

CONTRIBUIÇÕES DO *FAZER* DO ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Solange Cabral de Lima
Flávia Barbosa da Silva Dutra

Resumo

Este artigo é um recorte de pesquisa de mestrado que analisa aspectos acerca da inclusão de um estudante com deficiência intelectual de um município do Rio de Janeiro. A partir das falas desse estudante e de professores de ciências que participaram de uma formação continuada, buscamos refletir sobre o direito de acesso e condição de permanência das pessoas com deficiências nos anos finais do ensino fundamental. Através da metodologia história de vida foram estudados os desafios e as condutas do processo de inclusão, que destacaram quatro categorias emergentes: dificuldades, norteadores de práticas, adaptações e descobertas. Conclui-se que propor adaptações nas aulas de ciências para esse estudante com deficiência intelectual foi um fator positivo para sua participação e inclusão em todos os momentos da aula, bem como para uma prática pedagógica inclusiva dos professores envolvidos, contribuindo para a efetiva participação acadêmica do estudante com deficiência intelectual no processo ensino-aprendizagem.

CONTRIBUTIONS OF THE *DOING* OF THE ADOLESCENT WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

This article is part of a master's research that analyzes aspects about the inclusion of a student with intellectual disabilities in a city in Rio de Janeiro. From the speeches of this student and science teachers who participated in continuing education, we seek to reflect on the right of access and permanence condition of people with disabilities in the final years of elementary school. Through the life history methodology, the challenges and behaviors of the inclusion process were studied, which highlighted four emerging categories: difficulties, guiding practices, adaptations and discoveries. It is concluded that proposing adaptations in science classes for this student with intellectual disabilities was a positive factor for their participation and inclusion at all times in the class, as well as for an inclusive pedagogical practice of the teachers involved, contributing to the effective academic participation of the student. student with intellectual disability in the teaching-learning process.

Keywords: access; inclusive education; student with disabilities.

CONTRIBUCIONES DEL *HACER* DEL ADOLESCENTE CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Resumen

Este artículo es un fragmento de una investigación de maestría que analiza aspectos sobre la inclusión de un estudiante con discapacidad intelectual de un municipio de Río de Janeiro. A partir de las declaraciones de este estudiante y de los profesores de ciencias que participaron en una formación continua, buscamos reflexionar sobre el derecho de acceso y las condiciones de permanencia de las personas con discapacidades en los años finales de la educación primaria. A través de la metodología de historia de vida, se estudiaron los desafíos y la conducta del proceso de inclusión, que destacaron cuatro categorías emergentes: dificultades, guías de prácticas, adaptaciones y descubrimientos. En conclusión, proponer adaptaciones en las clases de ciencias para ese estudiante con discapacidad intelectual fue un factor positivo para su participación e inclusión en todos los momentos de la clase, así como para una práctica pedagógica inclusiva de los profesores involucrados, contribuyendo para la efectiva participación académica de dicho estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: acceso; educación inclusiva; estudiante con discapacidad.

INTRODUÇÃO

Políticas públicas em apoio à matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, fomentaram linhas de pesquisa sobre inclusão escolar nas universidades e ofertas de cursos sobre os princípios de *educação inclusiva*. Estas ações são consideradas iniciativas que demonstram o empenho dos programas de pós-graduação e coletivo escolar a revisitarem seus planos de ação para atender às novas políticas assim regimentadas na Declaração de Salamanca:

[...]que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais (UNESCO, 1994, p. 1).

Assegurado o acesso parte-se em busca da garantia de permanência de Pessoas com deficiências (PcD), pois “[...] a dinâmica da sociedade é de exclusão” (FERREIRA; OLIVER, 2019, p. 84). Estudos de Caiado (2008), Bisol, Sangherlin e Valentini (2013) têm se debruçado sobre a temática da inclusão, o compromisso e a atuação de pais, famílias, escolas e professores que se encontram entre governo e estudante e provocado o movimento de transformação das práticas desses atores, pois todos constituem os segmentos da sociedade. As transformações legais e teóricas impõem que gestores municipais, professores e organizações populares se articulem no propósito de restabelecer metas de acessibilidade em unidades escolares a partir de grupos de trabalho em suas localidades (LIMA, 2020). Participantes estes que mais do que realizam ou não serviços do cotidiano, se percebem como sujeitos ou coletivos e com discernimento de que leis não fazem o bastante (FERREIRA; OLIVER, 2019).

Colocar a questão da educação especial como parte da pauta para um plano de revisão de metas e estratégias tem sido um esforço de professores, organizado de forma colaborativa, através do sindicato, por profissionais de diversos segmentos e modalidades de ensino, somados aos orientadores, lideranças comunitárias, iniciativas privadas, representantes de universidades parceiras e da gestão do município que indicaram reformulações para educação especial no Plano Municipal de Educação (PME) – 2018. Assim, “[...] como modo de exemplo concreto” (UNESCO, 1994), entre os muitos desdobramentos das ações, encontra-se a meta 4 – *educação especial*, que repensou várias necessidades para o desenvolvimento do plano proposto tais como: urgência de condições de acesso à população da *educação especial*, garantia de formação continuada a qualquer profissional interessado, solicitação de concurso para profissionais especializados, investigação do atendimento especializado no ensino superior local, no envolvimento das famílias nas escolas, entre outras condições pleiteadas para favorecer a implementação da *educação inclusiva*.

Pesquisas sobre *educação inclusiva* apontam ausência de espaços de discussão e de trabalho conjunto e integrado nas escolas e que sistemas educacionais desconsideram o aluno com necessidades educacionais específicas como sujeito ativo de suas próprias construções (GLAT, 2009; BISOL, SANGHERLIN, VALENTINI, 2013). Muito se tem a conhecer sobre como se sentem os docentes diante da implementação de EI, no que se refere ao rompimento da barreira do despreparo para inclusão da pessoa com deficiência (PcD) em sala regular e de como esta tem regido seu fazer a fim de “[...] garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas

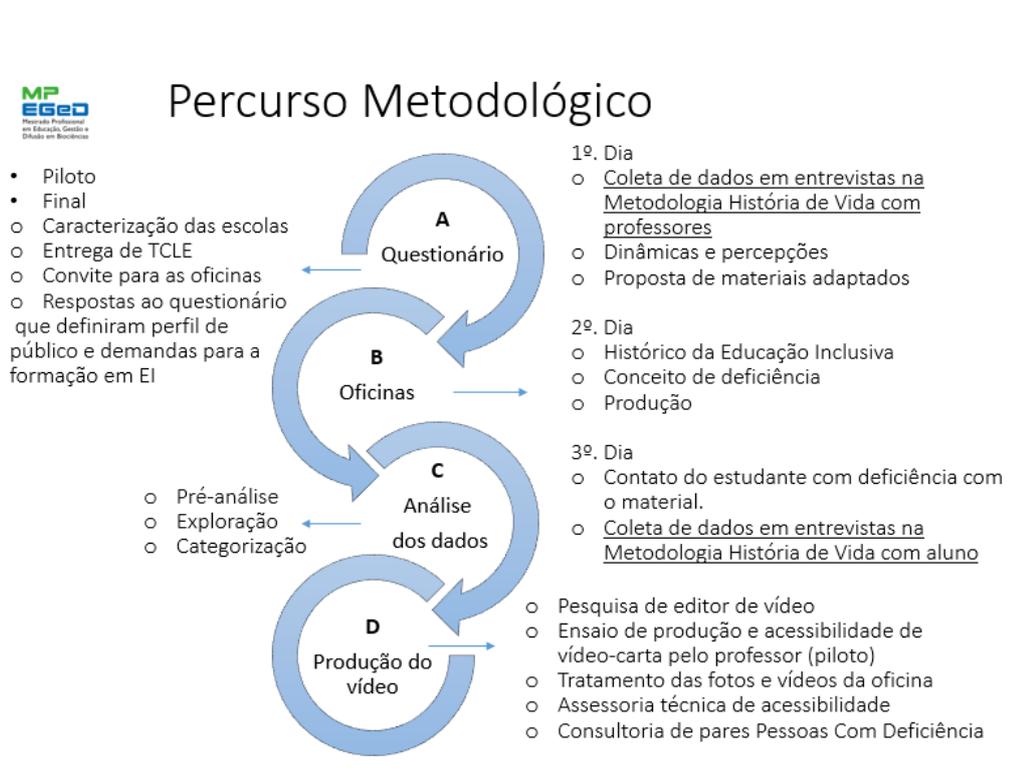
como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado” (UNESCO, 1994, p. 17).

PESQUISA COM HISTÓRIA DE VIDA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, foi submetida ao CEP/HUCFF/UFRJ e aprovada sob o *CAAE*: 05490919.0.0000.5257. A escolha metodológica pela história de vida justifica-se pelo interesse em pesquisar o cenário de implementação de Educação Inclusiva (EI) em Duque de Caxias, principalmente em formações e no discurso dos professores e contribuir com os achados em entrevistas com professores e aluno com deficiência intelectual.

Respeitamos a sistemática da pesquisa colaborativa organizada por Gasparotto e Menegassi (2016, p.956) que inicialmente elenca *perguntas exploratórias* para caracterizar participantes, suas demandas e conceitos sobre a temática de pesquisa, depois ao realizar *piloto procedimento* para validar questionário, oficinas e vídeo final e ainda garantir um espaço de *diálogo e interação: na pesquisa colaborativa*, de análise dos resultados em *registros individuais sobre o desenvolvimento da pesquisa* e de *compartilhamento dos resultados do trabalho* com um produto de acessibilidade. Assim, o percurso metodológico se desdobrou em quatro fases (figura 1).

Figura 1: fases da pesquisa



Fonte: LIMA (2020)

Professores de ciências de cinco escolas públicas municipais de Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro foram convidados para três dias de oficinas. Estas últimas foram oferecidas na escola em que a primeira autora atua. Dos dezoito docentes convidados, estiveram presentes três que já conheciam a escola e que nos forneceram informações através das entrevistas. A

caracterização dos participantes professores¹ corresponde a: P1, sendo o professor de ciências que trabalha com o aluno com deficiência selecionado para a pesquisa, P2, professor de ciências da escola em que está sendo oferecida a oficina e P3, professor de ciências externo, interessado na oficina, P4, professora/pesquisadora/mestranda como mediadora e ministrante, P5, professora/orientadora/doutora como especialista em educação especial, P6, estudante de graduação em ciências biológicas como apoio no registro das imagens em fotos e vídeos.

Ao começar a formação do primeiro dia, em uma roda de conversa, realizamos a entrevista que começou com a questão: Como foi seu contato com a pessoa com deficiência? A metodologia de História de vida, é definida por Chizzotti (2006, p. 95), como “[...] um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou mais informantes”, pois permite apontar quais aspectos os professores indicam ser importantes sobre o tema inclusão, em “[...] entrevistas nas quais se pede a pessoa que relate a sua vida, sem estipular roteiro, *a priori*” (GLAT, 2009). E com liberdade da narrativa dos participantes conduziu-se a entrevista desse método (GLAT, 2009).

Os participantes utilizaram cerca de oito minutos que foram gravados e depois transcritos. Partiu-se posteriormente para dinâmicas de vivências sobre atividades realizadas pelas PcD, nos moldes de teatro, como atividades de sensibilização para etapas seguintes. Já no segundo dia aproximamos teorias às práticas destes profissionais, com conteúdo do histórico de *educação inclusiva* no Brasil, leituras de artigos sobre adaptações em aulas de biologia, recursos e materiais de baixo custo, dispositivos tecnológicos disponíveis, incentivo a criatividade e relatos de outros trabalhos e dinâmicas. Até que, no terceiro dia da oficina, ocorreu a interação entre alunos, e destes com os professores organizadores do trabalho. Enquanto se implementava a ação pedagógica oriunda da oficina, gravamos imagens e depoimentos em áudio do aluno com deficiência intelectual, sob autorização prévia do responsável e assentimento do aluno pesquisado.

A partir do terceiro dia de oficina, o adolescente com deficiência intelectual, agora chamado Gustavo², de 15 anos, que um dos professores da pesquisa atendia, matriculado no sétimo ano do *ensino fundamental* na modalidade *ensino regular* foi entrevistado sobre a educação escolar e seu cotidiano. Obtivemos sua percepção em entrevistas semiestruturadas, procedimento mais apropriado devido as particularidades encontradas quando em contato com o aluno com deficiência intelectual. Essa condição também é recomendada dentro da metodologia história de vida.

CATEGORIZAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO ADOLESCENTE PESQUISADO

Concebendo o desempenho escolar não-homogêneo e carregado de potencialidade

Foram abordados elementos que são importantes atendendo alunos com deficiência e que trouxeram à tona tanto momentos de experiências de práticas de outros municípios, como do que vivenciam na cidade de Duque de Caxias. A etapa de análise do relato de história de vida fundamentou a divisão de quatro categorias (Tabela 1):

Tabela 1: categorias a partir de história de vida

¹ Designamos os professores que se encontravam nas oficinas com a letra P e números obedecendo a seguinte ordem: Os três professores participantes que entrevistados quanto a metodologia história de vida (P1, P2 e P3); as pesquisadoras (P4 e P5) e o Licenciando em Ciências Biológicas que apoiou fazendo o registro das imagens (P6).

² Gustavo, Marcos e Marília são nomes fictícios.



Categorias e subcategorias



Fonte: LIMA (2020)

DIFICULDADES

A fase do início de carreira traz consigo dúvidas e inseguranças quanto a sua vivência profissional (COSTA, 2012; HUBERMANN, 1992). Os relatos demonstram a extensão dessa situação de insegurança no ciclo de carreira do docente com mais de 15 anos em se tratando do atendimento ao aluno com deficiência:

No meio da aula [...] Ele passeava pra lá e pra cá e alguns batiam a cabeça na parede. E eu dizia: O que eu vou fazer? E agora? E assim, apesar de ter alguém da equipe pedagógica e a própria orientação, e as próprias pessoas não sabiam o que fazer... É isso: na verdade eu não sei como lidar... A gente não sabia, não havia discussão sobre, não existia, aliás, não existe... Tenho pouquíssimo conhecimento e experiência na área. (P3)

Os relatos dos professores apontam para a necessidade de maior investimento público e se apoiam em Mendes, Almeida e Toyoda (2011) que declaram o quanto é fundamental o apoio financeiro para o desenvolvimento do processo e como a escassez desse recurso pode abalá-lo. Este fator foi o que nos fez considerar um trabalho que se dispusesse em utilizar recursos de baixo custo para a produção de materiais adaptados como uma resposta de curto prazo a dificuldade apresentada.

Estudantes com deficiência intelectual têm feito parte das experiências dos professores desta pesquisa. Eles citam também que já tiveram experiência com estudantes com deficiência física e visual, porém ainda não tiveram alunos com deficiência auditiva ou surdez. Estudos de Bisol,

Sangherlin e Valentini (2013) apontam que a deficiência auditiva é o tópico mais abordado por 39% das pesquisas em questões sobre o tipo de deficiência. Dado o relato dos professores não indicar contato com alunos com deficiência auditiva, não foi suscitado intervenções para esse grupo dentro da oficina. Mesmo que haja escola que tradicionalmente os atendam numa estrutura modelo é propício salientar a conquista dentro das diretrizes e bases da educação de adequações curriculares como a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o provimento da educação bilíngue em classes comuns para recebê-los em todas as escolas. Isto reforça a importância das lutas contínuas que a comunidade surda tem articulado e que demais representantes PcD se organizem no intuito de efetivar políticas públicas que assegurem sua participação na escola e fora dela.

Mascaro e Redig (2021, p. 67) sinalizam o lento avanço das mudanças em espaços escolares no “[...] caso dos alunos que apresentam um diagnóstico de deficiência intelectual, apesar de representarem as maiores estatísticas de matrículas nas escolas de ensino comum”. Aqui orienta-se o trabalho colaborativo como o esforço em “[...] dirimir a ideia dessa condição estar associada a ineficiência e incapacidade para aprender” (MASCARO; REDIG, 2021, p.68). Esse aprofundamento convoca professores a acompanharem estudos sobre mediações com este alunado e as permanentes contribuições que a classe compõe em conferências³ intermunicipais, estaduais e distrital e nacional, sobretudo no cenário recente de tantas perdas de direitos, para melhor compreender o pano de fundo de alterações em regimentos como a Lei de Diretrizes de Base ou planos de ação como o Plano Municipal de Educação.

Parece paradoxo perceber o quanto é importante pensar em flexibilização quando leis e planos são postos. As adaptações provenientes da formação, aliadas às orientações das autoras como recursos educacionais oriundos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), buscam atendê-los e minimizar o quadro de evasão, enfim, garantir sua permanência e ainda envolver os alunos para que se tornem proativos. Flexibilizar é refletir sobre até onde uma ação é posta e não imposta, o quanto cabe um recurso como educacional isento de engessar o conhecimento, e ainda quando a prática pode dar uma atenção mais específica. Adaptação, adequação e flexibilização compõem um circuito intrínseco a *educação especial* na perspectiva da *educação inclusiva*. Flexibilização então necessária, é um movimento de resistência num contexto de rigidez social atual para uma efetiva inclusão social, em que estruturas de poder retardam a constatação das tais fontes dentro de uma sociedade e de serem entendidas no plano individual ou por grupos que permanecem estigmatizados ou negligenciados (ELIAS; SCOTSON, 2000; LIMA; DUTRA, 2022; REDIG, 2021; SEBASTIAN-HEREDERO, 2020).

NORTEADORES DE PRÁTICAS: PARTICIPAR NA PERSPECTIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Os norteadores de prática foram evidenciados no material como relevante por se caracterizar como fatores com os quais os profissionais utilizam para conduzir suas práticas ao receberem o aluno com deficiência. Esses fatores são indicados como ações que minimizam os termos relatados na categoria dificuldades que fomentam o despreparo de professores. Reconhecer as dificuldades e apontar caminhos são objetivos destacados em experiências bem-sucedidas em estudos sobre educação inclusiva (BISOL, SANGHERLIN, VALENTINI, 2013; GASPAROTTO, MENEGASSI, 2016).

³ Maiores detalhes de divulgação em: <https://fnpe.com.br/lancamento-da-conferencia-nacional-popular-de-educacao-conape-2022/>

Em depoimentos como “[...] tenho tido experiências com alunos com necessidades especiais desde sempre...” (P2) e “[...] No Pantanal a quantidade de alunos era muito grande[...].” (P3) demonstram-se frequência e demanda crescente do contato com a PcD nesse contexto escolar específico. Estas condições associadas às motivações particulares indicaram uma subcategoria que os impulsionaram ao encontro de formação. É evidente que no relato história de vida exista um estímulo à exposição de memórias afetivas que projetam o profissional favorável ao acolhimento quando este diz: “Meu contato com pessoas com algumas necessidades especiais vem desde a infância quando meu tio-avô que morou comigo boa parte da vida[...] dando aula já, eu tenho aqui na escola um aluno” (P1).

A sondagem e planejamento compreendeu outra subcategoria dos norteadores de práticas. Dois professores levantaram aspectos sobre o laudo que demonstram a dialética e polêmica envolvidas nesta questão. Enquanto se conecta laudo a intervenções legais positivas, há o contraponto que indica a possível relação do laudo ao estigma. Essa forma de coexistência em que se imputa o poder fora apontado, em estudos de Elias e Scotson (2000), como problemas do desenvolvimento de uma comunidade e que servem de guia para levantamentos macrosociológicos dentro de um país ainda marcado por relações de poder sobre alguns grupos. O professor percebe o fato e assim o apresenta: “Existe esse problema de laudar o aluno porque tem muitos pais que não querem laudar o aluno por medo de estigmatizar [...]” (P1).

Convém ressaltar que a imposição de apresentação de laudo ao ingressar em unidade escolar constitui barreira e cerceamento de direito educacional, todavia obtendo-o como documento anexo irá facilitar o processo de aquisição de suportes:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. [...] Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3)

São inquéritos sobre laudo que, em meio a relação entre micro e macrocosmos sociais, impactam a história de muitos jovens. São cabíveis ao professor na triagem dos alunos, e as falas atentam ao fato, olhar para destacar as potencialidades, a diversidade de ritmos de todo e qualquer aluno para encaminhar definições de estratégias de ensino, enfim, a oportunidade de equilíbrio entre estabilidade e desafio (ZERBATO; MENDES, 2018). Ao pronunciar que “[...] às vezes é importante ver o que o aluno gosta de fazer e que se desafia pra fazer” (P2) o professor revela a atenção em descobrir especificidades do estudante com deficiência para o melhor aproveitamento das atividades:

[...] ele conseguia entender a matéria, mas, como ele não era alfabetizado tinha uma demora maior no processo[...]. Enquanto a gente não tinha (professora da sala de recursos) eu percebi que ele tinha uma facilidade com desenhos e figuras geométricas. (P1)

A gente é que tinha que descobrir e na medida do possível, pelo desempenho individual de um e de outro, eu tentava também. E a gente é que buscava adaptar materiais para esses alunos. (P3)

Esta é a subcategoria bem evidente também no relato do estudante e demonstra sua vontade em participar: “Eles tão me ajudando e eu gosto de fazer meu teste pra variar” (Gustavo). Segundo

Bisol, Sangherlin e Valentini (2013), a oportunidade de voz, concedida na pesquisa ao adolescente, representa uma situação pedagógica motivadora para sua autonomia e oportunidade de apresentação da autopercepção e a identidade dos indivíduos com deficiências e que estudos se encontram escassos. Ferreira e Oliver (2019, p.84) destacam que “[...] elementos como a família, a escola, o trabalho e os grupos de pertencimento ganham importância no percurso de jovens, assim como as questões relacionadas a orientação sexual, gênero, classe social, etnia, ou ainda essas condições associadas à deficiência”. O estudante pesquisado revelou alguns desses aspectos e indicou seu desempenho, enquanto desenhava, e falava sobre o desafio de fazer seus testes e atividades escolares:

Eu sou (escreveu o nome dele completo) Eu treino desenhar. Não desenho na escola não. É, mas eu gosto de ir pra escola. Eu quero ser jogador de futebol. Jogar muito bem e quero fazer muitos gols. Fazer treinamentos. Faço muito bem meus testes e eu levo 10, consigo fazer bem de todos os professores. Eu gosto muito de fazer minhas atividades na escola e fora dela (Gustavo).

Outra subcategoria apontada diz respeito a redes de apoio que são primordiais como suporte à inclusão desses alunos. Falas como: “[...] e desde o ano passado uma professora entrou para sala de recursos [...], essa professora trabalhando com ele, ele melhorou muito” (P1), ou “[...] inclusive tem professores especiais pros alunos e que acompanham os alunos em sala, [...], professor de apoio aos alunos” (P2), revelam que há componentes distintos de apoio aos profissionais, como sala de recursos, agente de apoio, professor de apoio. Quanto a esse aspecto ainda se considerou que “[...] apesar de ter alguém da equipe pedagógica e a própria orientação [...] as inspetoras é que ajudavam” (P3) e que a rede é composta de aliados voluntários, num exercício de empatia que permeia a escola e nos permitiu o registro nesta pesquisa colaborativa.

Na fala do aluno nota-se frequente o apoio da família com a expressão fazer junto e como ele valoriza a receptividade das pessoas principalmente adolescentes da sua faixa etária. Esse aspecto fez considerar a ação de pares e família na rede de apoio e como está habituado com trabalho colaborativo com a expressão *fazemos juntos* que é sustentado pelo aluno nas seguintes falas:

Na minha casa, eu e meu irmão e a minha mãe e o Izo, ficamos juntos, fazemos juntos as atividades. Minha mãe e eu nos amamos muito. E cuidamos muito uns dos outros. Eu e meu irmão temos obrigações em casa: limpar a cama, limpar o sofá. Fazemos juntos (Gustavo).

Ainda no núcleo familiar o jovem adolescente elabora atividades de participação em coletivo e ensaia algo que no campo mais amplo de participação social, é considerado por Ferreira e Oliver (2019, p.86) “[...] elemento essencial para a construção da independência, autonomia e pertencimento comunitário”, cria maior possibilidade de participação política futura.

ADAPTAÇÕES E AS AÇÕES PEDAGÓGICAS PROPONENTES DA INTERVENÇÃO REALIZADA.

Para apresentar adaptações de materiais de ciências para alunos com deficiência no ensino regular suscitou-se das falas dos professores, a categoria Adaptações quando ferramentas como provas, textos, exercícios e dinâmicas de sala de aula, foram apontadas e modificadas para melhor atendimento dos alunos e aproximadas à subcategoria sondagem e planejamento. O desafio de atender os alunos adaptando materiais é estratégia de um novo olhar pedagógico frente a diversas barreiras evidentes na categoria Dificuldades (BISOL; SANGHERLIN; VALENTINI, 2013). Nos relatos os professores mostraram que a ação demanda tempo em consulta de alternativas e produção de material:

Enquanto a gente não tinha, (refere-se ao profissional de apoio) eu percebi que ele tinha uma facilidade com desenhos e figuras geométricas e eu comecei a tentar adaptar para aula. Era uma aula de 7º ano[...] e fui adaptando também a prova... Fazer isso, esse tipo de adaptação esse ano, trabalhando desde o ano passado, ele já conseguiu evoluir[...] Eletiva que eu dou lá de basquete, ele participa com os alunos e a gente está tentando arrumar cadeiras de rodas para todos os alunos para que os outros alunos experimentem o que ele⁴ vive ali. (P1)

A gente trabalhava com Marcos com alguma adaptação de material[...] Eventualmente se passava um material especial (texto e exercícios) para ele, pra ele não ter que copiar tanto na sala. (P2)

Eu lá tentei adaptar alguns materiais pra eles. Eu estou vendo que está até funcionando o material (teste), com muita imagem, muita cor e está até funcionando. Eles estão conseguindo acompanhar, [...] Eu tento imaginar, deduzir. Eu vou com a minha sensibilidade. (P3).

Muito embora adaptações tenham sido aspectos que professores levantaram quando iniciaram a oficina, constatamos que as reflexões em torno de ações pedagógicas como adequação e flexibilização que puderam ser discutidas, alimentaram a realização de mais do que alterações em ferramentas de avaliação, em uma aula adequada e não só adaptada. Quando pensamos em experiências nas quais os alunos devam passar estabelecemos bases para o currículo, adequamos práticas de conceber uma mesma atividade ser elaborada originariamente respeitando o fato de que os alunos poderão realizar em tempos e ritmos diferentes, todavia em ambiente comum e colaborativo de trabalho de sala de aula (LOPES, 2010).

Adaptar é um recurso de alteração, quando se propôs inicialmente o trabalho sem considerar a diversidade, e se torna possível revisar e suturar essas mudanças quando se recorre a flexibilização. Foi através desse pensar e interação entre os docentes e os pesquisadores que surgiu, no segundo dia da oficina, o planejamento da atividade que encaminhou que todos os alunos, inclusive o estudante com deficiência, pudessem participar de uma aula inclusiva em que todos participaram da mesma atividade, ou seja, dentro do que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se propõe. Nesse caso, nenhuma adaptação foi feita. Para perceber que o DUA guia uma

⁴ O professor relatou sua atuação em outro município e o atendimento a um aluno cadeirante. O professor-participante colocou em cena sua experiência em atender deficiência intelectual e física de estudantes distintos em uma atividade interdisciplinar, de incentivo a atividade física e muito procurada por adolescentes.

educação com adequações apropriadas, Sebastian-Heredero (2020, p. 740-741) colabora afirmando que:

O processo usual para tornar os currículos existentes mais acessíveis é fazer adaptações [...] entretanto, o DUA refere-se ao processo pelo qual um currículo (isto é, objetivos, métodos, materiais e avaliação) é projetado desde o início, intencionalmente e sistematicamente, para abordar diferenças individuais. Nos currículos projetados sob os princípios do DUA, as dificuldades e as perdas decorrentes das subsequentes modificações e adaptações dos currículos deficientes podem ser minimizadas ou eliminadas, e ambientes de aprendizado ainda melhores podem ser implementados. O desafio não é modificar ou adaptar os currículos para alguns de uma maneira especial, mas fazê-lo de maneira eficaz e desde o princípio. (SEBASTIAN-HEREDERO 2020, p. 740-741. grifo nosso).

O planejamento da aula, sugerido pelos professores de ciências, foi pensado e executado de forma a se adequar ao grupo de alunos participantes. Então com o incentivo a comunicação, planejamento voltado a adequar o ensino no cerne de sua organização para que possam ser ampliadas a participação e aprendizagem de todos, favorece-se a ideia para além do atendimento especializado em que o aluno finalmente receba as condições para permanência no espaço regular de ensino.

Para tal destaca-se a reflexão sobre o caráter equitativo, flexível, simples, intuitivo, de fácil percepção, de tolerância ao erro, de esforço físico mínimo e de abrangência de acesso que são disseminados nos princípios do desenho universal (OLIVEIRA; NUERNBERG; NUNES, 2013), inspiram o DUA, e que oportunizamos ser discutidos nas oficinas. Concebendo que desempenho escolar não é homogêneo, cabe a todo contexto escolar respeitar as diferenças e reconhecer que o indivíduo tem suas especificidades.

DESCOBERTAS

Emergiram fatos no encerramento das falas de cada um dos professores em que revelam aspectos positivos das experiências com estudantes em processo de inclusão constituindo a categoria *descobertas*, que retrataram as potencialidades de seus alunos:

Trabalhando a noite no ensino médio tive uma aluna cega por três anos. [...]essa aluna era a melhor aluna em todas as disciplinas durante os três anos. [...]. Uma pessoa de uma capacidade, uma inteligência medonha. [...]Era leitora do braile. Ela era a melhor aluna em todas as disciplinas do ensino médio, ela era um fenômeno. [...]A Marília não foi um desafio. Foi uma experiência muito legal. (P3)

Quando se oferece adaptações do meio, ou outras condições de acessibilidade, elas podem desenvolver suas potencialidades. A educação de uma criança com deficiência deve destacar a valorização de suas potencialidades e não das dificuldades (VIGOTSKY, 2011; MENDES; DA SILVA; SCHAMBECK, 2012). Deficiência é definida como “[...] um reflexo da sociedade e do ambiente, não uma alteração no corpo” (BRASIL, 2018), o que implica então dizer em suma que deficiência indica mais do que impedimento físico, mas a interação desses com fatores externos.

Enfim, esta oportunidade da escola se tornar espaço inicial de redemocratização, se considera como matriz filosófica da educação sob um pensar acerca do espaço social das pessoas

com deficiências na sociedade (GLAT, 2007). Percebe-se, portanto, que é necessário considerar as barreiras socioeconômicas e culturais da região onde a população com deficiência e a escola estão inseridas, uma vez que estes fatores interferem no sistema de ensino, e resultam em metodologias inadequadas ou currículos fechados que impedem a participação dessa parte da população na sociedade. Todavia os estudos de Mascaro e Redig (2021) apontam o caminho possível dentro de um princípio inclusivo:

Em consonância a essa proposição, o trabalho pedagógico para esse alunado precisa estar voltado para ações que considerem o conceito de zona de desenvolvimento proximal, postulada por Vigotsky (1998) para se referir ao que o estudante consegue *fazer mediado* por um adulto ou colega mais experiente; pois o que já consegue fazer de maneira autônoma não impulsionará ao avanço. É preciso desvencilhar de práticas homogeneizadoras com base no déficit do aluno com deficiência intelectual. O foco das ações voltadas para o desenvolvimento real deste sujeito necessita da mediação nas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo; o tipo de ajuda ou suporte que o estudante com deficiência intelectual necessitar para realizar uma tarefa será o indicativo para o planejamento de ações visando seu desenvolvimento e autonomia. Acreditamos assim, na relevância da investigação de práticas pedagógicas personalizadas que visem dar apoio e suporte no processo de escolarização desse público, possibilitando assim sua inclusão social. (MASCARO; REDIG, 2021, p. 68, grifo nosso)

Em “[...] surpreende os avanços que eles fazem dentro das limitações de cada quadro” (P2) ou “[...] percebi que ele está mais autoconfiante e produzindo[...]” Esse ano ele levanta a mão, ele se projeta, ele fala” (P1) e ainda “É um aluno que se sente integrado na escola[...]” (P3), os participantes da pesquisa reforçam estudos recentes que avaliam positivamente a inclusão quando percebem o desenvolvimento cognitivo e a atuação ativa destes no ambiente escolar (BISOL, SANGHERLIN, VALENTINI, 2013; MASCARO; REDIG, 2021). Este apontamento também foi apresentado nos seguintes depoimentos dos professores e do aluno:

Gustavo é empenhado e acho muito interessante a ajuda que os alunos da turma dão a ele. Eles têm a noção de ajudar em alguns momentos para que ele consiga se desenvolver. (P1)

Os colegas sem preparo nenhum, de comportamento ruim, indisciplinado, etc., tratam e acolhem bastante bem... A gente via aqui com esse aluno (Marcos) que andava de cadeira de rodas[...] E tinha colega que ajudava na locomoção, a pegar material, a ir ao banheiro, levavam o garoto ao banheiro, pra ajudar no esporte... Essa solidariedade e acho algo digno. (P2)

Só meus amigos me conhecem bem e... e eles são meus amigos mesmo [...] Falo para os meus amigos assim quando jogo: – Aqui, eu tô aqui. Aí seguro a bola, chuto e faço um golaço (Gustavo).

Esta última fala do estudante revela uma face importante do acesso e participação em classes regulares. O desenvolvimento de competências socioemocionais no acolhimento fornecido pela turma e a sensação de pertencimento de grupo são atribuídas às práticas de *educação inclusiva* que estimulam a mudança da percepção de superioridade de grupos sobre outros.

É revelado por Ferreira e Oliver (2019, p. 97) que “[...] relações de diferentes âmbitos precisam ser com pessoas que não tenham atitudes preconceituosas, discriminatórias ou estigmatizantes, ou serão perpetuados sentimentos pessimistas e uma visão negativa de si mesmo.” Ao tratar de efetiva participação social é essencial identificar fatores que os fundamentam desde suas obrigações familiares ou escolares e entre pares e amigos, que incluem namoro e até sua participação em coletivos que lutem em causas políticas, comunitárias, sociais ou cívicas. As autoras destacam que “[...] a empatia e compreensão da sociedade acerca da deficiência” (FERREIRA; OLIVER, 2019, p. 97) auxiliam o desenvolvimento de relações interpessoais das PcD. Elias e Scotson (2000) vêm ao encontro às falas dos estudantes quando citam que as relações individuais, formadas através de suas vivências com outros indivíduos, sociedade e cultura em que se encontram, colaboram para a construção de sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Legitimar o garantido acesso das pessoas com deficiências às matrículas em escolas regulares não garante permanência e qualidade no atendimento escolar. As transformações legais e teóricas impõem que a gestores municipais, professores e organizações populares se articulem no propósito de restabelecer metas de acessibilidade em unidades escolares a partir de grupos de trabalho em suas localidades. Plano de revisão de metas e estratégias, organizado de forma colaborativa é uma conduta que constrói um novo modo de agir e pensar mudanças a favor da inclusão e deve ser defendida tanto fora quanto dentro do ambiente escolar. O artigo relevou alguns esforços de construção de currículo com esse sentido, a motivação de uma pesquisa que consulta os agentes dos processos de aprendizagem e contou com contribuições do adolescente com deficiência que estuda em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

Adaptar foi indicado como um movimento desafiador, porém entendido como menos complicado se currículos forem projetados com o interesse de potencializar as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos. A flexibilização foi apontada também como um recurso de alteração e sutura para mudanças, possível quando se considera a atuação educacional e social em prol de todos.

O *fazer/atuar* em planos como família, escola, carreira, destaca a autopercepção do adolescente e alimenta sua independência. É evidente que a presença da pessoa com deficiência estabelece mudanças, mesmo que forçadamente em ambientes despreparados, todavia a promoção de pesquisa que manifesta a percepção do estudante, aproximando categorização à perspectiva dele, estimula uma proposta crítica de ampliação dos modelos de pesquisas que fazemos com cidadãos com deficiências. A partilha de casos é fundamental e as demandas próprias de cada pessoa precisam ser conhecidas para que possam ser amparadas dentro das políticas existentes. É relevante o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes quando se percebe o acolhimento fornecido pela turma e de pertencimento de grupo ao estudante pesquisado. Estes aspectos são revelados também em estudos sociológicos (ELIAS; SCOTSON, 2000) e atribuídos às práticas de *educação inclusiva*. O PME é um suporte resposta da e para a população, calcado em considerações de participantes que refletem sobre os avanços e entraves de pautas anteriores, reconhecem a necessidade do trabalho coletivo, reveem antigas metas e encaminham novos passos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA, 2016.
- BISOL, Cláudia Alquati; SANGHERLIN, Rafaella Ghidini; VALENTINI, Carla Beatris. Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em educação e psicologia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 44, p. 240-264, jan-abril, 2013, Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2747/2499>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 04. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial Esplanada dos Ministérios / MEC / SECADI / DPEE, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192 Acesso em 11 jan. 2022
- _____. Ministério do Trabalho. – Caracterização das deficiências - orientações para fins de cumprimento do art. 93 da Lei nº 8.213/91. Secretaria de inspeção do trabalho, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://sinicesp.org.br/inclusao/publica%C3%A7%C3%B5es/orientacoes%20_pcd_2018.pdf Acesso em: 08 jan. 2022.
- CAIADO, Katia Regina Moreno. Direito à diversidade: o aluno com deficiência na escola regular, questões para o debate. In: SACAVINO, Suzana; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Rio de Janeiro: DP et Alli Editora, 2008. p.63-72.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.
- COSTA, Odelio Joaquim da. Ciclo de vida profissional dos professores universitários do Tocantins: Uma análise segundo Huberman. In: *Congresso Norte e Nordeste Pesquisa e Inovação. Ciência, Tecnologia e Inovação; Ações Sustentáveis para o Desenvolvimento Regional*. 19 a 21 de outubro de 2012. *Anais VII CONNEPI...* Palmas, 2012. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/2890>. Acesso em: 05 jan. 2022
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2000 Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Os_estabelecidos_e_os_outsiders/RXHTDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover Acesso em 5 jan. 2022.
- FERREIRA, Natasha Reis.; OLIVER, Fátima Corrêa. O jovem com deficiência e seus percursos de participação social *Última década*, nº52, p. 80-106, dez, 2019. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v27n52/0718-2236-udecada-27-52-80.pdf> Acesso em 5 jan. 2022.
- GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *Perspectivas*, Santa Catarina, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./dez., 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318480136_Aspectos_da_pesquisa_colaborativa_na_formacao_docente Acesso em 7 jan. 2022.
- GLAT, Rosana. *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (Coleção Questões Atuais em Educação Especial, V. VI) Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- _____. *"Somos iguais a vocês". Depoimentos de mulheres com deficiência mental* (2a ed. rev.). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- SEBASTIAN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA) *Revista Brasileira Educação Especial*, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020 Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v26n4/1413-6538-rbee-26-04-0733.pdf> Acesso em: 7 jan. 2022

HUBERMANN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores, in NÓVOA, Antônio. (Org.) *A vida dos professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-pdf Acesso em 7 jan. 2022

LIMA, Solange Cabral de. *Formação continuada em ciências e educação inclusiva: vozes e imagens de história de vida* 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.000

LIMA, Solange Cabral de; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Buscas pedagógicas em tempos de crise: sobre os pensamentos de Boaventura de Sousa Santos. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 44, 29 de novembro de 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/44/buscas-pedagogicas-em-tempos-de-crise-sobre-os-pensamentos-de-boaventura-de-sousa-santos>.

LOPES, Esther. *Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual*. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2010. Disponível em:

<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp151854.pdf> Acesso em 7 jan. 2022.

MASCARO Cristina Angélica; REDIG Annie Gomes. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias*. Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. v. 22, n. 66, p. 66-79, jul./set., 2021

Disponível em [https://www.e-](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57019/38788)

[publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57019/38788](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/57019/38788) Acesso em 7 jan. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, v.41, n.1, p.81-93, jul-set., 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 7 jan. 2022

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; DA SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca;

SCHAMBECK, Regina Finck *Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusiva em oficinas de artes*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

OLIVEIRA, Cassandra Melo, NUERNBERG, Adriano Henrique, NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. *Avaliação Psicológica*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3. p. 421-428, dez., 2013. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/3350/335030096017.pdf> Acesso em 7 jan. 2022.

REDIG, Annie Gomes. Formação acadêmica e vida independente: um diálogo a ser construído. *Educação Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, UFSM. V. 46, e59/ 1–26, Jan./Dez. – Publicação contínua, 2021. disponível em

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43012/pdf> Acesso em 12 mai 2023

UNESCO. *Sobre Princípios, Políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais*, 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch; *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Tradução: Denise Regina Sales et al. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p.863-869, dez., 2011, Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/262758081_A_defectologia_e_o_estudo_do_desenvolvimento_e_da_educacao_da_crianca_anormal Acesso em: 08 jan. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves; Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n.2, abr-jun., 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04> Acesso em: 08 jan. 2022.

Submetido em janeiro de 2022
Aprovado em maio de 2023

Informações dos autores

Solange Cabral de Lima

Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências/Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: solange.lima@bioqmed.ufrj.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6172-0405>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9801839479576440>

Flávia Barbosa da Silva Dutra

Doutora em Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro

E-mail: fbsdutra@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0812-6092>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4017302246759291>