



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

THAIS HELENA PEREIRA

A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO IFMS

Campo Grande - MS
Dezembro/2021

THAIS HELENA PEREIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA PARA UMA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO IFMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Campo Grande do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit

Campo Grande - MS
Dezembro/2021

P436c Pereira, Thais Helena
A contribuição da leitura literária para uma educação inclusiva no IFMS / Thais Helena Pereira. – Campo Grande-MS, 2021.
111 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit.

Inclui apêndices.

Inclui referências.

1. Educação profissional. 2. Inclusão. 3. E-book. I. Caramit, Ricardo Pini. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 373.246



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS)

Aos 13 dias do mês de dezembro do ano de 2021, às 13 horas e 30 minutos, reuniu-se por webconferência a Banca Examinadora composta pelos membros: Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit (IFMS), Prof.ª Dr.ª Vanessa de Oliveira Dagostim Pires (IFSUL) e Prof. Dr. Airton Jose Vinholi Junior (IFMS), sob a presidência do primeiro, para avaliação do trabalho da estudante: Thais Helena Pereira, CPF 729.645.021-53, Linha de Pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)", Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "A Contribuição da Leitura de Crônicas para uma Educação Inclusiva no IFMS - Campus Campo Grande" e orientação do Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os membros. A seguir, concedeu a palavra à estudante, que expôs seu Trabalho de Conclusão de Curso. Terminada a exposição, os membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da banca fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se em grupo virtual à parte para avaliação e emitiu, em seguida, parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	AValiação
Dr. Ricardo Pini Caramit - Orientador	APROVADA
Dr.ª Vanessa de Oliveira Dagostim Pires (Externo)	APROVADA
Dr. Airton Jose Vinholi Junior (Interno)	APROVADA

RESULTADO FINAL:

Aprovação Reprovação

OBSERVAÇÕES: Revisar as pessoas do discurso e o título da dissertação.

Juntamente com a dissertação citada anteriormente foi também validado pela banca avaliadora o produto educacional intitulado "Crônicas de um Instituto". A discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final da dissertação e do produto educacional.

Nada mais havendo a ser tratado, o(a) Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela participação.

Ricardo Pini Caramit
Presidente da Banca Examinadora

Thais Helena Pereira
Estudante

Documento assinado eletronicamente por:

- **Vanessa de Oliveira Dagostim Pires, VANESSA DE OLIVEIRA DAGOSTIM PIRES - Membro(a) de banca de mestrado - Ifsul- Câmpus Sapucaia do Sul (10729992000227)**, em 17/12/2021 07:07:28.
- **Thais Helena Pereira, Thais Helena Pereira - Estudante - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande (1)**, em 16/12/2021 10:14:10.
- **Airton Jose Vinholi Junior, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 13/12/2021 23:20:20.
- **Ricardo Pini Caramit, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 13/12/2021 19:41:00.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 09/12/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 245863

Código de Autenticação: 9c0c15f870



Dedicatória

*À memória de meu avô,
brincador de palavras,
exímio leitor,
guerreiro incontestável.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rosa e Edson, por sempre incentivarem meus intentos e meu gosto pela leitura e escrita;

A minha irmã, Coró, por compreender minha ausência e por trazer mais alegria aos meus dias com o Luiz e a Isis;

Ao meu querido Zé, pelo apoio, pela atenção, por aturar minhas conversas, que sempre giravam em torno do mesmo tema, e pelo sincero amor que nos une;

À Rosi, companheira de mestrado, pela disposição em meio ao caos da vida, pelos tantos momentos que me salvou da minha confusão interna e por seguir ao meu lado nesses anos de estudo (e que sigamos além dele);

Ao meu orientador, professor Ricardo, pelos momentos de descontração, pela confiança e por me fazer enxergar que eu era capaz;

À professora Bel Dias, por surgir trazendo encantamento à minha forma de escrever e novo rumo a minha noção de inclusão;

Aos membros da banca, professora Vanessa e professor Airton, por todas as considerações e apontamentos;

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI), da UFMS - *Campus* Três Lagoas, por compartilhar experiências e conhecimentos acerca da Educação Inclusiva;

Ao meu ex-chefe, Itamar, por incentivar meus estudos de todas as formas possíveis;

A todos profissionais do IFMS - *Campus* Campo Grande e aos participantes da pesquisa, minha imensa gratidão por colaborarem comigo, essa pesquisa não sairia sem a contribuição de todos vocês;

A todos os professores e colegas do mestrado, pelas conversas e trocas. Em especial, agradeço Geni, Cíntia, Manu, Hugo, Mylena, Ana e Tomaz, pela disponibilidade em sanar dúvidas e em partilhar dos caminhos já trilhados.

A tanta gente querida: tia Danny, tio Chicão, tia Guida, Tais, Mari, Pi, Evelyn, Rafa, Kelly, Érika, Flora, Joana, Gui, Honnes, e tantas outras que porventura agora não estou lembrando, mas que de alguma forma, me ajudaram nesses anos sem nem mesmo saberem;

Enfim, a todas as pessoas que participaram e me ajudaram neste estudo e aos pesquisadores da área que me fizeram constatar que eu pouco sei sobre o universo da Educação Inclusiva.

O homem se faz ao desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desfazer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.”

(Jorge Larrosa - Pedagogia Profana, 2003, p. 41).

RESUMO

Nesta pesquisa de Mestrado analisei como a leitura do gênero literário crônica pode contribuir com a forma de pensar e lidar com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. As crônicas compõem um e-book, Produto Educacional que, junto com a dissertação, utilizam como referência os pressupostos da metodologia da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly. Para chegar à construção desse material, entrevistei os docentes e a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) envolvidos com os estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. As experiências desses profissionais foram tematizadas narrativamente a fim de desenvolver a escrita das crônicas e posterior construção do e-book. Após a finalização dessa etapa, enviei o material e um questionário aberto aos participantes para que avaliassem o produto. Conclui que a leitura do e-book contribuiu para o aprofundamento quanto às questões da Educação Especial na perspectiva inclusiva; para uma aproximação com as experiências dos colegas de profissão; e para uma percepção de que não estão sozinhos no processo. Ademais, constatei que o e-book pode ser utilizado como material de apoio em encontros e formações, uma vez que seu conteúdo parte dos anseios, interesses e necessidades comuns dos profissionais.

Palavras-Chave: Educação Profissional; Inclusão; e-book.

ABSTRACT

In this research I analyzed how the reading of the chronic literary genre can contribute to the way of think and deal with Special Education in an inclusive perspective. The chronicles compose an e-book, Educational Product that, together with the dissertation, use as reference the assumptions of Narrative Inquiry methodology by Clandinin and Connelly. To get to the construction of this material, I interviewed the professors and the staff of Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) involved with students from Technical Education integrated with High School. The experiences of these professionals were narratively themed in order to develop the writing of the chronicles and subsequent construction of the e-book. After completing this stage, I sent the material and an open questionnaire to the participants so that they could evaluate the product. I concluded that reading the e-book contributed to deepening the issues about Special Education in an inclusive perspective; to an approximation with the experiences of professional colleagues; and to a perception that they are not alone in the process. Furthermore, I found that the e-book can be used as support material in meetings and trainings, since its content is based on the professionals' common concerns, interests and necessities.

Key words: Professional education; Inclusion; e-book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Luiz e eu em um dos nossos passeios na instituição	17
Figura 2 - Parte da crônica Lavando as louças, de Angélica Aparecida Alves Lourenço ...	55
Figura 3 - Etapas para a elaboração de um produto educacional	82
Figura 4 - Imagem da capa antes e depois dos efeitos dos softwares Paint e Microsoft Office Word.....	86
Figura 5 - Nuvem de palavras abordando as potencialidades do PE.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da entrevista	53
Quadro 2 - Temas surgidos durante as entrevistas	62
Quadro 3 - Temas que aparecem nas crônicas	83
Quadro 4 - Leitores e avaliadores do e-book.....	88
Quadro 5 - Notas e justificativas com relação ao PE.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CAAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs - Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CG - Campo Grande
CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
COIDI - Coordenação de Inclusão e Diversidade
CTA - Centro Tecnológico de Acessibilidade
DIREN - Diretoria de Ensino
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
IF - Instituto Federal
IFs - Institutos Federais
IFMS - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
MEC - Ministério da Educação
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPNEs - Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão
PDF - Portable Document Format (Documento em Formato Portátil)
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PE - Produto Educacional
PEI - Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TA - Tecnologia Assistiva

TAE - Técnica Administrativa em Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEC NEP - Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

PRÓLOGO	
{ no qual se trata sobre o início }	15
CAPÍTULO 1	
{ no qual se traça uma direção }	20
CAPÍTULO 2	
{ no qual se descobre um pouco mais sobre a literatura }	27
CAPÍTULO 3	
{ no qual se especifica o gênero literário }	31
CAPÍTULO 4	
{ no qual se encontra o tema literário }	34
CAPÍTULO 5	
{ no qual se conhece um pouco sobre o tema literário nos IFs e no IFMS }	44
CAPÍTULO 6	
{ no qual se compreende o que é experiência }	51
CAPÍTULO 7	
{ no qual se debruça sobre a Pesquisa Narrativa }	58
CAPÍTULO 8	
{ no qual se buscam as experiências }	63
CAPÍTULO 9	
{ no qual se vai das experiências à construção do <i>e-book</i> }	81
CAPÍTULO 10	
{ no qual se descobre qual o impacto da leitura das crônicas }	88
EPÍLOGO.	
{ no qual algumas constatações são feitas }	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A - Roteiro para entrevista aos docentes e à equipe do NAPNE do IFMS - <i>Campus Campo Grande</i>	108
APÊNDICE B - Questionário de avaliação do Produto Educacional.....	110
APÊNDICE C - Produto Educacional <i>Crônicas de um Instituto: a educação especial na perspectiva inclusiva</i>	111

PRÓLOGO

{ no qual se trata sobre o início }

*“E achava bonita
A palavra escrita.
Por isso sofria.
Da melancolia
De sonhar o poeta
Que quem sabe um dia
Poderia ser”*

(Vinicius de Moraes - Para viver um grande amor, 1991)

Por onde começar, caro leitor? Pelo começo, pela origem de tudo. Mas, afinal, como a leitura surgiu no meu caminho? E a Educação Especial? E a Educação Inclusiva? Como paixão e inquietação bailam juntas? Escolhi, para nos guiar nessa jornada, a alegoria do livro, com seus capítulos e enredos, por se mostrar a mais condizente com meus propósitos nesse processo de escrita.

E, “por que o livro?”, o leitor curioso deve estar se perguntando. Bom, eu sou, por formação, engenheira agrônoma e licenciada em Letras (Português/Inglês); e, por paixão, uma amante e devoradora de livros (e da literatura). Esse gosto faz parte do meu mundo desde a infância. Forço a memória para tentar trazer à mente o início disso: recordo-me dos gibis da *Turma da Mônica* e da coleção *Nosso Amiguinho* espalhados pela casa; dos sete volumes da coleção *Amigo da Infância* que contêm os contos clássicos da literatura infanto-juvenil; das férias em que o *Almanacão da Turma da Mônica* precisava ser buscado a pé em qualquer banca da Lapa mais próxima à casa de meus avós, em São Paulo; e também lembro da professora Adriana e dos livros que fizeram parte dessa trajetória – *O meu pé de laranja lima*, *O fantasma da ópera*, *Açúcar amargo* e *O menino do dedo verde*. Eu estava na 4^a/5^a séries do 1^o grau (atual 4^o/5^o anos do ensino fundamental), mas guardo-os até hoje comigo como um tesouro.

Vejo, então, que a leitura foi sempre algo que me sustentou. Passada a infância e chegando à adolescência, recordo-me dos sebos, os quais começaram a fazer parte do trajeto semanal de minha mãe. Foi lá que adquiri algumas preciosidades: *Paula*, *O senhor dos anéis*, *Os Maias*, *Cem anos de solidão*, *O nome da Rosa*, *Senhora* e muitos outros. Assim, os livros continuaram a fazer parte do meu entorno. Aliás, até hoje eles me acompanham. Foi em meio às dúvidas e com a leitura sempre presente que a escrita surgiu, fazendo com que eu desse asas a minha paixão. Era o ano de 2007 e eu cursava o 3^o ano de Agronomia, na cidade de Dourados/MS.

Espera um pouco, apressado leitor! Vou abrir um pequeno parêntese. Mas, o que me levou à Agronomia? Encantos de adolescente; uma visão de futuro; tecnologias; ciência; pesquisa; inspiração paterna; não saber o que fazer. E, assim, me delonguei nessas páginas acadêmicas durante três anos. Alguns momentos turbulentos se fizeram presentes, enredos dramáticos que pareciam nunca mais acabar. Fecho o parêntese. Consegui, então, uma pequena trégua quando surgiu a oportunidade de externar esses momentos em forma de escrita.

A vida não segue um caminho linear, ainda que eu muitas vezes insistia em querer forçar a barra para traçar um percurso reto e sem muitas aventuras (deixo-as para os livros), então, um dia, deparei-me com a possibilidade de iniciar uma nova leitura, leitor voraz, sem abandonar a anterior. Não sei precisar tão detalhadamente como tudo se encaminhou, mas meu pai e eu, certa manhã, fomos às dependências de um jornal local e eu passei a escrever, quinzenalmente, literatura. Que tipo de literatura? “Um gênero menor”, como diria Antônio Cândido (1992, p. 13), afinal tratavam-se de crônicas. Minhas recordações lembram apenas que, de repente, meu nome e minhas palavras (e até minha foto), estavam lá, soltos, no Jornal “O Progresso”.

Fora esse desvio, porque eu mesma considerava esse gosto um desvio do padrão-engenharia, outro ainda estava por vir: sentia que necessitava de uma trégua maior – deixar, talvez, o livro da agronomia de lado para iniciar outro. Ela veio com letras garrafais quando tranquei a faculdade de agronomia no final daquele mesmo ano de 2007. Eram muitas dúvidas, incertezas, obstáculos e inseguranças que me ocorriam. Isto aconteceu em vários momentos do curso, mas durante o final do 3º ano, com aproximadamente 20 anos, veio com mais afinco.

Assim, foi bem longe, muito longe dali, do outro lado do oceano, numa cidade chamada *Craigavad*, no condado de *Down*, na Irlanda do Norte, que o primeiro contato com o livro da Educação Especial aconteceu. É ali que descobri, anos mais tarde, ser o prólogo. Não era o destino final, mas o percurso que eu precisava passar a fim de alcançar outros saberes, afinal foi onde o interesse por esse tema surgiu: uma instituição filantrópica voltada para a educação, assistência, trabalho e desenvolvimento de pessoas com deficiência, de todas as idades ou, o que Mantoan (2015b) chama de residência para pessoas com deficiência.

Entre os anos de 2008/2009, então, realizei esse trabalho voluntário no intuito de trazer mais significado ao curso que havia escolhido aos 17 anos de idade. A ideia era, inicialmente, me envolver com os afazeres da fazenda de orgânicos e biodinâmicos dessa instituição. No entanto, devido às contingências da vida, fui alocada em outro âmbito, o qual estava voltado para a educação de crianças com deficiência, ou seja, trabalharia na escola e não na fazenda (o que justificaria, para mim mesma, o trancamento da matrícula). Ao constatar o equívoco, comuniquei aos responsáveis que abertamente compreenderam e se dispuseram a reorganizar

as coisas no prazo de uma semana.

O que aconteceu na sequência foi que os próximos 10 meses foram passados vivendo e aprendendo na prática sobre a educação e a vivência diária com crianças com deficiência. Assim, abandonei a fazenda e me dediquei exclusivamente à educação de uma criança – a qual chamarei de Luiz – que tinha como uma de suas características o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Figura 1). Ela me conquistou em menos de uma semana e foi com ela que aprendi muita coisa: sobre o tempo individual; os simples cuidados; as observações de minha parte a fim de registro; o próprio uso da língua inglesa; a constatação de que a linguagem verbal não precisa necessariamente acontecer para que uma relação aconteça; a individualidade de cada criança.

Figura 1 - Luiz e eu em um dos nossos passeios na instituição



Fonte: Arquivo pessoal

A leitura e a escrita das crônicas continuaram a me acompanhar durante essa estada fora: lembro-me dos livros *Capitães de areia*, de Jorge Amado, e *Correio do tempo*, do uruguaio Mario Benedetti, na mesa de cabeceira, e do envio quinzenal das crônicas para o outro lado do oceano, via e-mail, leitor longínquo.

Ao retornar ao Brasil, em março de 2009, e conforme combinado com meus pais, retomei o livro acadêmico em Dourados, finalizando-o no final de 2010. Mas, aquela experiência distante foi fundamental para despertar novos interesses, fazendo com que muita

coisa mudasse dentro de mim e eu encerrasse o livro da agronomia e abrisse, definitivamente, um novo livro.

E esse livro chamava-se Letras. Assim, entrei como portadora de diploma, em uma nova faculdade, no início de 2011, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande, a fim de amalgamar grande parte das minhas paixões. A escrita de crônicas deu uma trégua nesse período, mas a Educação Especial – me voluntariei em uma instituição especializada – ao lado da língua inglesa – comecei a trabalhar como professora em uma escola de línguas – e da Pedagogia Waldorf – iniciei um curso de fundamentação em Botucatu/SP –, todos resquícios da instituição em que vivi no Reino Unido, prevaleceram durante boa parte da licenciatura e com o fim dela, em 2014, ao me envolver no próprio trabalho, em pós-graduação e em cursos.

Foi, então, em sala de aula, entre as inúmeras experiências por que passei, que as frustrações aconteceram aos montes, pois durante muito tempo eu criei ilusões e situações hipotéticas, sendo que elas eram sempre perfeitas, com alunos perfeitos, disciplinados, inteligentes e participativos (será que isso existe?); com um número reduzido de discentes; com emoções de ambas as partes bem equilibradas; com gestão e profissionais bastante envolvidos e que dialogavam.

As coisas não são assim. E por não serem, me encontrei, certa feita, “entre a cruz e a espada”. Envolvi-me em um projeto em uma instituição especializada e constantemente sentia medo, receio e dúvidas a respeito do ensino ali proposto e, portanto, o ensino que eu mesma estava ministrando. A Educação Especial me desafiava, me encantava, mas em meio a uma proposta de pegar uma sala de aula como professora regente nessa mesma instituição, todos os sentimentos vieram como um furacão e eu desisti, leitor indignado, apesar de especialização, de cursos, de graduação e de algumas experiências. Eu, simplesmente, não me sentia capaz, não me sentia pronta para lidar com a situação, assim como muitos profissionais também se sentem.

E a escola regular, leitor sagaz? Por que não pensei nela, para, assim, costurar leitura e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Um concurso da prefeitura municipal de Campo Grande saiu em 2016, mas eu optei por aquele que oferecia uma vaga administrativa: cargo de revisor textual na Secretaria de Educação. Foi o medo da sala de aula que me fez escolher esse caminho. Medo de errar, medo de não ser eficaz no ensino, medo de tantas coisas que no fim das contas traduz-se como um “querer acertar sempre”, leitor certo.

Oportunidades de aprendizado tenham, talvez, ficado para trás, mas ainda hoje me questiono: Como aprender a lidar com esse misto de sentimentos frente ao ensino? Como a leitura pode ajudar nesse sentido? E como ser mais natural diante do outro que tem uma

deficiência? Como realizar uma Educação Inclusiva, que é a perspectiva que fundamenta a Educação Especial desde 2008, de fato?

Muitas perguntas, leitor questionador? De qualquer forma, hoje vejo que a passagem bastante breve pela Secretaria foi o livro de que eu precisava para chegar a outro. Foi exatamente na Secretaria que a oportunidade de mestrado, no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), surgiu. Assim, em meio a essa gangorra de sentimentos – e de questionamentos – a escrita pediu novamente o seu retorno e eu, prontamente, a acatei, afinal, ela e a leitura foram a oportunidade, como já disse Michèle Petit (2009), que encontrei de me construir e reconstruir, não só uma, mas várias vezes.

No mestrado, então, Educação Inclusiva e a Educação Especial se fundem, junto com a escrita e a leitura. Todos no mesmo livro, a fim de me fazerem tentar compreender o porquê do medo, do receio e das dúvidas em relação ao ensino que lecionava e que ainda pairam dentro de mim – e talvez dentro de muitos profissionais.

Essa pesquisa, portanto, se constitui também em uma investigação de minha própria história, da minha própria experiência, sendo a maneira que achei de casar as visões dos profissionais do IFMS quanto à Educação Inclusiva (que, aliás, não deixam de ser também minhas), à minha escrita e à conseqüente leitura pelos participantes, a fim de, ainda conforme Petit (2009), imaginar outras possibilidades e encontrar um sentido para o que acontece à minha, à nossa volta.

CAPÍTULO 1

{ no qual se traça uma direção }

*“Um dia me disseram
que os ventos às vezes erram a direção”*
(Humberto Gessinger - Somos quem podemos ser, 1988)

Em agosto de 2019, as aulas presenciais iniciaram no IFMS - *Campus* Campo Grande (CG). Durante a aula magna presenciei várias palestras e apresentações de pesquisas do programa de mestrado do ano anterior e, diante de tanta novidade, uma enxurrada de ideais perpassaram meus pensamentos com relação ao que eu gostaria de estudar. O programa de mestrado ao qual me inscrevi – o ProfEPT – funciona um pouco distinto dos programas de mestrado/doutorado convencionais cujo projeto já faz parte da seleção.

O tema estava voltado para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Isso eu tinha uma breve certeza. Mas qual caminho tomar diante desse tema tão amplo, leitor abrangente? Inicialmente, a ideia era trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), talvez na tentativa de reviver os resquícios da Instituição na Irlanda do Norte. Mas o que, especificamente? Fiz buscas por pesquisas a fim de compreender como estavam os estudos e do que a área ainda necessitava. Ou, pelo menos, saber o que o Instituto ao qual me vinculava precisava.

Foi o que fiz, junto ao meu orientador¹. Inicialmente, indaguei ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do referido *Campus*, sobre as demandas com relação à inclusão e constatei que não havia o trabalho com o Plano Educacional Individualizado (PEI), sendo essa, então, minha primeira direção. Apontei a bússola e segui nela por um tempo. O PEI, segundo Glat, Vianna e Redig (2012) é um

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e as do próprio sujeito. Cabe observar, ainda, que o aluno pode estar na escola regular, em uma classe comum ou especial, ou mesmo em uma escola ou instituição especializada. (GLAT; VIANA; REDIG, 2012, p. 84)

Nesse sentido, ele aparecia para mim como uma estratégia de organização da proposta

¹ Ressalto que, apesar desta dissertação estar escrita em 1ª pessoa do singular (eu), todas as etapas e, consequentemente, decisões, foram, primeiramente, dialogadas com meu orientador, professor Ricardo Pini Caramit. Assim, o uso de pronomes e verbos conjugados em primeira pessoa estão ligados com a própria metodologia de pesquisa (a Pesquisa Narrativa) e com a forma mais fluida e harmônica que nós dois encontramos para abordar este trabalho.

curricular e também como uma forma de tentar resolver os problemas advindos daqueles sentimentos – medo, receio e dúvidas – que eu carregava com relação ao ensino aos estudantes da Educação Especial.

Montei, então, o projeto com base nisso, trazendo como objetivo central elaborar colaborativamente – professor especialista, professor regente, profissionais da saúde, familiares – o PEI de maneira a favorecer o processo inclusivo de um discente com TEA do Ensino Médio Técnico do IFMS - *Campus* Campo Grande.

Dois acontecimentos me fizeram mudar de ideia, no entanto. O primeiro deles foi causado por leituras: Marin e Braun (2013) trazem a ideia do PEI como estratégia individualizada de ensino, no sentido de diferenciação pedagógica. Ao me debruçar em Mantoan (2015a), porém, notei que haviam contradições.

Com relação ao PEI, a pesquisadora aborda que professores especializados e de sala de aula comum não devem utilizar procedimentos de ensino e materiais diferenciados ou adaptados, para estudantes com deficiência em sala de aula regular, posto que tal mecanismo exclui o indivíduo e vai na contramão da Convenção da Guatemala, promulgada pelo Decreto n. 3.956/2001 (MANTOAN, 2015a).

Segundo esse Decreto,

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência"² significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (BRASIL, 2001).

Assim, conforme Mantoan (2015a), seria responsabilidade dos professores, portanto, oferecer, para toda a sala de aula, atividades diversificadas e deixar que cada estudante, independente de ser com ou sem deficiência, decida qual atividade vai realizar.

Ainda um pouco confusa com as abordagens, decidi entrar em contato com a própria pesquisadora e professora Maria Teresa Eglér Mantoan. Enviei um e-mail a ela, então, questionando sobre o uso do PEI como forma de adaptação curricular tendo em vista um aluno

² Termo utilizado no Decreto. Hoje o termo utilizado é pessoa com deficiência.

com TEA. Era 14 de abril de 2020. Ela me pediu para primeiro assistir a dois vídeos da *playlist* “Papo Reto” do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) no *YouTube* e, em seguida, procurá-la novamente. O primeiro vídeo, com o título “Por que adaptar não é incluir?”, tinha as contribuições do professor José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - *Campus* Três Lagoas; e o outro, “Diferença ou diversidade. Você sabe a diferença?”, era com a professora Maria Isabel Dias Baptista – que eu chamo de Bel Dias – pedagoga e alguém que muito me ajudou nesse processo do mestrado. Bom, vamos ao conteúdo desses vídeos, leitor conteudista!

Lanuti (2020) aborda a questão de que muitos professores – e eu me incluo aí – ao lecionarem, partem de um modelo de desenvolvimento de aluno, estabelecendo um ritmo ideal que ele deve ter ao longo de um período. A partir disso, passa-se a classificar, a categorizar determinados estudantes como diferentes, atrasados em relação aos demais, etc., e a saída que muitas escolas acham é adaptar o currículo para tais estudantes, isto é, de individualizar o ensino. Na visão do professor, se assim o fazemos, ainda que o aluno esteja na mesma sala de aula, estamos excluindo-o e legitimando a integração escolar ao invés da inclusão.

Baptista (2020) distingue e diferencia os conceitos de diferença e diversidade para se compreender o referencial da inclusão. Na diferença o que está em jogo são as características internas, profundas da vida interior de cada um: como aprendemos, como nos sentimos, como vivemos, como pensamos, etc. Já na diversidade, olha-se as características externas, que são visíveis e podem até ser medidas: nota que se tira em uma prova, comportamento em sala, raça, religião, cor do cabelo e mesmo uma deficiência. O que ocorre, segundo a pesquisadora, é que na educação, de forma geral, adotamos tais conceitos como iguais quando eles não são; em inclusão, o referencial é a diferença e não a diversidade.

Fiquei ruminando tudo aquilo por um tempo. Apesar de tudo o que os dois pesquisadores estavam explanando serem temas já abordados pela professora Mantoan em seu livro *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* – aliás, leitura bastante provocativa, leitor provocador, pois ele me fez repensar tudo o que eu, até então, achava que sabia sobre inclusão e mesmo sobre educação – a forma breve como trouxeram tornou algumas coisas mais claras para mim ao mesmo tempo que me fizeram sair da minha zona de conforto.

Passado o tempo de ruminação, entrei em contato, novamente, com a professora Maria Teresa e a partir daí aconteceu uma troca de e-mails com explicações e argumentos que me colocaram a pensar ainda mais e a desconstruir grande parte das minhas certezas:

De fato, quando você diferencia para excluir, (mesmo que seja a partir do mesmo conteúdo curricular) você está discriminando a atividade desse aluno e, ainda mais

discriminando-o. Ademais, não temos essa bola toda de saber qual é, de fato, a capacidade de umas pessoas em relação a qualquer atividade. Isso tem a ver com a definição de um aluno pautada na deficiência em sentido amplo e não existe esse aluno, essa pessoa. Cada pessoa com Síndrome de Down, autismo etc., ela não se define apenas pela descrição médica de sua deficiência.

Você sabia de tudo isso?

Vou encaminhar-lhe em outro e-mail alguns textos, para você entender ainda mais esse problema, OK? (MANTOAN, 2020)

Essa nova visão fez um rebuliço interno. Precisei rever todo o meu processo anterior de ensino, afinal eu sempre deduzia internamente o que cada um dos meus alunos era capaz, o que cada um podia aprender. Assim, em meio a esses vídeos e leituras, eu já não conseguia mais enxergar o trabalho com o PEI, não da forma como estava querendo propor.

Aliás, segundo Lanuti (2020), não há nenhum documento legal no Brasil que ampara o uso do PEI e, portanto, da individualização do ensino. O que existe em lei é o Plano de Atendimento Educacional Individualizado (AEE) que é feito em colaboração com o professor da sala comum e o professor do AEE e nada tem a ver com conteúdo, mas sim com estratégias que ambos desenvolverão para propor serviços, recursos e materiais específicos para quem tem deficiência.

Fora esse passeio por vídeos e leituras – e muitas desconstruções – o segundo acontecimento foi a própria pandemia da Covid-19 que assolou o país em meados de março de 2020. Isso me impossibilitou de visualizar a aplicação do PEI in loco. Com esses novos argumentos a me respaldar, reformulei o projeto. Meu problema de pesquisa passou a ser justamente os desafios de se praticar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, posto que ela exige uma mudança de paradigma educacional e isso faz com que todos nós tenhamos que redefinir e ressignificar nossas ações (MANTOAN, 2015b).

Assim, alguns questionamentos me envolviam: como será que os profissionais do *Campus CG* pensavam e lidavam com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (será que eles também partilhavam dos mesmos sentimentos e percepções que eu quando do trabalho na instituição especializada, leitor sentimental)? Ademais, como a literatura poderia auxiliar de alguma forma com essa redefinição e ressignificação de concepções e atitudes?

Com base nisso, nas minhas experiências profissionais/pessoais, na minha anterior vivência com a escrita para o jornal e na noção de gênero (FIORIN, 2020; KOCH; ELIAS, 2009, 2011), estabeleci, então, o objetivo geral deste trabalho: analisar como a leitura do gênero literário crônica pode contribuir com a forma de pensar e lidar com a Educação Especial na perspectiva inclusiva no IFMS - *Campus CG*. Para tanto, propus, como objetivos específicos, primeiramente buscar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as experiências dos docentes

e equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) envolvidos com os estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio; em seguida, construir o *e-book* de crônicas com base nessas experiências; e, por fim, que os servidores do IFMS pudessem avalia-lo.

A crônica apareceu, assim, como o gênero literário que me ajudou a “arrumar em palavras o desarrumado das cabeças e dos corações” (LAJOLO, 2002, p. 122). Não só da minha cabeça e coração, mas também de todos aqueles que participaram da pesquisa. As crônicas construídas nasceram, então, da experiência deles, da experiência que tive com eles e da minha própria experiência enquanto profissional da educação. Acreditava que olhando um pouco para fora e dialogando com o outro que estava experienciando e vivenciando o dia a dia escolar, acolheria e, porventura, esclareceria as minhas próprias crenças com relação à educação inclusiva.

Ademais, as crônicas foram o meio encontrado devido à familiaridade e ao gosto por esse tipo de escrita e leitura como já foi relatado mais acima; além, claro de satisfazer as intuições que chegaram por meio de um sonho. Foi ele que me fez acordar em uma madrugada, ligar o computador e começar a escrever uma crônica a partir dessas mesmas experiências que estavam sendo relatadas a mim durante o decorrer da pesquisa. A ideia das crônicas surgiu, simplesmente, no meio da coleta de dados! Ganharam, entretanto, corpo, forma e segurança a partir de trocas que aconteceram com o tio Chicão, eterno incentivador da minha escrita; com meu orientador e com a banca de qualificação, que apoiaram o intento (antes a ideia era um material mais técnico); com uma grande amiga – e remadora –, Rosi, que leu e releu meus escritos, várias e várias vezes; e com a mesma professora Bel Dias que, além do mais, me presenteou com a metodologia da Pesquisa Narrativa.

Mas, e onde colocar essas crônicas de experiências, leitor organizado? Em um *e-book*, que é o produto educacional escolhido como exigência do Programa de Mestrado Profissional do IFMS para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional e Tecnológica (CAPES, 2019).

Dessa forma, acredito ser importante ressaltar que não houve, pelo menos na minha experiência, certa linearidade nesse processo (como a própria vida): os objetivos foram mudando, o problema mostrou ser outro e a hipótese também e o produto educacional passou por muitas turbulências até ser burilado. A escrita de uma dissertação, a pesquisa em si, é um processo de ir e vir, como bem abordam Clandinin e Connelly (2011).

Eu acreditava – e aqui vem a hipótese – que no momento que esse material literário estivesse pronto, fosse divulgado e lido pelos profissionais no *Campus* Campo Grande, a

temática viria à tona de forma a fazê-los pensar, ressignificar e redefinir a forma como enxergavam a perspectiva inclusiva de educação.

Para que alcançasse os objetivos, estruturei esse livro-pesquisa em capítulos a fim de detalhar todo o processo de elaboração. No entanto, como todo livro literário, cada capítulo está interligado ao outro, e assim, talvez a corrida até as páginas finais não ajude na compreensão do todo, leitor ansioso. Apesar de cada capítulo já trazer, em seu título, um breve resumo sobre sua abrangência, especificarei o que cada um traz.

O Prólogo – leitura anterior – tratava sobre um breve panorama pessoal, onde expliquei a origem da leitura/literatura e da Educação Especial e Inclusiva no meu percurso.

No presente Capítulo, o de número 1, faço um pequeno relato sobre o trajeto feito até chegar à dissertação e explico a pesquisa em si.

O Capítulo 2 traz parte das muitas influências que tive nesse caminho, leitor influenciado. Nele falo sobre a literatura com Candido (1999, 2011), Petit (2010), Lajolo (2001) e Todorov (2010), que me ajudou a abordar tanto ela como a leitura como dimensões importantes na formação dos sujeitos.

No Capítulo 3, teço algumas considerações acerca do gênero literário crônica a partir de Simon (2007), Fiorin (2020), Candido (1992) e Bender (1993).

O Capítulo 4 versa sobre o tema das crônicas que é, justamente, a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para isso Mantoan (2013, 2015b, 2021), Lanuti (2019) e Ramos et al. (2021) colaboraram sobremaneira para que eu compreendesse um pouco mais sobre o assunto.

Já para a questão da Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade educacional que perpassa o local onde a busca pelas experiências foi feita, busquei ajuda, no Capítulo 5, em Medeiros (2019), Nascimento e Faria (2013) e Nascimento e Portes (2016).

Nos Capítulos 6 e 7, trago o percurso metodológico, tendo como referência os pressupostos da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2011), os quais veem a narrativa como um caminho para se entender a experiência – dos outros e também as minhas. No de número 6, trato, mais especificamente, do contexto do estudo; dos participantes; das entrevistas como forma de coleta de dados; e da influência do professor Jorge Larrosa (2002) que me fez enxergar a experiência sob um novo olhar. E, no 7, adentro os pressupostos da metodologia da Pesquisa Narrativa.

Já no Capítulo 8, discorro sobre a busca pelas experiências profissionais, as quais deram o suporte para que criasse as crônicas do *e-book Crônicas de um Instituto*.

No Capítulo de número 9, saio da experiência, conforme Larrosa (2002), para explicar

como uso as dos participantes da pesquisa e as minhas para a construção do *e-book*, o produto educacional.

No Capítulo 10, apresento outra ferramenta de coleta de dados que ajudou no trajeto: um questionário aberto com o intuito de analisar o impacto da leitura do *e-book* por parte dos servidores do IFMS - *Campus* Campo Grande.

No último Capítulo, o epílogo, a partir dos efeitos de tudo o que representei no processo de escrita, volto ao objetivo de pesquisa e tento responder de que maneira a leitura de um gênero literário como a crônica contribuiu com a forma de se pensar e lidar com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no IFMS - *Campus* Campo Grande.

Caminheemos então, leitor andarilho.

CAPÍTULO 2

{ no qual se descobre um pouco mais sobre a literatura }

“A literatura [...] Como toda forma de Arte, tem a missão de tornar suportável a realização dos nossos deveres vitais.”
(Renée - A elegância do ouriço, 2008)

A literatura, ao longo da história, sempre carregou uma divisa inconstante de sua definição, de seus limites, importância e, mesmo, de sua função, leitor inconstante. Alguns acreditam até que ela morreu devido aos inúmeros atrativos e tecnologias que nos entretêm (e ainda nos entretêm) no decorrer dos anos: o lançamento do Ford Model T, um automóvel barato que revolucionou a indústria automobilística e, pensava-se, levaria as pessoas a passear, a ir às compras e namorar – relegando a leitura para as zonas abissais; o cinema; a televisão; o computador e a internet (FONSECA, 2007). Adiciono, ainda, o advento dos *smartphones* e redes sociais. De qualquer forma, para mim, entretanto, amante e assídua leitora, ela está viva. Aliás, “vivilha da silva”, como nos diz Lajolo (2001, p. 7).

Então, antes de mais nada, para a definição: *O que é literatura*, afinal? Muito se questiona acerca dela e o debate permanece vivo tanto no meio acadêmico quanto no escolar e social. Lajolo (2001) argumenta que é uma pergunta difícil porque, na realidade, ela tem várias respostas e, aliás, não são respostas que conseguem se aproximar de uma única verdade, pois cada tempo e grupo social dão a ela o seu próprio sentido.

Ainda que essa conceituação seja complicada e por vezes arbitrária, leitor conceitual, para este estudo busco apoio em Candido (2011) que chama de literatura toda criação poética, ficcional ou dramática de uma sociedade e de uma dada cultura, abarcando desde o folclore até as formas mais complexas de produção escrita, que manifestam os impulsos, emoções, crenças, visões de mundo, normas, desejos e sentimentos das civilizações.

Assim, como limitá-la, leitor limitado? Lajolo (2001) argumenta que a literatura está repaginada, ganhou cara nova, com livros para todos os tipos de leitores. A literatura clássica, entretanto, continua de vento em popa, só não está mais sozinha. Vem acompanhada e muitíssimo bem acompanhada!

Ao lado dos romances esotéricos, da poesia de auto-ajuda, da ficção científica e do romance policial, continuam a ser lidos e apreciados os romances de antigamente, as novelas de cavalaria, os chamados clássicos, a poesia. [...]

O que quer dizer que Homero (séc. IX a.C.), Dante Alighieri (1265-1321), Eça de Queiroz (1845-1900) e Guimarães Rosa (1908-1967) escreveram, mesmo, coisas excelentes. Excelentes e distintas do que escrevem hoje os Titãs, Paulo Coelho,

Tal qual a definição, querer traçar os limites da literatura também se torna um trabalho hercúleo. Nesse sentido, coaduno com os pressupostos de Lajolo (2001) quando traz os primeiros autores para dizer de seus escritos e obras magníficas, mas não menospreza o trabalho dos segundos: uma literatura diferente não significa ser pior, ela é apenas diferente.

Será, então, que uma crônica publicada em um jornal de baixa tiragem em um município do interior do Mato Grosso do Sul pode ser classificada como literatura? – qualquer semelhança é mera coincidência, leitor desconfiado. E uma poesia escrita pelas mãos de um jovem apaixonado? E as histórias que as professoras contam no jardim de infância? E as letras de músicas que guardam um sentido tão profundo? “Tudo isso *é, não é e pode ser que seja* literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um” (LAJOLO, 2001, p. 16).

Hoje, a literatura abrange, então, um universo imenso! Seus limites se expandiram, leitor expansivo! Todorov (2010) comenta inclusive sobre a própria ampliação que ele deu ao campo literário: textos como relatos pessoais, memórias, ensaios, reflexões, cartas, testemunhos, etc., os quais não eram e muitas vezes ainda não são classificados como obras literárias, eram, todavia, textos que o tocava, que o fazia pensar e descobrir sobre os mistérios do mundo. Assim, o autor passou a incluir ao lado dos clássicos, o campo da escrita narrativa voltada tanto para o uso público como pessoal.

É nesse ponto que adentro a sua importância. Por que ler é importante? E, por que ler literatura é tão relevante? Busco em Michèle Petit (2009, 2010), uma ajuda para responder a essa questão. Petit (2009) considera três pontos importantes nessa ação da leitura: o primeiro e mais conhecido é ter acesso ao saber, isto é, por meio da leitura temos acesso a conhecimentos formais, podendo, assim, mudar tanto nosso destino escolar, como o profissional e social; o segundo diz respeito à apropriação de uma língua, ou seja, a leitura torna-se uma via para termos acesso ao uso mais desenvolvido de uma determinada língua; o terceiro e último ponto – e o que vai mais na direção do propósito desta pesquisa – refere-se à construção de nós mesmos enquanto seres humanos.

Nesse sentido, segundo Petit (2009), a leitura pode ser, em qualquer idade, um caminho único para se construir, se pensar, dar um sentido às próprias experiências e vivências e à própria vida em si; ainda, ela pode auxiliar a dar voz aos sofrimentos e a dar forma aos desejos e sonhos de cada um de nós. Aliás, não só em qualquer idade, como podemos recorrer a ela em vários momentos de nossas vidas – em qualquer instante que necessitemos ou, ainda, devamos nos reconstruir:

quando somos atingidos por uma perda, **uma angústia**, seja por um luto, uma doença, um desgosto de amor, o desemprego, **uma crise, todas as provas de que são constituídos nossos destinos, todas as coisas que afetam negativamente a representação que temos de nós mesmos, o sentido de nossa existência.** (PETIT, 2009, p. 78, grifo meu)

Assim, além da leitura – e neste caso, a literária – ser um caminho único não somente para nos (re)conhecermos e nos (re)construirmos, ela também pode ser, conforme Petit (2009), uma via para criarmos uma identidade mais aberta, em evolução e, portanto, não excludente. De certa forma, pode nos ajudar a compreender o outro na sua totalidade, sem preconceitos, sem exclusões, afinal, ela pode favorecer a abertura, bem como as transições entre o eu e o outro:

A leitura favorece as transições [...] entre o eu e os outros. É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação. Mesmo se leio sozinha no meu quarto, quando viro as páginas, quando levanto os olhos do livro, outros estão ali ao meu lado: o autor, os personagens cujas vidas ele narra ou aqueles que ele criou, se se tratar de uma ficção (e talvez aqueles que o inspiraram), os outros leitores de livros, de ontem e de amanhã, os amigos que dele me falaram ou a quem imagino que eu poderia recomendar. Mas também os que construíram a minha vida ou que a compartilham hoje, cujos rostos, brincadeiras, traições ou generosidade estão prontos para aparecer nas entrelinhas. Sozinha, sou muito povoada dentro de mim mesma. (PETIT, 2010, p. 140)

Profundo, não, leitor intenso? E quanto à função da literatura? Para que ela serve? Qual o papel, conforme Candido (1999), que a obra literária desempenha na sociedade? É possível, nesse quesito, enxergar alguma estabilidade? De antemão, adianto que não. Não dá. Tudo depende do ponto de vista e do significado que ela tem para cada pessoa, reitero Lajolo (2001). Mesmo assim, tentarei, na sequência, mostrar qual a função que defendo.

Antes de mais nada, Lajolo (2001) aponta que tudo que lemos nos marca de alguma forma. Machado (2000) coaduna com esse princípio quando diz que:

Os textos afetam-nos, perturbam-nos (...). Há textos perigosos, diante dos quais até o mais inveterado inimigo da leitura ficaria fígado como se de uma droga se tratasse. Há textos que nos tocam, textos que nos chamam, nos seduzem. Assim como há textos que nos mandam embora, nos aborrecem, nos fazem fechar o livro ou os olhos, bocejar, dormir ou esquecê-lo num canto para sempre. Há textos que nos excitam, que nos tiram o sono, que nos acompanham, que nos habitam, que nos apaixonam, que nos provocam ou nos contrariam. Outros nos enfurecem. Há textos que geram em nós efeitos imediatos e passageiros enquanto outros provocam marcas duradouras, das quais mesmo querendo não conseguimos nos libertar. As letras são capazes de mobilizar efeitos no corpo (...) e podem repercutir em nossos desejos e ações. (MACHADO, 2000, p. 11)

Desse modo, os textos literários marcam-nos, afetam-nos, perturbam-nos. Mas, por que eles fazem isso, leitor marcado/afetado/perturbado? Segundo Todorov (2010), a literatura tem a capacidade de nos fazer descobrir mundos que se colocam em continuidade com as

experiências que nós vivemos, o que permite uma melhor forma de entender essas mesmas experiências; ela amplia o nosso universo, nos faz imaginar outras formas de compreendê-lo e estruturá-lo; nos proporciona sensações únicas, fazendo com que o mundo em que vivemos tenha mais sentido e seja mais belo; e, ainda, “ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.” (p. 24).

Pois é, Candido (1999) também traz essa questão ao trazer a literatura e sua função humanizadora, ou seja, “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (p. 81); ela o exprime e atua na sua formação. Da mesma forma, Ometto; Guedes-Pinto (2019) trazem que a experiência com a literatura é uma dimensão importante na constituição do sujeito, afinal ao lermos construímos um significado para nós mesmos tendo em vista nossos interesses e sentidos pessoais.

A partir da leitura – mais especificamente das obras literárias – temos, portanto, a possibilidade de compreender melhor o outro e o mundo à nossa volta, afinal, elas enriquecem a nossa existência e, conseqüentemente, fazem com que nós compreendamos melhor a nós mesmos (TODOROV, 2010). E é por isso que Candido (1999) a defende como força humanizadora. Ao lermos, ao entrarmos em contato com um personagem, podemos enxergar aquilo que nós mesmos somos: humanos, enfim.

De que forma, então, leitor humano, tratar acerca da humanidade de todos nós e de nossas experiências, senão por meio da literatura?

CAPÍTULO 3

{ no qual se especifica o gênero literário }

“crônica é tudo o que o autor chama de crônica”
(Fernando Sabino)

Bom, agora que já estabeleci um sentido, “limite”, importância e função para a literatura, resta especificar o gênero literário, leitor literato. Vou, então, esclarecer alguns conceitos importantíssimos nessa nossa jornada livresca. E, um deles é a noção de gênero textual, tema muito abordado durante a minha graduação em Letras. Para Koch; Elias (2011), com base em Bakhtin,

todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 55)

Fiorin (2020) traz, também pautado em Bakhtin, que gêneros são “tipos de enunciados relativamente estáveis”, que possuem como característica “um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo” – pois, nós, seres humanos, falamos e escrevemos sempre por meio deles no interior de uma certa esfera de atividade (escola, igreja, política, amizade, trabalho, etc.).

Os gêneros existem, conforme Koch; Elias (2009), em grande quantidade e são dinâmicos, sofrendo variações na sua constituição, as quais podem resultar em novos gêneros. Para esta pesquisa, escolhi a crônica, por vários motivos pessoais que já foram acima retratados. Poderia, no entanto, ser carta, e-mail, conto, anúncio, poesia, tirinha, reflexão, ensaio, romance, etc. É, leitor eterno, a lista de gêneros é sem fim.

Afora os motivos pessoais, leitor motivado, vamos aos acadêmicos! Dentre as características apontadas por Fiorin (2020) quanto ao gênero, as crônicas têm como conteúdo temático – domínio de sentido de que um gênero se ocupa – as questões do cotidiano; como construção composicional – maneira de se organizar o texto – uma estrutura pouco complexa; e um estilo – seleção de meios linguísticos – entre o formal e o informal, com um toque mais simples, divertido e breve, em um misto de discurso jornalístico e literário (CRUZ; COSTA-HÜBES, 2016). Assim, por que não tratar de um assunto complexo como a Educação Inclusiva – que, muitas vezes, traz um caráter bastante acadêmico – por meio delas?

Outro conceito fundamental é referente à própria crônica. O que é ela, afinal? Nas palavras de Antonio Candido (1992, p. 13), ela “não é um gênero maior”, mas sim “um gênero

menor”. Ainda bem, continua o autor, porque dessa forma ela fica mais próxima de nós, nos servindo de caminho para a vida e para a literatura. Para mim, então, ela pôde servir de caminho para a vida no intuito de buscar compreender os medos, receios e dúvidas que perpassaram a minha própria prática pedagógica, bem como a de muitos profissionais do ensino, principalmente tendo em vista a perspectiva inclusiva de educação.

Ao invés de nos presentear com um espetáculo grandioso com pompa na linguagem, a crônica “pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas” (CANDIDO, 1992, p. 14). Assim,

Onde cabem as pequenas coisas do cotidiano? Como registrar a história nossa de cada dia, não necessariamente a História? Como tornar o eterno instantâneo? Como captar a conversa fiada, os pequenos sentimentos, as coisinhas, nossas ou alheias? (BENDER, 1993, p.43).

Conforme Bender (1993), o espaço para todos esses questionamentos é a crônica, que carrega em seu bojo o humor, a leveza e o tom coloquial. Para Simon (2007), a crônica lida com a linguagem sob um novo ponto de vista, mais criativo, e sua intenção é fazer um apelo à reflexão, a uma maneira diferente de conhecer e de pensar.

Sua matéria-prima é a própria vida, aliás, “a vida como ela é ou não é, as aventuras e desventuras do cotidiano, as notícias de hoje, de ontem, da minha infância ou mesmo aquelas que nunca foram notícias.” (BENDER, 1993, p. 44). Ademais, não existe restrições de temas para a crônica, sendo

Por meio de assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, [que] ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza (CANDIDO, 1992, p. 13).

Justamente por não ter restrição de tema que ela se encaixou perfeitamente ao meu intuito, leitor intuitivo. É no sentido de mostrar a humanidade dos participantes frente aos desafios de uma Educação Inclusiva, que o uso dela se justifica. Ela é, para mim, uma alternativa para eu pensar e adentrar as vivências e experiências daqueles que trabalham com esse tema a fim de me fazer compreender um pouco mais sobre o que eles pensam e sentem (e até mesmo do que eu penso e sinto).

Ainda, crônica

É arte, mas também é jornalismo; é literatura, mas também é comentário dos acontecimentos cotidianos recentes; é espaço de reflexão ou de exposições líricas, mas está cercada, por todos os lados, de informação. Além disso tudo, dirige-se a um

público muito amplo, com perfis diferenciados (SIMON, 2007, p. 121).

Seu público, leitor, é você! Sou eu! Somos nós! Todos nós!

CAPÍTULO 4

{ no qual se encontra o tema literário }

*“Se realmente quiser ver como as pessoas são,
só o que precisa fazer...é olhar”*
(Auggie Pullman - Wonder, 2017)

Com a base do nosso livro já estruturado e especificado, leitor específico, tratarei, neste Capítulo, do tema literário. E, sem mais delongas, já adianto: é sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, assunto que me encanta e desafia como já manifestado mais acima; além, também, de ser pauta de inúmeros debates e pesquisas e vir acompanhando a trajetória formativa de muitos educadores/educandos há alguns anos. É temática que traz distintas concepções, diversas interpretações, barreiras e desafios para a sua efetivação, principalmente, quando é preciso se pensar em desenvolver práticas inclusivas em uma perspectiva para todos, como defende a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, doravante PNEEPEI (BRASIL, 2008b).

Essa Política foi elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008b). Dentre os participantes deste Grupo estava, nada mais nada menos, do que a mesma professora Maria Teresa Eglér Mantoan, autora do livro provocativo acerca da Educação Inclusiva. Dessa forma, essa é outra razão que me fez buscar apoio nessa pesquisadora.

Mantoan (2021) considera a PNEEPEI revolucionária e inovadora justamente por sua escrita ser resultante de documentos legais que já propunham, de certa forma, uma Educação Inclusiva. São eles a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (ou Lei n. 9.394), e a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2006. Comentarei cada um deles brevemente, leitor breve!

A Constituição, além de garantir a educação gratuitamente como um direito de todos sem nenhuma forma de discriminação e preconceito em escolas comuns do ensino regular, promove o acesso e a permanência na escola em igualdade de condições e conforme a capacidade de cada um; ela introduz, ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) o qual deve ser realizado às pessoas com deficiência, preferencialmente³, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

³ O termo “preferencialmente” refere-se ao AEE e não à presença do aluno na escola regular (MANTOAN, 2015b; BAPTISTA, 2021)

Com a LDB, de 96, a Educação Especial deixa de ser substitutiva à educação comum, isto é, ela passa a ser uma modalidade transversal a ser integrada à proposta pedagógica de todas as instituições escolares (BRASIL, 1996). Modalidade transversal, leitor modal, significa que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, todos os sistemas de ensino, privados ou públicos, desde aqueles que oferecem educação básica até aos de educação superior, devem ser espaços que se atentem para o processo inclusivo, onde a Educação Especial passa a oferecer o AEE – serviço que elabora, identifica, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade – o qual tem como objetivo eliminar barreiras que o estudante com deficiência possa encontrar na escola regular (BRASIL, 2008b).

O último documento – a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2006 – ganhou força de emenda constitucional por meio do Decreto n. 6.949/2009 e trata, dentre vários aspectos, acerca da interpretação da deficiência, que é, portanto:

um conceito em evolução e [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

A partir de 2006, então, não existe mais a nomenclatura “portador de deficiência”, conforme nos diz Mantoan (2021), e passa-se a olhar não mais para a deficiência da pessoa, mas para a deficiência do meio onde ela está atuando a fim de atender as suas necessidades. Ressalto que essa nova visão sobre o entendimento da deficiência está pautada no modelo social, proposto na década de 1970, em que

a condição de deficiência passou a ser compreendida como algo essencialmente oriundo do contexto social. A deficiência deixa, portanto, de ser um problema exclusivamente do sujeito e passa a ser uma questão de acessibilidade e de quebra de barreiras sociais preexistentes a esse sujeito e que precisam ser removidas. O Modelo Social considera, portanto, a deficiência do meio, do que é externo ao sujeito, para definir a inserção deste em ambientes de vida escolar, de lazer, no seu território, na família, no trabalho (MANTOAN, 2018, p. 9).

Em contrapartida antes dessa Convenção e da promulgação do Decreto citados acima, o modelo que regia as legislações era o modelo médico da deficiência, o qual

entendia a deficiência como uma condição exclusivamente do indivíduo, algo passível de estudos específicos, tratamento, “cura” e atendimentos especializados voltados à adequação e à adaptação da pessoa com deficiência ao contexto social e escolar. Com base nesse entendimento, os ambientes e as atitudes de toda a sociedade seguiam inalterados e apenas as pessoas com deficiência “selecionadas” por especialistas de diferentes áreas podiam ser “integradas” aos ambientes sociais comuns a todos, dentre os quais a escola e o trabalho. (MANTOAN, 2018, p. 9)

Assim, o modelo médico centra o problema da deficiência na pessoa com essa ou aquela deficiência ou problema. A barreira, a dificuldade para se incluir está nele, que é o "aluno diferente" dos demais. Na inclusão, não. Na inclusão a questão da diferença, aliás, é um conceito muito importante, como já alertou Baptista (2020). A diferença diferencia-se de maneira infinita, constantemente está sendo feita e refeita; ela é produzida e não pode ser naturalizada, deve sim ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (MANTOAN, 2015b).

Assim, munida de todos esses marcos e inovações, a PNEEPEI de 2008 foi elaborada, reconfigurando a Educação Especial que é

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

O AEE, então, entra em cena com maior intensidade a partir dessa nova Política, sendo, para Medeiros (2019), um conceito que ao longo dos anos passou por redirecionamentos e transformações – desde a Constituição de 88 que ele está presente –, mas que hoje é considerado como aspecto estrutural no processo inclusivo de educação. Tem como função:

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

Dessa forma a PNEEPEI deixou bem claro, para Mantoan (2021), que a Educação Especial é complementar, jamais substitutiva à educação comum e, portanto, as únicas escolas onde se pode dar um ensino obrigatório para todos os brasileiros são as escolas comuns; que o conteúdo da Educação Especial, portanto do AEE, não é o conteúdo disciplinar; e que tal atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A autora adiciona também que a partir dessa Política, as classes especiais não existem mais nas escolas comuns, mas sim a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do AEE (BRASIL, 2009); que os recursos da SRM não são recursos para se ensinar disciplinas do currículo, mas sim para se ensinar como utilizar certos apoios, determinadas Tecnologias Assistivas (TA), de modo que na sala de aula comum o aluno da Educação Especial possa ter acesso como os demais alunos ao que está sendo ensinado; e, por

fim, que a Política não admite adaptações curriculares para alguns alunos⁴.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, outro marco para a inclusão, instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual tem como base o primeiro tratado internacional a receber o status de emenda constitucional no Brasil – que foi aquela mesma Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo citada mais acima.

Essa Lei, em seu capítulo 4, arts. 27 e 28, dispõem que a educação é direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo da vida, de maneira que o indivíduo possa alcançar o máximo desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, conforme as características, interesses e necessidades de aprendizagem. A LBI ratifica, assim, o direito fundamental da pessoa com deficiência à educação, tanto básica quanto superior, leitor educado (BRASIL, 2015).

Para Claudia Pereira Dutra⁵ e Martinha Clarete Dutra dos Santos (2015), com o advento desses grandes marcos para a Educação Especial, a realidade do nosso país melhorou de forma significativa – garantia de matrícula, financiamento público e recursos de acessibilidade –, no entanto, os problemas históricos no que concerne à garantia do direito à educação para os alunos com deficiência ainda não foram completamente sanadas.

Mantoan (2021) também afirma que todas as inovações não estão acontecendo, de fato, na maior parte das instituições de ensino do nosso país. E, por qual razão, leitor racional? Porque, ainda conforme a autora, é muito difícil entender todas as transformações que a Política propõe dentro de uma escola como a nossa, a qual define um único modelo de aluno, um único modelo de aprendizado, um modelo único de aproveitamento de qualquer aluno em sala de aula; na escola que a maioria de nós idealizamos não cabem todos os alunos, somente aqueles que se inserem nos nossos modelos e estereótipos⁶. Levanto a mão, leitor idealista, e você? Eu,

⁴ A fim de trazer mais compreensão acerca desse serviço da Educação Especial, o MEC, por meio da Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu diretrizes para o AEE na Educação Básica; além disso, também publicou a coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*, que compreende vários fascículos e traz mais esclarecimentos acerca da inclusão escolar.

⁵ Professora Claudia Pereira Dutra também participou do Grupo de Trabalho que colaborou com a escrita da PNEEPEI, de 2008.

⁶ Nesse ponto, acho importante lembrar que, durante o processo de pesquisa do mestrado, uma nova política – Nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020) – foi discutida e lançada pelo Governo atual. Essa Política, dentre seus vários aspectos, previa a criação de turmas e escolas especializadas para atendimento específico aos estudantes com deficiência, garantindo às famílias e ao público da educação especial o direito de escolherem em que instituição de ensino estudar (escolas comuns inclusivas ou escolas especiais). Dessa forma, ela foi considerada por muitos como inconstitucional e um retrocesso a todos os avanços já alcançados com a PNEEPEI, de 2008. Em dezembro de 2020, o Decreto n. 10.502/2020, que instituiu a Nova Política, foi suspenso pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli.

ainda hoje, carrego esse modelo de aluno, de aprendizado e de aproveitamento.

Isso vem de uma crença que, segundo Dutra; Santos (2015), dura muitas décadas: acreditava-se (ou será que ainda acreditamos?) que estudantes com deficiência eram incapazes de acompanhar os demais alunos em sala de aula regular, mantendo, assim, a prática de segregação, ou seja, excluía-se do ensino regular aquele que era deficiente. Esse pensamento também acabou se perpetuando durante o período chamado de integração e perdura até hoje, com o movimento da inclusão.

Mantoan (2015b) explica-nos acerca desses dois últimos vocábulos – integração e inclusão: apesar de possuírem significados muito parecidos, expressam situações distintas de inserção, além de divergirem em seus fundamentos teórico-metodológicos. Conforme a autora, a integração, movimento que surgiu nos países nórdicos em 1969, tem como ideia base o princípio da normalização e

refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais (se existentes), grupos de lazer ou residências para pessoas com deficiência.

(...)

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. (MANTOAN, 2015b, p. 26-27)

Assim, na perspectiva integracionista, é como se os estudantes tivessem que se adequar à escola comum, sem que esta revisasse seus pressupostos (DUTRA; SANTOS, 2015; MANTOAN, 2015b).

O paradigma da inclusão, entretanto, é incompatível com a integração, posto que presume a inserção escolar de todos os estudantes de maneira “radical, completa e sistemática”, de modo a não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o início da vida escolar. A inclusão requer uma mudança de perspectiva educacional, não atingindo apenas estudantes com deficiência e aqueles que possuem dificuldade para aprender, mas a todos para que tenham sucesso na trajetória educativa geral (MANTOAN, 2015b).

No entanto, são os alunos com deficiência que consistem na excessiva preocupação dos educadores, diz a pesquisadora. Coloco-me no mesmo barco, leitor inclusivo, pois, diante de tal situação, sinto uma enxurrada de sentimentos/emoções. Parece que desaprendi a ensinar, sinto não ter experiência, não ter referência, não ter preparo algum quando as situações diferentes surgem.

Em vista disso, Faria (2018) aborda que as emoções dos docentes, ao se depararem com

a inclusão escolar, são geralmente negligenciadas no contexto educacional, sendo que, muitas vezes, elas são desvalorizadas e relegadas pelos próprios professores; ademais, esses profissionais desconhecem as emoções que os perpassam, sendo, então, impossibilitados de usá-las para promover o crescimento pessoal e transformar o próprio trabalho. E isso decorre da nossa própria formação que, em geral,

não contempla o preparo emocional para o novo trabalho (...). A preparação cognitiva é privilegiada, dirigindo-se para os conhecimentos específicos das necessidades educacionais especiais e para o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, ignorando a forma como aluno e professor se sentem em relação a esse processo. (FARIA, 2018, p. 18)

Dessa forma, endossando o problema desta pesquisa, vejo que na minha trajetória e – na de muitos profissionais – essa sempre foi a busca: estratégias, metodologias de ensino, técnicas, métodos, enquadrar a deficiência aqui ou ali, classificar o aluno assim ou assado, etc., sem entender, de fato, o que é a inclusão e deixando de lado os aspectos emocionais, bem como as experiências do cotidiano escolar. Essa noção também é corroborada por Mantoan (2015b), que vê o exercício frequente e sistemático de compartilhar ideias, sentimentos e ações entre docentes, diretores e coordenadores de uma instituição de ensino como uma das formas para se obter sucesso na formação para a inclusão.

Outro ponto possível de ser considerado é o que Martins (2018) chama de autoeficácia, isto é, as crenças dos sujeitos em suas competências/habilidades para atender às exigências do meio. Trazendo tal conceito para esta pesquisa, a autoeficácia profissional diz respeito à compreensão do profissional sobre as suas capacidades para trabalhar com os estudantes com deficiência. Na grande maioria das vezes, fora a questão emocional por trás, há, como pontuo mais acima, a sensação de não estar preparado, de não ter experiência, de não ter referência nenhuma quando o assunto é Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Aliás, para Mantoan (2015b), esse argumento, “não estar preparado”, é o mais frequente entre os profissionais da educação, isso porque a maioria de nós tem uma visão equivocada sobre o que é formação e o que significa de fato inclusão escolar. Dessa forma, acreditamos ainda que o que nos falta para ensinar um estudante com deficiência são os laudos, os prognósticos, as conceituações e etiologias, e que, portanto, é necessário conhecer e saber aplicar tal método para o desenvolvimento de um aluno específico; e tendemos a esperar que os formadores nos ensinem a trabalhar com a turma toda com base em manuais, regras e técnicas.

De certa forma, isso está vinculado aos modelos de formação continuada ou atualização profissional, os quais, para Baptista (2018), são bastante rígidos, com caráter mais tradicional

que acabam por formar professores com baixa autonomia e ações pouco proativas em relação à prática pedagógica; ademais, focam na deficiência e não no aluno como um caso a ser estudado em sua totalidade.

Como trabalhar, então, com as nossas próprias crenças com o que Martins (2018) denomina de autoeficácia, leitor eficaz? Trabalhar com experiências concretas, casos reais, situações do cotidiano que desestabilizam o trabalho dentro de sala de aula consistem, para Mantoan (2015b), matéria-prima para as formações. É

No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, [que] os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas”. A intenção é que eles sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir com base no que aprendiam exclusivamente em cursos, oficinas e palestras. Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão. (MANTOAN, 2015b, p. 82).

É por isso que, na visão da autora, são de grande importância os grupos de estudos escolares a fim de se ter um espaço para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, sempre à luz do saber científico; os encontros regulares de formação precisam ter como ponto de partida os interesses e as necessidades comuns dos docentes, posto que permitirão resolver problemas pedagógicos com os quais eles se veem envolvidos.

No entanto, existe uma enxurrada de formações com inúmeras visões pedagógicas sobre a educação inclusiva, que muitas vezes se contradizem, abordando de um lado o ensino dos mesmos conteúdos escolares para todos os alunos de uma sala de aula e, do outro lado, questões como adaptação curricular ou flexibilização do ensino e ensino colaborativo/bidocência/coensino. Quanto a isso, há uma advertência:

As escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos. (MANTOAN, 2015b, p. 28)

Ainda assim, todo esse “suporte pedagógico” surge como forma de ajuda para lidar com essa perspectiva educacional, mesmo não sendo apoiadas pela PNEEPEI de 2008. Não é fácil desconstruir, leitor construtor.

De qualquer forma, cada um deles será explicado, brevemente. Quanto à adaptação/flexibilização, isto é, quando fazemos uma atividade específica, adaptada para alguns ou, ainda, um currículo flexível visando a determinados alunos, estamos diferenciando para excluir. Isso é segregação, de acordo com Mantoan (2015b, 2021) e Lanuti (2019, 2020). Temos

a tendência de adiantar o que esses estudantes serão capazes de assimilar e aprender, sempre naquela visão de modelo único de aprendizado e de aluno e, nos esquecendo que a diferença está em todos nós.

A ideia de ensino colaborativo/bidocência/coensino aparece, conforme Ramos et al. (2021), na intenção de prover apoio pedagógico ao estudante público-alvo da Educação Especial⁷. Ainda que não exista nenhuma diretriz que apoie essa prática, a presença desses profissionais tem sido cada vez mais frequente nas escolas de nosso país como uma forma de solucionar a inclusão de determinados alunos, especialmente estudantes com autismo. Dessa forma,

Muitas escolas e famílias acreditam que a presença de um segundo professor seja imprescindível para que esses alunos se desenvolvam e aprendam na escola comum. As turmas são organizadas para que haja, entre alunos e professores, trocas e compartilhamentos de ideias, conhecimentos, pontos de vista e sentidos atribuídos à experiência de ensino vivida na coletividade. Portanto, o sentido coletivo, inerente ao ensino que acontece na escola, é essencial para a realização de atividades nas quais cada aluno amplia o repertório que tem, atualiza o que conhece e o que pretende conhecer, avançando de acordo com as suas possibilidades. Quando um aluno realiza atividades com um adulto que ocupa na sala de aula o lugar de um segundo professor, ferimos este sentido de coletividade, trazendo para dentro da turma comum resquícios da ação pedagógica produzida nas classes especiais. (RAMOS et al., 2021, p. 208).

Criam-se, portanto, mediadores entre os professores e seus alunos e isso tende a fortalecer a concepção de que esses alunos são especiais, são diferentes e têm necessidades especiais; acabamos, assim, de acordo com as autoras, por produzir arranjos na dinâmica escolar os quais impedem a eliminação das barreiras que, sequer, se tornaram visíveis a todos que estão envolvidos. Na realidade, o que deveria mover as escolas para se tornarem, de fato, acessíveis a todos é a quebra de barreiras do meio e não a contratação – diga-se obrigatória, sem um estudo de caso profundo – de um segundo professor, pois essa prática altera e adia a urgente e inadiável mudança da escola (RAMOS et al. 2021).

E era exatamente esse o espírito da PNEEPEI, diz Mantoan (2015b, 2021): era o de provocar a mudança na escola, a mudança no ensino e na forma como se compreende o aprendizado. A adaptação do currículo ou a flexibilização de atividades tendo em vista o aluno com deficiência e o ensino colaborativo como vem sendo feito – reitero, como obrigatoriedade e, muitas vezes, sem estudo de caso – são meios de camuflar a inclusão, leitor camaleão. Ou “tapar o sol com a peneira”, como o velho ditado popular nos sugestionaria.

Assim, o que muitos pesquisadores contestam é a noção de que docentes do ensino

⁷ Segundo a PNEEPEI, de 2008, o público-alvo da Educação Especial são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

comum não sabem ensinar ou que não estão preparados e, portanto, precisam de um mediador, no caso um segundo professor, para resolver os problemas que são resultantes de barreiras do meio escolar e não provocados devido às características específicas dos estudantes público-alvo da educação especial (LANUTI, 2019; MANTOAN, 2015b, 2021; RAMOS et al., 2021).

O que fazer, então, leitor perdido?

É preciso que novas produções, ações, programas, documentos, pesquisas e políticas públicas avancem na promoção do que realmente impulsiona a inclusão. Trata-se de veicular o conhecimento e uso, na escola comum, de recursos e estratégias que promovam a participação, acessibilidade, autonomia, compreensão e comunicação entre professores e alunos, tais como: Comunicação Suplementar Alternativa (CSA), Sistema de Escrita em Braille, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), recursos de informática, dentre outros. (RAMOS et al., 2021, p. 211)

Ademais, é preciso que haja a compreensão sobre o que é o AEE, a função do profissional do AEE, a relevância do estudo de caso e plano de AEE, bem como da institucionalização desse serviço no projeto político pedagógico da escola. É preciso sim haver colaboração entre docentes do ensino comum e do AEE – que nada tem a ver com a obrigatoriedade da presença do segundo professor em sala regular –

desde que cada um entenda qual é o seu papel. Colaborativamente, ambos pensam em cada um dos alunos que estão em uma condição de deficiência na escola, buscando maneiras de eliminar as barreiras do meio que o impedem de participar das atividades e aprender. No entanto, essa prática não se refere a um ensino compartilhado dos conteúdos disciplinares, mas a um trabalho em que se pensa em recursos, materiais, serviços adequados às necessidades de cada aluno para garantir que ele tenha acesso aos bens aos quais ele tem direito, dentre eles o conhecimento. (LANUTI, 2019, p. 63)

Adiciono também a valorização dos sentimentos e emoções dos profissionais no âmbito escolar, uma vez que a compreensão desses aspectos pode ajudar a melhor lidar com as novas situações a que estamos expostos; bem como trabalhar em cima da autoeficácia profissional (FARIA, 2018; MARTINS, 2018).

Ressalto, por fim, que em muitas situações ou experiências que me foram relatadas durante a pesquisa, o sentimento de despreparo surgiu e conceitos como adaptação/flexibilização ou ensino colaborativo surgiram e a dúvida sempre retorna. De certa forma, acho que ainda não consegui tirar tudo o que era necessário tirar do meu antigo armário; e mais, tenho colocado mais e mais coisa dentro (roupas, toalhas, panos de prato e de chão, tudo junto). Essa metáfora foi utilizada pela professora Eliana de Souza Ramos em um dos muitos encontros virtuais do NEPI – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Inclusão – um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - *Campus* Três Lagoas a qual fui convidada a participar e onde aprendi muitas coisas, inclusive enxergar um possível retorno à

sala de aula. É necessário organizar, leitor desorganizado, para compreender, de uma vez por todas, o referencial inclusivo.

CAPÍTULO 5

{ no qual se conhece um pouco sobre o tema literário nos IFs e no IFMS }

*“Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto”*

(Milton Nascimento - Coração de estudante, 1983)

Chegamos ao Capítulo 5, leitor capitular! E nele dialogarei um pouco sobre o local onde a pesquisa aconteceu, ou melhor, onde busquei pelas experiências: o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - *Campus* Campo Grande (CG). Mas, vamos por partes!

O IFMS faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual é conhecida por oferta a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa rede é formada por um conjunto de instituições de ensino – o IFMS é uma delas – cujas origens remontam ao início do século passado, mais precisamente em 1909, ano considerado como marco do ensino profissionalizante no Brasil, quando Nilo Peçanha, então Presidente da República, criou, por meio do Decreto n. 7.566, dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 1909).

A partir disso, de acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), publicado no site do Governo, em comemoração ao centenário da Rede Federal, inúmeras transformações decorreram de um movimento para ressignificar o ensino no país, desde mudanças de nomes (“Liceus Profissionais”, “Escolas Industriais Técnicas”, “Escolas Técnicas Federais”), reorganização do Ensino Secundário, até oferta de cursos e expansão da Rede (BRASIL, 2017).

Em 1978, devido ao cenário econômico e produtivo e com o desenvolvimento de novas tecnologias, as Escolas Técnicas se transformam em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs), leitor cefetiano, e a Rede Federal vai se configurando como importante estrutura para garantir o acesso às conquistas científicas e tecnológicas a todas as pessoas (BRASIL, 2017).

No ano de 2008, outro marco na história da Educação Profissional no Brasil aconteceu com a promulgação da Lei n. 11.892, em que se instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – de agora em diante Institutos Federais (IFs) – a partir dos CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais. Hoje, existem 38 IFs, 2 CEFETs, o Colégio Pedro II e 22 escolas técnicas vinculadas a universidades federais, os quais integram essa Rede.

Os IFs, recentes na realidade do país, são instituições de educação básica, superior e

profissional que, como todos os sistemas de ensino no Brasil, também precisam se adaptar ao paradigma inclusivo. Eles oferecem cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, engenharias, licenciaturas, programas de pós-graduação lato e stricto sensu e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou Ensino Técnico integrado ao Médio (BRASIL, 2008a).

Com relação a esse último, foco do nosso estudo, há, desde os anos 80 e 90, um debate significativo, segundo aponta Oliveira (2014), em torno de como aproximar o mundo do trabalho e a sala de aula, com o objetivo de garantir uma formação mais integral do aluno nessa etapa de ensino, ou seja, um modelo de formação para o trabalho que busque a articulação entre teoria e prática, entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. Nesse sentido, acredito que isso é um ponto relevante rumo à educação inclusiva, posto que não se está preocupado apenas com o acesso, mas também com o formar o ser humano em todas as suas instâncias e não apenas para o mercado de trabalho; isso implica na própria visão que o outro (os profissionais e os próprios estudantes, por exemplo) tem com relação à inclusão.

E como é que a Rede Federal se estruturou com relação à Educação Inclusiva, leitor estruturado? Para atender à legislação, tanto nacional como mundial, proporcionando a todas as pessoas uma cultura de profissionalização por meio da EPT, foi criado, então, em 2000 o Programa TEC NEP, isto é, Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Por meio desse modelo de política pública, coordenado pela EPT Inclusiva, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em parceria com a antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), era garantido ferramentas à Rede Federal para acolher pessoas público-alvo da Educação Especial em cursos de Formação Inicial e Continuada, Técnicos, Tecnológicos e de Pós-Graduação, possibilitando a permanência desses alunos durante a formação e, sempre que possível, a saída para o mundo do trabalho (MEDEIROS, 2019; NASCIMENTO; FARIA, 2013; NASCIMENTO; PORTES, 2016).

De acordo com Nascimento e Faria (2013), esse suporte acontecia por meio da adaptação de materiais e procedimentos didático-pedagógicos, da quebra de barreiras (arquitetônica, educacional e de comunicação) em favor da acessibilidade, da formação profissional, do uso e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (TA) e da promoção da “educação para a convivência”, proposta pedagógica em que os atores da formação são todos aqueles envolvidos com a educação e que compõem o espaço escolar.

Assim, como parte da programação do TEC NEP foram implementados, dentro dos Institutos Federais, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), principal área de atuação do processo inclusivo e futuro local de instrumentalização da inclusão, os quais receberiam investimento em ferramentas, recursos multifuncionais e

formação de recursos humanos (MEDEIROS, 2019; NASCIMENTO; FARIA, 2013)

No entanto, com o fim dessa Coordenação em 2011, ficou uma lacuna no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que acarretou

uma quebra na implementação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria [SETEC] que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto a gestão de todo processo (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 9).

Tanto na visão de Nascimento e Faria (2013), como na de Nascimento e Portes (2016), perdeu-se o sentido do todo, da integração das ações e da continuidade na formação da equipe em todo o Brasil. Porém, a estruturação das instituições da Rede Federal foi se constituindo por meio dos NAPNEs e demais setores para dar seguimento ao processo inclusivo.

É importante considerar que o NAPNE não é o mesmo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) da PNEEPEI. Segundo Augusto e Grillo (2019), em primeiro lugar, o NAPNE atende, além do público-alvo que consta na Política de 2008, os transtornos de aprendizagem; um segundo ponto refere-se à prioridade do AEE à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria instituição escolar ou em outra de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização; por último, conforme a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), o profissional do AEE precisa ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Dessa forma, alguns IFs já possuem o AEE e a SRM, bem como o cargo de Professor de Educação Especial/AEE no quadro efetivo de servidores. No entanto, para Medeiros (2019), o AEE é um serviço vinculado ao NAPNE que requer clareza quanto suas atribuições e objetivos, a fim de não haver sobreposição de atividades e nem confusão de funções entre os profissionais.

Fora a criação dos NAPNEs e a presença do AEE em alguns IFs, leitor criativo, outro importante avanço, no âmbito da Rede Federal, aconteceu em 2016, quando se passou a garantir reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições, pela Lei n. 13.409 (BRASIL, 2016). No entanto, conforme os princípios legislativos, não basta garantir o acesso de todos à educação, a inclusão requer uma “mudança de perspectiva educacional” (MANTOAN, 2015b, p. 28).

Acredito que, pelo fato de os Institutos Federais primarem, reiterando Oliveira (2014), pela formação integral do ser humano, temos a proposta da Educação Inclusiva também presente aí. Isso porque, a formação integral,

enquanto concepção teórica pressupõe o desenvolvimento integrado do sujeito durante seu percurso formativo, ou seja, possui em sua proposta de ensino potencialidades que pretende desenvolver cognitivamente por meio da mescla das mais diversas áreas do conhecimento inter-relacionando-as. Assim sendo, correlaciona e busca transmitir com clareza as conexões existentes entre: desejo, subjetividade, emoções, socialização, entre outros aspectos que não se resume exclusivamente à formação e desenvolvimento do intelecto. (Appio; Ewald; Silva, 2020, p. 11)

Dessa forma, uma formação em uma visão integral, enxerga o sujeito em sua totalidade, com as suas potencialidades e, portanto, não fragmentado.

Este conceito – formação integral – está fortemente ligado à noção de omnilateralidade, isto é, considera-se a formação humana tendo em vista a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo (RAMOS, 2008). Nesse viés, destaco que um ser humano baseado nos princípios da omnilateralidade não é conhecido pelo “que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas”, leitor diverso (SOUSA JUNIOR, 2008, p. 286).

Assim, esse sujeito não se define somente por tudo o de rico que o preenche, mas também por aquilo que lhe falta e é indispensável para o seu ser. Trazer a realidade exterior, como sugere Sousa Junior (2008), buscar aquilo que ainda não faz parte da nossa compreensão de maneira ampla, mas que está presente em nosso entorno, como a inclusão escolar, é se pautar nos fundamentos do homem omnilateral. Além do mais, acredito que essas concepções – formação integral, omnilateralidade – caminham lado a lado com o paradigma inclusivo de educação, posto que coincidem com o projeto de sociedade para todos:

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (RAMOS, 2008, p. 1).

Assim como a autora propõe, a segunda posição é a que se coaduna a este trabalho e ao propósito do Ensino Médio Integrado, ou seja, a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e integradora, de modo a pensar a formação de todos os seres humanos para o mundo do trabalho. Entretanto, conforme Baptista (2021) e Mantoan (2013, 2015b), é preciso reconhecer acima de tudo a diferença, posto que é ela o referencial da inclusão.

∴

Mas, e agora? Como todos esses conceitos e forma organizacional se afunilam até

chegar ao local de pesquisa, leitor preciso? Como acontece o processo inclusivo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - *Campus CG*?

Bom, o IFMS foi criado por meio da mesma Lei n. 11.892, de 2008, quando houve a reestruturação da Rede Federal. No entanto, a implementação desse Instituto iniciou em 2007, com a sanção da Lei n. 11.534, que criou escolas técnicas e agrotécnicas federais; na oportunidade, foi instituída a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Campo Grande. Afora a sede, também foram criados demais *campi* nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas ao longo dos anos (BRASIL, 2007; IFMS, 2018).

Foi em 2011, por meio da portaria n. 79 do MEC, que o *Campus* Campo Grande é autorizado a funcionar com sede provisória, para depois, em 2017, adquirir seu espaço definitivo, na Rua Taquari, n. 831, no Bairro Santo Antônio. Nesse *Campus* há a oferta de cursos técnicos integrados, curso técnico subsequente, cursos superiores, cursos de idiomas a distância, qualificações profissionais e pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* (BRASIL, 2011; IFMS, 2018).

Dessa forma, tanto a Lei n. 11.892/2008 – que criou os institutos federais – como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Estatuto do IFMS apontam que uma das finalidades da instituição é ofertar a Educação Profissional e Tecnológica, em todos os níveis e modalidades. Ressalto que a Educação Especial, assim como a EPT, perpassa todas essas etapas de ensino oferecidas pelo IFMS - *Campus CG*, sendo uma modalidade e não outro tipo de ensino; é um serviço do ensino comum, o qual intenciona que todos os alunos estejam uns com os outros, na sala de aula comum, integrando, portanto, a proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 1996, 2008a; IFMS, 2016a, 2018).

Afora isso, a inclusão educacional é um dos princípios norteadores para atuação do IFMS, sendo que para alcançar tal pressuposto a referida Instituição propõe cursos de qualificação profissional (e também de formação inicial e continuada), visando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, nas áreas da EPT. A Educação Inclusiva é uma dessas áreas, posto que o Regulamento do NAPNE trata dessa questão, bem como o PDI e o próprio Estatuto (IFMS, 2016a, 2016b, 2018).

Existe, assim, uma coordenação-geral na reitoria do IFMS – denominada Coordenação de Inclusão e Diversidade (COIDI), a qual está vinculada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) – que possui como competências:

I - articular, coordenar, orientar e acompanhar as ações de inclusão e diversidade, visando ao acesso, permanência e êxito dos estudantes;

- II - disseminar e contribuir com a implementação de ações voltadas à promoção da responsabilidade social, de sustentabilidade ambiental e de direitos humanos;
- III - coordenar as ações do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, bem como as Ações de Gênero, no âmbito dos campi; e
- IV - acompanhar a execução de atividades de extensão que visem ao atendimento de grupos em situação de vulnerabilidade social e de comunidades tradicionais. (IFMS, 2017).

A COIDI, então, além de várias atribuições, coordena as ações do NAPNE, o qual possui também uma coordenação local em cada *Campi* da instituição. No *Campus* CG, hoje, fazem parte do NAPNE 6 membros voluntários, 1 coordenadora, 1 vice coordenadora e uma professora da Educação Especial que integra a referida equipe interdisciplinar (IFMS, 2021).

O NAPNE do IFMS presta, então, o atendimento aos estudantes com necessidades específicas⁸ por meio dessa equipe de profissionais. Mas o IFMS, de forma geral, não dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para atender os estudantes, apresentando, portanto, uma lacuna no que diz respeito à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual tratei mais especificamente no Capítulo 4; o Instituto optou, assim, pelo ensino colaborativo (AUGUSTO; GRILLO, 2019).

Ainda, conforme o Regulamento, o NAPNE é um setor de natureza consultiva e executiva o qual está subordinado à PROEX do IFMS (IFMS, 2016b). No entanto, conforme Augusto e Grillo (2019), os NAPNEs do IFMS funcionam como uma comissão e não como setor e, sendo assim, anualmente pode ter seus membros alterados, posto que são técnicos e docentes voluntários – os últimos têm, porventura, seus horários modificados durante o semestre – e isso acarreta uma descontinuidade das atividades desenvolvidas; já como setores, as ações poderiam ser mais efetivas tendo em vista o acompanhamento, desenvolvimento e finalização.

Seria interessante também que, nesse setor, houvessem pessoas que, não somente se interessem, mas que se engajassem na temática inclusiva de fato, sendo necessário que o coordenador do núcleo de cada *campi* tivesse formação específica, bem como carga horária dedicada, de pelo menos 20h, ao setor (AUGUSTO; GRILLO, 2019).

Ainda, esse Núcleo,

tem como finalidade definir normas de inclusão a serem praticadas no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - IFMS, promover a cultura de convivência, respeito à diferença e buscar a superação de obstáculos arquitetônicos e atitudinais, de modo

⁸ Conforme o próprio regulamento, entende-se por Necessidade Educacional Específica, estudantes que possuem Altas Habilidades/Superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente Transtorno do Espectro Autista) ou outros transtornos de aprendizagem, bem como aqueles que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo (IFMS, 2016b).

a garantir democraticamente a prática da inclusão social como diretriz na instituição (IFMS, 2016b, p. 7).

Observo, ao longo da leitura do documento, pontuações acerca de adequações e medidas de apoio como condições para promover a inclusão no sistema educacional. Ressalto que, de acordo com o referido Regulamento, é da competência do Núcleo a promoção de eventos que abarquem a sensibilização e formação dos profissionais para práticas inclusivas dentro da instituição (IFMS, 2016b).

Destaco, entretanto, o último ponto – promoção de eventos que abarquem a sensibilização e formação dos profissionais para práticas inclusivas dentro da instituição – tendo em vista o objetivo dessa pesquisa. Apesar de não promover, com o *e-book*, um evento, ele pode ser, porventura, utilizado como um material para formações. Ainda, o ponto principal com relação a ele diz respeito à sensibilização dos profissionais do IFMS - *Campus* Campo Grande para práticas inclusivas: desde a compreensão sobre os próprios sentimentos e concepções acerca do assunto, até o entendimento dos sentimentos e concepções alheios. Na maioria das vezes eles se conversam, leitor conversador. De que forma, então, pensar e lidar de forma mais efetiva com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

Primeiramente, indo a campo e conversando com os profissionais da educação: o que eles entendem por inclusão e como lidam com ela dentro do IFMS, mais precisamente no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio? Isto é, que experiências todos eles tinham para compartilhar? É sobre isso que tratarei nos próximos capítulos, leitor almejante.

CAPÍTULO 6

{ no qual se compreende o que é experiência }

“Ninguém pode entrar no coração de ninguém”
(Clarice Lispector - A hora da estrela, 1998)

As experiências foram fun-da-men-tais para essa pesquisa, leitor experiente. No entanto, de início, naquela ânsia por entregar projeto, por ter autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por ter muito claro o que eu queria com a pesquisa, a experiência ainda não era algo tão visível assim. Ela só conseguiu ser enxergada e assimilada, a partir do momento que os objetivos começaram a ficar mais palpáveis, mais conhecidos por mim e por meu orientador. Foi aí que o entrar em contato com as experiências dos outros fez todo o sentido, ainda que não soubesse no princípio.

Vou explicar, leitor complicado. Embora eu não necessitasse de um projeto para entrar no programa de mestrado profissional ao qual me inscrevi, eu necessitava de um projeto para estruturar minhas ideias. Além do mais, o planejamento de uma pesquisa efetiva-se por meio da construção de um projeto,

que é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa. O projeto deve, portanto, especificar os objetivos da pesquisa, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados. (GIL, 2002, p. 19).

Portanto, nesse projeto, era necessário constar muitas coisas, sendo que uma delas se tratava dos procedimentos metodológicos, ou seja, o como eu faria para alcançar os objetivos do trabalho. De início, segundo a abordagem, esta pesquisa classifica-se em qualitativa, a qual abrange um nível de realidade que não dá para ser quantificado, isto é, ela “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Quanto ao percurso metodológico – o qual abordarei mais detalhadamente no próximo capítulo – encontrei nos pressupostos da Pesquisa Narrativa a melhor referência para adentrar as experiências. Esse percurso compreende a narrativa como fenômeno e também como método (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Ainda que não tenha abarcado todos os pontos ideais dessa metodologia, tendo em vista o cenário da Pandemia da Covid-19 e a questão de o distanciamento ter feito parte do processo, foi a que mais se encaixou à proposta. Aliás, a classificação de uma pesquisa de acordo com um delineamento “não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo” (GIL, 2008, p. 44).

Mas, mais especificamente, como é que eu buscaria saber sobre as vivências e experiências dos profissionais quanto à Educação Inclusiva para colocar no produto educacional – o *e-book* de crônicas? Traduzindo: qual seria forma que utilizaria para coletar os dados?

Escolhi, então, para esta etapa a entrevista semiestruturada, pois, conforme Manzini (2012), ela possui como característica um roteiro com questões abertas em que há a necessidade de questionamentos básicos e principais para se chegar ao objetivo da pesquisa. Ademais, existe certa flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e adequação em termos de linguagem e estrutura, sendo que o pesquisador pode realizar questões complementares a fim de compreender melhor o que está sendo estudado.

Os entrevistados seriam os docentes e os membros do NAPNE que estavam envolvidos com o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio do IFMS - *Campus* Campo Grande (CG). Por que? Com relação aos primeiros, porque eu também já havia exercido a docência e me via em meio a muitos questionamentos com relação à Educação Inclusiva; quanto aos membros do NAPNE, justamente porque eles, fora os professores, eram aqueles que lidavam com a inclusão mais de perto.

Busquei, assim, por estudos que abarcavam, mais ou menos, o mesmo campo de pesquisa para auxiliar na construção do roteiro e um chamou minha atenção: a dissertação de Fabiana de Oliveira Lobão (2019), que trata sobre os desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os alunos atendidos pelo NAPNE e equipe multidisciplinar no Instituto Federal de Sergipe (IFS) - *Campus* Aracaju. Foi a partir do questionário dessa pesquisadora que construí o roteiro para entrevista, com algumas modificações.

Fiz todos os procedimentos necessários para obter a autorização do CEP e, desse modo, optei por iniciar as entrevistas antes mesmo da qualificação, pois, assim, já teria alguns dados para mostrar e discutir. Inicialmente, pedi autorização para a Direção de Ensino (DIREN) para contatar os docentes e equipe do NAPNE, a qual foi concedida. Para convidar os docentes, parti da lista que existe no próprio site do IFMS - *Campus* Campo Grande; já, para contatar os membros do NAPNE, enviei *e-mail* para a coordenadora que passou o contato de toda a equipe. Dessa forma, convidei os participantes randomizando os nomes – foi utilizado o aplicativo *Randomize* – e enviando um formulário do *Google*, a fim de apresentar a pesquisa, convidá-los a participar, mostrar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e agendar um dia e horário para a entrevista.

Tendo em vista a pandemia da Covid-19, todas as entrevistas ocorreram individualmente por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*, sendo que uma

parte aconteceu no período de 7 a 24 de setembro de 2020, e a outra, pós-qualificação, de 13 de novembro de 2020 a 29 de março de 2021. Ao todo, foram entrevistados 6 docentes EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico) e 4 membros da equipe do NAPNE do IFMS - *Campus* Campo Grande. Ressalto que todos os profissionais participantes autorizaram a pesquisa, bem como a gravação, sendo garantida que a identidade e todas as experiências relatadas não seriam identificadas, mantendo-se, assim, a privacidade. Portanto, todos os nomes são fictícios e foram inspirados nos colaboradores e moradores do instituto filantrópico em que vivi na Irlanda do Norte, conforme o Quadro, abaixo:

Quadro 1 - Participantes da entrevista

Docentes EBTT⁹	Equipe do NAPNE¹⁰
Arissa	Abbe
Clara	Andrea
Flora	Joana
Guilherme	Veronika
Johannes	
Nina	

Fonte: Autoria própria

Durante a banca de qualificação, dia 26 de outubro de 2020, entretanto, fui questionada, justamente, sobre o uso do questionário de Lobão (2019) na construção do roteiro. Por que eu não havia construído o meu próprio roteiro? Onde estava a Thais? Simplesmente, porque eu não fazia ideia do que perguntar naquele momento. Na realidade, penso que eu ainda não sabia pesquisar e, por isso, eu imitei, conforme Austin Kleon (2013) diz. Ainda, de acordo com o escritor, em algum momento, no entanto, eu precisei sair da imitação para a emulação, ou seja, quando a imitação dá um passo adiante e ganha sua própria forma. Foi assim que descobri o que era meu, enfim.

Após a banca, então, o roteiro de entrevistas passou por reestruturações (Apêndice A) e ganhou nova forma, sem deixar de ter traços de Lobão (2019); foram adicionadas também duas perguntas abertas. Com essa modificação, os objetivos do trabalho começaram a se alterar e o produto ganhou outro aspecto. Aliás, durante a banca, a ideia do *e-book* de crônicas foi proposta, ainda que de maneira bem superficial, e acatada pelos membros.

⁹ Os docentes EBTT lecionam disciplinas como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Química, Desenvolvimento/Desenvolvimento WEB e Informática/Redes de Computadores.

¹⁰ Os membros da equipe do NAPNE exercem outras funções no IFMS - *Campus* Campo Grande, ou seja, não trabalham exclusivamente no núcleo podendo, inclusive, ter a função de docentes EBTT. De qualquer forma, optei por não trazer mais informações a fim de manter a privacidade de cada um deles.

Foi necessário, assim, reenviar o projeto para a Plataforma Brasil solicitando uma emenda¹¹, posto que havia uma modificação importante no trabalho. É por isso que houve um segundo período de entrevistas. Aliás, dos 6 participantes, 5 aceitaram participar, novamente, do processo; infelizmente, não consegui contatar uns dos servidores. Felizmente, mais 4 profissionais aderiram.

É somente com a segunda leva de entrevistas que a questão da experiência fez sentido, leitor cansado, afinal, muitos participantes passaram a relatar não ter experiência quando o assunto era a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

Bom, na verdade, falar que tem experiência é uma coisa muita já finalizada (...). Então, TER¹² experiência eu acho que ainda é muito pra mim.
(...) na verdade a minha experiência é bem limitada ainda, *né*¹³? (Nina)

(...) a gente sentiu a necessidade de estudar, principalmente, aqueles que não tinham experiência, que não era só eu, *né*?
(...) O que nos falta ainda é experiência e investimento. (Joana)

Eu não tenho tanta experiência assim com a educação inclusiva. (Guilherme)

Essa temática é desafiadora, principalmente *pra* mim, porque eu não tenho experiência e não tenho um estudo, uma especialização, por exemplo, nesta área. (Flora)¹⁴

Assim como eu, esses profissionais lecionaram em algum momento (ou lecionavam) alunos com deficiência, mas achavam que não tinham experiência. Foi, então, ao buscar sobre esse assunto – o não ter experiência – que me deparei com uma publicação quadrimestral daquele mesmo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED): o *Cá Entre Nós*¹⁵. Comecei logo pela primeira edição e me deparei com vários textos que abordavam a experiência a partir da visão de Jorge Larrosa. Um deles, em especial, reproduzirei aqui (Figura 2), mas não por completo a fim de deixar, você, leitor desejoso, com gostinho de “quero mais”:

¹¹ O projeto, após a última emenda, foi autorizado pela Plataforma Brasil de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 35383020.0.0000.5162.

¹² O verbo ter foi grafado todo em letra maiúscula para indicar que houve ênfase na fala.

¹³ Preferi permanecer com as falas dos participantes exatamente como foram proferidas; assim, as palavras em itálico são as marcas da oralidade dos entrevistados.

¹⁴ Quando utilizo, nas transcrições, as reticências entre parênteses estou me referindo a recortes que fiz da transcrição do participante; já quando utilizo as reticências sem parênteses indico o silêncio do entrevistado.

¹⁵ <http://www.caentrenosweb.com/>

Figura 2 - Parte da crônica *Lavando as louças*, de Angélica Aparecida Alves Lourenço

<h2>Lavando as louças</h2> <p>Angélica Aparecida Alves Lourenço</p> <p>Lavando a louça do jantar, enquanto esfrego e enxaguo pratos e talheres, minha mente se enche de ideias, pensamentos e reflexões. Pode parecer engraçado ou até mesmo estranho, mas essas atividades corriqueiras, como lavar as louças ou andar de ônibus, também são oportunidades de reflexão. São momentos em que me recordo do que aconteceu no dia, teço projetos de decoração para casa, idealizo viagens, planejo aulas e também penso nos alunos e nas conversas com os pais.</p> <p>Certo dia desses, lavando a louça, um forte senso de urgência despertou-me para uma tarefa importante: escrever um texto direcionado a você, desafiando-o a pensar sobre suas práticas, ao invés de redigir conceitos prontos ou receitas de bolo. Minha tarefa era sugerir algo que o tocasse de alguma maneira. Afinal, quando escritas com verdade e boas intenções, as palavras possuem esse poder.</p> <p>Pensei, pensei... O que pode tocar um professor? Tocar ou afetar, qual seria o mais adequado para a reflexão que pretendo propor? Para escrever um texto, as palavras também precisam ser bem</p>	<p>escolhidas e por isso optei por afetar, que me remete a afeto, a carinho, a sentimento e ao coração.</p> <p>Depois, cogitei escrever sobre o filme "O Aluno". Essa obra afetou-me, principalmente pela sua abordagem sobre o direito à educação e de estar na escola para aprender, compartilhar, sonhar e desejar algo novo. Escrever sobre um filme, porém, talvez não seja o suficiente.</p> <p>Foi então que me lembrei da última reunião do grupo de estudo em que participo. É um grupo cheio de vida, responsável por desconstruir e construir saberes em mim. Falamos sobre experiência, entre outros assuntos. Nossas reuniões rendem muitos relatos pessoais, recordações e questionamentos.</p> <p>Foi após essas conversas que a palavra experiência ganhou um novo sentido para mim: o significado de descoberta. Isso por que Jorge Larrosa, cujo texto era tema de estudo da reunião, propõe pensar a educação como experiência, separada de experimento, prática ou dogmatismo. Experiência como algo que não se pode conceituar, muito próximo da palavra existência. Algo único, pois cada um tem a sua. Pensada a partir da paixão que nos movimenta e não da prática (ação) que reproduz o que foi dito. Experiência como um "modo de habitar o mundo de um ser que existe", sente e saboreia as coisas internamente.</p>	<p>Parece perfeito, pois se todos existimos, todos podemos ter experiências. Mas infelizmente, descobri também que raramente vivemos nossa própria vida e elaboramos experiências. O cotidiano nos atropela e seguimos a nossa vida como se nem nossa fosse. Isso acontece na educação, quando ficamos presos à rotina e ao currículo, justificando assim a nossa falta de experiências. Confesso ser um pouco assustador pensar sobre isso, principalmente quando julgamos ter o controle de tudo.</p> <p>Essa recordação, da reunião no grupo de estudo, pareceu-me mais plausível e interessante para compartilhar com os professores. Com ela, fiz questionamentos sobre as experiências em sala de aula. O que pode ser a experiência na relação que tenho com meus alunos? O que pode ser a experiência na relação que você tem com seus alunos? O que pode significar reivindicar a experiência nessa relação?</p>
--	--	---

Fonte: CÁ ENTRE NÓS (2018).

Esse texto, e os demais, instigaram-me a pensar sobre a palavra experiência, e as perguntas que a autora propôs no final do trecho reproduzido colocaram-me a refletir sobre as experiências que esses profissionais possuem com seus alunos; e mais, elas me remeteram à minha relação com os participantes da pesquisa: o que pode ser a experiência na relação que eu tenho com os profissionais do IFMS - *Campus* Campo Grande? Como eu disse, é apenas para pensar, leitor pensante.

A fim de compreender melhor a visão de Larrosa, busquei o de origem, onde para o autor, a experiência é:

o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Então, para que uma experiência de fato aconteça para cada um de nós, reles mortais, é preciso que algo nos passe, nos aconteça, nos toque. Não é no outro, é em nós. Ademais, Larrosa cita Walter Benjamin para abordar a pobreza de nossas experiências:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Larrosa (2002) corrobora essa ideia quando diz de alguns fatores que podem minar com a experiência: um deles é, justamente, o excesso de informação que não deixa lugar algum para a experiência; inclusive, ela – a informação –, cancela as possibilidades de experiência. Consequentemente, o máximo que um sujeito muito bem informado pode conseguir é que nada lhe aconteça.

O segundo fator, para esse autor, é o excesso de opinião, a qual parece ter se tornado algo imperativo; é como se a informação nos desse o poder de opinar e se não o fazemos, temos a sensação de que algo falta. Ademais, Larrosa (2002) argumenta que esse opinar está presente também na nossa noção sobre a ideia de aprendizagem, posto que durante uma boa parte da nossa trajetória educacional estamos submetidos a um dispositivo o qual diz que primeiro é preciso obter a informação para, em seguida, opinar. É preciso dar uma opinião própria, crítica e pessoal sobre o assunto que for e, na maior parte das vezes, essa opinião está associada a estar a favor ou contra algo. Tudo isso, para o autor, torna impossível a experiência.

A falta de tempo é o terceiro ponto que pode acabar com a experiência, afinal tudo que nos passa, segundo Larrosa (2002), passa rápido demais. E, o autor continua, os sistemas educacionais acabam por funcionar de maneira a tornar impossível que algo nos aconteça, afinal, estamos sempre correndo, sempre acelerados. Veja o que os participantes disseram, leitor corrido/acelerado:

Nós, enquanto professores, que estamos ministrando, tudo acontece muito rapidamente, então, é muito difícil você dar um pause, né?, parar só para aquilo. (Nina)

O que falta é mais tempo pra me dedicar (Joana)

(...), porque são 40 numa sala e a gente não tem como saber da especificidade de cada um com uma hora e meia semanal que eu tenho com eles, por exemplo. É muito pouco, né? (Guilherme)

Assim, Larrosa (2002) argumenta que a velocidade com que vivenciamos nosso cotidiano acaba por impossibilitar a conexão entre acontecimentos. Por último, o autor cita o

excesso de trabalho como outro colaborador para a morte da experiência, sendo que muitos de nós confundimos trabalho com experiência. Nesse quesito também trago o relato de alguns servidores que corroboram com isso:

É, é muito puxado, *né?* É muita coisa *pra* estudar, muita reunião, então, às vezes, a gente fica meio sobrecarregado, entendeu? (Nina)

O dia a dia, ele é maçante, te martela... (Joana)

Durante a pandemia a gente *tá* com tantas coisas pra discutir que isso [a educação inclusiva]¹⁶, não sei, se perdeu um pouco, mas eu acredito que é pelo momento mesmo (...) (Guilherme)

... e, também é um desafio, assim, muita demanda *pra* poucos servidores... (Abbe)

Ah! Eu acho que capacitações, elas são muito importantes, *né?* Eu não digo capacitações longas, *né?*, porque os profissionais, eles têm N atividades (...) (Arisa)

Como, então, viver a experiência? É necessário, de acordo com Larrosa (2002), um gesto de interrupção, uma parada, algo quase impossível nos tempos atuais, não é mesmo, leitor atarefado? A experiência

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

É nessa atitude que se pode, segundo Baptista (2018), ter a possibilidade de enxergar melhor, de ouvir melhor o que os outros têm a nos dizer, a nos contar; além do mais, pode fazer com que olhemos mais a fundo a nós mesmos e a nossa prática educacional.

Assim, o sujeito da experiência, aquele que vive a experiência, é definido, justamente, pela sua abertura, por sua disponibilidade e receptividade; ele é um sujeito “ex-posto”, que corre risco e está em constante vulnerabilidade. E, ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, o saber da experiência é sempre particular, subjetivo, pessoal e, de alguma forma, impossível de ser repetido (LARROSA, 2002).

¹⁶ Quando utilizo os colchetes, nas transcrições, estou me referindo a um termo que foi citado anteriormente pelo participante, durante a conversa, mas que não aparece no trecho transcrito.

CAPÍTULO 7

{ no qual se debruça sobre a Pesquisa Narrativa }

*“Se orientarmos a nossa vida segundo aquele princípio
que nos aconselha a nos aferrarmos sempre ao que é difícil,
o que agora nos parece ser muito estranho se tornará
o que há de mais familiar e confiável
(Rainer Maria Rilke - Cartas a um jovem poeta, 2009)*

Com essa noção de experiência e com esse gesto de interrupção – os quais foram abordados no capítulo anterior – passei, então, a buscar nas entrevistas que realizei com os participantes, aquilo que me tocou, aquilo que me passou, aquilo que me aconteceu. Muitas vezes, logo após terminar uma conversa, eu já pegava papel e caneta e começava a rascunhar algumas linhas de uma possível crônica, antes mesmo de fazer a transcrição.

O problema aconteceu nesse processo de escrita, pois o como escrevê-las começou por causar certo embaraço e confusão internos. O que era eu e o que eram eles, os participantes? Sentia-me uma transgressora, infringindo a lei. Foi aqui que o contato com a professora Bel Dias acalmou e direcionou minha ansiedade, pois ela trouxe a noção de narrador (BENJAMIN, 1987) e a metodologia da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) como um caminho metodológico em que eu pude trazer as experiências dos participantes, mas também as minhas experiências, enquanto pesquisadora e participante.

Com relação ao narrar, Benjamin (1987) diz que é a faculdade humana de intercambiar experiências. E são exatamente essas experiências – que passam de pessoa a pessoa – que são a fonte a que os narradores recorrem, sendo que elas podem ser a sua própria ou a experiência relatada pelos outros. Aquilo começou a fazer tanto sentido para o trabalho que estava propondo, afinal, era o intercâmbio de experiências que gostaria de trazer com o trabalho.

Outrossim, para Benjamin (1987), há diferença entre o narrar e o informar, conforme já dei indícios no capítulo anterior. Para esse autor, na narrativa evita-se muitas explicações, ainda que aspectos sejam narrados com extrema exatidão, e o leitor é livre para interpretar a história; já a informação nos chega detalhada, e seu intuito é fornecer uma explicação certa sobre determinado acontecimento. Em outras palavras:

Narrar e informar são ações completamente distintas. A informação é conclusiva, certa, busca pela explicação do fato ocorrido. A narrativa é inconclusiva, busca a compreensão do fato e tem como característica o estilo (a marca) do narrador. Assim, narrar é muito mais do que informar, é compreender (BAPTISTA, 2018, p. 31).

Conseguiu compreender, leitor compreensivo? Era isso o que almejava ao trazer as experiências dos participantes em formato de crônica. Mas, o leitor incerto deve estar se

perguntando: como trazer esse aspecto narrativo para um texto acadêmico? Exatamente como estou fazendo até o momento. Por meio do suporte da Pesquisa Narrativa, que é

[...] uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*¹⁷. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e do recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 51).

Ainda assim, não era um caminho simples de entender. Pelo menos para mim não foi. E, ao longo de minha leitura do livro *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*, de Jean Clandinin e Michael Connelly, na ânsia de tentar achar uma conformação estabelecida, compreendi que os autores tiveram a intenção de conduzir os leitores a experienciarem a própria metodologia por meio das experiências que eles mesmos tiveram; e não simplesmente trazer uma metodologia pronta e fechada em uma caixinha.

Aliás, é justamente por isso que esse caminho metodológico causa certas tensões, conforme Clandinin e Connelly (2011). Com relação a isso, Barbisa e Megid (2018) acreditam que isso ocorre pelo fato da metodologia ter algumas peculiaridades que a diferem das pesquisas tradicionais e também por ser de uso recente – o que pode causar dificuldades no seu entendimento.

Algumas dessas tensões – que foram, inclusive, abordadas por Barbisa e Megid (2018) e Baptista (2018) – perpassaram meu processo de escrita. A primeira delas diz respeito ao como escrever (no meu caso, tanto a dissertação, como o produto educacional), uma vez que na Pesquisa Narrativa não é imposto um padrão, não há uma exigência; “pode-se utilizar da pessoalidade, dos verbos na primeira pessoa do singular e do posicionamento objetivo de pensamentos, ligando a dados teóricos, suas histórias e impressões” (BARBISA; MEGID, 2018, p. 987). Sugere-se, entretanto, iniciar com uma autobiografia associada ao problema de pesquisa e que a teoria perpassasse todo o texto, do início ao fim, na tentativa de se criar um elo contínuo entre teoria e prática. Ademais, com relação aos resultados, a Pesquisa Narrativa está mais envolvida em:

apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área. Ademais, muitos estudos narrativos são considerados importantes quando se tornam textos literários para serem lidos pelos outros, não tanto pelo conhecimento que abarcam, mas pelo teste vicário das possibilidades de vida que permitem aos leitores de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 75)

¹⁷ Meio ambiente, meio, ambiente social.

Assim, conforme os autores, o pesquisador narrativo não tem a intenção de trazer resultados concretos de uso e aplicação gerais, mas cria textos que podem vir a oferecer aos que leem uma forma de imaginar a própria maneira de usá-los e aplicá-los.

A segunda tensão que aconteceu no desenvolvimento do trabalho diz respeito ao lugar das pessoas/participantes na pesquisa:

Na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas. Mesmo quando os pesquisadores narrativos estudam narrativas institucionais, como as histórias da escola, as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 77).

Nesse sentido, pessoas não são categorias formais, não são números ou estatísticas e, portanto, não podem ser categorizáveis.

Outra tensão que fez parte também do processo é a questão do como vivenciar a experiência em uma pesquisa. Essa terceira tensão decorre um pouco da última citada, afinal o pesquisador também se trata de uma pessoa, portanto, não é apenas uma mente sem corpo – e sem coração – que anota as experiências de outrem.

Eles [os pesquisadores narrativos] estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. Se o pesquisador está investigando sobre a vida numa ala de hospital, ele torna-se parte da vida desse lugar, e, conseqüentemente, da experiência que está sendo estudada. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120).

Dizendo de outra forma, a Pesquisa Narrativa é, antes de tudo, relacional. Existe sim um envolvimento, um apaixonar-se, uma relação de intimidade, como dizem os autores. Em decorrência disso, há o temor de perder a objetividade do trabalho, no entanto, isso é sanado por meio da escrita dos textos de campo – textos produzidos/compostos no campo de pesquisa – os quais permitem um

“escorregar para dentro e para fora” da experiência que está sendo estudada e de escorregar para dentro e para fora da relação de intimidade com os participantes. Estar no campo permite intimidade. A composição e a leitura dos textos de campo possibilitam o escorregar para fora da intimidade, por algum momento. Este movimento de ir e vir, entre o apaixonar-se e a observação fria é possível através dos textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 122).

Desse modo, foram as entrevistas transcritas que me possibilitaram fazer esse movimento de me envolver e de me afastar, de me envolver e de me afastar, várias vezes, até escrever o texto de pesquisa – dissertação e produto educacional.

Além das tensões e texto de campo, existe outro termo importante em Pesquisa

Narrativa: o espaço tridimensional no qual Clandinin e Connelly (2011) cunharam as dimensões temporalidade, individual/social e lugar.

Com relação à temporalidade, Mello (2003) pontua que essa dimensão está ligada ao construir significados de uma história no momento presente, sem esquecer que ela é resultado de vivências passadas, bem como de possíveis formas de ser vivida e projetada no futuro; a dimensão individual/social refere-se à atenção e respeito aos participantes, sempre considerando as condições sociais em que as pessoas vivenciam suas experiências; e, a última dimensão está relacionada ao espaço físico, concreto, onde as experiências são contadas – porventura, a história contada seria diferente caso o local fosse outro?

Assim, durante a pesquisa essas dimensões perpassaram todo o trabalho, posto que ao escrever o projeto, elaborar o roteiro de entrevista, ao coletar os dados, ao redigir o texto de campo, interpretar e, por fim, escrever o texto de pesquisa tive que considerar tanto as questões pessoais como as sociais (individual/social), além de tratar não somente do acontecimento em si, mas olhar seu passado e futuro (temporalidade), bem como atentar para o local onde a pesquisa estava sendo feita.

E as tensões aconteciam aos montes, leitor tenso: posso escrever sobre as experiências dos outros que, na maioria das vezes, provêm de contextos diferentes dos meus? O que eu faço com a minha experiência? O que eu, estudante de mestrado, estou fazendo ao tentar compreender sobre as experiências dos profissionais com relação à Educação Inclusiva?

Eu e meu orientador acreditávamos, inicialmente, que cada entrevista, ou cada experiência individual relatada, geraria conteúdo para uma crônica específica; no entanto, dentro de uma conversa, os temas surgiam em abundância e se repetiam em outras até. Uma nova tensão apareceu e durou meses: como justificar os temas que surgiram, com base na Pesquisa Narrativa? Como entrelaçá-los para escrever as crônicas?

O pesquisador narrativo passa várias horas lendo e relendo os textos de campo para construir um relato sintético ou resumindo o que está contido nos conjuntos de textos de campo. Apesar de a análise inicial lidar com assuntos como características, lugar, cenário, enredo, tensão, finalização, narrador, contexto e tom, estas questões se tornam cada vez mais complexas à medida que o pesquisador busca esta releitura sem fim. Com os termos analíticos da narrativa em mente, pesquisadores narrativos começam a tematizar narrativamente seus textos de campo. Por exemplo, nomes de personagens que aparecem nos textos de campo, lugares onde ações e eventos ocorreram, histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas ou silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem e continuidades e descontinuidades que aparecem são todos temas possíveis (CLANDININ; CONNELLY, 2011. p.178).

Nesse mesmo sentido, Riessman (2005), ao estudar os pressupostos da Pesquisa Narrativa, coloca a análise temática como uma das abordagens mais conhecidas dessa

metodologia. Segundo a autora, nessa perspectiva, o pesquisador identifica os temas “contados” pelos participantes.

Iniciei, assim, a tematizar narrativamente, ou analisar tematicamente, os relatos dos participantes, considerando a noção de experiência para Larrosa (2002) – o que me toca, o que me acontece, o que me passa – e também as “histórias que se entrelaçam e se interconectam, lacunas ou silêncios que se tornam aparentes, tensões que emergem” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 178). Abaixo, no Quadro 2, o leitor temático conseguirá visualizar isso melhor:

Quadro 2 - Temas surgidos durante as entrevistas

SENTIMENTO/ EMOÇÃO	AÇÕES	ESPAÇO/ SERVIÇOS	VISÕES	EPT	AUTOR- REFLEXÃO
Medo / pânico	Formação inicial/continuada	NAPNE	Modelos de deficiência	Mundo do trabalho	Reflexão
Não se sentir preparado	Estudo de caso	SRM/AEE	Diferença/diferente	Omini-lateralidade	Preconceito
Não ter experiência	Estratégias de ensino	Apoio ao docente	TEA	Formação integral	Barreiras atitudinais
Insegurança	Avaliação	Assessoria de inclusão	Escolha/direito		Capacitismo
Apreensivo	Bidocência/ Coensino				
Preocupado	Comunicação				
Assustado					
Desafio					

Fonte: Autoria própria

Muitos temas, não, leitor abundante? Criei, então, títulos para eles, os quais vieram do entrelaçamento das histórias que me foram contadas. Abordarei cada um a seguir.

CAPÍTULO 8

{ no qual se buscam as experiências }

“Só o conhecimento que vem de dentro
é capaz de revelar o verdadeiro discernimento.”
(Jostein Gaarder - O mundo de Sofia, 1995)

Sem mais delongas, leitor demorado, começarei pelo Tema 1 - sentimento/emoção trazendo alguns trechos das experiências dos participantes entremeados com algumas elucubrações.

Tema 1: Sentimento/emoção

Sentimentos/emoções¹⁸ perpassam nossas vidas e as diferentes situações aos quais somos colocados, diariamente. Conforme expus no início deste trabalho, o medo, o receio e a dúvida, foram sentimentos que sempre estiverem enlaçados à minha prática. Então, durante as conversas que tive com os profissionais do *Campus* Campo Grande (CG), sentimentos como não ter experiência – como já foi abordado no Capítulo anterior –, preocupação, apreensão, insegurança e despreparo surgiram tendo em vista a perspectiva inclusiva de educação, sendo que alguns citaram também a questão da formação inicial como um possível causador desse desconforto:

Ahhh, acho que a insegurança, né?, porque nós, profissionais assim, do ensino mesmo, nós não temos uma formação pra isso, né? (Nina)

Preocupado, assim. Preocupado porque a gente, na nossa trajetória pedagógica... agora se fala mais de educação inclusiva nos cursos de graduação...mas quando eu fiz graduação não, não se tratava disso, então a gente não tem essa preparação pra uma realidade dessa, né? (Guilherme)

É...eu fiquei um pouco apreensiva, porque (risos) é como eu falei pra você, eu não tenho preparo nenhum pra isso, né? Eu preciso mesmo do ponto de apoio, então eu fui perguntar, fui ver como que eu faço, como que eu posso ajudar, né? (...) mas a primeira impressão sim...bem apreensiva. Pra mim isso não é novidade, mas ainda é um desafio. (Flora)

Eu acho que é sempre a apreensão de saber se você vai conseguir dar conta, né?, de fazer um trabalho à altura, né? (Ariッサ)

Eu fiquei muito assustada. Eu não sabia o que fazer, porque eu não tinha referência e é uma disciplina com uma complexidade específica. Então, assim, ela é base para disciplinas de programação. Então, me causou bastante apreensão. (...) é como se você não soubesse mais, pelo menos eu me senti assim, parece que eu não sabia mais dar aula. (Clara)

¹⁸ Nesse estudo utilizamos as palavras sentimento e emoção como sinônimas.

Da mesma forma, o discurso dos profissionais na pesquisa de Faria (2018) apontou a predominância de experiências desagradáveis quanto à docência inclusiva, com o surgimento de emoções como frustração e insegurança, o que corrobora com a troca de experiências que tive. Ademais, um sentimento que coadunou com o que eu sentia foi o medo:

Então, assim, a primeira coisa foi...o primeiro impacto que me gerou foi um certo medo de saber que eu não sabia, que eu ia ter que correr atrás.
(...) temos medo de receber o estudante com deficiência. Quando eu falo *pra* você desse medo, eu *tô* falando de mim. E aí eu falo de mim, eu sei que meus colegas também compartilham desse medo. Eles podem não admitir, mas é medo por...aí eu chamo de medo, mas pensando na responsabilidade e no receio de não conseguir atingir, porque ... de chegar lá...de conseguir impactar, atender aquela necessidade específica desse estudante. (Joana)

E no início eu fiquei com medo “ah, será? Não! Eu não sou capaz”. E ela [a colega] falou “não, vai sim”. E eu comecei substituindo (...). (Abbe)

Ela [a Educação Inclusiva] ainda dá muito medo para alguns professores, a gente ainda ouviu muitas coisas como “eu não sei o que esse aluno faz aqui”, “o lugar dele não é bem aqui”, “a gente não tem pessoas capacitadas para atendê-lo”(...). (Andrea)

(...) eu venho de uma geração que não tem preparação alguma *pra* isso e isso causa muito pânico. (Nina)

O medo, segundo a pesquisa de Faria e Camargo (2018), foi um dos sentimentos mais citados, apontando para a vivência de circunstâncias em que a inclusão é vista de modo ameaçador pelos professores. Ameaçador do nosso trabalho como docentes? Ameaçador da forma estruturada e limitada que ensinamos/trabalhamos? Ameaçador do que? Perguntas que ainda não tenho respostas, ao menos não para essa pesquisa, leitor esperançoso, mas tenho algumas reflexões:

Porque a gente parte do princípio de uma educação muito engessada, *né?*, de indivíduos como se eles fossem caixinhas, tipo na revolução industrial, *né?*, todo mundo sai igualzinho. E hoje a gente tem vivido essa, experimentado mesmo, *né?*, as diferenças, *né?* Os olhos estão se abrindo *pra* isso. Só que a gente construiu uma educação que não foi preparada para isso, então a gente precisa desconstruir *pra* reconstruir isso aí, *né?* A gente *tá* nesse processo ainda. E ele é muito rígido ainda. Então, não é uma coisa porque a gente quer, *né?* Nós, enquanto professores, somos moldados nesse sistema, *né?* Então, a gente quer pensar diferente, mas tem algo no nosso subconsciente que nos puxa de volta para esse modelo estruturado. Então, é uma queda de braço, assim, uma coisa estranha, sabe? Muito forte (risos) (Nina)

A fala da professora Nina corrobora com Mantoan (2021) que pontuou no Capítulo 4 que ao ensinarmos partimos de um modelo único de aluno, um modelo único de aprendizado e de um modelo único de aproveitamento de qualquer aluno em sala de aula. É, talvez, por isso, que a sensação de não ter preparo apareceu em muitas falas dos profissionais:

Eu não me sinto preparada, só que eu acho que eu não me sinto como qualquer outra pessoa, até mesmo os que trabalham nessa área...e, muita coisa é vivendo (...). (Nina)

Eu atendo, mas eu não me sinto preparada não, Thais. Não me sinto. Não posso falar que eu *tô* preparada. (Joana)

A gente nunca *tá* preparado, preparado, preparado. Mas eu posso dizer que do começo *pra* cá, um pouco mais, eu tenho um pouco mais de vivência, *né?* Eu tenho estado com esse estudante por mais tempo, em mais disciplinas, observado mais comportamentos, mas, assim, preparado é uma palavra bastante forte, assim. A gente não *tá* muito assim não. (Guilherme)

Totalmente não. Totalmente não. Ainda preciso de, de...eu recorro, *né?* Mas eu sozinha, eu não consigo fazer e dar conta, e fazer com que meu aluno tenha êxito, *né?* (Flora)

Retomando Mantoan (2015b), essa fala é de fato recorrente entre os profissionais da educação. E conforme já abordei anteriormente isso pode estar relacionado com a compreensão que se tem acerca de formação e também de inclusão escolar. Nós, profissionais, ainda buscamos por métodos e técnicas destinados a determinados alunos, nos preocupamos com laudos e prognósticos, além de esperarmos que os formadores nos digam como trabalhar com a turma toda com base em manuais, regras e técnicas.

No entanto, à medida que ia conversando com os participantes, sentia uma espécie de ternura, de acolhimento, uma vez que todo esse misto de sentimentos e emoções fazem parte da minha trajetória profissional também. Era como se estivéssemos, eu e eles, em um lugar comum.

Tema 2: Ações

O que fazer ou o que é feito para que o profissional sinta que está contribuindo para uma Educação Inclusiva, leitor contribuinte? No processo de ler e reler os textos de campo, fiquei pensando que muitos desses sentimentos poderiam estar ligados fora com a formação inicial – como dito pelos profissionais – com uma formação continuada, pois, no IFMS, ainda que existam cursos, falas, palestras, oficinas e reuniões que abordam a Educação Inclusiva, os profissionais sentem que é preciso de algo mais estruturado:

Formação continuada. Formação continuada. Formação continuada sistematizada, porque formação continuada já existe. Mas algo sistematizado, do mesmo jeito que acontecem formações que nem a gente tem toda a semana de planejamento, a gente tem formações falando do ensino integrado...que são mais sistematizadas. Uma formação sistematizada mesmo, que todo professor devesse passar por ela, que ela acontecesse periodicamente...é nesse ponto que eu falo. (Joana)

Então, só a formação eu acredito que seja muito pouco. Eu acredito que a gente tem que fazer grupo de estudo sobre isso, a gente precisa pegar práticas, analisar práticas, fazer estudo de caso (...). (Flora)

Eu acho que as possibilidades de discutir, os debates, eu acho que uma formação...eu

acredito que a instituição poderia promover uma formação, porque mesmo assim... às vezes a gente tem palestras, a gente tem ciclos, a gente tem oficinas e tal, mas não são todos os professores que participam, né? (...) Então, eu acho que a gente deveria ter uma formação e essa formação deveria ser cobrada dos docentes. Eu acho que é a única maneira...é a gente ter formação, sabe?, e discutir, e sentar, e colocar juntos as ideias... (Guilherme)

(...) eu acho que, enquanto instituto, a gente pode ter mais ofertas em relação a isso, né? Seja por meio de *workshops*, seja por meio de cursos, cursos mais específicos mesmo, assim, sabe?, que a gente possa se inscrever, participar. (...) a gente trabalhar mais com estudo de caso, sabe?, assim?, algo mais prático, porque, né?, na teoria é muito fácil falar, mas, assim, viver, cada um com sua experiência, a gente poder ter mais possibilidades dessas trocas de experiência mesmo, na vida real, como as coisas acontecem, né? Talvez, eu acho, que isso ajudaria, também, né? (Nina)

Eu acho que uma forma é o compartilhamento de experiências exitosas...experiências, não precisa ser só exitosas, né? Porque se eu sei o que não dá certo, já é uma coisa importante. Eu acho que eu já não tento aquilo. Eu acho que o compartilhamento de experiências, ele é importante. (Clara)

Conforme os relatos, é possível ver essa sensação de querer falar mais sobre o assunto, adentrar mais as experiências e práticas alheias, de maneira a trazer, talvez, mais segurança ao que se faz.

Nesse sentido, conforme já expus anteriormente, Baptista (2018) comenta que os cursos de atualização profissional carregam, na maior parte das vezes, um caráter pouco flexível e mais tradicional, os quais contribuem para uma dependência em relação à figura do tutor. Na visão da pesquisadora esses modelos de formação geram uma cultura escolar um tanto quando nociva, formando profissionais com pouca autonomia e ações pouco proativas em relação à própria prática pedagógica; dessa forma, isso acaba por se tornar um ciclo, tendo em vista que os mesmos profissionais conduzem os estudantes a terem atitudes muito semelhantes.

Um ponto importante destacado pelas profissionais Flora e Nina diz respeito ao estudo de caso. Conforme abordamos no Capítulo 4, o estudo de caso é uma das peças chaves para a efetivação da inclusão, leitor efetivo. Ele é precursor do Plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual é construído pelo professor do AEE em parceria com o professor da sala de aula.

Ademais, a efetivação da inclusão, conforme a PNEEPEI, somente acontecerá, diz Mantoan (2015b, 2021), no momento em que a escola decidir por mudar, que a concepção de ensino mudar, bem como a maneira que se compreende o aprendizado. É claro que essa mudança não virá a galopes, não ocorrerá do dia para a noite e nem em um piscar de olhos, leitor mágico. No entanto, outras ações podem alavancar esse movimento.

Algumas experiências, no decorrer das entrevistas, sugeriram novas estratégias, mudanças nas práticas, isto é, alterações e readaptações que começam a ocorrer na forma como o profissional trabalha:

A gente *tá* o tempo todo tendo que ressignificar a nossa prática. (Veronika)

A minha preocupação era que eu não queria que fosse a mudança para o fulano. (...) mas a minha mudança foi *pra* todo mundo. O que, às vezes, eu fazia era me concentrar em alguns momentos *pra* ver se a minha estratégia, *pra* ele, *tava* dando efeito. (Clara)

No começo eu tinha a percepção de que eu tinha que fazer uma aula diferente *pra* ele, mas aí como eu te disse, a gente vai percebendo que quando você muda as suas estratégias, você acaba beneficiando outros alunos também. (Guilherme)

Com esse meu aluno eu tive que trabalhar mais o auditivo, então o que que eu fiz? (...) eu aprendi, a pedido da professora de apoio, que essas reportagens sejam também auditivas. Então, eu tive que vasculhar na internet, no *YouTube*, na TV aberta propriamente, as entrevistas mais faladas, *né?* E isso foi muito bom, porque os alunos também gostaram. (...) Eu nunca tinha feito isso, *né?* Sempre dou reportagens mais de...mais escrito, *né?* Reportagem escrita. E eu vi uma outra possibilidade de aprendizado que é a língua falada, que a gente dá muito pouco importância *pra* isso, *né?* A gente faz muito mais na base da escrita do que da fala e talvez aí...talvez, consequentemente, a gente vê uma oportunidade de ajuste e que pode beneficiar os outros alunos também. (Flora)

(...) uma das estratégias que [o NAPNE] me orientou era passar a instrução do que iria acontecer, porque ela me explicou que a pessoa não gosta de surpresas, que tem essa característica, então, ele gosta que tenha um roteiro e isso eu nunca fiz. Sempre falava agora a gente vai fazer tal coisa, agora a gente vai fazer tal coisa, então eu ia orientando antes da atividade (...) Então, eu fiz [a mudança] *pra* todo mundo. (Clara)

A partir dos relatos acima é possível ver que há um movimento, próprio da inclusão, que faz com que os servidores revisitem, redefinam e ressignifiquem suas concepções e ações e, no caso dos professores, procurem por novas estratégias para ensinar, muitas vezes tendo a ajuda do professor da Educação Especial ou do próprio NAPNE. E, ainda que, no início, tenham se voltado para um aluno específico, os profissionais foram percebendo, no decorrer do processo de ensino, que toda a turma também se beneficiava da mudança. É bom lembrar que

A individualização se faz necessária quando pensamos em serviços, recursos e materiais que podem auxiliar o estudante que está em contato com barreiras do meio que lhe dificultam a locomoção, a leitura de um texto, a sua comunicação com seus pares, dentre outros. Trata-se, nesses casos, não de uma adaptação do ensino, mas da elaboração de recursos e apoios para que um dado aluno possa ter sua situação de deficiência ultrapassada ou diminuída por meio da acessibilidade. LANUTI; MANTOAN, 2021, p. 147).

Reitero que isso não diz respeito à individualização do ensino, mas à adaptação de recursos e de apoios que determinados alunos necessitam, conforme a professora Flora destacou mais acima e os relatos abaixo:

(...) ele [o aluno] fazia uso de tipo uma lupinha, posteriormente ele ganhou um aparelhinho para fazer aumento de letra, mas ele também, dependendo do tamanho da letra, ele conseguia ler sozinho, mas com a letra grande, *né?*, ele ia tentando. (Nina)

... a língua oficial dele [do aluno] é a Libras. Eu, Libras, só fiz um curso com a

professora Mokka¹⁹ assim que eu entrei no instituto, em 2011.(...) Mas, a Libras em si, então eu não tinha condição de falar com ele em Libras, então, tinha a professora que acompanhava minhas aulas... (Johannes)

Assim, o ensino é o mesmo para todos, sendo que em alguns casos há a utilização de recursos e apoios específicos, que podem vir a ser retirados em algum momento ou não – isso depende do Plano do AEE, o qual é constantemente revisado.

Ainda na questão das estratégias de ensino, trazemos o processo de avaliação, que também necessitou passar por alterações:

Então, assim, a gente de extremos assim, do tipo, no começo eu não sabia muito bem como lidar com as avaliações, então eu fazia as mesmas avaliações, exatamente as mesmas, e...não que isso seja ruim, mas eu não tinha nivelado as avaliações. Eu *tava* usando as mesmas que eu sempre utilizei. E aí ele não foi bem, *né?*, claro. Não, não foi. E aí quando a professora chegou, a professora que acompanha com ele em sala de aula (...) E aí, assim, eu comecei a colocar algumas questões de alternativas na prova, com menos alternativas, e aí, assim, eu acho que ele foi melhorando, porque as coisas começaram fazer um pouco mais de sentido pra ele. (Guilherme)

Nessa conversa com o professor Guilherme questiono se essa nova avaliação era destinada especificamente para esse aluno e o docente diz que não, que a modificação foi geral para todos. De certa forma, a turma toda se beneficiou das mudanças, continua o professor, afinal muitos estudantes também precisavam de alterações na forma como ele avaliava.

Um aspecto interessante e que foi abordado pelos professores Guilherme e Flora foi a presença da professora de apoio em sala. No caso do IFMS, esse profissional não faz parte do cargo efetivo do Instituto; ele é contratado como substituto e exerce o cargo de professor de Educação Especial e vincula-se ao NAPNE:

A gente *tá* tentando fazer uma articulação aí pra que consiga fazer uma política de inclusão com relação à permanência e êxito, mas eu vejo que o fato do IF montar os processos seletivos para que haja professor substituto para auxiliar alguns estudantes, já é um ponto positivo. O ruim é que não tem professor efetivo, então você fica no máximo dois anos, sendo que o ensino médio do estudante vai ser de três. Então, em algum momento esse estudante vai ficar sem esse apoio e a gente não sabe se vai ser mais prejudicial no início ou no final, por conta que ele tem um TCC também para entregar, mas eu vejo que as coisas estão caminhando, vão melhorar. (Andrea)

Ainda, esses professores, de acordo com a servidora Andrea, não são os profissionais de apoio que estão dispostos na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) – a qual adentramos no Capítulo 4 – que auxiliam na locomoção, higiene, etc; são sim, docentes fazendo o trabalho pedagógico vinculado à noção de bidocência:

Então, assim, na realidade, lá a gente *tá* como professor de apoio em ambiente escolar, dentro da sala de aula. Então, a gente não é aquele profissional de apoio que está descrito na LBI. São coisas diferentes. O profissional de apoio da LBI é um

¹⁹ Aqui também utilizamos um nome fictício para manter a privacidade.

profissional que vai estar ali para locomoção, vai auxiliar na higiene, então, ele não vai fazer o trabalho pedagógico. Nós estamos enquanto docentes da educação especial, somos professores de apoio em sala de aula, trabalhando com a bidocência com docência. (Andrea)

A bidocência/coensino/ensino colaborativo ou, ainda, a presença do professor de apoio (ou professor da Educação Especial) em sala são conceitos que foram abordados no Capítulo referente ao nosso tema literário, lembra-se leitor presente? Para Ramos et al. (2021), esse tipo de prática tende a criar mediadores entre os professores e seus alunos, fortalecendo a ideia de que esses estudantes são os diferentes, são os especiais; produz-se, assim, de acordo com as autoras, ajustes que impedem a eliminação das barreiras. A ideia na inclusão é eliminar as barreiras do meio.

Dessa forma, o que acaba acontecendo é que muitos profissionais enxergam essa forma de ensino como importante e, conseqüentemente, a presença desse segundo professor em sala de aula:

(...) é superimportante ter professor de apoio que possa dar uma segurança *pro* estudante que *tá* lá, porque, às vezes, o que eu *tô* fazendo não *tá* 100% certo, *né?* Às vezes o que eu *tô* fazendo eu não *tô* atingindo ele, mas a professora lá, ela consegue me dar o *feedback* (...). (Guilherme)

As professoras de apoio são essenciais. As professoras são, acho que sem elas fica muito difícil o trabalho. E a aproximação entre professor de sala de aula e o estudante. Elas são um canal aí muito bom. (Flora)

Quando eu falo investimento é a gente ter professoras de apoio contratadas, porque as nossas duas professoras chegaram trazendo uma mudança muito grande *pro* Campus Campo Grande e em setembro elas saem. (Joana)

(...) eu tenho um aluno que tem necessidades especiais e aí ele tem um professor que acompanha. Mas eu vejo bastante dificuldade, só que a partir do momento que ele é orientado, aí a coisa flui, *né?*, caminha. (Nina)

Em um primeiro momento, achei a presença desse professor muito relevante. Mas, à medida que ia estudando, trocando ideias, investigando acerca da PNEEPEI de 2008, participando de palestras, encontros e grupos de pesquisa, aquela presença em sala – novamente, afirmo, sem um estudo de caso profundo e Plano de AEE construídos em parceria – trouxe-me muitos questionamentos: de quem é o aluno? Todos os alunos, que possuem como característica uma determinada deficiência, necessitam, obrigatoriamente, desse professor em sala? Como isso é feito no IFMS? São realizados estudos de caso? De que forma um professor efetivo de Educação Especial pode auxiliar? Infelizmente, não adentrei essas questões durante minha busca, portanto, deixo-as como caminho para uma nova pesquisa, leitor estudioso.

Acredito, entretanto, que algumas das dúvidas e incertezas quanto à inclusão educacional possam ser respondidas ou quem sabe debatidas em formação – como já pontuei

mais acima –, bem como se a comunicação entre toda a comunidade escolar for mais eficaz, adentrando aspectos que auxiliem nessa compreensão e também autonomia profissional. Sobre isso, os docentes Johannes e Nina comentam:

Então, a forma de comunicar as coisas precisa ser melhorada. Nós temos que ver que *e-mail*...ele tem seu uso? Claro. Mas ele não é o meio mais...o melhor é isso que nós estamos fazendo. É você conversar. É logico, têm situações que não dá *pra* se conversar, mas tem coisa que você põe um quadro (...) põe lá na frente da sala dos professores, põe no corredor, põe lá na porta de entrada do Instituto (...). Tem que ter uma outra maneira mais incisiva de mostrar essas coisas. Não é só passar o *e-mail* e achar que *tá* tudo bem. (Johannes)

Então, não adianta, assim, eu passo *pro* aluno, o aluno passa *pro* auxiliar, mas o auxiliar nunca falou comigo, entendeu? Então, eu acho que esse ciclo comunicativo é muito importante, *né*? Então, nós professores, equipe NAPNE, a gente tem que estar sempre nesse conjunto assim, *sabe*? (Nina)

Ademais, a professora Nina adiciona o entrave na comunicação na relação professor/aluno:

Eu acho que um dos maiores desafios, *pra* mim, é de fato sentir ou perceber... eu acho que *tá* mais no âmbito da comunicação, porque você *tá* ali dando aula, mas muitas vezes você não consegue ter a dimensão se esse aluno realmente *tá* absorvendo aquilo ou não, entendeu? E, às vezes, ele passa uma impressão de que ele *tá* aprendendo, mas *aí* quando você vai ver a produção dele, não está relacionado aquilo; ou, muitas vezes, uma dificuldade que eles têm de se expor, falar que não entendeu, até por vergonha...“como que eu vou falar que não entendi, se todo mundo já entendeu?”...ele pressupõe que todos entenderam e não é assim, *né*? Então, eu acho que o maior desafio é a comunicação. (Nina)

Durante essa conversa com a professora Nina escrevi no meu bloco de anotação, no dia 24 de setembro de 2020: “Fiquei pensando, nós também não somos assim ou pelo menos fomos assim quando adolescentes?”. Será que somente os alunos com deficiência têm dificuldade de se expor ou possuem vergonha? Até hoje, em meio a um público muito grande, ou mesmo dentre pessoas que eu não tenho uma relação muito próxima, sinto vergonha de me expor. Não se dá o mesmo com o outro?

Outro ponto que chamou minha atenção foi com relação a ter dimensão sobre o que o outro absorve. Será que conseguimos, de fato, ter dimensão do que o outro aprende? Segundo Mantoan (2020), não, nós não temos como saber, de fato, a capacidade de umas pessoas em relação a qualquer atividade, principalmente se “as avaliações são padronizadas, exigem respostas similares e desconsideram, portanto, o modo singular que cada estudante tem de aprender” (LANUTI; MANTOAN, 2021).

Ainda nessa mesma troca, a professora Nina afirma que devido a sua constatação que o desafio era a comunicação, ela “busca ou ter um outro tipo de acesso a esse aluno fora da sala de aula ou ter uma ponte nesse processo de comunicação”. Esse acesso que ela comenta diz

respeito às permanências²⁰, as quais, na opinião dela, foram primordiais, posto que à medida que o encontrava regularmente e desenvolvia um relacionamento com ele, uma devolutiva maior em sala de aula acontecia. Quanto a ter uma ponte no processo de comunicação, a professora se referia à equipe do NAPNE – núcleo que deve “garantir democraticamente a prática da inclusão social como diretriz na instituição” (IFMS, 2016b) – um dos itens que tratarei no próximo tema.

Tema 3: Espaços/Serviços

O NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – do IFMS é, segundo o Regulamento, um setor que presta assistência consultiva e executiva (IFMS, 2016b). No entanto, durante as conversas que aconteceram, foi relatado que ele, na verdade, é uma comissão, posto que tem seus membros constantemente alterados:

Ver esse Núcleo como um setor, não como uma comissão, e ter profissionais que atuem somente nele, que dediquem *pra* esse nicho da educação dentro do Campus, porque aí esse aluno vai chegar com algo muito mais estruturado. (Joana)

Com relação a isso, já teci comentários no Capítulo 5, quando trouxe Augusto e Grillo (2019) que dizem que os NAPNEs dos *campi* do IFMS funcionam como comissões e, sendo assim, não oportunizam uma continuidade às atividades que são desenvolvidas; ainda, segundo as autoras, caso funcionassem como setores, as ações poderiam ser mais efetivas no que se refere ao acompanhamento, desenvolvimento e finalização.

Mas, como o NAPNE do *Campus* Campo Grande presta atendimento aos estudantes?, o leitor atencioso deve estar se perguntando.

(...) o IFMS ainda não tem sala de recurso. Então, o Estado *tá* mais na frente do que o IFMS. Nós estamos lutando...lutando. Assim, nós já conseguimos uma sala de atendimento educacional especializado, porque se tivesse o profissional para trabalhar nessa sala, seria sala de recursos multifuncionais. Só que como não tem esse profissional, nós vamos chamar de sala de atendimento educacional especializado e nós estamos recebendo os móveis, estamos nesse processo de implantação da sala. Então, assim, é um trabalho bem lento, mas que *tá* acontecendo. (Abbe)

Corroborando com a profissional Abbe, o estudo de Augusto e Grillo (2019) pontua que o IFMS não dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), apresentando, portanto, na visão das pesquisadoras, uma lacuna no que diz respeito à oferta do Atendimento

²⁰ De acordo com as Diretrizes de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMS, uma das atividades de ensino docente é a permanência ao estudante: ação didático-pedagógica voltada para a complementação dos estudos, de forma a propiciar a recuperação da aprendizagem; assim, nos horários de permanência, o professor fica à disposição do aluno, em horário definido a fim de auxiliá-lo com os conteúdos das disciplinas que ministra. (IFMS, 2018)

Educacional Especializado (AEE), conforme preconiza a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009), do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O AEE, conforme a referida Resolução, deve ser ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial ou em SRM (dentro da própria instituição em que o aluno se encontra ou em outra de ensino regular) ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada sem fins lucrativos; ainda, tem função complementar ou suplementar à formação do aluno ao disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que contribuam para a eliminação das barreiras do meio para que ocorra a plena participação na sociedade, bem como desenvolvimento do aprendiz (BRASIL, 2009). O IFMS, optou, assim, conforme Augusto e Grillo (2019), pelo ensino colaborativo, isto é, a presença de um segundo professor em sala – do qual já tratei no tema anterior.

Outra questão que foi abordada durante as conversas com os profissionais do *Campus* Campo Grande foi o estabelecimento, na hierarquia organizacional do IFMS, de uma Assessoria de Inclusão:

(...) não tem a assessoria de comunicação do IFMS? Deveria ter uma assessoria de inclusão, que seria coordenada, gerida, direcionada, administrada por um profissional especializado, uma pessoa da área, porque até então...e tem que ser uma pessoa tecnicamente muito bem preparada *pra* isso, pra que ela também estabeleça, institucionalmente, regulamentos, programas, técnicas de trabalho, enfim...pensando em tudo, em todos esses aspectos que a gente conversou até agora. Desde a formação dos profissionais, os métodos de trabalho, as linhas epistemológicas de ações na instituição. (Veronika)

No entanto, fiquei pensando se de fato existe esse profissional tão capacitado assim e se tal perspectiva não estaria, novamente, colocando mais mediadores no caminho, conforme Ramos et al. (2021) colocaram; ademais, acima do NAPNE, existe na reitoria do IFMS, uma Coordenação de Inclusão e Diversidade (COIDI), cujas competências já foram elencadas no Capítulo 5 e vão, em partes, na mesma direção sugerida pela profissional Veronika.

De certa forma, acredito que questões como o AEE, a SRM, bem como o professor de Educação Especial/AEE, e a própria visão de inclusão, ensino e aprendizagem são mais fundamentais, conforme apontam Lanuti (2019), Mantoan (2015b, 2021) e Ramos et al. (2021), e estão nos impossibilitando de alçar voos mais altos, leitor voador.

Tema 4: Visões

Por trás de toda ação, tem uma visão, não acha, leitor ativo? Lá no Capítulo 4 comentei, fora as muitas visões didático-pedagógicas por trás da noção de Educação Inclusiva (ensinar a

turma toda/coensino/adaptação/flexibilização), a questão dos modelos de deficiência (médico e social).

O modelo vigente hoje e que embasou a PNEEPEI, de 2008, é o social que, de acordo com Mantoan (2018), passa a entender a deficiência não somente como um problema exclusivo do indivíduo, mas também como uma questão de acessibilidade e de quebra de barreiras preexistentes no meio. Todos os participantes também partiram desse modelo, conforme algumas passagens que seguem:

Então, pensando assim: se o meio propicia as condições necessárias para que esse sujeito tenha o seu pleno desenvolvimento, sua aprendizagem e consiga viver uma vida digna, a deficiência vai apenas se tornar uma característica. (Veronika)

(...) a sociedade não *tá* adaptada, não sabe lidar com o público que tem deficiência, então a deficiência não *tá* na pessoa e sim na sociedade, infelizmente. (Abbe)

(...) eu acho que se a gente conseguir alterar os...dar possibilidades para a pessoa, ela consegue desenvolver. Óbvio que todo mundo vai ter uma limitação, eu também, embora não tenha nenhuma deficiência específica, eu também tenho as minhas limitações, acredito que você também. (Clara)

Olha, na realidade, eu acho que a deficiência, apesar da pessoa estar com ela, apresentá-la, ela só é limitante a partir de um contexto. E o contexto social, ele, infelizmente, ainda é bem rígido. A gente ainda vive em uma sociedade muito taxativa, então, só o fato da pessoa nascer deficiente já é um pouquinho limitante para ela. (Andrea)

(...) nem todos os ambientes estão preparados para recebe-los [os estudantes], *né?* Então...se uma pessoa com cadeira de rodas fosse há uns anos, lá no instituto, ele não conseguia subir no 2ª andar, porque não tinha o elevador...agora tem. Então, os ambientes não estão preparados para receber. (Flora)

(...) nós somos seres únicos, *né?* Então, é...quando você não dá condições pra pessoa poder, *né?*, ter um ambiente adequado, *né?*, se sentir confortável, se sentir capaz, realmente, as deficiências, elas vão ser muito significativas, elas vão limitar a pessoa. Diferente de quando você oferta condições, *né?* (Arisa)

No entanto, para alguns profissionais, ainda que visualizassem a deficiência a partir do modelo social, a sensação é de constante embate interno e tentativa de encaixar o outro:

Mas, no contexto escolar, quando a gente tem tanta diferença, tanta diferença, porque cada aluninho é um aluninho, a gente tenta colocar todos em uma caixinha, *né?*, e como eles não vêm com essas deficiências que tem o CID, você enfia ele naquela caixinha, arranca braço, arranca perna, mas soca ele dentro da caixinha. Já esse, não. Esse não fazendo isso você coloca. E aí é onde a gente precisa entender que essa caixinha não existe. Ela é cruel, *né?*, ela é perversa, seja pra esse que tem um CID, seja pra esse que não tem o CID. (Joana)

(...) a gente parte do princípio de uma educação muito engessada, *né?*, de indivíduos como se eles fossem caixinhas, tipo na revolução industrial, *né?*, todo mundo sai igualzinho. E hoje a gente tem vivido essa, experimentado mesmo, *né?*, as diferenças, *né?* Os olhos estão se abrindo *pra* isso. Só que a gente construiu uma educação que não foi preparada para isso, então a gente precisa desconstruir *pra* reconstruir isso aí, *né?* A gente *tá* nesse processo ainda. E ele é muito rígido ainda. Então, não é uma

coisa porque a gente quer, *né?* Nós, enquanto professores, somos moldados nesse sistema, *né?* Então, a gente quer pensar diferente, mas tem algo no nosso subconsciente que nos puxa de volta para esse modelo estruturado. Então, é uma queda de braço, assim, uma coisa estranha, sabe? “Nossa, mas eu não quero pensar assim”, “mas por que que a minha mente me leva *pra* isso?”, mais ou menos assim, formatado mesmo, sabe? Muito forte. (Nina)

Ambas as profissionais se referem a caixas, de maneira a inserir o outro – que é o diferente – em um modelo pré-concebido. Nesse sentido, Mantoan (2015b) nos diz que aprendemos a ensinar/trabalhar conforme a hegemonia e primazia dos conteúdos acadêmicos e, portanto, sentimos dificuldade de nos desprender desse aprendizado o que acaba por impedir que ressignifiquemos nosso papel enquanto profissional da educação. Qual o nosso compromisso educacional maior?, Qual o nosso sonho educacional?, “O que queremos viver quando dedicamos horas, dias, anos a ensinar?”, questiona a autora. É preciso perguntar-se intimamente, bem como trazer essas perguntas para o coletivo das escolas em que trabalhamos.

Apesar da nossa vontade de mudar, ainda não conseguimos, por exemplo, enxergar a deficiência como algo natural e a diferença como algo inerente ao ser humano. A diferença parece sempre estar no outro e não em nós. No entanto, o professor Guilherme diz que

(...) nós todos somos diferentes, nós temos ritmos de aprendizagem diferentes, assim. Se colocarmos nós dois *pra* estudar uma coisa, por exemplo, você vai aprender de uma forma e eu de outra. Então, eu acho que a escola tem que se preparar *pra* isso, *né?*, *pra* entender os diferentes processos dos diferentes sujeitos, porque as pessoas são todas diferentes. E não acho que a deficiência pese mais ou menos nisso, porque, como eu disse, existem pessoas que apresentam mais dificuldades do que [aquele que] é considerado deficiente, *né?* (Guilherme)

Assim, a partir desse ponto de vista, a diferença não é sinônimo de deficiência. Diferente somos todos nós. Diferença tem a ver, conforme Baptista (2020), com as características internas, profundas, da vida interior de cada um.

Da mesma forma, é preciso rever nossa visão quando nos referimos a alunos que possuem como uma de suas características, por exemplo, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Antes de ter contato com o indivíduo, já criamos mil expectativas com relação a gravidade da doença (“é grau leve, moderado ou grave?”), já encaixamos os comportamentos previstos (comportamentos repetitivos e estereotipados, com um repertório restrito de interesses) e já estabelecemos certos padrões (déficits na comunicação e na interação social), presentes no CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde). Lembro-me, então, da professora Nina quando disse em meio a nossa conversa:

(...) nós não estamos falando de uma necessidade específica, a gente *tá* falando de um indivíduo (...). Então, assim, às vezes a gente vai ter dois indivíduos com a mesma

limitação, mas cada um responde de uma maneira. Então, não dá *pra* gente colocar em uma caixinha, *né?* Então, eu percebi isso na minha vivência, que realmente é muito individual. E fui observando isso a cada passo, a cada atividade, das respostas que ele dava, *né?* (Nina)

Assim, é com essa percepção de cada indivíduo ser único, de falar sobre eles e não sobre a deficiência, que trago a experiência da professora Arissa com um aluno.

(...) ele [o aluno] veio e me perguntou “mas como é que eu vou secar o gelo?”, *né?* Aquilo pra mim era tão óbvio, tão palpável, tão próximo da minha realidade e ele na sua inocência, no seu universo ali, *né?*, ele vem me perguntar como que eu, como que secaria o gelo. Então, assim, você para e fala “meu Deus, eu preciso rever a minha prática, eu preciso dar condições *pra* ele, *né?* O óbvio não é óbvio, *né?* Muitas vezes *pra* pessoa que não tá participando de um processo inclusivo, imagina pra pessoa que precisa de uma educação inclusiva, *né?* (Arissa)

O óbvio não é tão óbvio, leitor explícito. A experiência, a vivência, é diferente para cada um, independente de ter ou não uma deficiência. Acredito, porém, diferentemente da professora Arissa, que todos nós precisamos de uma educação inclusiva, afinal cada um de nós aprende de um jeito e se expressa melhor de uma determinada maneira.

Desse modo, da mesma forma que colocamos como cada experiência sendo muito individual e cada ser único, um ponto que entrou ainda no tema Visões, diz respeito ao poder de escolha da educação. Como assim?, o leitor duvidoso, se questiona. Assim como cada ser humano é único, tem suas especificidades e aprende de um jeito *x*, muitos acreditam, portanto, que a família tem o direito de escolher onde se dará o seu ensino, afinal é tudo muito individual. Escola comum ou na escola especial? É uma questão de escolha!

(...) eu acredito que as pessoas, elas precisam ter o direito de escolher o que elas querem, entendeu? Eu quero ter o direito de escolher, *né?* Uma pessoa que tem um filho que tenha essas necessidades, *né?*, especiais, essa mãe, ela tem que ter o direito de escolher, se ela quer colocar o filho numa escola inclusiva ou se ela quer que o filho dela conviva com pessoas que compartilham do mesmo problema. Uma escolha, gente. E eu tenho que ser responsável *pra* pagar o preço pelas perdas e pelos ganhos daquilo e ponto, *né?* (Nina)

Durante essa conversa e depois, por um longo período, eu concordei com aquelas palavras e com aquele desabafo. E, confesso, ainda possuo argumentos internos favoráveis a esse pensamento. Ainda assim, fui tentar compreender o referencial inclusivo: busquei ler, novamente, a nossa Constituição de 88, a LDB de 96 e a própria PNEEPEI de 2008.

No art. 208 da Constituição está previsto que a educação é dever do Estado, a qual será efetivada por meio da garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A LDB complementa essa noção, trazendo, no art. 21, que a educação básica é “formada

pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, sendo que a educação especial não está na estrutura organizacional do sistema de ensino brasileiro, ela aparece em um capítulo à parte e como modalidade transversal, não substitutiva (BRASIL, 1996); sendo assim, ela só poderia ser substitutiva se figurasse na estrutura da educação básica, na forma de uma Seção, da mesma forma como ocorre com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BAPTISTA, 2021).

Ademais, segundo Lanuti (2021), a educação especial nem poderia ser substitutiva porque traria uma desarmonia com a Constituição Federal, que é a nossa lei maior. O que gera muitas leituras divergentes e polêmicas, segundo o professor, é justamente o art. 58 da LDB:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

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

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

A partir dessa leitura, muitas pessoas (famílias, gestores, professores, etc.) enxergam uma brecha para requererem na escola comum a transferência para a escola especial. O “preferencialmente” diz respeito ao AEE, serviço da Educação Especial que perpassa todos os níveis, modalidades e etapas de ensino. É ele que, “preferencialmente”, deve ser oferecido na rede regular de ensino, conforme já foi abordado no Capítulo 4. Com a PNEEPEI de 2008, entretanto, essas questões ficaram mais claras.

Está vendo como essa situação pode parecer não ter saída – ou talvez múltiplas saídas, leitor múltiplo? Pode parecer, mas a ideia é ler a LDB de 96 à luz da Constituição Federal! Ainda, a Constituição e a própria LDB afirmam que todo aluno tem direito a acessar os níveis mais elevados de ensino segundo a capacidade de cada um e tendo a igualdade de acesso e permanência na escola. Então, como pensar que todas as pessoas estarão na mesma instituição de ensino conforme as suas capacidades, mas algumas deverão ser retiradas para fazerem parte de um outro sistema? É por isso que não deveria haver mais esse ensino paralelo (LANUTI, 2021).

Foi esse questionamento do professor Lanuti que me faz, cada vez mais, acreditar na educação inclusiva conforme os preceitos de Mantoan. Controvérsias e dúvidas permanecerão em nossa trajetória como profissionais inclusivos e parece que ainda temos, conforme os relatos, um longo caminho a percorrer:

(...) apesar de tantos avanços científicos que nós já tivemos, no Brasil e mais especificamente no Mato Grosso do Sul, a gente ainda tá engatinhando. (Veronika)

Olha, *tá* caminhando, não é fácil. A gente fala que são quarenta anos de luta, na questão da educação inclusiva e a gente vê vários altos e baixos. (Andrea)

Então, só tem a melhorar, se desenvolver, principalmente dentro do IFMS que falam que é um instituto novo, *tá* começando agora, ampliar. E entraram novos servidores nessas pró-reitorias, *né?*, que temos, então já *tá* com outra visão, já *tão* escutando mais os campi, porque é onde tem o contato com o estudante, *né?* (Abbe)

Mantoan (2015b) nos recorda, aliás, que na inclusão não há um único caminho, mas caminhos para se escolher e decisões que precisam ser tomadas. E escolher, decidir, é sempre correr riscos.

Tema 5: EPT

Nesses caminhos inclusivos de tomar decisões e fazer escolhas, leitor indeciso, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surgiu também nas conversas que tive com os profissionais. O professor Guilherme ressaltou a importância do ensino de todos os estudantes – inclusão – para o mundo do trabalho:

...a gente não forma *pro* mercado de trabalho, a gente forma pro mundo e o trabalho está nesse mundo. Então, assim, eu acho que a educação básica é isso, *né?*, formação pro mundo. (Guilherme)

O trabalho nesse ponto de vista permeia todo o ser humano e não se reduz à atividade laboral ou emprego, conforme Ramos (2008). Já a profissional Joana trouxe dois conceitos que são também importantíssimos quando se adentra a EPT: a formação integral que está estreitamente ligada à omnilateralidade:

Então, nesse contexto omnilateral, o indivíduo como um todo, ele estudante, ele filho, ele amigo, ele namorado, esposo, esposa...aí no contexto do IFMS, ele profissional, *né?*, da ética, da moral, dos valores. Então, eu vejo a educação permeando todos esses meios. Todos eles. Impactar na questão da formação integral do indivíduo. (Joana)

Ressalto que essas concepções não deixam de ser importantes quando pensamos na inclusão escolar, uma vez que a omnilateralidade expressa uma ideia de “formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3).

Tema 6: Autorreflexão

Chegamos no nosso último tema, leitor derradeiro, e nele trago, inicialmente, as experiências advindas do processo de reflexão que as conversas e as trocas sobre a Educação

Especial na perspectiva inclusiva geraram:

E a gente não tem muita resposta. Só que a partir do momento que a gente se coloca, *né?*, igual eu estou me colocando aqui, acontece um processo de autorreflexão, porque eu *tô* conversando com você, eu estou me abrindo, *né?*, desabafando, assim, os meus sentimentos, as minhas vivências, mas eu também estou refletindo, eu também estou fazendo uma autorreflexão a respeito da minha prática. (Nina)

Eu fiquei pensando “nossa, a gente as vezes lembra de muitas coisas negativas” e como também a gente tem que parar *pra* poder fazer essa reflexão que também houve, apesar das dificuldades, de muitos problemas que as vezes a gente...pedras gigantescas que a gente teve que enfrentar, mas também houve situações, experiências enriquecedoras, *né?*, que foram...eu falo assim “até elementos de transformação mesmo, *né?*”...você fala assim “parece ser tão impossível!”, mas passamos por isso e olha só como a gente ganhou, teve muitos aspectos positivos. (Veronika)

...essa discussão que a gente *tá* tendo é importante. Eu acho que a gente tem que colocar que a diferença não *tá* na deficiência, a diferença é uma coisa do ser humano, porque as pessoas não pensam isso, sabe? Eu *tô* te dizendo da minha prática mesmo, a gente não para pra pensar que as pessoas não são iguais. E a escola tem um discurso que pode ser muito homogeneizador se a gente não começar a trazer essas discussões, a gente acaba tratando todo mundo, tudo da mesma maneira. (Guilherme)

Olha a importância de uma conversa! Os encontros de formação, para Mantoan (2015b), devem partir justamente das necessidades e dos interesses comuns dos professores, posto que permitem resolver os problemas pedagógicos com os quais eles se veem envolvidos. Diálogos e troca de experiências são fundamentais, leitor dialógico. No entanto, a autora pontua que normalmente o que se faz nos encontros formais e não formais na escola é ficar lamentando o destino docente e dos estudantes, conforme a professora Nina também dispôs:

(...) às vezes, assim, entre os professores, entre as nossas discussões, a gente circula muito e não sai muito do lugar, *né?* A gente fica ali, nas nossas lamúrias e, na verdade, ninguém ajuda ninguém, *né?* Fica um círculo de reclamações, *né?* (Nina)

É necessário aproveitar desses encontros, desse tempo que temos, para saber onde todos querem ir ou que medidas é preciso adotar para romper com o ciclo do pessimismo, das dúvidas, das incertezas, dos fracassos e da mesmice em que colocamos a atividade profissional que exercemos (MANTOAN, 2015b).

Ainda, segundo Dutra e Santos (2015), concepções e práticas homogeneizadoras – como abordou o professor Guilherme – são marcas estruturais do nosso país que acabam por produzir o preconceito e as diversas formas de discriminação. Com relação a isso, alguns profissionais trouxeram suas vivências:

Ele [o preconceito] é tão diluído na nossa sociedade, tão estrutural que você repete e não se dá conta. (Joana)

...às vezes, a gente, até por impulso, faz alguma coisa que *pra* nós é tão natural, e *pra* eles não é ou não é mais, *sabe?* Então, é como se a gente sempre ficasse num terreno

muito instável, *sabe*, assim? Com certo receio de fazer coisas que possa causar um pouco de constrangimento, *né?*, pra pessoa. (Nina)

Eu não falo nem em barreiras arquitetônicas, porque isso é o de menos, mas a questão da atitude da pessoa, dela não aceitar, dela ter esse preconceito, de “o estudante é especial, eu não sei lidar com ele e visivelmente eu não quero saber lidar, então, se vira que o filho é teu”, e na realidade as coisas não funcionam bem desse jeito. (Andrea)

É aquela questão da régua: onde é que *tá* minha régua? Ela *tá* lá em cima, então eu quero nivelar todo mundo por cima. Eu quero nivelar os alunos que sei lá, tiram 9 e 10, eles são os melhores alunos. Não, isso não é verdade, *né?* Eles não são números. Então eu acho que enfatizar essa questão da diferença, que ela é inerente ao ser humano mesmo, ela não *tá* na pessoa com necessidade específica só, ela *tá* em todos nós, assim. E essa questão da gente estar aberto e com um discurso que a gente precisa combater, de preconceito, porque, na verdade, a diferença faz a gente, *né?* Então, assim, você é você porque você não sou eu, *né?* Nós somos todos diferentes. (Guilherme)

A partir de um modelo único de aluno, de um modelo único de aprendizado e de um modelo único de aproveitamento de qualquer aluno em sala de aula, conforme nos diz Mantoan (2021), permanecemos com nossa prática. O “não se sentir preparado”, o “não querer modificar a maneira que se ensina”, o “não querer ter o aluno em sala”, o “enxergar o aluno com deficiência como o diferente dos demais”, configuram-se como atitudes preconceituosas, afinal dizem respeito às barreiras atitudinais que, conforme a LBI, são atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência nas mesmas condições e oportunidades que as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Ainda é Mantoan (2020) que nos diz que nós não temos como definir o que o outro tem capacidade ou não de fazer. Esse tipo de preconceito denomina-se capacitismo e foi também relatado nas conversas:

E aí eu nasci num paradigma de educação que via a deficiência como clínico-médica, *né?* Então, assim, aquela pessoa é deficiente então as pessoas já tachavam ele [o parente] como que ele tipo – pelo capacitismo, *né?* – de que ele não ia conseguir fazer as coisas e, naquela época, existiam escolas especiais *pros* deficientes. (Andrea)

Ontem a gente teve uma reunião e uma servidora falou muito sobre a questão do capacitismo, que é a gente falar por eles, achar que eles não são capazes. (Abbe)

Conforme Dutra e Santos (2015), todos nós, por muitas décadas excluimos aqueles que considerávamos como incapazes, mantendo a prática de segregação e fortalecendo o paradigma da normalização, isto é, a pessoa com deficiência deve se adequar ao padrão, ao protótipo, do que os demais consideram como normal. Aliás, ainda hoje o fazemos.

Na visão da professora Mantoan (2015b) a inclusão é uma chance para revertermos o cenário de nossas escolas que ainda enxergam a deficiência nos alunos e não no ensino que ministram, afinal sempre se busca avaliar o que o estudante aprendeu e o que não aprendeu,

mas dificilmente se analisa como a escola ensina e o que ela ensina.

Finalizamos, por fim, esse Capítulo com um alerta:

É fácil receber “os alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os professores “especializados”; assim, não recai sobre nós o peso de nossas limitações profissionais. (MANTOAN, 2015b, p. 33)

Um tapa na cara, leitor machucado, um tapa na cara, pois, definitivamente, ainda mantemos a mesma forma de ensino compartimentada em disciplinas, as quais não se interligam, e ainda acreditamos que a deficiência está no outro e não na forma como trabalhamos.

CAPÍTULO 9

{ no qual se vai das experiências à construção do *e-book* }

*“Uma ideia que se instala em uma cabeça
em breve se torna uma resolução.
E uma resolução só nos deixa em paz
quando a pomos em prática”*

(Maurice Druon - O menino do dedo verde, 1996)

Chegamos, finalmente, ao nosso Produto Educacional (PE), leitor produtor! Como a pesquisa vincula-se ao Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), possui, então, como objetivo “proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, visando tanto a produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos” (IFES, 2018).

Assim, diferentemente do Mestrado Acadêmico, no Mestrado Profissional, faz-se necessário desenvolver

um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. (CAPES, 2019, p. 15)

Segundo Bessemer e Trefinger (1981), produtos são o resultado tangível de um processo criativo e devem ser elaborados visando responder a uma pergunta/problema. No caso deste trabalho, optei pelo *e-book* de crônicas como resultado da pesquisa e no intuito de responder às perguntas – Como os profissionais do IFMS pensam e lidam com a Educação especial na perspectiva inclusiva?; e, como a literatura pode auxiliar nessa redefinição e ressignificação de concepções e atitudes?

Ainda, de acordo com o documento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a dissertação deve ser, portanto, a reflexão sobre a elaboração e aplicação do PE respaldado no referencial teórico-metodológico escolhido. Tendo em vista esse desafio e, conforme o percurso metodológico da Pesquisa Narrativa apresentada no Capítulo 7, abordarei neste Capítulo, leitor desafiado, a elaboração do *e-book Crônicas de um Instituto*.

Foi preciso, assim, seguir algumas etapas para o desenvolvimento desse produto, de acordo com Farias e Mendonça (2019), as quais estão ilustradas na Figura 3 abaixo:

Figura 3 - Etapas para a elaboração de um produto educacional



Fonte: FARIAS; MENDONÇA (2019).

Na fase de pré-concepção, isto é, logo no início da pesquisa, onde apresentei os dados preliminares, ainda possuía uma outra ideia para o produto, conforme já expus no Capítulo 1 deste trabalho, afinal o próprio projeto que tinha, junto ao meu orientador, era outro. Foi após a banca de qualificação, com a proposta das crônicas, que reformulei o PE e comecei a acessar outros *inputs* – entrada de ideias – para dar conta desse novo projeto: conhecimento prévio, *insights* para a solução de um problema, pesquisas preliminares, percepção inicial sobre um problema real, definição da metodologia (FARIAS; MENDONÇA, 2019).

Na fase 1, estabeleci o referencial teórico-metodológico tendo, principalmente, Mantoan (2013, 2015b, 2020, 2021) para trazer o embasamento com relação à Educação Inclusiva, e os pressupostos da Pesquisa Narrativa como caminho para tratar das experiências; defini o público-alvo, o qual se tratava dos profissionais que haviam participado das entrevistas e também aqueles que estavam envolvidos com a temática da inclusão no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e gostariam de participar da leitura do *e-book*, por alguma razão.

Na fase seguinte, a de número 2, foi necessário organizar as informações a fim de definir os requisitos e parâmetros do *e-book*. Quanto aos requisitos Farias e Mendonça (2019) referem-se às características definidas dos produtos que satisfarão necessidades/expectativas do público-alvo; no caso do PE desta pesquisa, ele foi elaborado pensando nos servidores que buscam por experiências profissionais relacionadas à Educação Inclusiva. Já com relação aos parâmetros, as mesmas autoras pontuam que servem para orientar os requisitos do PE com vistas a recomendações para o seu desenvolvimento; o *e-book*, a fim de motivar a leitura por parte dos profissionais do IFMS, foi pensado em ser construído como uma leitura mais acessível com

linguagem coloquial.

A fase 3, prototipação do produto, diz respeito, conforme Farias e Mendonça (2019), à elaboração de um piloto do PE tendo em vista a tipologia, o meio, a linguagem, o suporte e a estética. Quanto à tipologia, este produto classifica-se como um material textual literário; com relação ao meio, ele foi pensado em ser divulgado em meio digital, tratando-se, portanto, de um *e-book*, isto é, um livro eletrônico (MIRANDA; SOUSA, 2013); a linguagem do PE, como já mencionei, é leve, com um tom coloquial (BENDER, 1993), uma vez que essa é a forma que as crônicas se utilizam para tratar dos temas do dia a dia; no que concerne ao suporte, o protótipo ficou armazenado no *Google Drive* pessoal²¹, durante o período anterior à banca de defesa.

O último ponto para a prototipação refere-se à estética do material que deveria ser a mais simples possível, sem muitas cores e imagens, como a maior parte dos livros literários. Queria, de alguma forma, trazer um roteiro reflexivo ao final de cada texto, a fim de colocar os questionamentos que perpassaram a escrita, bem como as influências artísticas, musicais, literárias e acadêmicas que tive nesse momento. Outro ponto importante diz respeito à acessibilidade do material, pois gostaria de promover o acesso ao conteúdo a todas as pessoas.

Foi, então, nessa fase 3, que o protótipo ganhou forma, conteúdo e se materializou em *e-book* de crônicas, as quais foram construídas a partir das experiências que foram relatadas a mim durante as entrevistas semiestruturadas. As experiências que propus trazer no *e-book* partiram, justamente, da noção de experiência para Larrosa (2002): é aquilo que me toca, o que me acontece, o que me passa. A partir disso, realizei a tematização narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2011) – ou análise temática conforme Riessman (2005) –, construindo 6 blocos temáticos (que abordei no Capítulo 8), os quais compuseram os principais assuntos das crônicas. No quadro 3, a seguir, é possível ver como os assuntos dos blocos apareceram em cada uma das crônicas:

Quadro 3 - Temas que aparecem nas crônicas

TÍTULO DAS CRÔNICAS	TEMAS
Crônica 1: Primeiras palavras	Desafios para uma Educação Inclusiva.
Crônica 2: Conhece-te a ti mesmo	Refletir sobre a prática, sobre ações, falas, gestos; sobre si mesmo; como enxergo o outro?
Crônica 3: Um tratado sobre a experiência	Não ter experiência.

²¹ Após a banca de defesa, o protótipo ganhou o *status* de Produto Educacional e obteve espaço na plataforma *Educapes* e no site do ProfEPT do IFMS.

Crônica 4: Autoeficácia: o que fazer com o conhecimento adquirido?	Autoeficácia; formação; bidocência; estratégias de ensino; estudos de caso; mundo do trabalho.
Crônica 5: Direito de escolha	Diferença; escolha/direito.
Crônica 6: Metáfora de ser humano	Preconceito.
Crônica 7: O medo como preservação	Medo.
Crônica 8: O bate-estacas	Não se sentir preparado; avaliação; ensino.
Crônica 9: O óbvio que não é tão óbvio	TEA.
Crônica 10: Notas de um cronista ignorante	Visão de inclusão; AEE; NAPNE; comunicação entre todos; assessoria de inclusão; barreiras atitudinais.
Crônica 11: O universo da inclusão	Modelos de deficiência; diferença X diversidade; omnilateralidade; formação integral.

Fonte: Autoria própria

As entrevistas instrumentalizaram a organização e elaboração do protótipo de PE intitulado *Crônicas de um Instituto*. Com o objetivo de fomentar a reflexão, foram elaborados, com base nas experiências dos sujeitos, bem como no aporte do referencial teórico utilizado na pesquisa, assuntos norteadores que passaram a constituir as crônicas do *e-book*. Ademais, algumas vivências, situações ou mesmo falas foram retomadas nas crônicas de alguma forma, buscando mostrar, com base em Larrosa (2002) e na Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2011), as experiências que vivenciei com os profissionais participantes enlaçadas com as minhas próprias experiências.

Nesse sentido, destaco que o

saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (...) Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27).

Com essa noção de experiência como algo muito individual, tentei retratar no *e-book* não a experiência literal dos participantes da pesquisa, mas sim o reviver, por mim, da experiência que tive com eles.

Ainda, meu interesse, enquanto educadora, são as vidas, acima de tudo.

Educadores estão interessados em vidas. (...) Educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças, os sistemas sociais, as instituições e estruturas e no como eles estão todos unidos para aprender e ensinar. Pesquisadores da área de Educação são, primeiro, educadores e estamos também interessados nas pessoas. (...) A vida das pessoas e

como elas são compostas e vividas é o que nos interessava observar, participar, pensar sobre, dizer e escrever sobre o fazer e o ir e vir de nossos colegas, seres humanos. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 22)

Assim, com base nesses autores, desejei pesquisar, observar, participar da vida das pessoas, em como eles a compuseram, em como eles a vivem dentro do meio escolar, tendo a inclusão como perspectiva educacional da Educação Especial.

O *e-book*, então, foi estruturado da seguinte forma: primeiro, o Prólogo, onde faço uma apresentação; em seguida, toda a sequência de 11 crônicas; e, por fim, o Epílogo, onde teço algumas conclusões. Dentro de cada um dos textos propus, como disse mais acima, uma sequência de perguntas – alocadas no que denominei de Quadro Reflexivo – pensadas a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, do referencial teórico utilizado e da minha própria experiência, de forma a demarcar a intenção de dialogar com a temática e com você, leitor reflexivo; esse quadro teria a função de ser um roteiro para trazer mais compreensão sobre a crônica lida. Fora os quadros, coloquei também algumas das influências que vieram durante o processo de escrita e, para isso, utilizei de QR Codes²².

Após a estruturação e escrita das crônicas, o *e-book* foi diagramado, tendo como apoio o *Manual de acessibilidade em documentos digitais*, do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o qual indica o software de edição de texto *Microsoft Office Word* para a criação de documentos acessíveis, uma das formas de promover o acesso do conteúdo de maneira indiscriminada a todos (SALTON; DALL AGNOL; TURCATTI, 2017). Foram utilizados também alguns elementos gráficos do *Canva*, plataforma de design gráfico, para auxiliar na formatação do protótipo. Quanto à capa, o desenho foi feito à mão, usando dos artifícios do *Handlettering* em papel kraft e, em seguida, digitalizado para ser trabalhado com os recursos do *Paint* e do próprio *Word*, conforme a Figura 4 abaixo:

²² Um tipo de código de barras, desenvolvido por uma empresa japonesa em 1994, que armazena um maior número de informações se comparado aos códigos de barra mais comuns. Seu funcionamento é simples e se dá pela captura da imagem com o código por meio de um leitor instalado em celulares que possuem câmeras. Assim, a imagem é decodificada e é possível ler a mensagem no celular ou há o direcionamento para um link URL. (CORRÊA; SOUSA; MARÇAL, 2012, p. 122)

Figura 4 - Imagem da capa antes e depois dos efeitos dos *softwares Paint e Microsoft Office Word*



Fonte: Autoria própria

Assim, criei o protótipo de *e-book*, de material literário de crônicas (Apêndice C), enfim, que classifiquei como literatura, posto que conforme Candido (1992), crônicas são um gênero literário, ainda que menor – você já viu, leitor cronista, uma literatura feita de grandes cronistas²³?

Finalizada a elaboração do protótipo, o qual precisou de muitas e incansáveis revisões, passei à etapa de sua aplicação e avaliação, fase número 4. Para tanto, convidei os mesmos profissionais que participaram das entrevistas e adicionei outros que tiveram interesse; também selecionei alguns docentes por meio do aplicativo de randomização, o *Randomize*, com base na listagem presente no site do IFMS - *Campus Campo Grande*. Assim, primeiramente, enviei um *e-mail* em que apresentei o conteúdo do trabalho e fiz o convite para a leitura. Àqueles que responderam ao *e-mail* se propondo a ler, encaminhei o *e-book* junto com outro TCLE e um formulário como instrumento de avaliação (Apêndice B). 13 servidores aderiram: 9 já haviam sido entrevistados anteriormente; 2 também eram docentes EBTT (Ensino Básico, Técnico e

²³ Questionamento feito pelo próprio professor Antonio Candido, nos idos de 1981-84, para dizer que a maioria dos autores literários brasileiros (Machado de Assis, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector e muitos outros) não ficaram conhecidos pela escrita de crônicas, eles tinham outras atividades literárias. Ao mesmo tempo, entretanto, Candido retira Rubem Braga da listagem dizendo que este foi o único, ou quase, “cronista puro”.

Tecnológico); 1 era psicóloga; e 1 era Técnica Administrativa em Educação (TAE).

Assim, no período de 5 de julho a 19 de outubro de 2021, houve a aplicação do protótipo e posterior avaliação por meio de um questionário aberto produzido na plataforma *Google Forms*. É sobre a análise dessa avaliação, fase 5, que tratarei no próximo Capítulo, leitor avaliador. Ademais, falaremos também das etapas seguintes, 6 e 7.

CAPÍTULO 10

{ no qual se descobre qual o impacto da leitura das crônicas }

“(...)se coloca no lugar do outro,
sente empatia”

(Gabriel Moura - Laços, 2020)

Neste Capítulo, a ideia é trazer de que forma nossos leitores se identificaram com o *e-book* – e aqui, entra você também, leitor identificado, afinal você também faz parte de todo esse processo.

Conforme Farias e Mendonça (2019), na fase 5, é necessário, de algum modo, analisar a aplicação do protótipo de Produto Educacional (PE) à luz do referencial teórico-metodológico. No caso do *e-book* que propus, analisar essa identificação – ou não – dos leitores com o material literário. Optei, como já disse no Capítulo anterior, por um questionário elaborado por meio da Plataforma *Google Forms* com 6 perguntas abertas, bem como algumas perguntas sobre o perfil do leitor (nome, idade, formação, função no IFMS e tempo de trabalho na referida Instituição)²⁴ conforme quadro abaixo:

Quadro 4 - Leitores e avaliadores do *e-book*

Docente EBTT	Equipe do NAPNE	Psicóloga	TAE
Arissa	Abbe	Christina	Yulika
Catalina	Andrea		
Clara	Joana		
Flora			
Guilherme			
Johannes			
Milly			
Nina			

Fonte: Autoria própria

A primeira delas – Como a leitura do *e-book Crônicas de um Instituto* contribuiu para a sua reflexão quanto à Educação Especial e Inclusiva? – trouxe, inicialmente, o senso de proximidade em relação ao outro, isto é, a empatia, capacidade de se identificar com o outro:

Foi possível visualizar que muitas aflições e angústias são as mesmas de outras colegas. (Arissa)

A leitura me fez perceber que o processo que enfrentei contendo apreensão, insegurança, angústia e reformulação de minhas práticas docentes, para atendimento de estudantes com necessidades especiais, foi compartilhado por outros profissionais

²⁴ Para manter a privacidade, modificamos os nomes e identificamos apenas a função do participante. Quanto à equipe do NAPNE, ressaltamos que os membros exercem outras funções no IFMS além de participarem do núcleo.

da instituição. (...) me fez sentir contemplada em alguns assuntos relacionados às práticas docentes. (Clara)

O ebook permitiu que eu me encontrasse nas narrativas e encontrasse, também, de certa forma, alento, já que há muitos profissionais buscando compreender os processos para uma educação inclusiva. (Guilherme)

Sua leitura contribuiu para trazer o senso de proximidade e empatia quanto aos sentimentos que enfrento diante dos desafios da Educação Especial e Inclusiva. (Nina)

(...) me fez perceber o quanto após os relatos, poderemos aproximar mais realidades similares à estas e compreender que não estamos sozinhos. (Andrea)

Essa questão é abordada por Petit (2009) que nos diz que a leitura da literatura pode nos ajudar a compreender o outro na sua totalidade, sem preconceitos e exclusões. Era exatamente isso o que estava acontecendo: os participantes enxergando que seus colegas de profissão também passavam pelas mesmas vivências, ainda que de formas diferentes. É a partir desse movimento que podemos compreender o que outro vive e, conseqüentemente, acolhê-lo para juntos buscarmos solucionar situações difíceis.

Outro ponto destacado nesse mesmo questionamento refere-se à linguagem utilizada pela literatura, mais precisamente pelas crônicas, a qual permitiu não só a aproximação com o outro, mas com o assunto:

A forma escolhida pelas narrativas fez com que eu me sentisse próximo, a linguagem é fluida e as crônicas abordam com leveza um assunto complexo. (Guilherme)

Uma leitura leve e fluída que me fez refletir sobre a importância e necessidade dos demais servidores, além dos docentes, participarem das discussões e formações sobre Educação Especial e Inclusiva. (Yulika)

(...) o estilo da escrita é muito agradável e nos faz querer continuar. (Catalina)

Isso acontece porque a linguagem da crônica traz o coloquialismo da nossa língua, o tom casual, descontraído e de conversa miúda, bem como faz um apelo à reflexão, a uma outra maneira de conhecer e de pensar sobre um assunto (BENDER, 1993; SIMON, 1997). Ademais, ela trata de assuntos do dia a dia, a partir das vivências reais, o que também possibilita esse encontro fácil entre leitor-obra:

(...) dialogou diretamente com o que vivenciamos no dia a dia: o desafio de trabalhar a inclusão de forma justa. Pois atender estudantes PNEs²⁵ sem a formação adequada é angustiante. (Joana)

As reflexões propostas pela autora são muito pertinentes, afinal elas surgem de vozes de servidores da nossa instituição. (Guilherme)

Fora essa aproximação com o assunto por meio da linguagem, alguns participantes

²⁵ PNEs significa Pessoas com Necessidades Específicas.

adicionaram que a leitura

(...) proporcionou reflexões mais profundas e mais embasadas sobre educação especial e inclusiva. Principalmente para mim que conhecia muito pouco sobre o tema e as diferenças que foram pontuadas. (Flora)

A leitura me deu mais sensibilidade para olhar para a educação especial. (Milly)

O material me fez refletir sobre alguns tópicos relacionados à educação inclusiva (Clara)

A "Crônicas de um instituto" abordou todos os "âmbitos" da Educação Especial e inclusiva, nos faz refletir sobre todos os acontecimentos, barreiras, dificuldades, vitórias, aprendizados, formação dos profissionais de forma descontraída e de fácil leitura. (Abbe)

A intenção maior era essa, que os profissionais adentrassem na temática Educação Inclusiva a fim de pensa-la e repensa-la, afinal a proposta inclusiva não se trata apenas de assegurar a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular. Requer isso e muito mais, como nos diz Mantoan (2015b), requer mudanças na reorganização das escolas, desde os aspectos pedagógicos aos administrativos.

A professora Catalina foi um pouco mais a fundo em suas reflexões:

Para mim é claro que a escola deve ser para todos, mas também é claro que muitos de nós professores não estamos preparados e nem fomos preparados para atender "todos", acabamos mobilizando estratégias e ações que aprendemos fora da universidade, é muito mais humanidade do que técnicas pedagógicas, embora estas sejam importantes. Com a leitura do *e-book* percebi que só não pode ter negação e omissão, outros sentimentos como medo e insegurança fazem parte.

Aqui, novamente, temos a questão do medo e insegurança, bem como o do despreparo, sentimentos/sensações que foram abordados no Capítulo 8. A leitura do material fez com que a professora percebesse que esses sentimentos acontecerão; a única coisa que não pode acontecer é negar receber um aluno ou se omitir em relação a ele. Somos professores e esses são nossos alunos, sem distinções.

Em seguida, questioneei, na segunda pergunta, se os leitores já haviam utilizado livros literários para se familiarizarem ou aprenderem sobre algum tema específico. De todos os participantes, 4 se manifestaram:

Não nesse formato. Já li Dibs: Em Busca de Si Mesmo, da Virginia M. Axline, (...) Mas era bastante diferente. (Christina)

Eu ensaiei utilizar um livro chamado 'Extraordinário', mas infelizmente não consegui dar continuidade ao projeto. (Nina)

Sim. Li livros que abordam os horrores da Segunda Guerra Mundial, como o Diário de Anne Frank e O Menino do Pijama Lustrado (Yulika)

Não de forma consciente. Ou seja, a busca não aconteceu, apenas tive a oportunidade de "me encontrar" com aquele livro literário [Tudo o que eu devia saber, aprendi no jardim de infância, de Robert Fulghum] que coincidentemente me levou a aprender sobre algum tema. (Joana)

Assim, é possível ver que a busca pela leitura literária, apesar de não ser consciente para alguns, aconteceu. Mas, por que será que a maioria de nós não busca a leitura literária, leitor descobridor, ao menos para dar o *insight*, o *brainstorming* para algum assunto? Ou será que fazemos e não temos consciência disso como alguns dos participantes?

Para aquela pergunta tenho uma hipótese: Candido (1999) nos diz que as correntes mais modernas da literatura se preocupam acima de tudo com o estudo da estrutura das obras – problemas relativos ao autor, ao valor, à atuação psíquica e social – e não com a função, isto é, estudar a literatura como força humanizadora que exprime o homem e depois atua na sua própria formação. Todorov (2010) também parte do mesmo princípio, argumentando que “os alunos do ensino médio aprendem o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si.” (p. 39); ela é, acima de tudo, a “encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade, [bem como] interpretação do mundo” (p. 38). Resumindo, leitor estrutural, há um empobrecimento das práticas de leitura no que concerne à função, o que faz com que percamos o contato com textos literários que podem contribuir com a nossa formação.

Na terceira pergunta do questionário – Você avalia que esse recurso é uma opção viável como estratégia/recurso de desenvolvimento profissional? – houve unanimidade nas respostas: apesar da maioria dos participantes não terem utilizado da literatura anteriormente para buscar aprender sobre um assunto qualquer, eles acharam o recurso uma boa opção para se desenvolver profissionalmente, isto é, para buscar conhecimento, compreender sobre um assunto e sobre o mundo do outro:

Certamente. É uma forma agradável de abordar um tema de alta complexidade. As narrativas, construídas a partir de relatos, expõem inseguranças, incertezas, sentimentos... e dialogam, assim, com as nossas próprias percepções. (Guilherme)

Sim, pois as pessoas aprendem de formas diferentes, e a Literatura pode contribuir muito para a formação profissional e inclusiva dos docentes. (Milly)

Com certeza. Livros literários apresentam leveza e fluidez no que nos é apresentado. Diferentemente de textos científicos (que são extremamente valiosos). (Joana)

Absolutamente sim! É um recurso que sensibiliza as pessoas a tratarem do tema de forma mais leve e informal. (Nina)

Reconhecer as virtudes da literatura, leitor virtuoso, não significa menosprezar os textos não-literários como considera Todorov (2010) e como bem trouxe a profissional Joana. Cada

um tem o seu papel e como disse a professora Milly, “as pessoas aprendem de formas diferentes”, sendo esta uma das maneiras.

Alguns servidores, ainda nesse mesmo questionamento, apontaram a questão do uso do *e-book* em formações:

Achei muito interessante. Creio ser um recurso muito viável para propor formações e rodas de conversa... Creio que ele instiga reflexões importantes (Christina)

Com certeza. O material não traz respostas prontas, ele é provocativo, um excelente recurso para se trabalhar numa formação. (Catalina)

Acredito que ele seria muito rico em uma leitura compartilhada, na qual poderíamos discutir com outras pessoas, ouvindo 'leituras' a partir de diferentes perspectivas. (Nina)

A própria Mantoan (2015b) pontua sobre esses encontros formativos nos quais devemos partir justamente das necessidades e dos interesses comuns dos profissionais, posto que permitem resolver os problemas do entorno. Dessa forma, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se mostrou como um assunto em potencial a ser abordado em atualizações.

O quarto questionamento abordou as potencialidades do material. Para iniciar esse tópico, propus uma nuvem de palavras para facilitar a sua visão, leitor visionário, e também a minha. Utilizei o aplicativo *Mentimeter*²⁶ e adicionei as palavras que foram abordadas pelos profissionais no formulário.

Figura 5 - Nuvem de palavras abordando as potencialidades do PE



Fonte: Autoria própria

²⁶ www.mentimeter.com

Por meio desse recurso visual é possível ter a dimensão sobre as principais potencialidades abordadas na questão de número 4. Dessa forma, quanto maior é o tamanho de uma palavra, significa que mais vezes ela foi mencionada. Assim, temos “reflexão” o aspecto mais citado, seguido do “compartilhar experiências”, “acessível” e “formação”.

Quanto à reflexão, os profissionais comentaram: que a leitura do *e-book* “é ponto de partida para reflexões”, “proporciona reflexões sobre vivências similares”, “é convite irrecusável à reflexão sobre os diversos temas inseridos na Educação Especial e Inclusiva”, traz “a possibilidade de reflexão por meio das crônicas”, “proporciona grandes reflexões”, “O material me fez refletir sobre alguns tópicos relacionados à educação inclusiva” e tem a “capacidade de gerar uma autorreflexão sobre o que sabemos”. Os textos, leitor textual, lembrando Lajolo (2001) e Machado (2000), nos marcam, nos afetam, nos perturbam; nos fazem erguer os olhos das páginas e pensar, imaginar outra forma de agir, nos fazem refletir sobre aquilo que sabemos e o que não sabemos. As crônicas, em específico, também têm uma linguagem, segundo Simon (2007), que nos remete à reflexão, a um outro modo de conhecer e de pensar sobre um assunto.

Ainda, o *e-book* mostrou ter como um de seus potenciais o compartilhamento de experiências, que era exatamente o que propus com a construção das crônicas, ou seja, trazer um pouco das experiências profissionais no âmbito do IFMS - *Campus* Campo Grande de uma forma mais informal. A literatura, comenta Todorov (2010), tem a capacidade de nos fazer descobrir mundos que se colocam em continuidade com as experiências que nós vivemos, isto é, as vivências dos outros são, muitas vezes, um encadeamento do que nós estamos vivendo, podendo, porventura, nos auxiliar a compreender certas situações, certos acontecimentos.

O outro aspecto mais citado foi a acessibilidade tanto com relação à linguagem – como já foi apontado mais acima – como com relação ao próprio produto, isto é, por ser um *e-book*, ou livro eletrônico, no formato PDF (documento em formato portátil), facilmente pode ser lido em diversos tipos de leitores de *e-books* (*e-readers*), bem como *smarthphones*, *tablets* e computadores. Assim, ele aparece como uma possibilidade de maior aproximação dos leitores ao conhecimento, onde as necessidades de acesso e interação com o conteúdo se fazem cada vez mais presentes. (MIRANDA; SOUSA, 2013).

Por último, o aspecto “formação”, ou seja, utilizar o *e-book* como recurso durante formações continuadas. Esse quesito já foi destacado na pergunta de número 3, mas aparece aqui novamente como uma possível potencialidade do material:

Este material tem grande potencial para ser trabalhado numa formação continuada e/ou semana pedagógica. (Catalina)

Pode ser um material de apoio para as ações de formação. (Yulika)

Tema relevante para grandes discussões, até mesmo em sala de aula (Flora)

Aqui, leitor formador, houve, inclusive o comentário sobre a utilização em sala de aula, afinal o tema foi visto como relevante! Foi destacado pelos profissionais, ainda no quesito potencialidades, bem como em excertos de outros questionamentos, a questão dos QR Codes e Quadros Reflexivos que estão presentes ao final de cada texto:

A possibilidade de reflexão por meio das crônicas e das perguntas listadas; Os links para textos de apoio que permitem compreender mais sobre os temas abordados. (Guilherme)

Tem o quadro "Para refletir" que estimular o leitor a pensar naqueles pontos abordados na crônica; O profissional que está começando a trabalhar na área pode, após realizar a leitura, entender a realidade do "mundo" da educação especial e inclusiva; (Abbe)

Reflexão, não se sentir sozinho frente aos desafios que são angustiantes, compartilhamento de experiências, dinamicidade (tendo em vista o formato multimodal - texto, Qr Code, perguntas diretas). (Joana)

As perguntas foram muito instigantes. (Johannes)

As questões, em especial, trouxeram algumas reflexões relevantes. (Christina)

O quadro "Para Refletir" realmente fez refletir, perguntas bem elaboradas e apropriadas (Catalina)

A utilização dessas duas ferramentas foi pensada no intuito, não só de trazer aspectos teóricos que embasaram a pesquisa, mas também como uma forma de dialogar com você, leitor amigo, abrindo um pouco mais o espaço para lhe contar sobre as influências que tive, bem como retratar o que se passava durante o processo de escrita.

A quinta pergunta dizia respeito às dificuldades encontradas com o *e-book*. Dos 13 profissionais, 7 não sentiram dificuldade com a leitura; 2 levaram mais tempo do que o habitual para ler, mas não viram isso como dificuldade; 2 sentiram que alguns conteúdos não se tratavam do seu âmbito de trabalho; 1 apontou a possibilidade de leitura compartilhada, onde se poderia discutir com outras pessoas e ouvir 'leiturinhas' a partir de diferentes perspectivas; e 1 comentou que o material deveria ser amplamente divulgado. Do meu ponto de vista, os dois últimos profissionais não sentiram, de certa forma, dificuldade, mas aquele um anseio por uma compreensão melhor do conteúdo, e este apenas encontrou no espaço uma forma de sugerir a difusão do material.

O sexto e último questionamento solicitava aos profissionais que pontuassem, de 1 a 10, a chance de indicarem o material lido, bem como se justificassem. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Notas e justificativas com relação ao *e-book*

NOTA	JUSTIFICATIVA
10	
10	Achei o material FANTÁSTICO! Aborda temas corriqueiros e que achávamos serem casos isolados, mas, com a divulgação poderemos auxiliar um colega ao ler o material e entender que algumas situações não acontecem apenas com ele. O que refletirá também nas práticas futuras.
10	Material interessante e diferenciado.
10	Da mesma forma que a leitura me fez pensar sobre o assunto sob diversas perspectivas acredito que também pode fazer o mesmo por outras pessoas.
10	A leitura é muito agradável. Instiga reflexões muito relevantes. A conversa com outros autores, cantores e pesquisadores apontam caminhos para aprofundar a reflexão ou pensar em outra perspectiva.
8,5	Achei que o material possui uma abordagem inovadora para a apresentação do assunto em questão. Não li nenhum documento com formato similar. Acho que ele traz, em algumas crônicas, acolhimento aos docentes por perceberem que seus sentimentos estão refletidos no relato de outros profissionais, porém observei questionamentos que são voltados ao público administrativo (gestão escolar) e que acredito que destoam da abordagem da maioria das crônicas contidas no <i>e-book</i> .
10	Por ser um produto educacional com a participação da comunidade interna e que será oferecido para a comunidade externa. Material de pesquisa e de análise social.
10	O material é interessante para abordar, inicialmente, o tema da educação inclusiva com professores em formação, afinal ele trata de um contexto real por meio crônicas, o que pode motivar os leitores.
10	Porque dialoga diretamente com a nossa realidade no IFMS. Também traduz muitas situações em esperança também.
10	Pela clareza do texto e pelas perguntas muito muito apropriadas.
10	Pois é um material inovador.
10	Pois a temática é muito importante e porque as crônicas têm estilos diferentes e são muito agradáveis de serem lidas.
10	Por narrar situações que nos levam a ter uma ideia (aqueles que ainda não têm compreensão mais ampla) da complexidade e dimensão do assunto, e a importância com que se deve abordar e conduzir as políticas referentes aos temas inseridos na Educação Especial e Inclusiva, no IFMS.

Fonte: Autoria própria

Um participante não se justificou, mas, de qualquer forma, a partir disso, e tendo em vista as anteriores análises, avalio que os participantes, na sua maioria, se identificaram com o material, pois o tema dialogou com o que esses profissionais vivenciam no dia a dia de uma instituição federal, bem como fez com que eles se sentissem contemplados, representados, ao se verem e verem suas experiências retratadas nas crônicas.

São esses os efeitos que a literatura pode causar em nós, leitor causal. Ela nos abre, de acordo com Petit (2009), as portas para um outro mundo – que não é o nosso –, para uma outra maneira de pertencer ao mundo e nos presenteia com histórias e paisagens onde podemos retomar nosso fôlego diante dos acontecimentos a que estamos expostos, nos dá esperança como bem disse um leitor.

No entanto, conforme abordou um servidor, alguns questionamentos não são voltados, necessariamente, para o seu âmbito de trabalho, destoando da maioria dos conteúdos das crônicas. Essa sensação também foi retratada por outro profissional, mas de forma contrária, quando solicitei que mostrassem as dificuldades que tiveram com o material:

Por não ser docente, algumas questões foram difíceis de serem "respondidas"/"refletidas". (Christina)

Acho que alguns questionamentos são voltados para a gestão do campus. Acredito que seria mais interessante ter uma versão para cada público-alvo (gestão e professores). A crônica "notas de um cronista ignorante", trouxe apontamentos que, a meu ver, deveriam ser direcionados à gestão. Como docentes, não temos como atuar nos pontos administrativos que foram citados. Confesso que essa crônica específica me gerou desconforto e sensação de impotência. Acho que os docentes possuem muitos pontos, relacionados ao tema do *e-book*, que geram estudo, reflexão, insegurança e reformulação de práticas de ensino. Sendo assim, acho que poderíamos nos atentar apenas aos pontos que podemos atuar (como os abordados em outras crônicas contidas no material). Concordo com muitos pontos presentes na crônica apontada, mas acho que ela poderia estar presente em um documento a parte. (Clara)

Confesso que, de início, também senti isso, leitor confiante, afinal minha angústia maior enquanto professora de línguas me fez voltar mais os olhos para os docentes, a sala de aula e o fazer pedagógico. Acredito, entretanto, que a partir do momento que acolhi os profissionais do NAPNE também como foco do estudo, passei a enxergar que gestão, administração, técnicos e docência não estão tão separados assim. E é justamente devido a nossa visão compartimentada que muitas vezes não conseguimos ver que todos nós estamos, de alguma forma, entrelaçados a fim de efetivar a inclusão educacional.

Mantoan (2015b) já nos disse, lá no Capítulo 4, que Inclusão requer uma mudança de perspectiva educacional. Para tanto, é necessário a reorganização escolar, a qual depende de uma conexão de ações que estão vinculadas ao projeto político pedagógico, documento elaborado com a ajuda de todos os segmentos que compõe a instituição. Assim, me questiono se de fato nós não temos como dialogar em assuntos que são mais vinculados à parte administrativa ou da gestão, afinal, segundo a LDB, em seu art. 3º, a gestão do ensino público é democrática (BRASIL, 1996).

Para finalizar, retomo as etapas para elaboração de um produto educacional proposto por Farias e Mendonça (2019) no Capítulo 9. A fase 6, revisão e reformulação do protótipo, procura visualizar as limitações do produto de modo a fazer as correções. Após a aplicação, recebi, fora os formulários respondidos, algumas sugestões dos participantes por e-mail que estavam vinculadas à ortografia e gênero utilizado na escrita, bem como algumas questões de compreensão sobre organização do IFMS, as quais busquei sanar.

A etapa 7 refere-se ao produto final que somente ganha esse *status* após a banca de defesa; ainda, no momento da banca, algumas questões surgiram, fazendo com que uma nova revisão e reformulação acontecesse (etapa 6). É por isso que Farias e Mendonça (2019) dizem que o processo de concepção de um PE é iterativo, isto é, ele se repete, vai e volta; assim como a pesquisa que Clandinin e Connelly (2011) abordam como um processo de ir e vir; e, adiciono,

como a própria vida, leitor reiterado.

EPÍLOGO

{ no qual algumas constatações são feitas }

“*As histórias nunca param onde a gente imagina*”
(Maurice Druon - O menino do dedo verde, 1996)

Enfim, o fim! Não acredite, entretanto, que este fim simbolize uma conclusão com verdades prontas, acabadas e objetivas, leitor conclusivo. Não é essa a intenção. O que trago neste Capítulo refere-se a constatações que são contextuais, com pessoas de carne e osso – e alma – e, que constantemente, estão em processo de transformação, de reflexão, de busca por práticas e ações que façam mais sentido tanto no caminho pessoal quanto no profissional.

De toda forma, ao retomar o problema de pesquisa que delimitiei como sendo os desafios para se praticar uma educação pautada na perspectiva inclusiva, a ideia não foi, necessariamente me aprofundar nessas questões. Foi sim, saber que repercussões esses desafios geravam na forma como os profissionais pensavam e lidavam com a inclusão escolar, tendo em vista que esta requer uma mudança de paradigma educacional fazendo com que todos nós tenhamos que redefinir e ressignificar nossas concepções e ações.

Para tanto, determinei como objetivo geral analisar como a leitura de um gênero literário crônica pode contribuir com a forma de se pensar e lidar com a Educação Especial na perspectiva inclusiva no referido *Campus*.

A partir da análise dos questionários abertos aplicados aos participantes que leram o protótipo de Produto Educacional (PE), foi possível ver que eles se identificaram com o material proposto devido a diversos fatores como a linguagem fácil, agradável, bem como acessível, e a abordagem de situações do cotidiano, os quais estão muito ligados com o gênero textual que escolhi para elaborar o *e-book*: a crônica. Esses aspectos, de certa forma, propiciaram uma leitura mais fluida, contribuindo tanto para a compreensão do conteúdo, assim como para se pensar acerca das questões trazidas.

Outro fator que mostrou a identificação dos participantes com o material foi o próprio tema com os vários desenlaces. Foi a partir da leitura do *e-book* que eles passaram a ver que a maioria deles vivencia essa questão no dia a dia, sentindo, portanto, que não estão sozinhos; outros colegas de profissão também passam por momentos de aflições, angústias, apreensão e insegurança frente a essa “nova” perspectiva educacional. Todos compartilharam da “mesma” experiência, ainda que cada um de uma maneira única.

As crônicas possibilitaram, dessa forma, aos participantes, sentirem-se contemplados, representados. Aliás, essa é uma das funções da literatura, leitor notado! Ela pode nos fazer adentrar em mundos que estão em continuidade com as nossas vivências e experiências, num

eterno aprender e compreender. Isso, conforme os próprios relatos, trouxe um senso de proximidade com o outro, com as histórias e experiências dos outros, bem como empatia em relação aos sentimentos nossos e alheios.

A partir desse movimento de aproximação, posto que nos vemos em um lugar comum, há a oportunidade de acolher o outro, independente de quem seja, colega e mesmo estudante, sem preconceitos, sem exclusões. A literatura é uma via para criarmos essa identidade mais aberta, sem preconceitos e rótulos e, portanto, não excludente; e é esse também o propósito da inclusão, leitor incluso.

Ainda, o conteúdo das crônicas fez com que muitos participantes refletissem, se aprofundassem mais no assunto, se sensibilizassem e vissem, por exemplo, que negar atender um aluno ou se omitir são atitudes que não coadunam com a inclusão. Não somente as crônicas proporcionaram isso, como também os Quadros Reflexivos e os QR Codes mostraram ser ferramentas eficazes para se compreender mais sobre os temas abordados.

Acredito que a leitura do *Crônicas de um Instituto* poderá, porventura, trazer transformações nas atitudes desses profissionais, tanto no IFMS como em demais ambientes sociais, uma vez que a reflexão sobre nossas atitudes é o primeiro passo para a reestruturação de nossas concepções e posterior mudança.

Além do mais, julgo que usar o *e-book* como material de apoio em formação seja uma outra alternativa de utilização, uma vez que seu conteúdo parte, justamente, das dúvidas, interesses e necessidades comuns dos profissionais; ainda, essa sugestão adveio dos anseios dos próprios participantes da pesquisa. Não foi, porém, o foco deste estudo, sendo um ponto que precisaria de investigações adicionais que confirmem ou refutem a hipótese levantada pelos participantes.

Outro ponto que passei a considerar, durante a etapa de finalização desta pesquisa, diz respeito à publicação de novos volumes de *Crônicas de um Instituto*, talvez, até, com outros temas que perpassam o dia a dia de uma instituição federal ou mesmo de qualquer instituição de ensino. Isso é apenas minha visão de um possível estudo futuro, o qual tem respaldo na crença de que a via literária possibilita o espaço para o diálogo não só com as experiências e vivências daqueles que trabalham conosco, mas um diálogo interno com aquilo de mais profundo que há em nós e em nossa prática (independente da nossa profissão). Lembrando que a literatura, no fim das contas, nos ajuda a dar significado e a compreender melhor a nós mesmos (OMETTO; GUEDES-PINTO, 2019; TODOROV, 2010); atua na nossa formação (CANDIDO, 1999); e ajuda a sermos, enfim, seres humanos.

Ressalto, ainda, a importância dos espaços e encontros onde haja, de fato, o diálogo, o

compartilhamento de experiências e a compreensão dos problemas educacionais, tendo em vista a perspectiva inclusiva de educação; são eles que permitirão resolver os problemas e questões com os quais os profissionais se veem envolvidos e efetivar, de fato, a inclusão.

Por fim, como iniciei com o professor Larrosa na epígrafe, fecho também com ele! A proposta do *e-book* como uma forma de se aprender pela leitura sobre as experiências “não é transmissão do que existe para saber, do que existe para pensar, do que existe para responder, do que existe para dizer ou do que existe para fazer, mas sim a co-(i)mplicação cúmplice no aprender daqueles que se encontram no comum” (LARROSA, 2003, p. 143). Todos nós estamos de alguma forma ligados pelo mesmo tema, pela mesma angústia, pelo mesmo desejo de aprender e, por isso, a leitura literária faz sentido, nos forma e mostra a humanidade que existe em nós.

REFERÊNCIAS

- APPIO, C.; EWALD, I.; SILVA, V. A formação integral na educação profissional tecnológica: Alguns apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 1, p. 11–16, 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1100>>. Acesso em: 8 out. 2021.
- AUGUSTO, T. H. A. H.; GRILLO, J. P. **Análise documental das ações inclusivas do IFMS sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas**. Trabalho de Conclusão do Curso de especialização em Docência para a EPCT. Campo Grande: IFMS, 2019.
- BAPTISTA, M. I. S. D. Constituição de 1988 e ECA de 1990. In: **Entendendo a Inclusão Escolar como um direito**, 2021, Campinas, Curso de difusão cultural – EAD, Escola de Extensão da Unicamp/Extecamp, 19 abr. 2021.
- _____. **Danças no TNR: movimentos de professores em formação continuada**. 2018. 277f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332955>>. Acesso em: 1º jul. 2021.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Entendendo a Inclusão Escolar como um direito**, 2021, Campinas, Curso de difusão cultural – EAD, Escola de Extensão da Unicamp/Extecamp, 19 abr. 2021.
- _____. **Papo Reto # 2 - Diferença ou diversidade. Você sabe a diferença?** Campinas: LEPED Unicamp, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yA7YgowRfMc>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BARBISA, C.; MEGID, M. A. B. A. Categorias de narrativas: Principais usos em pesquisas e formação de pedagogas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 4, p. 979-996, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649944>>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BENDER, F. C. Teoria. In: BENDER, F. C.; LAURITO, I. B. **Crônica: história, teoria e prática**. São Paulo: Scipione, 1993, p. 41-77.
- BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas volume 1). 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BESSEMER, S. P.; TREFFINGER, D. J. Analysis of creative products: review and synthesis. **The Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 3, p. 158-178, 1981. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2162-6057.1981.tb00287.x>>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 jul. 2020.

_____. **Decreto n. 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 6 abr. 2020.

_____. **Decreto n. 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. **Decreto n. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.

_____. **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020.

_____. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. 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: 15 jun. 2020.

_____. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm>. Acesso em: 26 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 79**, de 31 janeiro de 2011. Autoriza o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul a promover o funcionamento do Câmpus de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas – MS. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/portaria_79_autoriza_funcionamento_campus.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de**

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008b, 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Brasília: MEC/SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 16 jan. 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/centenario-da-rede-federal/centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CÁ ENTRE NÓS. Campinas: LEPED, 2018.

CANDIDO, A. A vida ao rés do chão. In: CANDIDO, A (Org.). **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, ed. especial, p. 81-90, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/issue/view/357>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CAPES. **Documento de área: área 46 - ensino.** 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011. 250p.

CORRÊA, M. I. S.; SOUZA, A. C. R.; MARÇAL, M. C. C. O uso do QR Code na gestão da comunicação: o caso da rede social WineTag. **Informe: Estudos em Biblioteconomia e Gestão da Informação**, Recife, v. 1, n. 1, p. 118-132, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INF/article/viewFile/48/86>>. Acesso em: 20 out. 2020.

COSTA DA CRUZ, S. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. **Travessias**, Cascavel, v. 10, n. 3, p. 25-40, 2016. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/14725>>. Acesso em: 29 set. 2021.

DUTRA, C. L.; SANTOS, M. C. D. Prefácio. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. p. 8-12.

FARIA, P. M. F. **As emoções do professor frente à inclusão escolar.** 2018. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/59274/R%20-%20D%20-%20PAULA%20MARIA%20FERREIRA%20DE%20FARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.2, p.217-228, abr./jun., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/R3g5pR59J34RWyL9yDZ5qsc/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 out. 2021.

FARIAS, M. S. F.; MENDONÇA, A. P. **Concepção de produtos educacionais para um mestrado profissional**. [recurso eletrônico]. Manaus, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1wVX0B4VaLH51Ld7veABEIA_Ru8he8eO1/view>. Acesso em: 13 mar. 2020.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020. 160p.

FONSECA, R. **O romance morreu: crônicas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IFES. Instituto Federal do Espírito Santo. **Anexo ao Regulamento Geral**, de junho de 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Anexo-ao-Regulamento-2019.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

IFMS. **Estatuto**. Campo Grande, 2016a, 28p. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/estatuto-do-ifms.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Campo Grande, 2018, 161 p. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/view>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

_____. **Portaria n. 56**, de 30 de julho de 2021. Designa servidores para integrarem o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e Equipe Multidisciplinar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus Campo Grande. Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://suap.ifms.edu.br/bse/visualizar_boletim/245/html/>. Acesso em: 6 out. 2021.

_____. **Regimento Geral do IFMS**. Campo Grande, jul. 2017, 108p. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/estatuto-e-regimentos/regimento-geral-do-ifms.pdf/view>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

_____. **Resolução n. 26**, de 15 de abril de 2016b. Aprova o Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2016b. Disponível em: <<https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-do-nucleo-necessidades-especificas-resolucao-026->

de-15-04-2016.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

KLEON, A. **Roube como um artista**: 10 dicas sobre criatividade [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Gêneros textuais. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2009, p. 101-122.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escritas e práticas comunicativas. In: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011, p. 53-74.
LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001. 128p.

LANUTI, J. E. O. E. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Entendendo a Inclusão Escolar como um direito**, 2021, Campinas, Curso de difusão cultural – EAD, Escola de Extensão da Unicamp/Extecamp, 19 abr. 2021.

_____. **O ensino de matemática – sentidos de uma experiência**. 2019. 127f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333338>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

_____. **Papo Reto #1 - Por que adaptar currículo não é incluir?**. Campinas: LEPED Unicamp, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d9QhmexSHZk>>. Acesso em 15 abr. 2020.

_____.; MANTOAN, M. T. E. Sobre o ensinar e o aprender na concepção inclusiva. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R. KASSAR, M. C. M. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar** [recurso eletrônico]. Curitiba: Íthala, 2021, p. 144-150.

LARROSA, J. Sobre a lição. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p. 139-146.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LOBÃO, F. O. **Educação Inclusiva**: desafios e conquistas no percurso de acesso, permanência e êxito para os estudantes assistidos pelo Napne e a equipe multidisciplinar no IFS/Campus Aracaju. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Aracaju, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7902272>. Acesso em: 8 jun. 2020

MACHADO, A. M. N. **O sexo das letras**. Porto Alegre: Laboratório de Escrita, 2000. 33p.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma Pedagogia da Diferença. **Diversa**. Unicamp, 2013. p. 1-5. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-umapedagogia-da-diferenca/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

_____. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 23-42, jan./jun., 2015a. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. (Org.). **Em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Campinas: LEPED/FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015b. 99p.

_____. **RE: Plano Educacional Individualizado e a inclusão de aluno autista** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <thaishp@hotmail.com> em 19 abr. 2020.

_____. PNEEPEI de 2008. In: **Entendendo a Inclusão Escolar como um direito**, 2021, Campinas, Curso de difusão cultural – EAD, Escola de Extensão da Unicamp/Extcamp, 19 abr. 2021.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos - NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2005. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13809/1/Tese2003.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28º ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, M. B.; SOUSA, R. P. L. O ebook como mídia do conhecimento. In: SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS, 6., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UDESC. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5932/Artigo12_15505120525828_5932.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: IFB, 2013. p. 13-23.

NASCIMENTO, F.; PORTES, R. M. L. A inclusão das pessoas com necessidades específicas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da ação TEC NEP: uma reflexão atual. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A. (Orgs.). **Inclusão e**

diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional e tecnológica. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 83-94

OLIVEIRA, R. Introdução. In: _____. **Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 9-15.

OMETTO, C. B. C. N.; GUEDES-PINTO, A. L. A leitura da literatura na formação continuada de professores: uma potente linguagem para ressignificação das práticas escolares. **Revista Prolíngua**, v. 13, n. 2, p. 176-187, ago./dez. 2018.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009. 192p.

_____. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010. 304p.

RAMOS, E. S.; BARRETO, L. M. S.; BAPTISTA, M. I. S. D.; BARBOSA, M. C. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R. KASSAR, M. C. M. **Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar** [recurso eletrônico]. Curitiba: Íthala, 2021, p. 202-213.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

RIESSMAN, C. K. Narrative Analysis. In: _____. **Narrative, Memory & Everyday Life**. University of Huddersfield, Huddersfield, 2005, p. 1-7. Disponível em: <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/4920/2/Chapter_1_-_Catherine_Kohler_Riessman.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

SALTON, B. P.; DALL AGNOL, A.; TURCATTI, A. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Bento Gonçalves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017. 108 p.

SIMON, L. C. S. A arte de responder: crônicas sobre entrevistas. **Trama**, v. 3, n. 5, p. 111-125, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/963>>. Acesso em: 1º nov. 2020.

SOUSA JUNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. 96p.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista aos docentes e à equipe do NAPNE do IFMS - Campus Campo Grande

PARTE I

Nome:

Idade:.

Nós estamos realizando uma pesquisa que está relacionada às vivências dos profissionais com a educação inclusiva. Você poderia falar um pouco sobre sua vivência com essa temática no Instituto?

Qual foi sua primeira reação ao verificar que teria um estudante com necessidade específica em sua sala de aula? Como se sentiu?

PARTE II

1. Graduação/pós-graduação
2. Qual o seu cargo dentro do IFMS? (docente, TAE, psicólogo, pedagogo, etc.)? Exerce alguma função?
3. Há quanto tempo você trabalha no IFMS?
4. Gostariamos de saber por que aceitou dar essa entrevista?
5. Como a sua vida convergiu para a profissão de professor?/Como chegou ao NAPNE?
6. Nos últimos 3 anos participou de alguma formação continuada ou curso/capacitação sobre educação inclusiva ou educação especial? Qual (is)?
7. O IF já promoveu ou promove alguma dessas capacitações? É aberto ao público?
8. Existe espaço para discussão e estudo acerca da educação especial e inclusiva no IFMS? Você frequenta? O que acha?
9. Qual o sentido da educação para você?
10. Para você qual o papel do docente? E do NAPNE?

11. O que você compreende que é educação inclusiva? Qual sua visão acerca dessa perspectiva educacional?
12. Você acredita que a educação inclusiva é viável no IFMS? Justifique.
13. Você enxerga diferença entre educação especial e educação inclusiva? Explique.
14. Na sua avaliação quem pode ser inserido na educação profissional e tecnológica?
15. Na sua prática no IFMS você enxerga diferenças entre as dificuldades vividas pelos estudantes com necessidades específicas e os demais? Exemplifique.
16. “A deficiência não está na pessoa e sim no ambiente e práticas que não consideram todos os sujeitos”? Você concorda ou discorda com tal afirmativa? Por que pensa assim?
17. Como sua função se articula com o docente (ou com a equipe do NAPNE)?

18. Do seu ponto de vista quais são os principais desafios vivenciados pelos estudantes com necessidades específicas durante a trajetória formativa deles dentro do IFMS?
19. E o que você considera desafiante/desafiador na vivência com esses estudantes?

20. E com relação às conquistas vivenciadas por esses estudantes? Quais você considera como principais ou relevantes, durante a trajetória formativa deles dentro do IFMS?
21. Em sua carreira no IFMS o que você considera como conquista na vivência com estudantes com necessidades específicas?
22. Você se sente preparado/qualificado para atender a demanda inclusiva?
23. Possui sugestões que possam favorecer a trajetória formativa dos estudantes com necessidades específicas? Se sim, relate a(s) que considera mais importante(s).
24. O que considera que pode colaborar para uma melhor construção de um profissional inclusivo dentro do IFMS?
25. No mestrado profissional, um dos requisitos para obter o título de mestre é a construção de um produto educacional (Produto Técnico e Tecnológico, segundo a CAPES). Nós estamos elaborando um *e-book* que abordará essa temática e fomentará esse diálogo dentro do IFMS. Possui alguma sugestão para o nosso *e-book*?

(Adaptado de Lobão, 2019)

APÊNDICE B - Questionário de avaliação do Produto Educacional

Perfil

Nome: _____

Idade: _____ Formação: _____

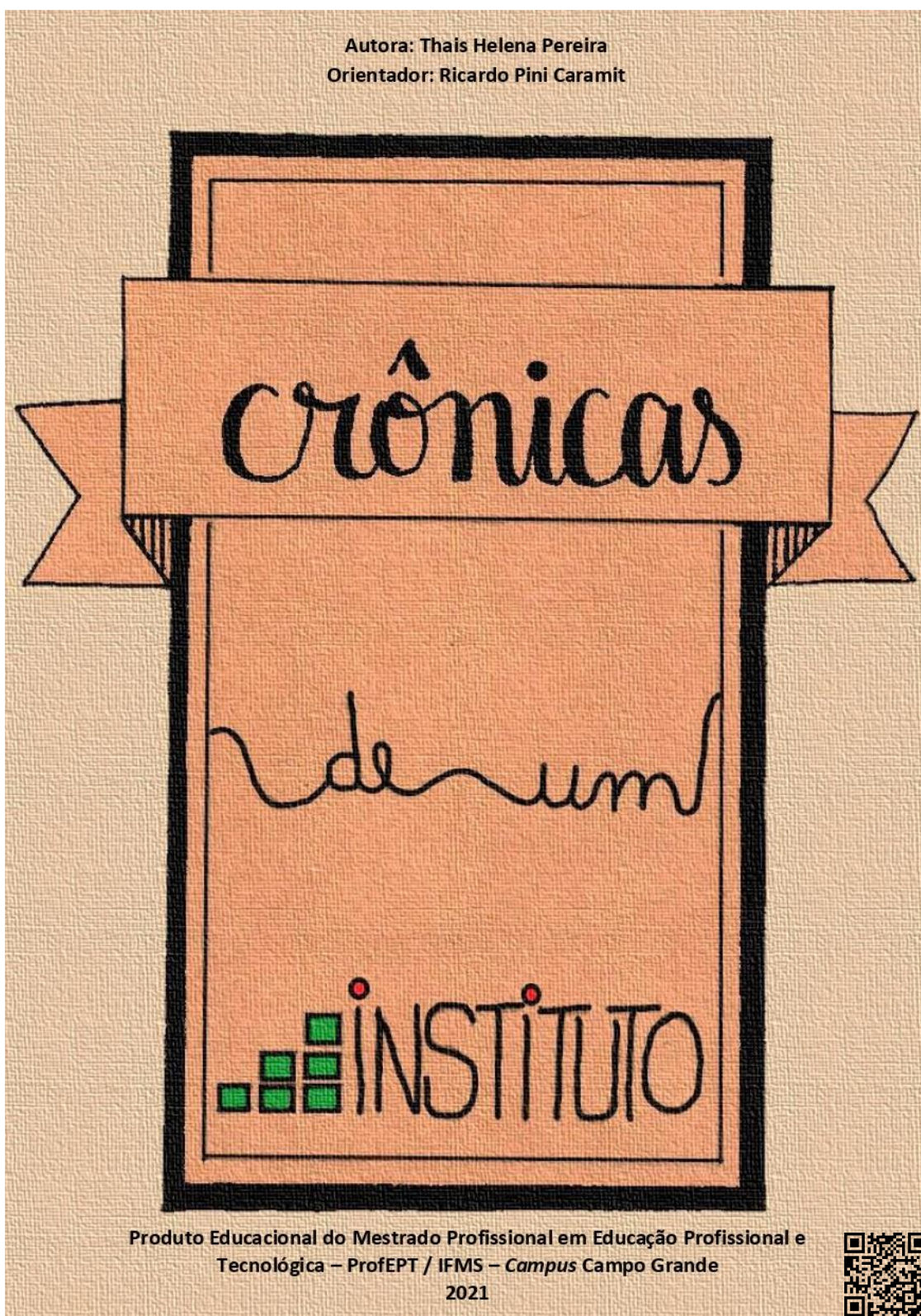
Função/Cargo no IFMS: _____

Quanto tempo de trabalho no IFMS? _____

1. Como a leitura do *e-book* "Crônicas de um instituto" contribuiu para a sua reflexão quanto à Educação Especial e Inclusiva?
2. Você já tinha utilizado livros literários para se familiarizar ou aprender sobre algum tema? Comente
3. Você avalia que esse recurso é uma opção viável como estratégia/recurso de desenvolvimento profissional? Justifique.
4. Cite as principais potencialidades que você encontrou neste Produto Educacional.
5. Cite as principais dificuldades que você encontrou neste Produto Educacional.
6. De 1 a 10, qual a chance de você indicar esse material? Por que?

APÊNDICE C - Produto Educacional *Crônicas de um Instituto: a educação especial na perspectiva inclusiva*

Autora: Thais Helena Pereira
Orientador: Ricardo Pini Caramit



Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica – ProfEPT / IFMS – Campus Campo Grande
2021



Link de acesso ao e-book em PDF: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/649662>



Crônicas de um instituto: educação especial na perspectiva inclusiva

Thais Helena Pereira
Ricardo Pini Caramit

1ª Edição
Campo Grande/2021

Crônicas de um instituto: educação especial na perspectiva inclusiva

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – ProfEPT

ILUSTRAÇÕES: canva.com.br

Thais Helena Pereira
thaishp@hotmail.com

Ricardo Pini Caramit
ricardo.caramit@ifms.edu.br

Pereira, Thais Helena
P436c Crônicas de um Instituto: educação especial na perspectiva inclusiva / Thais Helena Pereira, Ricardo Pini Caramit. – Campo Grande-MS, 2021.
58 p. : il. ; 29 cm.


Produto educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Pini Caramit.

Inclui referências.
ISBN 978-65-00-00027-6

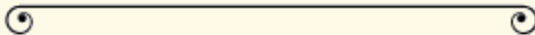
1. Produto educacional. 2. Inclusão. 3. E-books. 4. Profissionais. I. Caramit, Ricardo Pini. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 373.246



Sumário

Prólogo	5
Primeiras palavras.....	8
Conhece-te a ti mesmo	11
Um tratado sobre a experiência	15
Autoeficácia: o que fazer com o conhecimento adquirido?	19
Direito de escolha	24
Metáforas de ser humano	28
O medo como preservação	33
O bate-estacas	36
O óbvio que não é tão óbvio	40
Notas de um cronista ignorante	43
O universo da inclusão	50
Epílogo.....	54
Influências	57





Prólogo

*Se quiser falar ao coração dos homens,
há que se contar uma história. (...)
Porque é assim – suave e docemente –
que se despertam consciências.
(Jean de La Fontaine)*

A Educação Especial foi algo que sempre me encantou e inquietou. Surge devido a uma parada no meio do caminho antes traçado e acaba ficando. Martelando com certa constância e sem um fim. Como uma dor de dente inacabável. Se é que isso existe, mas para mim tratou de existir.

A Educação Inclusiva é assunto que veio depois e também não foi nada muito planejado. Não foi devido a outra parada no percurso, mas trouxe alguns inconvenientes, práticas e metodologias um pouco sem nexos e julgamentos acerca do trabalho alheio que me causaram certo desconforto. Mas, ainda bem que desconfortos existem para nos tirarem da comodidade em que nos colocamos. E com esse também foi assim.

Aliás, constantemente sou convidada a sair de lugares cômodos que insisto em querer criar. A certeza é um desses lugares onde a inclusão escolar, definitivamente, não tem espaço.

Ambos os temas são recorrentes na pesquisa e nos estudos, como também um compromisso assumido globalmente no intuito de construir uma sociedade mais

justa, mais igualitária. Além do mais, servirão de mote para a escrita dessas crônicas sobre as quais você, leitor, irá se debruçar logo mais.

Com linguagem coloquial e conteúdo abrangendo o cotidiano, esse *e-book* é o produto educacional elaborado em minha dissertação de mestrado como parte de exigência do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* Campo Grande. Cada uma das crônicas aqui produzidas traz a minha compreensão sobre as vivências dos profissionais envolvidos com a Educação Especial e Inclusiva nesse *Campus* entremeadas com a minha forma de escrever.

Além das crônicas, este produto conta com a presença de *QR Codes* que de alguma forma trazem as influências que contribuíram para a minha escrita. No fim de cada texto há também um roteiro reflexivo com questionamentos que perpassaram todo esse meu trabalho de carpintaria, como diria Clarice Lispector.

Trago, então, essa experiência em palavras, pois sinto ser uma possibilidade, como já disse o professor Larrosa, de me libertar de certas verdades e certezas (é preciso!) de forma a deixar de ser quem eu era para ser outra pessoa, talvez diferente daquela que eu vinha sendo. Todas as histórias que foram contadas a mim serviram, de um jeito ou de outro, parafraseando La Fontaine, para despertar a minha consciência sobre o tema, sobre as tantas certezas guardadas aqui dentro, sobre o outro, sobre a vida enfim...

O convite então é para que deguste dessas reflexões e vivências a fim de também refletir, despertar

e transformar os conhecimentos outrora construídos (e por que não, transformar-se?).

Uma boa leitura, um bom despertar, uma boa transformação!



Primeiras palavras

Meu gosto pela escrita não é de hoje. Ele me acompanha já tem mais ou menos uns 14 anos. Chega graças a um coração dilacerado, a uma imaturidade da própria idade e a um olhar mais atencioso de meu pai. E é justamente pela escrita que posso falar sobre o indizível, que dou voz às dores trancafiadas que surgem no percurso e que parte do meu autocontrole se mantem em alinhio.

Quando opto por manter distância do cenário em que me encontro e, conseqüentemente, travo um momento de superação comigo mesma, a escrita ainda prevalece e muito me ajuda. São dez longos meses longe de casa, mas são meses bastante intensos, que me trazem uma nova experiência: de vida, de esforço, de maturidade, de companheirismo, de compreensão.

É onde a Educação Especial surge. Esse primeiro contato, previamente estipulado, é uma proposta que estruturei para trazer mais emoção aos estudos acadêmicos. Claro, há um quê de fuga. Eu sei disso, mas é a via que acho para nortear aquilo que está completamente sem norte.

Nesse novo ambiente distante, preciso diariamente lidar com situações que envolvem o diálogo, o ensino, o aprendizado e o estudo concernente a pessoas com deficiência. Afora isso, mantenho um círculo de amizades que carrego até os dias de hoje.

Ao retornar, esse tema não saiu mais da minha cabeça...e do meu coração. Intento, então, articular

minhas duas paixões, a escrita e a Educação Especial, e após terminar a primeira graduação rumo para a licenciatura em Letras.

É uma trajetória repleta de conhecimentos novos: língua inglesa, língua portuguesa, letramentos, pedagogia Waldorf, literatura, enfim...tenho sim algumas disciplinas relacionadas à Educação Especial, mas tudo bem breve e teórico. Já a Educação Inclusiva aparece durante os estágios obrigatórios.

Assim, vou construindo minha formação aos poucos, bem como minha trajetória profissional. O momento de maior envolvimento com a temática é em um projeto de uma escola especial, onde o papel artesanal é o foco. No entanto, ao ser convidada a conduzir uma sala de aula, o bloqueio vem, o medo me toma, a insegurança cresce e a negação é minha resposta.

Falta de habilidades e experiências? Não saber usar das competências adquiridas? Sem conhecimento sobre mim mesma? Construção de barreiras atitudinais? Medo? Preconceito? Interpretação equivocada da legislação? Formação superficial? Falta de recursos materiais e humanos? Conscientização ampla dos envolvidos? Organização do ensino? Necessidade de trocas? Profundidade no apoio? Tempo para reflexão? O que me faz negar? Ainda não sei dizer...de qualquer forma, o tema continua a me instigar e, por isso, o mestrado ajusta-se perfeitamente às minhas angústias. “Como se aquela luva tivesse sido feita para aquela mão”, usando as palavras de Machado. Escrita e Educação Especial e Inclusiva alinham-se enfim.


A escrita é uma das maneiras mais rápidas para expulsar de si um sofrimento, constituindo um dos

fatores de resiliência mais eficazes, já o disse o médico francês, Boris Cyrulnik. É assim que meu desassossego com relação ao ensino encontra um caminho. De certezas? De sucesso? De vitórias? Definitivamente não. É apenas caminho...

PARA REFLETIR...

Desafios para uma educação inclusiva

- Dentre os vários desafios citados, qual é aquele que mais te representa? Há algum outro que não foi listado?



Conhece-te a ti mesmo

“Refletir sobre a própria prática” é uma expressão bem comum no meio educacional. Isso é algo que ele sempre escuta na instituição em que trabalha. E eu também. Aliás, usa muito desses dizeres em sua trajetória no ensino. Inclusive, parece ser uma das coisas que os professores mais fazem, e não deixa de ser uma das peças-chave para se alcançar essa tão falada educação de qualidade e, também, uma educação inclusiva.

Até aí tudo bem. O que fico a pensar é como conseguir fazer isso. Como alcançar a capacidade de aprender autonomamente a avaliar o que faz e identificar o que precisa melhorar, se não consegue nem entender o seu próprio funcionamento? Quais são seus sentimentos mais recônditos? Quais são suas verdades? Como age e reage tendo em vista as inúmeras situações do dia a dia ao se relacionar com outros sujeitos? E, ainda, quando precisa tratar com o outro que tem alguma deficiência?

São tantos questionamentos reflexivos que, simplesmente, paramos. Uma xícara de café cairia até bem agora. Com aquelas lasquinhas de casca de laranja açucaradas. Ele prefere os biscoitos de nata de sua avó. Como a distância faz parte desse processo, damos uma trégua de 5 minutinhos para buscar a opção de acompanhamento e, claro, o convidado especial que regerá esse nosso diálogo.

Ao retornarmos à plataforma de videoconferência, ele diz:

- Acho que a partir do momento que escolho estar aqui, conversando com você, acontece um processo de autorreflexão, porque eu estou me abrindo, desabafando, falando sobre os meus sentimentos, sobre as minhas vivências...mas eu também estou refletindo, eu também estou fazendo uma autorreflexão a respeito da minha prática. Eu revisito minha prática.

Ao reprimir as cenas e ao narrá-las a mim, não está fazendo o passado voltar de um tempo distante. Está construindo seu próprio mundo, afinal atribui um sentido a tais acontecimentos. Está, de fato, conhecendo a si mesmo.

É quando o aforismo grego inscrito no pórtico do Templo de Apolo, em Delfos, e atribuído, muitas vezes, ao próprio Sócrates, faz todo o sentido: “Ó homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”. Essas palavras datam, mais ou menos, do século IV a. C. e acompanham o próprio desenvolvimento humano. Chegaram a mim, pela primeira vez, nos meus 15 anos, quando minha mãe me presenteou com “*O mundo de Sofia*”. Naquela tenra idade, entretanto, as palavras foram lidas e guardadas. Foi só agora que esse conhecimento fez parada e morada em mim.

É como se a grande tarefa da humanidade fosse, então, buscar se conhecer para, a partir daí, conhecer a verdade sobre o mundo. E sobre o outro que faz parte desse mundo. E sobre as relações que acontecem. E sobre tudo o mais que parece tão mais complexo que nós mesmos. Parece...

Quem é ele? Quem sou eu, afinal? Como nos enxergamos? Que atitudes tomamos? Como nos vemos em relação ao outro, quer seja estudante, professora, gestor, técnico, pai, filho, mãe, amiga, vizinho? Que tipos de críticas tecemos a eles sendo que na maioria das vezes não conseguimos visualizar que essas mesmas críticas dizem muito mais a respeito de nós mesmos? Como vemos a questão da diferença? E como esse outro enxerga a si mesmo? Por que o outro é tão mais complexo assim? Será que esse outro, com deficiência, é definido exclusivamente por essa característica?

Mais perguntas e o ditado filosófico continua a ressoar incessante: “Ó homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”.


PARA REFLETIR...

Autoconhecimento

- Como trabalhar tais questões institucionalmente?
- Como organizar esse tipo de momento para conversas e reflexões?
- Como abranger esse aspecto também com adolescentes do ensino médio, que possuem características únicas?

"Ó, homem, conhece-te
a ti mesmo e
conhecerás os deuses e
o universo."

(autor desconhecido)



Um tratado sobre a experiência

É um questionamento geral:

- Vocês têm experiência com Educação Especial e Inclusiva?

- Não.

- Experiência, EXPERIÊNCIA, não, não tenho.

- De jeito nenhum.

Foi a resposta da maioria dos presentes. A minha também, aliás. Tenho a impressão que quando alguém faz esse tipo de pergunta, uma luz interna logo acende querendo um conhecimento pronto e acabado sobre o assunto. Finalizado. Saber lidar com todos os tipos e características humanas. Então, não.

- Não tenho domínio acerca do assunto.

- O meu saber, na prática, é muito limitado.

Vou, então, ao dicionário. Às vezes, essa compilação de vocábulos possa me ajudar a compreender essa negação. O que é experiência, afinal? A palavra vem do latim e significa conhecimento ou aprendizado obtido por meio da prática ou da vivência. Opa! Então, alguma experiência eles têm, até porque muitos profissionais sequer tiveram a oportunidade de trabalhar com alunos da Educação Especial em sala regular ou classe especial.

Eles estão construindo a experiência, na convivência, na prática, ali no dia a dia, descobrindo estratégias, criando teorias, se apropriando da realidade e transformando-a. Mas, só a definição do dicionário não me convence. É quando em uma das tantas leituras nessa busca, surge um texto do professor Jorge Larrosa.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Experiência é o que passa, o que acontece, o que toca a cada ser individualmente, e não o que se passa, o que acontece, ou o que toca no outro. Experiência, experiência mesmo, não é informação. Aliás, esta não faz outra coisa senão cancelar as oportunidades daquela. Isso me deu um chacoalho interior. E para que haja a possibilidade de que algo passe, aconteça ou toque dentro de cada ser, é indispensável um gesto de parada, de interrupção, atitude quase impossível nos nossos tempos atuais.

Meus olhos continuam a ler: é preciso pensar, olhar, escutar e sentir mais devagar. É preciso haver demora nos detalhes. É primordial suspender opiniões, juízos, vontades, automatismos de ação. É essencial cultivar a atenção, a delicadeza e a arte do encontro. É imprescindível abrir olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece internamente e aprender a escutar os outros. Ah, a lentidão...é preciso aprendê-la, já o disse também o autor alemão Sten Nadolny. É fundamental, também, “calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

Isso, ao mesmo tempo em que traz um alento, traz também a constatação da correria que eu mesma projeto aos meus dias. Compreendo, em partes, o porquê das repetidas respostas negativas quanto a ter experiência: eu mesma não tenho o costume de parar, de perder o abençoado tempo – de perder tempo – como diz Elsie Lessa, a fim de vivenciar o que me acontece, ainda mais agora que a pandemia parece ter multiplicado os afazeres e atividades.

Ao mesmo tempo, esses momentos de diálogo – interno e externo – que instigam o devaneio, a reflexão

sobre mim, sobre minhas ações e sobre os acontecimentos ao meu redor configuram-se, do meu ponto de vista, uma interrupção e, por conseguinte, experiência. Meu desejo? Por mais momentos de parada...



Acesse o *QR Code* à esquerda e leia o texto citado.


PARA REFLETIR...

Experiência

- Como criar esses momentos de parada? Por meio de grupos? Seria algo a ser buscado somente de maneira individual ou é possível pensar em algo ao nível institucional?

"A experiência é o que
nos passa, o que nos
acontece, o que nos
toca."

(Larrosa)



Autoeficácia: o que fazer com o conhecimento adquirido?

É Clarice Lispector que acompanha aquelas reflexões. Um livro? Um quadro? Não sei discernir muito bem, mas a imagem me faz recordar uma de suas frases pontuais e carregadas de sentimento: “A palavra é meu domínio sobre o mundo”. Faço das palavras da autora, as minhas, afinal escrever é a forma que encontro para dar visibilidade e garantir certo domínio às inquietações aqui de dentro.

Além dela, a estante repleta de livros de cima a baixo fez parte do processo. Os quadros à direita também trouxeram um encanto ao espaço. Embora não consiga distinguir todos com clareza, o que mais me toca é o que contém uma porta branca se abrindo para o planeta Terra, para o mundo, enfim.

É o que acontece agora: a abertura de uma pequena fresta do mundo dela para mim. A primeira vez quando lhe avisaram que trabalharia com um aluno com deficiência ficou extremamente apreensiva. E, apesar de não ser mais uma novidade em sua trajetória, toda vez que um novo semestre começa, é sempre o mesmo receio de receber um estudante público-alvo da Educação Especial. Seu coração quase para, a respiração acelera e mil pensamentos percorrem seu cérebro. E, por quê?

Desconfio que sei a sua resposta. Por não ter preparo nenhum. Nenhuma experiência, estudo, especialização na área. Nada. Não possuí as

competências necessárias para atuar junto a esses estudantes. É isso.

Albert Bandura, professor e psicólogo canadense, já disse que o querer iniciar, continuar ou desistir de uma ação é afetado pelas crenças da pessoa sobre suas competências e capacidades para enfrentar as exigências do meio. Como será que ela lida com suas próprias crenças, então? Até onde compreendi, as dela, na maioria das vezes, a desqualificam, menosprezam, reprovam. É isso! Ela precisa trabalhar o sentimento de ser capaz de utilizar dos conhecimentos e habilidades de maneira adequada.

Comento sobre formação continuada. Ela me diz que a formação continuada por si só não dá conta. De que serve a posse de um conhecimento/habilidade?, ela me pergunta. É preciso ir além de falar abertamente sobre a temática. É necessário trocar experiências, estudar mais, ler mais, debater mais, analisar e incorporar práticas, fazer grupos de estudos para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, falar sobre as necessidades e os interesses profissionais a fim de esclarecer situações e aprimorar o modo como se trabalha, ampliar, descobrir novos saberes e, conseqüentemente, sentir-se capaz de atuar com os conhecimentos disponíveis, ajudando na formação do estudante para o mundo do trabalho.

Uma das ferramentas que a ajuda muito nesse percurso é a colaboração vinda da equipe do núcleo institucional e dos professores de apoio. É graças ao diálogo constante com eles que aprende e aprendeu muita coisa. Assim, pouco a pouco está sabendo lidar com situações de sala de aula que muitas vezes não saberia resolver sozinha.

Sim, apesar de ser a “autoridade” na sala, algumas ocasiões ocorreram em que se viu sem saber o que fazer, que determinada proposta não trouxe o efeito desejado, que, na realidade, o método que utilizou não atingiu a todos. Várias ocasiões em que a sensação de frustração veio.

Mas, é a partir das trocas com o núcleo que novas estratégias de ensino são propostas a ela. Ainda reluta um pouco sim. No entanto, com o passar dos dias, vai tornando-se mais receptiva para os seus usos. Sai da sua zona de conforto.

Aliás, é devido a essa saída que começa a pensar a deficiência, a educação escolar e a educação especial de outro modo. Presencia o aprendizado acontecendo e constata que, de fato, a inclusão é sim possível.

Em permanente processo de resignificação de suas concepções, se arrisca no novo, e nota que as ações construídas em conjunto trazem mais vitalidade e segurança aos seus dias. “De mãos dadas é mais fácil”, lembro-a da letra da canção de André Korsakas. E ela constata que sim, é bem mais fácil seguir por essa estrada da inclusão.



Acesse o *QR Code* do lado esquerdo e conheça a música “Nossa estrada”, do professor André Korsakas.

PARA REFLETIR...

Autoeficácia docente

- É possível trabalhar a autoeficácia docente a nível institucional? Como fazer isso?
- Quais seriam as competências necessárias que o professor regente deve desenvolver para atender a todos os alunos em sala de aula regular?

Mundo do trabalho

- Qual a distinção entre formar para o mundo do trabalho e para o mercado de trabalho?

Formação


- Para desenvolver-se na profissão de professor pautado nos princípios inclusivos basta apenas uma formação inicial?
- Que tipo de formação oferecer a fim de abordar a perspectiva inclusiva de educação? Qual seria o foco?
- As experiências concretas, os problemas reais, as situações dos dia a dia que desestabilizam o trabalho na sala de aula é levado em consideração nas formações?
- Docentes, gestão escolar, técnicos e coordenadores compartilham ideias, sentimentos e ações para o aprimoramento do trabalho institucional?
- Como ampliar as possibilidades de aprendizagem tanto de profissionais como de estudantes?

Professor de apoio/ bidocente / coensino / ensino colaborativo

- O que é o professor de apoio/ bidocente/coensino/ensino colaborativo?
- Como se dá a atuação do professor de apoio no instituto? Ele é um professor exclusivo do aluno com deficiência?
- Quais os aspectos positivos que esse trabalho em conjunto traz? E quais os aspectos negativos?
- De quem é o aluno com deficiência?
- O aluno com deficiência necessariamente precisa de um professor de apoio em sala? Por quê?
- Com a iniciativa de colocar, necessariamente, um segundo professor em sala, que visão pedagógica/educacional está por detrás?

Estratégias de ensino

- Que tipos de estratégias são sugeridos por parte do núcleo institucional? São realizados estudos de caso?



Direito de escolha

Ou é 8 ou 80. Ou se está em um polo ou em outro. Não há conversa. E quanto mais na ponta do polo alguém estiver, mais distante do outro e, conseqüentemente, a possibilidade de diálogo fica quase impossível. É essa visão, negativa, que vivencio nos dias de hoje.

Esse ponto de vista generalista, aliás, se aplica a várias questões que perpassam o cotidiano de qualquer ser humano: política; ter ou não ter filhos; comer ou não ultraprocessados; usar ou não redes sociais; em que perspectiva educacional se pautar. Nesse último ponto surgem, frequentemente, opiniões quando o letreiro da inclusão brilha.

A Educação Inclusiva traz uma série de ensinamentos: pessoas aprendendo a conviver com a diferença, a ceder espaço àqueles que não tem o mesmo direito de igualdade em relação ao outro, enfim.

Por outro lado, tem também fatores bastante complexos envolvidos: o estudante com deficiência que se vê diante de uma realidade muito diferente da dele, que se enxerga como o diferente e, às vezes, é tratado como tal.

Em que polo ficar? Diante de uma estrutura institucional regular que ofereça recursos humanos e materiais para atender os estudantes com deficiência? É claro que opto pela inclusão! Aliás, trabalho em um local privilegiado que se não oferece a estrutura por completo, está caminhando para isso.

E se o ambiente escolar regular não oferecer toda a gama de ferramentas? Posso, então, optar pela instituição especializada? Posso ter a opção de eleger o que acredito ser o melhor espaço para meu filho, assim como pais optam por escolas com determinadas tendências pedagógicas?

É isso! Quero poder escolher, afinal tudo depende do indivíduo. Das características de cada ser. Não dá pra colocar todo mundo no mesmo balaio, afinal cada um se adapta a um modelo educacional. Quero ter o direito de escolher em que escola colocar o meu filho, se naquela baseada nos princípios da inclusão ou onde seu filho conviva com pessoas que compartilham da mesma deficiência. Uma escolha. Simples assim.

E serei responsável por isso. Por pagar o preço pelas perdas e pelos ganhos da minha, só minha, decisão. A partir da minha escolha.



Acesse o *QR Code* à esquerda para ler o artigo sobre Inclusão, diferença e deficiência da pesquisadora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan.

PARA REFLETIR...

Diferença

- Quem é o diferente?

- Será que diferença é o mesmo que deficiência?
- Será que a diferença está apenas nos estudantes com deficiência ou ela é inerente ao ser humano?
- Como tornar mais natural o encontro com a diferença?

Igualdade

- A igualdade é importante quando nos referimos à perspectiva inclusiva de educação? Em que aspectos?
- O que é não ter o mesmo direito de igualdade? Qual a noção de igualdade por trás dessa ideia? É uma igualdade de direitos ou de categorização?
- Quem são aqueles que não têm direito de igualdade?
- A igualdade pode trazer a noção de nivelamento de todos? Pode descaracterizar a diferença?
- A igualdade pode ser perigosa?

Direito

- O que é o direito subjetivo?
- É possível ceder espaço a alguém se pertencer é uma questão de direito?
- É possível ceder espaço quando se trata de um direito fundamental e subjetivo como o acesso à educação?
- O que significa o acesso obrigatório à educação dos 4-17 anos que consta na Constituição?

Escolha

- A inclusão escolar pode ser uma escolha?
- O que é o poder de escolha da educação?
- Existe a opção de escolha por parte da família? Ela pode escolher matricular o filho em uma instituição especializada ou em uma escola regular?



Metáforas de ser humano

Conversamos longamente. À distância, como tudo nesse período pandêmico. É uma entrevista sim, mas acaba virando uma conversa entre velhos amigos. Parece que nos conhecemos de longa data e que ali estávamos apenas tratando de um tema comum, compartilhando das mesmas angústias.

Em algum momento tento fazê-lo se recordar da primeira vez que viu uma pessoa com deficiência na rua. Não consegue. Sinceramente, nem eu. Penso que naqueles idos tempos era muito raro esbarrar com alguém ou compartilhar ambientes: supermercados, shopping centers, cinema, parques, banco, escola. Com certeza é algo recente. Recente assim, de uns 25 anos para cá, talvez.

Por isso mesmo é que no seu caminho de ensino fundamental e médio também não se lembra de estudar junto com alunos com deficiência. Aliás, se recorda sim de um aluno cego. Um. Durante toda a sua trajetória escolar.

Foi na graduação, no momento de realizar os estágios obrigatórios do currículo, que a questão inclusiva trouxe um outro olhar sobre a Educação Especial. Será que ele não via as pessoas ou as pessoas não circulavam mesmo nas ruas, em pleno sol ou chuva? Ou as duas coisas juntas?

Tenho uma tendência de achar que é a segunda opção. E, talvez, justamente por não se falar sobre o assunto e sobre as questões da educação, saúde,

transporte e outros temas que o envolvem, que as pessoas com deficiência não se sentiam à vontade de estar na sociedade e de compartilhar suas vidas. Era como se não fossem bem-vindas.

No entanto, tem um lado meu que acredita que fora o fato de não haver a presença frequente de pessoas com deficiência, nem eu e nem ele as enxergávamos. Não tínhamos olhos para vê-las. Como se fosse um padrão estabelecido internamente que nos ditava a regra. A regra do normal. E o que é o normal, afinal?

É preconceito que fala? Pode ser. Afinal, não estamos na pele do outro e muitas vezes não conseguimos nos colocar no lugar desse outro para saber como é lidar com a segregação, com a discriminação, com essa falta de compreensão sobre o ser humano.

Preconceito. Um pré-conceito. Uma opinião ou julgamento antecipado. Não é pautada em dados objetivos, mas por sentimentos hostis, incapacitantes, desfavoráveis: ele não dá conta de aprender; ela não vai saber lidar com a escola; ele vai ser detestado; ninguém vai querer estar ao seu lado; e muitas outras falas que fazem parte do seu, do meu, baú de desculpas. Parece que está tudo tão diluído na sociedade, algo tão estrutural mesmo, que muitas vezes repetimos frases feitas e nem nos damos conta das consequências.

Relembro-a de uma dissertação que caiu literalmente em minhas mãos, nessas tantas buscas “internéticas”. É da pedagoga e amante da arte, poesia, literatura e música, Bel Dias. Ela diz que as representações que muitas vezes as pessoas fazem dos outros são fechadas, são fôrmas que servem para os

outros se encaixarem, com absoluta certeza. Estereótipos criados e que no fim das contas não dizem nada sobre uma pessoa, não a definem de nenhuma maneira, quer seja ela docente, estudante, deficiente ou não, o que for.

É necessário buscar possibilidades de rupturas quanto a essas visões, quanto aos rótulos que criamos. Caso não, faço Bel ainda ressoar em nossos pensamentos, seguiremos como Procrusto, impondo um padrão, um molde, uma regra, ao nosso semelhante, de como se deve ser.

No fim das contas, deve-se mesmo é ser humano. Do verbo ser. Ser gente, ser pessoa. Ser múltiplo. Imprevisível. Fascinante. E, como canta Gil, “incontível”, “inatingível” e “incabível”.



Acesse o *QR Code* do lado esquerdo e saiba mais sobre a personagem da mitologia grega citada.



Acesse o *QR Code* à esquerda e escute a música *Metáfora* de Gilberto Gil.

PARA REFLETIR...

Preconceito

- Como trabalhar a questão do preconceito no meio institucional sabendo que muitas vezes é algo tão escondido dentro de nós mesmos?
- O capacitismo é um tipo de preconceito velado, onde a pessoa com deficiência é vista como incapaz ou inferior àquela sem deficiência. Como é possível tratar desse assunto? Temos falas, posturas e visões capacitistas?

"Estereótipos criados e
que no fim das
contas não dizem
nada sobre
uma pessoa"



O medo como preservação

Medo. Estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência; temor, ansiedade irracional ou fundamentada, receio; desejo de evitar, ou apreensão, preocupação em relação a algo desagradável. Um tanto quanto objetiva essa definição. Mas é a partir dela que estas linhas necessitam vir para o papel.

O medo é uma emoção que tem certa constância na trajetória dela no ensino. Não só no ensino, na vida no geral. No entanto, no ensino ele é contínuo. Pode parecer estranho, bem sei. No começo eu também achei que ela não precisava carregá-lo tão firmemente embaixo dos braços, como se fossem os livros que com ela vão a todos os lugares.

Já tentei comparar seus tipos de medo com medos de outras pessoas. Impossível. Ele também é único. Também já disse a ela para simplesmente não sentir. De nada adiantou. Um dia, entretanto, perguntei “o que é realmente perigoso?”.

Ela tinha uma lista, claro, na ponta da língua: de se expor, da responsabilidade, de não atingir seus objetivos com o estudante, de não alcançar as expectativas de fora, de falar uma bobagem, de não atender as especificidades do aluno, de não saber lidar, de ser preconceituosa, de ser conservadora em determinadas questões, de ser permissiva em outras, de culpabilizar o outro, de ser desrespeitosa, de ser imatura, de mostrar suas fraquezas, enfim...era uma lista mesmo. E o engraçado é que não carrega essa

sacola ao se deparar com os estudantes que não se encontram no público atendido pelo NAPNE¹.

E justamente por essa lista com ares de insegurança que começo a enxergar a presença de um impulso de defesa, de autopreservação. A sua reação, no início, é um misto de sentimentos de negação, de desejo que o aluno desista e que saia do instituto. Sim, teve esses sentimentos, principalmente quando se viu sozinha. E chegou mesmo a evitar certos contextos para não ter que lidar com o assunto. Fato é que o medo permaneceu, não conseguiu escapar dele.

É com a chegada da ajuda especializada que sua visão se amplia sobremaneira. O diálogo e a troca de conhecimentos e experiências são aspectos positivos nesse sentido. Não mais se vê ou se sente sozinha. O medo diminui e, pouco a pouco, aprende, nas situações repetidas de sua vida profissional, a perceber quando a emoção chega a fim de oferecer uma resposta mais adequada e condizente com o que tem em mãos. É como se estivesse se conhecendo e assumindo o controle sobre si nas diversas oportunidades que a vida apresenta.

Ao compreender seus sentimentos e até cultivar esse turbilhão de sensações, que passa a enfrentar as situações que lhe causam medo. Hoje, então, busca caminhos que favoreçam o seu percurso institucional. Caminhos como o estudo, o planejamento, a conversa, a troca. Assim, mesmo que o medo surja em certas situações rotineiras, ele nunca é tão grande que a faz frear ou impedir de tomar as devidas atitudes. Algumas

¹ NAPNE é a sigla para Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, o qual faz parte dos Institutos Federais.

podem ser até impensadas, mas no momento é o possível. “É o que temos pra hoje”, insisto em lhe dizer.

O medo faz parte. E faz parte da sua humanidade. Da humanidade de cada indivíduo. Da minha humanidade. O que se pode é transformá-lo num parceiro em suas muitas aventuras, já o disse Julia Cameron. A cada passo, novos enfrentamentos. Ninguém nasce sabendo e ela nunca disse que era a *expert* em Educação Especial e Inclusiva. Mas está ali, lidando com a demanda na medida do possível, com as pesquisas e os diálogos fundamentando sempre suas ações. Lembro-a, então, do adágio tão popular: “Está com medo? Vai com medo mesmo”.

PARA REFLETIR...

Medo

- Profissionais sentem medo diante do desconhecido? Quais os tipos de medo que rondam o dia a dia deles?
- O medo, bem como outros sentimentos, são tratados em reuniões e diálogos institucionais? Há espaço para isso? Como fazer?
- E com relação aos estudantes? Existe abertura para tratar dos seus medos? Que tipos de medo fazem parte de suas trajetórias?



O bate-estacas

Já faz alguns meses que ele está acompanhando a turma. Ela também, a professora de apoio. Confesso que me sinto em um terreno instável. Areia movediça? Solo escorregadio? Argiloso, talvez? E não adianta fazer limpeza, terraplanagem e prepará-lo com uso de tratores. Nada disso vai funcionar, o negócio é mais embaixo. Mais profundo.

E por quê? Com o primeiro, porque fico preocupado. Pre-o-cu-pa-do. E por quê? Bom, durante toda a minha graduação nunca se falou sobre isso. Não tive essa preparação para uma realidade dessa, para receber um estudante que tivesse de repente alguma particularidade com a qual eu não estivesse acostumado a tratar de maneira mais cotidiana. Surdez, cegueira, deficiência intelectual, autismo, dislexia. Nada disso.

Tenho a impressão que na faculdade a gente não aprende a lidar com gente ou pelo menos aprendemos a lidar com um – e só um – padrão de aluno. No estágio? Ah, sim, nele há pinceladas de possíveis situações. Mas, durante os meus estágios obrigatórios, não tive alunos da educação especial inseridos em sala de aula regular.

E com a presença profissional na mesma sala de aula? Ah, insegurança. Rola uma insegurança de ter outra pessoa avaliando as estratégias, os métodos e as avaliações que utilizo para lecionar. Confesso que no início, eu fazia as mesmas avaliações, exatamente as mesmas. E eu não vejo isso como ruim, mas eu não as havia nivelado. É claro que esse aluno não foi bem. Foi bem mal, isso sim.

Então, quando a professora chegou, sua primeira constatação foi:

- Por que você não coloca menos alternativas aqui?

- Mas eu não faço questão com alternativa.

- Sim... é tudo de escrever na sua prova. Assim não vai dar!

- Mas eu não avalio só com a prova, tem as outras atividades.

- Sim, tem outras atividades. A prova oral, por exemplo, que ele não faz. Da onde você vai tirar nota? Como você irá avaliar o aprendizado dele?

Se eu pudesse parar o tempo naquele momento, acho que o tempo ficaria estagnado por um longo período. A pergunta dela, tão básica e precisa, me deixou pensativo. O que fazer, então?

- Inicia colocando perguntas com alternativas como resposta – ela diz – e com poucas alternativas. Descomplica.

Foi o que fiz. E ele foi melhorando. Acho que as coisas começaram fazer um pouco mais de sentido para ele. Não só para ele, aliás, para toda a turma. A turma toda se beneficiou dessa pequena mudança.

E, no fim das contas, as coisas fizeram um pouco mais de sentido para mim também. Talvez, o bate-estacas tenha funcionado nessa preparação do terreno. Afinal, tive que ir lá no fundo, no mais profundo da minha prática tão engessada, para (re)construir meu olhar, com uma fundação mais sólida, sobre o que é de fato o ensino e o aprendizado.

Eu precisei desse aluno e de um olhar externo para entender que era preciso mudar no todo, tornar as coisas mais simples: estratégias, métodos, avaliações,

técnicas, condutas. E compreender, enfim, que o único padrão de aprendizagem é a ausência de padrão.

“Pra quê complicação?, é simples assim”, a voz de Lenine canta serena em meus pensamentos.



Accesse o *QR Code* à esquerda para ouvir a música “Simples assim”, de Lenine.

PARA REFLETIR...

Preparo


- Como seria estar preparado para atender a demanda da inclusão?
- A inclusão se resolve a partir da deficiência a ser tratada em sala?
- Não se sentir preparado pode configurar como uma barreira atitudinal?

Ensino

- Você acredita que existem receitas de bolo? Um passo a passo de como se lecionar para alunos com deficiências?
- Qual a sua visão de ensino? E de aprendizado? São processos dissociados?
- Como os estudantes constroem conhecimentos em sua aula?

Avaliações

- Como avaliar o aprendizado em uma Educação Inclusiva?
- E o ensino? Ele é avaliado institucionalmente? Como isso acontece?



O óbvio que não é tão óbvio

Em meio à aula de química, cujo tema era cristais moleculares, ouço um estudante:

- Professor, como é que eu faço para secar o gelo?

Silêncio. Mais silêncio. Prefiro silenciar e adentrar meu repertório de respostas. Aquilo era para mim tão óbvio, tão palpável, tão próximo da minha realidade que, inicialmente aquela pergunta também teria uma resposta muito óbvia, mas naquele instante – que parece durar uma eternidade – não consigo dar uma explicação plausível.

Aliás, tenho até os argumentos em algum lugar aqui no fundo, mas o que mais me intriga é a pergunta. É ela que faz o silêncio permanecer. São 15 longos segundos em que penso em como sair pela tangente, em que pretendo estar buscando algo entre as minhas anotações e materiais, mas a realidade é que estou indo lá nas profundezas de minhas memórias infantis onde ainda há resquícios do olhar surpreso diante do desconhecido.

Naquela idade, o óbvio não era tão óbvio, afinal minha posição de descoberta frente ao mundo era outra. Talvez, agora, já adulto, me posiciono como alguém que já tem certo conhecimento de muita coisa. Mas, diante daquela pergunta, me questiono se de fato tenho tanto conhecimento assim. Por que, ao crescer, algumas coisas se tornam tão óbvias assim? Por que esqueci da criança que ainda me habita?

Nos 15 longos segundos, saio das lembranças da infância e começo a falar comigo mesmo: “meu Deus, eu preciso rever a minha prática”, “eu preciso dar

condições pra meu estudante”. Gelo seco é só um nome popular para o CO₂, quando se apresenta no estado sólido. Simples assim. Mas, será que era só isso mesmo? Será que era tão simples assim? Já haviam me dito que o universo de abstração de estudantes com TEA é diferente. O que fazer?

Naquele momento, é preciso sair do silêncio. Ergo a cabeça, deixo as coisas que estou “procurando”, silencio a mente e o coração e com um simples gesto, puxo uma cadeira mais próxima da minha e peço para o estudante se sentar.




Acesse o *QR Code* do lado esquerdo e entenda um pouco sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

PARA REFLETIR...

TEA

- Todos os estudantes com TEA possuem as mesmas características? Aliás, todos os estudantes possuem as mesmas características?
- É possível construir novas práticas em que se levem em consideração diferentes graus de abstração dos aprendizes? Como fazer isso?
- Como trabalhar a linguagem figurada, por exemplo?

- Por que ficamos tão perplexos e agimos de forma pouco natural diante do autismo ou qualquer outra deficiência?



Notas de um cronista ignorante

(carta aos interessados)

“Depois de pensar muito em como escrever, em como trazer as palavras para o papel, decido por colocar, de uma vez por todas, um pouco das angústias e dúvidas que têm me acompanhado nesses últimos anos. Talvez eu me delongue um pouco...são muitos desassossegos que não deixam de ser, como diria Fernando Pessoa, ‘uma impaciência da alma consigo mesma’.

Dedico-me, fora à escrita, ao trabalho com a Educação há bastante tempo, com bastante afinco, esforço e vontade de aprender. É um prazer que sinto ao constatar o desenvolvimento de cada um dos estudantes do instituto e o meu próprio desenvolvimento. Essa instituição acolheu-me de braços abertos e sou muito grato a ela e a todos os servidores.

Escrevo, no entanto, para tratar de um assunto mais específico. É um questionamento, para ser mais exato. Tenho acompanhado o processo de inclusão de estudantes com deficiência bastante de perto, afinal, já lecionei para alguns, e vejo uma grande evolução desse paradigma no âmbito escolar, bem como socialmente falando.

Bom, serei direto: a Educação Especial na perspectiva inclusiva é umas das pautas institucionais? Melhor, a instituição tem como uma de suas prioridades a inclusão? Três pontos chamaram a minha atenção para eu chegar a essa pergunta.

O primeiro ponto diz respeito ao professor de apoio para a permanência e a aprendizagem desses

estudantes. Vejo que houve bastante avanço com a atuação desse profissional sendo tal cargo bastante difundido em várias instituições escolares, inclusive nos próprios IFs. Fato é que nós temos o professor de apoio sim, mas não como parte integrante do corpo docente. O estudante adentra a nossa instituição e fica por no mínimo 3 anos e quando se encerra o contrato desse professor, que é de no máximo 2 anos, puf!, acaba o enlace estudante-apoio-docente. Os desenlaces não são ruins, de forma alguma, porém vejo que para esses estudantes o afeto e a segurança são partes bastante significativas para a trajetória formativa. Aliás, de todos nós no final das contas. Ademais, alguns Institutos Federais já possuem o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – que eu acho que deve ser o mesmo profissional – como cargo efetivo em seu quadro de professores. Não seria conveniente tratarmos sobre isso com o intuito de melhor direcionar e apoiar esse processo educativo?

Ah, vou precisar abrir um parêntese: ainda não compreendo muito bem algumas siglas e funções ... faço bastante confusão com NUGED, NAPNE e NEABI por exemplo, e às vezes me refiro ao professor de apoio como professor da Educação Especial ou professor do AEE. Estou correto na terminologia? Fecho o parêntese.

Bom, fora essa parceria com o professor que faz parte do Núcleo de Atendimento, trago como segundo ponto a questão do próprio Núcleo. Ele é uma comissão que funciona como setor e tem natureza consultiva e executiva. É, eu li no regulamento e em uma portaria. Não seria interessante estruturá-lo, formalizá-lo, de fato como um setor? Investir em formação de qualidade e em profissionais que atuem somente nele, que se

dediquem para esse nicho da educação dentro do *Campus*? Acredito que isso fortaleceria o NAPNE e a própria trajetória estudantil...o que acham?

O terceiro ponto diz respeito à melhor divulgação da inclusão em meio aos profissionais. Sei que grande parte de eventos, formações, cursos e editais são divulgados via e-mail. Existiria a possibilidade de outra forma comunicacional? É, eu sei...posso estar jogando a responsabilidade para o outro (prometo ficar mais atento aos e-mails), mas falo sobre isso porque sei que uma parte considerável dos meus colegas não leem a maioria dos e-mails institucionais, e no fim das contas, acabamos perdendo ótimas oportunidades.

Outro ponto que talvez ajudaria nessa divulgação seria, do meu ponto de vista, uma assessoria de inclusão a fim de fortalecer esse âmbito. O que acham? E que ela fosse instituída na hierarquia organizacional do IFMS mesmo. Não existe assessoria de comunicação do IFMS?, então, por que não uma assessoria de inclusão?, que fosse coordenada, gerida, direcionada, administrada, enfim, por um profissional especializado, uma pessoa da área? Alguém tecnicamente muito bem preparado para isso, a fim de estabelecer, institucionalmente, regulamentos, programas e técnicas de trabalho...pensando em tudo, em todos os aspectos, desde a formação dos profissionais, os métodos de trabalho, até as linhas epistemológicas de ações na instituição.

Vejo que muitos dos meus colegas ainda relutam em querer mudar suas formas de lecionar, por exemplo. É preciso mudar o olhar, enxergar sob uma nova perspectiva, ter olhos de ver. Penso que com os próprios alunos também seja interessante bater nessa

tecla. Preparar a comunidade escolar como um todo para o acolhimento do outro. De todos os outros. Mas, como fazer isso? Como romper com essas barreiras atitudinais? Eu mesmo tenho ainda, muitas vezes, uma visão carregada de preconceitos e limitações com relação ao outro e sou muito contraditório em minhas ações, palavras, pensamentos, posturas... Faz parte do processo, eu sei. Será que não seria interessante tratar tais questões de maneira mais humana, mais personalizada, mais convincente de sua importância? Por meio de encontros de qualidade? Estudos mais aprofundados e com potencial científico? Diálogos mais significativos? Na verdade, nem eu sei dizer ao certo como fazer...como tratar disso tudo. De qualquer forma, foi o argumento inicial que me fez pensar em todas essas situações...

Aliás, quem sou eu para querer falar dessas coisas e ter a audácia de enviar uma carta? No fim das contas, “dessa mente confusa, dessa existência confusa, dessas mal traçadas-linhas”, como diria Millôr, “creio que só resta mesmo uma conclusão a que durante anos e anos me recusei por orgulho e vergonha – sou, por natureza e formação”, apenas um cronista. E ponto.

Um olhar de um cronista ignorante”.

PARA REFLETIR...

Inclusão

- Qual a visão de inclusão do Instituto? Como ele compreende essa perspectiva educacional? É a partir do modelo médico da deficiência ou do modelo social?
- E qual a sua visão? Como você compreende tal perspectiva?

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

- O que é o AEE? O que faz o AEE? Você conhece o trabalho do professor do AEE?
- Professor de apoio, professor de Educação Especial e professor do AEE são sinônimos dentro do Instituto?
- É possível ter o professor do AEE como cargo efetivo do Instituto? O que tal efetivação traria de benefícios aos estudantes, aos profissionais e ao próprio instituto? Há malefícios?
- Como os serviços dos profissionais do AEE são prestados em sala de aula? Eles são profissionais exclusivos para o aluno com deficiência?

Núcleo de atendimentos às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)

- Como o NAPNE enxerga a perspectiva inclusiva?
- Quais leis regulam o trabalho do NAPNE dentro do instituto?

- Formalizar o NAPNE como um setor trará quais benefícios para a área inclusiva?
- O Instituto possui espaço físico, como Sala Recursos Multifuncionais (SRM), para atendimento aos estudantes?
- NAPNE é o mesmo que AEE? É o mesmo que SRM? Qual o significado de cada um? O que cada um deles oferece?
- Como se articula os trabalhos dos profissionais do NAPNE com os professores de sala comum?

Comunicação

- Como se comunicar de maneira mais efetiva com os profissionais do Instituto?


Assessoria de inclusão

- Será que instituir e organizar uma assessoria de inclusão seria o caminho para estruturar as questões da Educação Inclusiva?
- Será que esse profissional especializado, “tecnicamente muito bem preparado” para lidar com as situações sobre a inclusão educacional existe?

Barreiras atitudinais

- O que são barreiras atitudinais? Como tentar romper com elas?

- É possível compreender e trabalhar sobre as visões carregadas de preconceitos e limitações com relação ao outro?
- Como trabalhar isso com os alunos e com toda a comunidade escolar?



O universo da inclusão

Minha trajetória dentro da Educação Especial é de longa data. É desde o meu nascimento. Tenho um primo que é especial. Deficiente intelectual, como se diz hoje em dia. Foi a partir dessa vivência, muito próxima, que trilhei meu caminho profissional: Enfermagem, Pedagogia e agora uma licenciatura.

Aliás, nasci também em uma época em que o modelo médico imperava solene. Estudante deficiente vai para a escola especial. Era assim. E meu primo não fugiu do padrão. A inclusão, então, veio fazendo uma reviravolta, uma revolução no ensino. Fez com que a escola, a comunidade escolar como um todo, se preparasse para receber um aluno tanto com necessidade educacional específica como com alguma deficiência. E a diversidade também. A inclusão abrange todos. E esse todos é TODOS mesmo.

Enxergo altos e baixos nesse caminho. Como se fosse um passo para frente, dois para trás. Alguns ainda fogem do trajeto, alegando que o lugar de estudantes com deficiência não é ali. Mas um momento chegará em que não se terá para onde ir e será preciso se organizar de fato. Escola, instituições, professores, técnicos, funcionários, sociedade, Brasil, mundo.

Logo me vem a pergunta de Marise Ramos que constantemente ecoa aqui dentro: “Que tipo de sociedade se almeja quando se educa?”. O conhecimento base da instituição em que trabalho sugere a formação humana integral, onde haja a “integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos

sujeitos”. Todas as dimensões da vida abarcam todas as dimensões da vida. E na minha compreensão, nisso entra o outro como um todo, com todas as suas especificidades; a concepção desse outro; o pluralismo de ideias de todos os outros; a vida como ela é, enfim.

As palavras de Marise ainda adentram meus pensamentos: “visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?”. Minha posição, assim como da autora, é a segunda, claro, rumo a uma sociedade mais justa e mais integrada. Então, como dizer que o lugar de determinados estudantes não é ali? Como continuar negando ou fugindo das situações do dia a dia?

Vejo a olhos nus, sem necessidade alguma de lentes ou óculos, que muitos profissionais não estão capacitados para tal atendimento, para tal acolhimento. Por isso é preciso, antes de mais nada, compreender esse universo da diversidade e da inclusão e é necessário investimento acima de tudo.

É assim que minha função e da instituição se encaixam: mediar o conhecimento, fazendo com que futuramente tenham todos um mundo melhor, essa sociedade mais justa e integradora.

O ponto principal, a meu ver, é sempre fazer algo, nem que esse algo seja uma mudança muito pequena. Muita coisa já foi feita, mas ainda há muito por fazer. O caminho não é fácil, pode ser até difícil de vez em quando, mas ainda bem que há o caminhar.

Isso me faz recordar de uma música antiga, de 2002, do Coldplay, *The Scientist*, que diz “*Nobody said it*

was easy/No one ever said it would be so hard/I'm going back to the start"². Começo de onde? De uma nova história, que terá muitos novos começos, sempre.



Acesse o *QR Code* à esquerda e veja o vídeo do LEPED sobre diferença e diversidade.

PARA REFLETIR...

Modelos de deficiência

- Modelo médico e modelo social, qual destes pauta o seu ensino/ensino institucional?

Diversidade X diferença

- Qual a distinção entre essas duas terminologias?

- Quando o assunto é inclusão escolar, qual o melhor termo a se utilizar?

² Ninguém disse que era fácil/Mas também não disseram que seria tão difícil/Eu estou voltando para o começo.

- A diversidade, porventura, não fixa o estudante a uma identidade, a uma categoria, que de certa maneira nos deixa seguros e cria certa estabilidade com relação às situações da vida?

Todos

- Parafraseando o título do livro de Claudia Werneck, “quem cabe no seu todos?”

Formação integral


- Qual a compreensão de formação humana integral?
- Há ligação com a Educação Especial e Inclusiva?

Formação omnilateral

- Qual o sentido de omnilateralidade?
- Como essa concepção dialoga com o ensino inclusivo?

Investimento

- Que tipos de investimento são necessários para se adequar a esse paradigma educacional?
- A questão da inclusão pode ser promovida nos institutos desprovidos de recursos e infraestrutura?
- A atitude dos profissionais é o aspecto fundamental para que a Educação Inclusiva possa se desenvolver?



Epílogo

*Muita história eu tinha pra contar
(Ednardo)*

E aqui eu assumo novamente. “É tão simples minha história”, diria a versão da música de John Ulhoa, que eu preciso me fundir na de tantas outras para construir uma colcha de pensamentos, de confidências, de contradições para “quem sabe [poder] te convencer”.

Na realidade, pensando melhor, não busco o convencimento de nada. Nem eu estou convencida sobre o que almejo com essa colcha de retalhos. No fundo, talvez, toda essa busca serviu para constatar o que Riobaldo já havia aprendido lá nos idos de 1956, “que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”

Que a vida, então, também me ensine a enxergar a inconstância no outro e em mim mesma, para sempre aprendiz e contraditória nesse longo e eterno caminhar.

Aliás, não consegui trazer toda a vastidão das vivências que me foram contadas por esses outros. Infelizmente. E, talvez, não da forma como alguns almejavam, mas foi a que me satisfez e trouxe alento. Pelo menos por agora.

Tenho plena noção de que novos questionamentos aparecerão, em algum momento; o caminho solicitará uma nova rota; o conforto exigirá

uma alteração; a certeza se recobrirá de dúvidas. Recorro, então, à Clarice para me ajudar a fechar essa ‘experiência em palavras’: “Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever” ...



Acesse o *QR Code* e escute a versão de John Ulhoa da música *Heal the pain*, interpretada por Fernanda Takai e Samuel Rosa.

"...as pessoas não estão
sempre iguais, ainda
não foram
terminadas..."

(Riobaldo - João Guimarães Rosa)



Influências

BAPTISTA, M. I. S. D. **A composição de cada um? Um estudo sobre identidades e diferenças**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251703>>. Acesso em: 2 abr. 2021.

CÁ ENTRE NÓS. Campinas: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), 2018. Trimestral. Disponível em: <<http://www.caentrenosweb.com/>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35883>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CYRULNIK, B. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v24nspe/1413-6538-rbee-24-spe-0009.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). **Todos pela Inclusão Escolar** - dos fundamentos às práticas. Curitiba: CVR, 2021. 154p.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>.

Acesso em: 10 jan. 2021.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 88 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. 96p.

MEDEIROS, B. A. **O atendimento educacional especializado (AEE) no Instituto Federal Farroupilha: desafios da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2019. 180 p.

NADOLNY, S. **A descoberta da lentidão**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

RAMOS, E. S.; BARRETO, L. M. S.; BAPTISTA, M. I. S. D.; BARBOSA, M. C. Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns: ponderações e questionamentos. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R. KASSAR, M. C. M. **Políticas e práticas em educação**

especial e inclusão escolar [recurso eletrônico].

Curitiba: Íthala, 2021, p. 202-213.

RAMOS, M. N. Capítulo IV: Conceitos para a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana. In: RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**.

Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**.

Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em:

<<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze

olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo:

Summus, 2006. p. 299-318.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: J.

Olympio, 1976. 460p.

SANTOS, J. F. **As cem melhores crônicas brasileiras**. Rio

de Janeiro: Objetiva, 2007.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**: quem cabe no seu

todos? Rio de Janeiro: WVA, 2012. 240p.



