em todos os seus aspectos, seja na educação, seja no trabalho, na saúde e no lazer.

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 129), assim se identifica a exclusão: “[...] qualquer um que vive diferentes circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais, de gênero, de aprendizagem etc. se coloca em uma posição de excluído”. Para Foucault (2003 *apud* LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 184), exclusão refere-se aos indivíduos que são “[...] ignorados pelo Estado para a busca estatística de todos”. Nesse sentido, concebe-se que exclusão é caracterizada pelo afastamento de uma determinada pessoa ou grupo que está em uma situação desfavorável ou vulnerável em relação aos demais, ou seja, são indivíduos marginalizados pela sociedade, que são isolados dos espaços em que convivem, sem a garantia de seus direitos, devido a fatores de desregulação social.

E, por último, conforme Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 131), a in/exclusão

[...] se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

No entendimento de Lopes e Morgenstern (2014, p. 185), o processo de in/exclusão é

[...] caracterizada não pela reclusão total ou parcial do tempo da vida dos indivíduos, mas pela expansão da responsabilidade com a Educação para o âmbito social, empresarial e do próprio indivíduo. Todos educam todos, seja por ações diretas e intencionalmente educativas e/ou pedagógicas [...].

Compreende-se que a in/exclusão é um modo contemporâneo de operação em que há relações que se articulam entre as ações de inclusão e exclusão por meio do sujeito e de sua subjetividade.

Ressaltamos que as concepções expressas pelos termos inclusão, exclusão e in/exclusão são constituídas em um contexto sócio-histórico-cultural, construído pelos diferentes tempos e espaços. Nessa perspectiva, conforme o passar dos anos, essas concepções sofrem alterações.

Seguindo com o nosso trabalho, apresentamos aspectos relevantes sobre o Sujeito da Cena e, posteriormente, o Relato da Cena, que nos instigaram a refletir e problematizar acerca da prática inclusiva no campo educacional, apresentada ao decorrer dos escritos desse estudo.

SUJEITO DA CENA

Márcia⁶ teve uma gravidez de risco e perdeu água da placenta durante a gestação. Heitor⁷ nasceu prematuro e permaneceu na UTI durante vários dias. Quando completou 2 meses de idade, foi diagnosticado como portador de uma cromossomopatia, síndrome do Cromossomo A4 em Anel – Síndrome genética rara – caracterizada por baixa estatura, dificuldade de ganhar peso, microcefalia e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.

Aos seis meses de idade, quando Heitor ingressou na Educação Infantil, a mãe apresentou uma extensa receita médica com indicações diversas que correspondiam à sua alimentação e cuidados. Na época, as profissionais da instituição sentiram-se desafiadas, pois até aquele momento não havia, na escola, nenhuma criança “incluída” que apresentasse necessidades especiais.

Segundo o pediatra de Heitor, ele não viveria mais do que dois anos de idade. Para a alegria de seus familiares e conhecidos, este ano ele completou 12 anos de vida. Durante esses anos, muitos foram os desafios encontrados durante a prática pedagógica, uma vez que as educadoras não possuem auxiliares de turma, e, neste caso, além de terem de planejar e aplicar situações de aprendizagem para a turma, precisam atender às necessidades e possibilitar os estímulos necessários para o desenvolvimento de Heitor. Hoje, devido à sua idade, ele poderia estar frequentando uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental; porém, quando completou 7 anos de idade, seus pais, junto à promotoria, conseguiram uma liminar para assegurar a sua permanência na Educação Infantil, em virtude de suas limitações e dos cuidados específicos (locomoção, higiene e alimentação).

6 Nome fictício.

7 Nome fictício.

Atualmente, Heitor está matriculado e frequenta uma turma de maternal, composta por mais 11 crianças, de 3 anos e meio a 4 anos. Desde o seu nascimento, recebe atendimento especializado com pediatra e neurologista. No município, é ofertado para a criança atendimento multidisciplinar, com a psicopedagoga, fonoaudióloga e fisioterapeuta, bem como faz sessões de equoterapia junto ao grupo de Pessoas com Deficiências (PCDs) do município, situado no Vale do Taquari/RS. Por intermédio da Assistência Social, Heitor frequenta um programa de estímulos que é oferecido pela Universidade do Vale do Taquari-Univates/RS. E, uma vez por mês, os pais recebem atendimento psicológico.

No contexto escolar, a professora adapta as situações de ensino e de aprendizagem voltadas a estímulos físicos, motores e sensoriais, conforme as orientações e sugestões feitas pelos profissionais multidisciplinares que atendem Heitor, durante a rotina diária na instituição. Apesar dos desafios encontrados pela professora em sala de aula para atender às necessidades de Heitor, ela não mede esforços para oferecer-lhe diferentes incentivos que potencializam a sua evolução.

Percebe-se, assim, que o trabalho de inclusão do aluno Heitor não ocorre somente por parte do trabalho pedagógico em sala de aula, pois a professora conta com a parceria de profissionais capacitados que orientam a sua prática pedagógica, como também contribuem para o seu desenvolvimento integral, através de intervenções precoces.

RELATO DA CENA

Era final do mês de outubro do ano de 2019. A tarde estava ensolarada e a temperatura amena, dia propício para explorar o pátio externo da escola.

A educadora da turma do Maternal A, na Educação Infantil, da qual Heitor fazia parte, decidiu desfrutar dessa tarde agradável e realizou uma situação de aprendizagem com as crianças no gramado, próximo ao hall de entrada da instituição, com o propósito de explorar tintas guache sobre um pedaço grande de plástico bolha.

As crianças vestiam apenas camiseta e estavam com os pés descalços. A exploração das tintas tinha como objetivo trabalhar cores e texturas. A alegria da turma contagiava a todos que passavam próximo ao local. Foi possível constatar que a diversão estava garantida para as 10 crianças, que, prazerosamente, utilizavam todo o seu corpo para materializar o contexto.

Embaixo da sombra de uma árvore, próximo à calçada que cercava toda a do prédio da instituição, ao lado do cenário organizado para acolher as crianças, durante a realização da proposta, Heitor estava acomodado em sua cadeira de rodas, apreciando o entretenimento dos colegas. Às vezes batia palmas e constantemente movimentava os pés. A impressão que transparecia era que Heitor estava se deleitando com o divertimento de seus colegas.

PRÁTICAS DE INCLUSÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Na década de 1990, o Brasil e diversos países participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Naquele evento houve um compromisso para o fortalecimento do movimento sobre a oferta de educação para todos. O princípio norteador estava voltado para o fato de que as escolas deveriam oportunizar o ingresso de todos os alunos, sem exclusões. Esse movimento

reivindicava, em favor das minorias, o direito de exercer a cidadania por meio da inclusão, nas escolas comuns regulares, dos cidadãos em idade escolar.

Apesar das políticas públicas e outras tentativas de preencher essas lacunas históricas de inclusão, ainda existe “[...] nesse momento, uma grande parcela da população, tanto no Brasil quanto no mundo, que não frequenta os bancos escolares” (HATTGE, 2013, p. 89). Não podemos admitir tal fato nos tempos atuais, pois o acesso à escola não pode ser considerado como um privilégio destinado para uns poucos, mas um direito conquistado pelos cidadãos.

Garantir uma vaga no espaço escolar é muito importante, mas a educação inclusiva não se resume apenas a assegurar a matrícula do aluno e a sua presença física na turma. É preciso, também, que haja investimentos do poder público, tendo como uma das finalidades proporcionar melhores condições de trabalho aos profissionais da educação, uma vez que “[...] os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos” (MENDES, 2006, p. 387).

Nesse sentido, fazendo uma analogia com a Cena apresentada, a professora demonstra comprometimento com o desenvolvimento de Heitor, pois diariamente proporcionava diferentes estímulos que potencializavam a sua evolução. Contudo, percebe-se que seu trabalho é cansativo, já que não possui uma auxiliar de turma em sala de aula para ajudá-la na realização das atividades e cumprimento da rotina escolar. Acreditamos que seria de suma importância a gestão municipal fazer a contratação de profissionais para contribuir com as práticas em sala de aula, garantindo, assim, melhores condições de trabalho para a educadora.

Seguramente, a escola com proposta inclusiva tem enfrentado um grande desafio para adequar-se ao novo perfil que se espera dela nos dias atuais. Para além de servir apenas como espaço de socialização, ela precisa assumir a diversidade humana como um valor educativo essencial em todas as suas ações político-pedagógicas. Dessa maneira, respeitará a diversidade e as diferenças individuais, no entanto isso requer que assuma responsabilmente o desenvolvimento do aluno, proporcionando a socialização dos conteúdos e dos conhecimentos, ambientando aos alunos às condições, características, diferenças e tempos de aprendizagem.

Sobre essa questão, Hattge e Klaus (2014) ponderam que as escolas não oferecem um trabalho de inclusão em sua totalidade, pois o que nós temos são espaços escolares onde se vivenciam processos de in/exclusão. Assim, a inclusão não deve ser considerada “[...] como lugar de chegada, como um bloco homogêneo e ações que, se colocadas em práticas, garantirão a inclusão nas escolas” (HATTGE; KLAUS, 2014, p. 329). Isso tudo em virtude de a escola ter sido concebida para que em seu interior as práticas fossem uniformizadas. O resultado dessa concepção prática, conforme Hattge e Klaus (2014), seria o surgimento de uma inclusão excludente, ou seja, garante-se o acesso de todos, mas alguns, tidos como anormais por não se enquadrarem no ideal e padrões de “normalidade”, são excluídos do e no processo.

A escola não pode ficar amarrada a planejamentos padronizados nem se ater apenas a fazer arranjos, adaptações de outros contextos e flexibilização do currículo, que por si só não garantem aprendizagem. Ao contrário, a característica diferenciada do aluno deve fazer com que a escola/professor se sintam motivados a construir caminhos e ações diferenciados, visto que não é razoável “[...] desenvolver uma perspectiva nacional única, ou preservar padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais e municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política” (MENDES, 2006, p. 399).

É imprescindível que a escola e os professores abram a sua lente para conhecerem além da deficiência do aluno, levando em consideração todas as suas habilidades e potenciais, que vão muito além dos seus aspectos físicos e biológicos. Esse olhar sensível, tanto da escola quanto do professor, para o aluno com deficiência possibilita planejar e organizar práticas pedagógicas que condizem com as necessidades do aluno.

Rech (2015) salienta a necessidade de o aluno desenvolver a capacidade de aprender de forma satisfatória:

É fundamental que as atividades que forem desenvolvidas nesses espaços especializados levem em consideração a singularidade de cada aluno, respeitando as suas diferenças, compreendendo as suas necessidades e, principalmente, ressaltando as suas potencialidades (RECH, 2015, p. 176).

O planejamento do professor deve acolher e levar em consideração as especificidades dos alunos, oportunizando situações de aprendizagens que potencializam o desenvolvimento integral da turma. O aluno inclusivo necessita ser estimulado conforme as suas limitações, e as atividades devem ser variadas. O professor precisa investir na diversificação de conteúdos e práticas com avaliações contínuas para que seja dada ênfase ao conhecimento e não à quantidade deste.

A partir do relato da cena, foi possível constatar que a professora de Heitor procura proporcionar situações de atividades voltadas aos estímulos de suas limitações de acordo com o que os profissionais multidisciplinares propõem. Todavia, acreditamos que seria essencial a professora ter uma formação além da sua graduação, para oferecer um atendimento satisfatório que atendesse aos direitos de cuidado e assistência necessárias que o aluno possui.

Nesse panorama, é indiscutível a importância da formação dos profissionais para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Porém, para que venha surtir o efeito esperado, é preciso observar que, além do professor da disciplina/sala, são necessários outros profissionais especializados para dar suporte ao trabalho de inclusão.

Portanto, o sucesso da inclusão escolar requer, também, que, apesar das dificuldades, a comunidade educacional acredite nas possibilidades da escola em atender às necessidades dos estudantes.

“ÚLTIMAS PALAVRAS”⁸

Garantir a inclusão da criança/aluno com deficiência na escola pública ou privada não se restringe apenas à oferta de matrícula e à vaga na instituição. Incluir esse aluno na escola é garantir por direito a sua permanência na instituição, assim como proporcionar-lhe os estímulos necessários que favorecem o seu desenvolvimento integral, levando em consideração as suas especificidades, pois, caso o aluno não receba o atendimento adequado às suas necessidades, ele conseqüentemente estará sendo excluído das práticas educacionais.

Nessa perspectiva, o trabalho realizado com a criança/aluno com deficiência não se limita apenas ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula, mas deve ser um trabalho resultante de uma parceria

8 Sabemos que as discussões sobre práticas de inclusão não se encerram, muito pelo contrário, elas se retroalimentam em um processo contínuo.

com diferentes profissionais qualificados no campo da educação especial, os quais realizam intervenções precoces, bem como orientam os processos de ensino e aprendizagem que visam ao desenvolvimento da criança com deficiência inserida no ensino regular.

A cena apresentada neste estudo provocou-nos reflexões e a certeza da necessidade de formações continuadas para os docentes, para a promoção da inclusão em sala de aula, visto que não bastam as políticas públicas se a escola não acolhe e abraça as causas de inclusão, possibilitando práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento integral dos alunos.

Assim sendo, acreditamos que seria oportuno as gestões federais, estaduais e municipais de educação investirem na formação continuada dos profissionais da educação, dando a devida atenção aos que trabalham na educação inclusiva, e em planos de carreiras dos profissionais da educação, com vistas a incentivar e valorizar a qualificação profissional. Além disso, é imprescindível disponibilizar uma auxiliar pedagógica para ajudar a educadora nas tarefas de sala de aula, já que, devido ao grande número de crianças em sala e ainda com casos de deficiências, estas tendem a serem bastante exaustivas no decorrer da rotina diária na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

HATTGE, Morgana. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 79-97.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da Pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, v.27, n.49, p. 327-340 maio-ago. 2014.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Revista Pro-posições**, v.25, n.2 (74), p. 177-193, maio/ago. 2014.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, nº 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

RECH, Tatiana Luiza. Possibilidades e desafios do atendimento educacional especializado. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Diferença e inclusão na escola**. Curitiba, CRV, 2015. p. 157-180.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, vol. 20, p. 121-135, 2011.

MOVIMENTO ESCOLAR INCLUSIVO

Hendy Barbosa Santos

Manoel Negrão

Nilcéia Frausino da Silva Pinto

Rosiane Sousa Pereira

O início do ano letivo nos remete sentimentos como: medo, insegurança, incertezas... Entre os muros da escola há os seguintes questionamentos, do lado dos professores: Quem nos espera? Com quem vou me deparar? As famílias, por sua vez, se perguntam: como será a acolhida? Será que ele vai se adaptar? Esse foi o cenário daquela manhã no mês de fevereiro, em uma escola no município de Carlinda/MT.

Era início do ano letivo, quando chegou uma mãe com uma criança e (re)passou em todas as salas, observando as identificações nas portas, à procura da sala de aula de seu filho.

— Bom dia, Professora!

— Bom dia! Tudo bem?

— Bem, esse é meu filho Dimas, ele vai estudar nesta sala.

— Nesta sala?!

“A secretaria deve ter errado na hora de efetuar a matrícula! Ele não consta na lista de presença dos estudantes”, pensa a professora.

— Sim, professora, é nessa SALA, algum problema?

— Não, não. Entre, Dimas! Seja bem-vindo!

— Tchau, professora!

— Tchau, mãe.

A cena foi envolvida por sentimentos de ambos os lados: mãe e professora! Nessa situação se reflete a essência do texto na “pele do outro” de Eliane Brum, demonstrando a preocupação da mãe em deixar seu filho com a professora e o anseio da professora, por não saber o que fazer e de que forma trabalhar com o estudante. A partir das reflexões promovidas pelo texto Brum (2016), surgem os seguintes questionamentos: quais são os sentimentos dos estudantes ao chegarem na escola pela primeira vez? Espaço estranho, pessoas de diferentes estilos, estar na pele do estudante nesse momento nos remete a pensar num espaço acolhedor que promove a escuta entre os envolvidos. E o lugar da professora? Seus sentimentos, anseios, necessidades, medos, etc. E ainda temos a “pele” da família que reflete a insegurança, incerteza, a dor, superproteção... enfim, estar na pele do estudante, da professora e da família exige muita cautela, visto que o lugar de cada um emite uma gama de reflexões que transmitem sentimentos singulares.

A professora, espantada com a novidade, olhou para Dimas e logo identificou sua deficiência e, ao mesmo tempo, percebeu seu próprio despreparo diante dessa realidade:

— E agora, meu DEUS? O que vou fazer? Não sei lidar com essa situação..., mas vou tentar!

Estamos preparados? O que é estar preparado? Será que algum dia podemos afirmar que estamos preparados?

Para potencializar essa reflexão as professoras Morgana e Suzana mencionam que:

Estamos preparados? (pausa) Não, não estamos (risos). Então, eu sempre defendo que nós nunca estamos totalmente preparados e jamais estaremos para as situações mil que se apresentam no contexto de uma sala de aula, em especial se estivermos falando de questões relacionadas à inclusão escolar. (HATTGE; SCHWERTNER, 2020, p.37).

Não estamos preparados, mas isso não nos impede de ofertar o nosso melhor. Conhecer o estudante é uma alternativa de nos capacitar para melhor atendê-lo.

Na cena abaixo percebemos uma tentativa de reciprocidade entre a professora e o aluno:

— Oi, Dimas!

Dimas não respondeu. Continuou cabisbaixo e em silêncio. Então, a professora não insistiu, virou-se de frente para o quadro e continuou a passar a lição. Os alunos da sala ficaram espantados com a situação e Dimas, que apenas observava em silêncio.

Tocou o sino do recreio, todos saíram correndo, eufóricos, menos Dimas. A professora, insegura com a situação, resolveu aproximar-se do aluno novamente:

— Dimas, você não quer lancha?

Dimas levantou a cabeça e suspirou... Naquele momento a professora percebeu que Dimas também se sentia inseguro, pois era o primeiro contato dele com a escola. Tudo era novo, estranho... Então ela resolveu pegar em sua mão e levá-lo até o refeitório. Dimas sentou-se à mesa do refeitório e fez sua refeição.

Retornaram do recreio, aquela algazarra toda, a professora acalmou os alunos e continuou as explicações no quadro. Nesse ínterim, um dos alunos aproximou-se de Dimas e começou a dialogar com ele. Mesmo sem ter respostas, ele não desistiu.

Essa aproximação do colega com Dimas gerou algazarra na sala e a professora, mesmo sem entender, tranquilizou os estudantes. O colega não ligou para os comentários irônicos que surgiram. Passadas duas horas, bateu o sino da saída.

Nesse momento chega à mãe de Dimas e a professora aproveita a ocasião para conversar com ela e conhecer a história do menino. A mãe começa a relatar sobre seu filho, reclama, lamenta, chora... E em um de seus suspiros profundos, diz:

— Ele nasceu com um “microsomo” a mais, um negócio chamado 21. E o doutor disse que ele é “mongolóide”.

A professora parou, pensou e respondeu calmamente para a mãe:

— Mãe calma, seu filho é perfeito. Ele tem apenas um cromossomo a mais, e dependerá de mais estímulos para se desenvolver... Ele é Síndrome de Down.

A professora, com sinceridade, confessa que não sabe trabalhar com ele, mas que irá buscar ajuda.

A mãe agradece a professora e vai para casa. No dia seguinte, Dimas chega à escola, vai para sua sala e se senta no mesmo lugar. Em seguida, chega o colega, toma assento na carteira ao seu lado e o ajuda a tirar os materiais e copiar as tarefas do quadro.

Nesse período, vários pais reclamaram com a professora, sendo contrários a colocar uma criança com deficiência numa classe de alunos “normais”. Diziam que isso atrapalharia o rendimento da sala e o andamento da escola; além disso, deveria ser proibido por lei porque para “esses alunos” existem as APAE.

A inclusão, por sua vez, se refere à vida social e educativa, na qual todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente nestas colocados de forma bruta e abrupta, sem desmerecer as contribuições das escolas especializadas, principalmente as APAE e Fundação Pestalozzi. É importante frisar que as escolas especializadas supramencionadas também possuem seus objetivos educacionais, visto que um de seus focos de trabalho centra-se nos processos subjetivos e singulares de seu público, assim como o de promover parcerias com vários setores e segmentos sociais em prol da qualidade de vida dos estudantes.

Aqui, cabe uma ressalva sobre norma, normalização, normalidade e anormalidade, segundo a autora Dal’Igna:

O poder da norma “opera” com uma medida comum que permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir, classificar e normalizar. Os indivíduos são cada vez mais individualizados por fiscalizações, observações, medidas comparativas, desvios. Essa individualização normativa não tem exterior, o que significa dizer que a norma integra tudo. Nada nem ninguém está fora da norma, ainda que ela institua polaridades. Cada indivíduo é transformado em um caso seu. Ainda que o anormal seja o polo oposto do normal, ele não está fora da norma (DAL’IGNA, 2013, p. 183).

Quem eram os estudantes (filhos) normais? O que os caracterizaria como normais?

A professora simplesmente ouve em silêncio. No final do ano, para a surpresa de todos, Dimas teve excelentes resultados. Na última semana de aula já falava várias frases coerentes, sempre ao lado do amigo que lhe acolheu e acreditou em seu potencial.

No último dia de aula, Dimas surpreendeu a todos com uma linda homenagem ao seu amigo: devagar e compassadamente Dimas disse:

— *“DIMAS AMA VOCÊ”*.

— Quem aprendeu mais?

Devemos, como profissionais da educação, potencializar a defesa da sala regular para o atendimento dos estudantes com síndrome de Down, contrapondo ao paradigma da exclusão dos alunos que por décadas receberam atendimento especializado em escolas e salas especiais, onde a segregação era extremamente forte e enraizada no ideário das instituições e na prática dos profissionais que atuavam no ensino especial, buscando, quase sempre, um diagnóstico com prescrição de desenvolvimento e atendimento.

Neste sentido, se faz necessário e urgente conceituar integração e inclusão. A integração tem como noção base o princípio de normalização, que não é específico da vida escolar, correspondendo às situações da sociedade que atingem o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

A inclusão, por sua vez, propõe uma inserção mais radical, completa e, quem sabe, mais pedagógica, pois ela causa uma mudança de perspectiva educacional, não se limitando a ajudar somente os estudantes que apresentam dificuldades e seus familiares, mas apoiando todos: professores, alunos, familiares e pessoal administrativo. Como afirma Doré et al.: “O impacto desta concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados” (DORÉ et al., 1996).

Mas propomos também outra discussão que diz respeito à inclusão escolar: o acesso e a permanência dos estudantes, respeitando assim as singularidades presentes em cada um, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a escola brasileira, principalmente a pública, é marcada pelo fracasso escolar e pela evasão de uma parte significativa da população brasileira, mais desassistida social e financeiramente. São crianças marginalizadas, submetidas a privações e insucesso desde cedo, sobretudo nas condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos. Muitos desses alunos são conhecidos nas nossas escolas pois geralmente repetem de séries várias vezes e acabam sendo motivos de chacotas pelos colegas e também marcados pelos professores com rótulos que os identificam pelo resto da sua vida escolar.

Para finalizar, cabe dizer que crianças com necessidades educacionais especiais não são sujeitos passivos e incapazes, podendo se tornar autônomos e emancipados, permitindo-se emergir na sociedade e na busca por seus direitos, como todo cidadão. Para que isso ocorra, a escola precisa ser atuante e valorizar a diversidade.

A inclusão é possível, porém ela não pode ser simplesmente implantada. Há a necessidade de formar e dispor de professores atuantes, comprometidos com o aprendizado, de espaços planejados, de recursos permanentes e de reorganização pedagógica institucional, juntamente com a família. Este seria o passo inicial para uma mudança com qualidade, tanto para a Educação quanto para uma Educação Inclusiva.

Referências

- BRUM, Eliane. **A menina quebrada e outras colunas**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.
- DALIGNA, Maria Cláudia. A invenção da criança normal: conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem. In: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 181-198.
- HATTGE, Morgana. A naturalização da escola e o processo de governamentalização do Estado. In: FABRIS, Elí T. H.; KLEIN, Rejane R. (orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 79-97.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, vol. 20, p. 121-135, 2011.
- PINTO, Nilcéia Frausino da Silva. **Síndrome de Down: o amor de uma mãe vencendo obstáculos e quebrando paradigmas**. Alta Floresta: EGM, 2008.
- PINTO, Nilcéia Frausino da Silva. **Acreditar e agir** — experiências inclusivas. Alta Floresta: EGM, 2011.

MARCAS DE IN/EXCLUSÃO EM UMA SALA DE AULA DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Asmaa Abduallab Wendawy
Jussara Cristina Mayer Ceron
Marcolino Sampaio dos Santos
Sibeli Balestrin Dalla Costa*

DESCORTINANDO A CENA

As construções sociais que circulam os espaços formativos possuem características que representam as mais diversas dimensões do viver/conviver em grupo. À medida que as mesmas são reconhecidas em suas singularidades, tomam lugar, ganham força, ocupam atenção e afetam os movimentos relacionais e, de certo modo, provocam o pensar dos processos pedagógicos, abrindo possibilidades para que o “planejado” tenha outro sentido e se materialize de modo distinto.

Assim, ocorreu com a cena tecida em um cenário acadêmico. Uma cena, imbricada de sentidos, de vozes, artefatos, pensamentos, percepções de mundo, opiniões, visões e emoções. Uma cena marcada por posições e intenções. Uma cena corporificada e à medida em que o tempo e os espaços, os atores e as expressões seguiram acontecendo, as movimentações mediadas pelo docente também foram tomando novos encaminhamentos e produzindo novos ecos.

Com os ecos, à transposição do olhar e a enunciação do diálogo permeado de sensibilidade. Um diálogo marcado também pela reflexividade do professor diante dos desafios de fazer com que os encontros-aulas se constituíssem em espaços de prazerosidade, aprendizagem, partilhas, saberes, inclusão, participação e democratização. Uma cena, produzida pelos fios mobilizados nos estudos realizados no processo de Doutorado em Ensino sobre os elementos da in/exclusão e, de suas representações nos viveres cotidianos. Uma cena afetada pelos pontos sociais, pedagógicos, políticos, relacionais, religiosos e culturais e, aqui nesta tessitura, descortinada pelas trilhas que seguem aqui situadas.

ABRINDO A “CAIXA CÊNICA” E RECONHECENDO OS ATORES DA CENA

A diversidade é inerente à constituição humana e faz parte de todos os contextos sociais. Sendo assim, a sala de aula é um espaço onde a diversidade se manifesta em suas contínuas e múltiplas formas: gênero, cultura, religião e ritmo de aprendizagem. Historicamente sempre houve problemas no contexto educativo em relação à diversidade. Foi possível constatar isso no transcorrer da disciplina “Currículo e Identidade” em um uma turma de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na Universidade do Estado da Bahia.

A turma era composta por 38 discentes, sendo que destes, 36 residem no mesmo município, na cidade de Aracatu e 02 são da cidade de Guajeru. Mesmo a maioria dos alunos sendo do mesmo município é impossível não haver diversidade neste contexto, e como professores formadores precisamos estar atentos a esta questão.

Na turma, era possível perceber que aconteceram vários problemas por conta desta diversidade. Dessa forma, sucederam-se situações de preconceito, intolerância e até mesmo alguns casos de manifestação de violência e exclusão. Diante de tais fatos não tem como se calar diante de atos de intolerância, pois a escola é o espaço de formação de cidadania mais importante nas sociedades atuais. Torna-se imprescindível incluir dialogar sobre “as dobras da inclusão” no currículo e os assuntos que englobam a diversidade, a pluralidade e a multiplicidade de sentidos de vida e do viver em comunidade.

À luz da defesa de que a escola é o lugar dos diversos e de que a “inclusão e a diversidade” são elementos estruturantes dos processos relacionais e pedagógicos e, muito afetado pela cena em que tanto um assunto quanto o outro foram descortinados, em uma das aulas, quando foi proposto didaticamente a confeccionar uma colcha temática, trazendo as memórias, histórias e composições de vida dos estudantes. É desse cerne que extraímos a cena aqui compartilhada.

Cena que percorre nosso olhar investigativo, sensível, acolhedor e problematizador diante das situações e acontecimentos que vivenciamos nos cenários da escola. A mesma retratada ocorreu durante a confecção de uma colcha de retalhos utilizando os tecidos que os próprios alunos trouxeram para a aula. A ideia foi lançada, acolhida por uns, resistida por outros, principalmente por parte dos homens que chegaram até a comentar “costurar é coisa de mulher”, com muita conversa a colcha foi tomando forma e se concretizando e as opiniões foram também se transformando.

Uma colcha, marcada por modos de ver, de ser, de estar no grupo, de compreender a si, de viver a relação com o coletivo, de entender seu lugar no grupo e de reconhecer o lugar do outro. Uma colcha provocadora e ao mesmo tempo incentivadora da tessitura coletiva e da compreensão da coletividade como expressão de potência para a formação dos educadores. Uma colcha produzida por muitas mãos. Mãos de homens e de mulheres. Mãos de gentes singulares. De gentes plurais. De gentes com trajetórias. De trajetórias ilustradas com formas, cores, texturas e revisitações das memórias e com fios acolhidos pelos ecos diversos que em suas composições mais pessoais foram reunidas e socializadas em uma exposição que revelou a potência do encontro entre “pedaços”.

Neste viés a exposição se deu e cada estudante relatou os detalhes da colcha: cor dos tecidos, tamanho de cada retalho, qualidade dos tecidos, preço, tipo de costura, estampa, pontos, amarras, nós... Diante de cada fala o grupo concluiu que a colcha representava muito bem a diversidade, o diverso, o plural, o múltiplo a potência do todo.

Com esta percepção, foi realizada a leitura de alguns textos sobre a temática e abriu-se um espaço para conversa, para a partilha das experiências relacionadas ao tema e para a narração de acontecimentos relacionados ao que a colcha trazia como mobilização. As afetações, pelas vias do diálogo, no momento da conversa coletiva foram várias: emocionantes, tocantes, contagiantes, reflexivas. Foram momentos de aberturas, de aproximações e uma oportunidade para o componente curricular fomentar de forma interdisciplinar o cuidado e o zelo ético e dialógico com as interfaces de outros componentes, assim como, aproximar e subsidiar teoricamente as falas e composições construídas.

Dentre os aspectos marcantes, a sinalização de que o diverso, o diferente, o novo, o especial, o estranho, os tantos e o cada um, integra as mais distintas realidades e a escola, de todo e qualquer nível e modalidade precisa ser o lugar acolhedor dos jeitos e dos gestos humanos plurais de ser/viver. Neste sentido, pensar a escola, na perspectiva da cena, e de sua relação com a formação do educador, é pensar em um lugar que fomenta não apenas a inserção, mas a inclusão. Incluir vai muito além do que inserir.

Incluir é respeitar e possibilitar a ampliação do olhar e, foi isso que ocorreu com as vozes dos “homens” na/da turma, quando inicialmente opinaram negativamente em relação à estratégia que seria adotada.

A escola precisa ser este lugar de pertencimento e os profissionais que nela atuam precisam ser os primeiros a acreditarem no processo de inclusão e a acreditarem que incluir passa por reconhecer, aceitar, valorizar e potencializar a diversidade. Trabalhar com uma proposta de diversidade, propiciando oportunidades de inclusão a todos os alunos na escola, não é uma tarefa fácil, uma vez que não se resume apenas na garantia do direito de acesso. É preciso que sejam garantidas as condições de permanência e sucesso na escola.

(RE)LENDO A CENA, SOB ASPECTOS CONTEXTUAIS

No Brasil, a política educacional acabou estreitando o processo de inclusão para direcionamentos de educação especial por muitos anos. Entretanto identificou-se a necessidade de métodos inclusivos de todas as vertentes discriminatórias. Atualmente o cenário tornou-se um pouco mais abrangente e envolve políticas de inclusão para populações antes marginalizadas como mulheres, indígenas, homossexuais, pobres e negros (HATTGE; LOPES, 2015). Com isso, a escola precisa ser um ambiente de acolhida, onde todos os alunos sintam-se confortáveis independente de questões sociais, favorecendo a qualidade de sua aprendizagem.

À luz do enunciado e com olhar para as peculiaridades da cena, cinco janelas permearam os diálogos sobre a diversidade, refletindo as especificidades pedagógicas, relacionais/sociais, culturais, religiosas e políticas. A primeira teceu sobre “questões relacionais”, permeando as dimensões sociais do contexto analisado, reconhecendo o quanto a diversidade tem em seu universo de compreensão e de expansão conceitual a necessidade de atenção, tanto por parte da instituição, quanto dos educadores, uma vez que 38 (trinta e oito) vozes retrataram composições de vidas, de histórias, de itinerários e de humanidades diferentes e com elas seus modos de serem e estarem no mundo, suas visões e elucidações.

Por isso, o registro de uma percepção marcada pelas relações e suas subjetividades no universo social, requer do professor/formador pertencimento e o entendimento de que seu compromisso vai além de transmitir informações. Lembramos aqui de uma das lindas falas presenteadas nas aulas do Curso de Doutorado em Ensino pela Professora Suzana Schwertner, quando afirmava “ O professor precisa estar atento aos ‘inícios’...”.

E quantos inícios na produção da colcha? E quantos inícios e reinícios na socialização ocorrida através da roda de conversa? E quantos inícios nas escutas entre os participantes? E quantos inícios todos os dias? Os inícios estão e se fazem em todos os contextos e territórios onde existem formas de convivialidade, o que, na escola (das diversas fases) é uma representação que fecunda necessidades de atenção também diferenciadas e que no contexto da cena se fez emergente, por levantar possibilidades para o resgate não apenas dos “homens e de seus conceitos/visões, mas das relações/interações e dos processos formativos de educadores/formadores de meninos e meninas.

O segundo aspecto, referência a “arte pedagógica” e a atenção das diferenciações presentes na turma, assim como, as formas de aprender, conhecer, ser e fazer, como representações sociais dos atores, uma vez que, cada indivíduo, conforme Oliveira e Teixeira (2002) “traz consigo uma trajetória particular de enxergar o mundo” e ao trazerem revelam como compreendem a realidade e como nela se constituem e interagem.

No contexto escolar, em todos os níveis e modalidades, as diversas trajetórias carecem da atenção dos educadores, para que as mediações entre as vozes e a articulação entre os processos de potencialização de aprendizagem possibilitem o desenvolvimento de todos, uma vez que pessoas diferentes possuem seus ritmos de desenvolvimento e, com eles, também construções de aprendizagens que são diferenciadas.

Como aliança pedagógica, pensar as experiências, no caso da cena revelada, mais do que olhar sob a égide dos objetos de análise conceituais da disciplina, fez-se importante, por parte do professor o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes, como expressão de respeito aos percursos vividos e, elemento disparador do planejar cotidiano. De acordo com Freitas (2003), a realidade submete diferentes ritmos dos alunos a um mesmo tempo de aprendizagem; contudo, cada sujeito responde a essa imposição de maneiras diferenciadas, já que os modos de aprendizagem são heterogêneos.

O terceiro aspecto, por ocasião da percepção das divergências ocorridas na sala de aula, no que se referia as identificações políticas, ocorridas em virtude das opiniões político-partidárias, denominados de grupos de esquerda e de direita, também foram situações administradas pelo professor da disciplina. Ele, no contexto da cena, quando percebe a intensidade delas, fez as intervenções pontuais, resgatando pelas passarelas do cuidado ético o sentido do grupo e os elementos importantes para que o mesmo se mantivesse vivo e rico enquanto coletivo diverso, potente e expressivo.

Neste sentido, percebe-se que no contexto educacional, os debates sobre diversidades e sobre as diferenças, não raro, ocorrem de forma acalorada, e, conforme já mencionado, faz-se necessário um mapeamento institucional, tanto para detectar os debates quanto para esclarecer que eles devem sim ocorrer e como devem acontecer, e acima de tudo fazer compreender qual diversidade preenche o termo “diversidade política”.

Até aqui, três aspectos foram tematizados, sob a égide da gestão da aprendizagem que, no contexto da cena, fez um percurso sobre outros dois elementos: espiritual e cultural. Sob o espiritual, sabendo-se que historicamente nunca houve uma única religião, pelo contrário, a diversidade religiosa sempre foi profunda e que elas fazem parte das diversidades culturais e contribuem para o desenvolvimento de um povo. Neste sentido, no cenário da escola, independente das crenças ou religiosidades dos alunos, todos devem ser ouvidos e respeitados (SILVA, 2004).

A tolerância religiosa faz-se indispensável tanto entre professor-aluno como entre aluno-aluno e este foi um dos aspectos também administrados na cena, o que nos faz retornar e olhar para este século sob a ótica de uma sociedade democrática, com diversidades de origens e ainda a notória presença da intolerância. Neste sentido, visitamos concepções de educação, de escola e academia e, reconhecemos que a educação possui papel fundamental na formação integral das pessoas.

Partindo deste pressuposto, entendemos ainda que entrar no diálogo sobre as questões religiosas também requer muito cuidado e atenção, uma vez que cada pessoa tem sua forma de ver, ler, sentir, entender, reagir, agir e viver espiritualmente, cabendo à escola enquanto instituição formativa orientar os estudantes e subsidiá-los em suas escolhas, respeitando suas vozes, cultuações e produções enquanto seres de direitos e de escolhas, como bem traz Milot (2012), quando escreve sobre identificar a heterogeneidade da sociedade e aprender a conviver com as diferenças.

A educação não tem a finalidade de limitar uma crença ou religiosidade, muito menos intervir nos princípios familiares de um aluno. Contudo, pode ressaltar a necessidade do respeito mútuo para com

todos os seres, e neste sentido, o professor é o articulador fundamental na construção de relações mais harmônicas.

No contexto do ambiente de ensino, seja educação básica ou ensino superior, observa-se que ainda há uma crescente intolerância religiosa, cultural, política e até mesmo no comparativo com ritmos de aprendizagem. Na cena visitamos vários pontos de análise e percebemos a intolerância religiosa com uma das alunas, sendo alvo de preconceito e exclusão por ser esposa de um babalorixá (chefe espiritual) – função presente em Centros de Umbanda e Candomblé.

À luz da leitura e tematização da cena nos movemos para o texto “Na Pele do Outro” (BRUM, 2011) e observamos a importância de nos identificarmos como seres em constante aprendizado, e assim nos colocamos diante do problema do outro, voltando o olhar internamente para a situação e assim lançando mão da crítica desconstrutiva para o desenvolvimento de um olhar mais sensível, entendendo que todas as formas de ser e estar são influenciadas e também influenciam.

Colocar-se no lugar da aluna, vítima de preconceito religioso, é também respeitar a cultura e a diversidade brasileira, é respeitar a própria religião ou a não crença de alguém, é respeitar a história e a composição do nosso povo, de nossas raízes e de nós mesmos.

Desta janela para a quinta, chamamos a fala “incluir vai muito além de inserir” da professora Morgana Domênica Hattge. Esta fala fez eco em nossas memórias em uma das aulas no Curso de Doutorado em Ensino e que nos remete à percepção de que no campo cultural, por exemplo, existe uma gama de potências e com elas de possibilidades de comunicação, expressão e legitimação de linguagens humanas. As pessoas se colocam no mundo de diversas formas e as comunidades precisam respeitar os modos como cada humano se faz humano. Quando falamos em inclusão, estamos diante de vários desafios, uma vez que inserir em uma lista de chamada não necessariamente representa incluir.

Incluir, como acenam Hallahan e Kauffman (1994) quando consideram “inclusão total” passa por aceitar e respeitar as manifestações culturais vividas nas crenças, nos valores, costumes, ritos, danças e outros elementos. A cultura no Brasil torna-se cada vez mais vasta, devido ao processo de colonização que formou uma população miscigenada com uma grande quantidade de descendentes de várias partes do mundo como: europeus, africanos, asiáticos e indígenas. Com isso, as instituições são convidadas para olharem as manifestações, sem perder o sentimento e a composição de que todas as culturas e suas representações são promotoras e marcam a identidade dos grupos aos quais se destinam e se originam.

Percorremos as cinco expressões/janelas entrelaçando os desafios que a cena apresentou no campo da diversidade e da inclusão. À medida que os fios foram se entrecruzando e as linhas tomando sentido ressignificamos o conceito de “sujeito” e sua expressão e presença ativa ou adormecida em “nossos seres sujeitos”. Pensamos a partir da cena como uma experiência que foi transformada por meio da ação dos sujeitos e neste sentido nos reconhecemos nas linhas e meandros do trecho: [...] *sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes.* (FOUCAULT, 2010a, p. 289-290), e com elas uma chamada para a arqueologia do saber, para a relação da consciência-conhecimento-ciência como conjugação, para o pensar do sujeito moderno e sua condição normatizada onde não há espaço, muitas vezes, para nos relacionarmos conosco mesmo.

A cena transcendeu o território da Bahia. Entrou em nossos lares. Dialogou com as histórias dos nossos e com as nossas também. Atravessou o país e, nas dimensões apresentadas, vestiu-se da ideia de crítica, refletida por Foucault, como uma forma de exercício do pensar histórico.

Uma cena, cujas dobras tocaram os cantos de nossas casas e as múltiplas sensibilidades com as estranhezas que lhes são pertinentes entrando em nossas viagens, quando nos movemos pelo olhar do novo, do desconhecido e com a importância do “ser viajante”, tanto pela oportunidade do conhecer quanto pela produção da experiência a partir do conhecido e do vivido, pois como sujeitos vimos que tanto nós quanto a inclusão, somos também, produtos das inúmeras técnicas de governo. Governo este, tanto sobre todos, quanto de um para com o outro.

Cinco janelas, abertas para o horizonte. Janelas que não querem fechar e, que desejam com outras cenas dialogar. Janelas que nos colocam para experimentar a vida, a diversidade e a inclusão e para assumir aquilo que lindamente Larrosa (2004, p. 38), provoca, quando reflete que “o sujeito faz a experiência de sua própria contingência e de sua própria transformação”. Uma cena, cinco janelas e um mundo de possibilidades para ressignificar as práticas de inclusão que se fazem, habitam e existem na diversidade de vida e de viveres, na escola e na condição de nossa humanidade.

REFERÊNCIAS

BRUM, Eliane. **Na pele do outro**. Porto Alegre: Arquipélogo Editorial, 2011.

SILVA, Eliane Moura. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, n. 2, p. 1-14, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: **Repensar a política**: Ditos & escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-347.

HALLAHAN, Dan.; KAUFFMAN, James. Exceptional children. **Introduction to special education**. 6. ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. A inclusão escolar e o movimento. Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 569-581, 2015.

LARROSA, Jorge. Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se, no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação & Realidade**. vol. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

MILOT, Micheline. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 355-368, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

NOSSOS MOSAICOS... LUGARES DE ENCONTRO

Jussara Cristina Mayer Ceron

O viver,
agora vivido.
O compor,
neste hoje: lido.
O tecer,
neste presente constituído.
Assim nos reconhecemos
nos mosaicos virtuais,
produzidos pela via dos Discursos
sobre Inclusão e Práticas de Governamentalidade,
como seres em construção!

Vivemos um espaço/tempo que
multiplicou ressonâncias,
pluralizou sentidos.
Aproximou a heterogeneidade
dos processos do aprender
produzindo a diferença.

Vivemos um espaço/tempo e com ele
o convite para abraçarmos a amizade.
Construímos juntos
a significação de cada instante.

Vivemos um espaço/tempo e com ele
entramos no lar de Larrosa,
onde percebemos que o aprender
não é apenas um meio para o saber.

Neste ambiente
produzimos leituras de mundo,
dos muitos e possíveis mundos.
E com elas
uma multiplicidade de entranhas,
de entradas,
de dobras,
de imaginários,
de convivências com as diferenças.

Não fomos convocados à escrita de sínteses,
mas à visualização de percursos, trajetos,
de partilhas e edificações
com o outro e com os outros
como sujeitos originais.

Olhamos pelas janelas da sensibilidade humana.
Percebemos coisas diferentes.
Coisas não vistas e nem previstas.
E assim nos inquietamos,
nos perdemos,
nos encontramos.
E novamente nos perdemos.
E entendemos
que a educação acontece no coletivo,
que ela se faz na relação,
na relação de humanos com humanos.

Reafirmamos a arte da leitura, lendo!
E a potência da escrita, escrevendo!

Envolvidos pelo prazer de estarmos vivos,
protagonizamos novas aberturas.
Passamos pelo território da convivência social,
passeamos pelas ilhas da legislação
e sobre os direitos humanos,
trilhamos caminhos coletivos
perspectivando a sociedade
pelas interfaces da solidariedade,
da justiça e da compaixão.

Clamamos o hoje!
Tocamos no agora!
Celebramos
as histórias,
criamos memórias.

Repensamos nosso conceito
de vida e de vivências.
Convivemos.
E pelo trecho de Larrosa,
grifamos o pensar:
*“Não sejas nunca de tal forma
Que não possas ser de outra maneira”*.

Advogamos e
abraçamos a defesa da interdependência.
Fomos indagados sobre
“que espaços de discussão
e mobilização estamos ocupando?”.

Nos encantamos.
Nos (co)responsabilizamos pelas mudanças,
a partir de nossas internas transposições e transformações.

Nas vozes de Morgana e Suzana
encontramos força e luz.
Reconhecemos potência, aceitação e acolhida.
Compreendemos as tramas do cuidar
e do educar,
da sutileza e ternura,
firmeza e proteção.

Encontramos encorajamento
e fomos impulsionados
para ir além do óbvio,
para além do vivido.

Refletimos sobre o lugar dos inícios
na vida da escola.
Nos conectamos através
da multiplicidade de vozes.
Dialogamos sobre “a pele do outro”.
Falamos sobre direitos humanos
e sobre as potências e
importâncias do ar e da água,
dos sentimentos e das existências.

Vivemos intensidades,
encontramos sentidos,
temporalidades, conexões e espantos.
Produzimos pensares
sobre a educação inclusiva e
sobre a dignidade humana.

Reverberamos sobre o princípio de
que aprender pode ser aprendido.
E à luz dos efeitos,
fenômenos e composições
concebemos este ambiente/mosaico
como lugar de fascínio!

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

Adelson Alves de Lima

Possui Especialização em Língua e Literatura pela Faculdade de Educação de Cacoal, Brasil(2002). Atualmente, é gerente de núcleo da UEA/Universidade do Estado do Amazonas, Brasil.

Annebelle Magalhães Cruz

Doutoranda em Educação, integrante do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação (CAPES/ULBRA, 2020 a 2023). Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (UNA/MG, 2013). Graduada em Psicologia (UNINCOR/MG, 2004 a 2009). Licenciada em Pedagogia (FCE/SP, 2020 a 2021). Pós-graduada nas áreas de Educação e Saúde (PROMINAS, 2012/2021).

Antônio Avelar Macedo Neri

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutorando em Ensino na (Univates/RS), Mestre em Teologia: Ética e Gestão(EST/RS), Especialista em Língua Portuguesa, Licenciado em Pedagogia, História e Geografia. Experiência em Gestão: Secretário de Educação Municipal, Diretor Escolar, Coordenador Pedagógico, Coordenador de Extensão e de Curso de licenciatura. Membro do Grupo de Pesquisa em Cultura, Educação e Trabalho do IFCE. Membro do NEABI. Quinze anos de experiência na educação básica nas diferentes redes e etapas, atualmente professor das licenciaturas do IFCE (Geografia, Letras, Música, Matemática e Física) e na especialização. E principalmente, em defesa da Democracia e da Vida.

Asmaa Abdullab Wendawy

Doutora em Ciências Jurídicas. Mestranda em ensino. Especialista em processo lato sensu e em mediação de conflitos. Oficial de justiça do Tribunal de Justiça do Estado do Pará; professora de processo civil no curso de direito da Escola Superior Madre Celeste. Diretora Acadêmica no Instituto Latino Americano de Estudos Islâmicos. Membro do Conselho do Observatório Internacional do Mundo Islâmico, sediado em Lisboa, Portugal. Mediadora Judicial.

Candice Camilla Olinda Santos

Professora. Mestranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Bacharelado em Direito pela Faculdade Paraíso do Ceará - FAP. Especialista em Língua Portuguesa e em Direito Trabalhista e Previdenciário, ambas promovidas pela Universidade Regional do Cariri - URCA.

Claudeli Mistura

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Petrolina/PE. Especialização em Saúde Coletiva pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo

Grande/MS. MBA em Educação Híbrida, Metodologias Ativas e Gestão da Aprendizagem pelo Centro Universitário União das Américas (UNIAMÉRICA), Foz de Iguaçu/PR. Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado/RS. Bolsista Taxa I PROSUC/CAPES. Integrante do Projeto de Pesquisa do PPGEnsino - O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos.

Carmel Cristina Chaves dos Reis Barros

Mestre em Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, junto a Universidade do Vale do Taquari (Univates) Lajeado/RS, 2021. Especialista em Ensino e interpretação em Língua Brasileira de Sinais pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF) Paraíso do Norte/PR, 2020. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Cidade Verde (FCV) Maringá/PR, 2018. Especialista em política de promoção da igualdade racial na escola pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Belém/PA, 2015. Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Amazônia (FAAM) Belém/Brasil, 2012. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Belém/PA, 2014. Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) Belém/PA, 2008. Docente da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e da Secretaria de Educação do município de Santo Antônio do Tauá/Pá.

Carine Rozane Steffens

Mestre em Ensino, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, junto a Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA, 2022. Pós-Graduada em Psicopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (SC), desde 2017. Graduada no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Vale do Taquari - Univates/Lajeado/RS/BRA, desde 2016. Docente na Educação Básica no município de Capitão/RS, desde 2011. Integrante do Projeto de Pesquisa da FAPERGS - do Programa Pesquisador Gaúcho – PqG - A representação do olhar da criança sobre a Escola de Educação Infantil.

Cássia dos Santos Teixeira

Doutoranda em Ensino (Univates). Mestre em Linguagens e Representações (UESC). Especialista em Língua Espanhola (FTC). Graduada em Letras - Português/Espanhol (UESC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - Campus Uruçuca-BA. E-mail: cassia.teixeira@universo.univates.br.

Delano Carneiro de Almeida

Natural de Crateús-CE. Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado-RS, 2021. Especialista em Filosofia da Religião pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral-CE, 2014. Especialista em Projetos Culturais em ênfase Pastoral da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), Belo Horizonte, 2017. Graduado em Filosofia-Licenciatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral-CE, 2014. Tem experiência na área de Ensino em Filosofia para Educação Básica e Ensino Superior. Atualmente é Diretor de Graduação e Pós-Graduação da Faculdade Princesa do Oeste (FPO) em Crateús-CE. Ainda na FPO, é professor, lecionando nos

Cursos de Direito, Enfermagem, Psicologia, Serviço Social. Na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral-CE, foi Professor Formador II do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES), também exerceu as funções de Diretor Adjunto do Departamento de Ensino de Graduação (DEG/UVA) e Coordenador Institucional do Programa de Monitoria.

Francisco Jucivânio Félix de Sousa

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino – PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE/*Campus* - Maracanaú.

Francineide Pereira de Jesus

Doutoranda em Ensino (Univates). Pedagoga (UEFS). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Especialista em Supervisão Escolar (UEFS). Especialista em Intervenção na Autolesão na Prevenção e Pósvenção do Suicídio (FPSS - São Caetano do Sul e Vita Alere). Especialista em Aconselhamento Bíblico (SEBAR-SP/ UCESP). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - Campus Serrinha- BA.

Geilson de Arruda Reis

Doutorando em Ensino com Bolsa Taxa Prosuc/CAPES no PPGEnsino (Univates). Mestre em Ensino (Univates). Licenciado em Geografia, História e Pedagogia. Especialista em Educação em Direitos Humanos, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Atendimento Educacional Especializado e Metodologia do Ensino da Geografia Aplicada ao Planejamento Ambiental. Docente da Educação Básica, atua na formação continuada de professores, na gestão de projetos de Educação Ambiental e no atendimento educacional especializado. Integra o Grupo Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

Hendy Barbosa Santos

Professor e pesquisador, Graduado em Artes - Artes Visuais, Graduado em Letras Português / Inglês e Respectivas Literaturas, Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino – PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Mestre em Ensino. Especialista em Metodologia do Ensino de Arte, Especialista em História da Arte, Especialista em Restauração e Conservação de Obra de Artes, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, também em Língua Brasileira de Sinais. Professor do Instituto Federal de Rondônia Campus Jaru. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Literaturas Anglófonas (GEPLALA/UEMASUL).

Joaci de Castro Lima

Graduação em Biologia Bacharelado pela Universidade Federal do Pará (2001) e graduação em FORMAÇÃO PEDAGÓGICA-LICENCIATURA pela Universidade da Amazônia (2003). Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia UNIASSELVI/SC, Especialista em Gestão Escolar UNILEYA/DF, Especialista em Síndrome de Down CEPEC/FMABC-SP, Especialista em Nutrição Funcional UNILEYA/DF, Mestrando em Ensino pela Univates. Já foi membro do Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás (CMECC), é professor da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação do Estado

do Pará e Diretor pedagógico do SISTEMA DE ENSINO EQUIPE. Membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CNPq/Univates).

Josiane Freitas da Rosa

Mestranda em Ensino, com Bolsa Taxa Prosuc/CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Licenciada em Ciências Biológicas pela UNISINOS. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UERGS.

Jucimara Braga Alves

Doutoranda em Educação com bolsa Prosuc/CAPES. Mestre em Letras (UFRR). Licenciada em Letras pela Ulbra-Santarém. Especialização em Artes (UIBRA). Especialização em ensino do Português (UFPA). Professora da rede municipal e estadual de Oriximiná/Pa.

Jussara Cristina Mayer Ceron

Possui graduação em Matemática e Física pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) (2000), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) (2000), Mestrado em Educação pelo Centro Pastoral Educacional e Assistência Dom Carlos (UNICS) (2004) área de concentração ensino e Formação de Professores e Doutoranda em Ensino (Univates). Atualmente desenvolve atividades de assessoria em Prefeituras Municipais, atua como docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), como Formadora e Assessora Pedagógica do Programa A União faz A Vida. Desenvolve pesquisas na área da educação, com ênfase na Gestão Educacional, Gestão Escolar e Gestão da Aprendizagem, nos processos de ensino e nos processos de aprendizagem que movimentam as criações pedagógicas nos contextos e realidades das infâncias e adolescências.

Lígia Vieira da Silva Cavalcante

Possui Mestrado Acadêmico em Ensino pela Univates (2020); Especialização em Serviço Social, Seguridade Social e Legislação Previdenciária pela Faculdade Ratio (2014); graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Professora e Coordenadora do Curso de Bacharelado em Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste FPO.

Luisa Souza van der Laan

Possui graduação em Curso de Bacharelado em Hotelaria - Castelli Escola Superior de Hotelaria (2007), Pós-Graduação em Eventos: Ênfase Organizacional e Institucional através do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Pós - Graduação Lato Sensu de Educação em Administração Escolar pela Faculdade Mário Schenberg, Pós-Graduação Lato Sensu em docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará e Mestrado Acadêmico em Ensino pela Univates (2020). Atualmente é docente efetiva do Instituto Federal do Pará - campus Conceição do Araguaia, onde atua lecionando na área de Turismo, Hospitalidade e Lazer e exerce os cargos administrativos como Coordenadora do Curso Técnico em Eventos e Diretora Geral Substituta.

Lindomar Pereira de Souza

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2002), Especialização em Administração Educacional/ULBRA (2004), Ensino de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental/UFGA (2007), Gestão Escolar, EAD/ Universidade Federal do Pará (2015), Docência do Ensino Superior/FACIBRA (2013). Mestre em Ensino - Universidade Vale do Taquari – Univates (2021). Doutorando em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, PPGEDU - ULBRA. Professor efetivo dos Anos Iniciais desde 1997. Tutor da Universidade Federal do Pará no período de agosto de 2009 a junho de 2013, das disciplinas Pedagógicas do Curso de Licenciatura Plena em Matemática - Modalidade a Distância do Programa Universidade Aberta do Brasil/UAB, pela Universidade Federal do Pará. Técnico em Educação pela 16ª URE (Tucuruí) lotado no Colégio Estadual de Ensino Médio PROFESSORA ANUNCIADA CHAVES, no município de Goianésia do Pará (2011). Secretário Municipal de Educação de Goianésia do Pará, desde 2021.

Manoel Maria Silva Negrão

Mestrando em Ensino - Univates. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Licenciado Pleno em Pedagogia. Professor do Governo do Estado do Amapá e Coordenador Pedagógico da Prefeitura Municipal de Santana-AP.

Maria Estela Santos Nascimento

Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Especialista em Gestão em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp. Especialista em Enfermagem em Emergência pela Faculdade Estácio de Sergipe. Especialista em Enfermagem em Ginecologia e Obstetrícia pela AVM Faculdade Integrada. Graduada em Bacharelado em Enfermagem pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - AGES. Atuou como docente no Núcleo Acadêmico de Enfermagem da Faculdade AGES e, atualmente, desempenha a função de Enfermeira no Centro de Oncologia do Hospital de Urgência de Sergipe - HUSE.

Marcela de Melo Fernandes

Doutoranda em Ensino (Univates); Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais - (linha de pesquisa: Saúde Coletiva) - Funedi/UEMG (2009), possui pós-graduação em: Treinamento Desportivo, Personal Training - UNIFOR/MG (2005), Educação Física Escolar- FINOM (2010), Nutrição Humana e Saúde - UFLA (2010) e Supervisão, Inspeção e orientação escolar - UCAM (2015), Pedagogia do Esporte - FAA (2019), sendo graduada em Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Física - Unifor/MG (2003) , graduação também em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2014). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Minas Gerais.

Marcolino Sampaio dos Santos

Doutorando em Ensino (Univates). Mestre em Teologia (EST). Licenciado em Pedagogia. Docente do Ensino Superior, atua na área de formação de professores, Educação de Jovens e Adultos e Currículo. Professor da Universidade do Estado da Bahia -UNEB e coordenador pedagógico no município de Caetanos/Bahia.

Michele Roos Marchesan

Doutora e Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Especialista em Gestão de Instituições de Ensino (Faculdade Porto-Alegrense FAPA), é licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena com Habilitação em Supervisão Escolar da Educação Básica e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (Faculdade Porto-Alegrense FAPA). Atualmente é Pedagoga - Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - câmpus Passo Fundo.

Nilcéia Frausino da Silva Pinto

Licenciada em Letras e Educação Especial. Mestre em Ensino (Univates). Doutoranda em Ensino (Univates). Professora na Educação Básica e Ensino Superior no Estado de Mato Grosso, integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

Raimundo Coelho Vasques

Mestrando em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEnsino) da Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado/RS; Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade de Vassouras; Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará-UFPA; Docente da Educação Básica, atua na Escola de Administração Pública do Estado do Amapá com formação continuada de servidores públicos.

Rosana Lodi Lourenço Santos

Mestranda em Ensino pela Univates. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Especialização em Design Instrucional para EaD pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Especialização em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialização em Tecnologia Educacional pelo Instituto A Vez do Mestre na Universidade Cândido Mendes (UCAM). Especialização em Formação Docente para atuação em EaD pela Universidade Aberta do Brasil (ESAB). Especialização em Novas Tecnologias na Educação pela Universidade Aberta do Brasil (ESAB). Atualmente Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II. Participante do Núcleo de Pesquisas em Mídias e Linguagens (NUMILI).

Rosiane Sousa Pereira

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2004). Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Universidade Federal do Ceará- UFC (2011). Mestre em Ensino pela Universidade Vale do Taquari - Univates/RS. cursando pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva: Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica - FAVENI. cursando segunda graduação em Leras-Libras pela UNIFATEC. Concursada como professora de Educação Especial pela SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ - SEDUC (2013) e professora concursada do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM, com atuação desde 2001 no Atendimento Educacional Especializado, ambos com ênfase em Educação Especial-AEE e LIBRAS e atuação em Equipe de Avaliação Diagnóstica/Psicopedagógica da SEMED (2012) e na SEDUC desde 2016.

Sibeli Balestrin Dalla Costa

Farmacêutica pela Faculdade de Ciências Biomédicas De Cacoal, Docente na Faculdades Integradas Aparício Carvalho. Especialista em Didática do Ensino Superior e Citopatologia. Mestranda em Ensino pela Faculdade Do Vale do Taquari - Univates.

Solano da Silva Guerreiro

Licenciado em Letras - Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Docência Superior pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FIG) e especialista em Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros pela Faculdade Unyleya. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates), com bolsa PROSUC/CAPES. Docente do curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no Instituto de Natureza e Cultura (INC).

Vilisa Rudenco Gomes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e Mestrado em Educação (FURB) na área de Formação de Professores Indígenas com ênfase em Epistemologia Social. Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão e Práticas Pedagógicas na Educação Básica (ACE) Joinville- Tem experiência na área de Gestão no Ensino Fundamental e em trabalhos com Educação a Distância. Atuou como professora de Ensino Superior no IFC, USJ, FURB e UNIASSELVI.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09