

ENSAIOS TEMÁTICOS EM EDUCAÇÃO

MAURÍCIO PEREIRA BARROS
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

EDITORA

2022

ENSAIOS TEMÁTICOS EM EDUCAÇÃO

ENSAIOS TEMÁTICOS EM EDUCAÇÃO

MAURÍCIO PEREIRA BARROS
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Ba3 BARROS, Maurício Pereira; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Ensaios Temáticos em Educação. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 171 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-996309-6-5
https://doi.org/10.5281/zenodo.6976928

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Ensino. 4 - Escola. 5 - Universidade.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
A Escola dos Dias Atuais é uma
Instituição Inclusiva? Relatos Docentes 13

CAPÍTULO 2 |
Educação Profissional e Trabalho Pedagógico com Pessoas
com Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso 43

CAPÍTULO 3 |
Crianças com Síndrome de *Down*: Leitura,
Escrita e Letramento a partir da Cooperação Familiar 69

CAPÍTULO 4 |
As Barreiras Transponíveis para a
Inclusão nas Escolas da Livre Iniciativa 95

CAPÍTULO 5 |
Ensino Remoto Emergencial:
O Uso da Plataforma 'Bravo! Sistema de Gestão Escolar' 115

CAPÍTULO 6 |
A Difusão da Gestão do Conhecimento
em uma Universidade Pública do Estado da Bahia 133

SOBRE OS AUTORES | 193

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As Ciências da Educação caracterizam-se como um campo epistemológico que adquiriu massa crítica no contexto de difusão do Iluminismo Europeu e desde então tem evoluído internacionalmente por trajetórias históricas diferenciadas em função das construções teóricas e conceituais e da materialização de agendas, políticas e ações práticas.

Partindo de uma panorâmica agenda de pesquisas brasileiras, a presente obra, intitulada "Ensaios Temáticos em Educação", tem o objetivo de estimular a reflexão e o olhar crítico sobre o pensamento e a realidade educacional com base em uma coletânea de estudos exploratórios, descritivos e explicativos que valorizam as abordagens qualitativas.

A complexidade existente no mundo material e do mundo das ideias é captada neste livro a partir de um conjunto de capítulos que compartilha a preocupação de apresentar os respectivos debates e análises temáticas dentro de um explícito rigor científico, sem perder a contextualização de um implícito ecletismo teórico-metodológico presente na obra como um todo.

Estruturado em seis capítulos, esta obra somente foi possível em função do trabalho colaborativo engendrado por um grupo de quatorze pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com o campo epistemológico de Educação a partir do compartilhamento das experiências construídas em diferentes estados de todas as cinco macrorregiões do Brasil.

Os estudos apresentados ao longo destes capítulos foram organizados à luz de um pluralismo teórico-metodológico que se assenta em um conjunto diferenciado de recortes teóricos, paradigmas ideológicos e procedimentos metodológicos de

levantamento e análise de dados, possibilitando assim um relevante diálogo com base no uso de um convergente método dedutivo.

Conclui-se que os resultados e discussões apresentados neste livro proporcionam aos potenciais leitores a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre a realidade e o pensamento educacional em um contexto de globalização permeado por diferentes paradigmas ideológicos e agendas de *policymaking* e ação estratégica na Educação.

A obra estimula um debate eclético, plural e não discriminatório que se apresenta por meio de uma didática abordagem ilustrada por uma linguagem desprovida de tecnicismos, mas afeita a amplos debates e aos interesses de um público leigo e da própria comunidade epistêmica, acadêmica e profissional, que compõe o campo de poder da Educação.

Excelente leitura!

Maurício Pereira Barros

Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

A Escola dos Dias Atuais é uma Instituição Inclusiva? Relatos Docentes

A ESCOLA DOS DIAS ATUAIS É UMA INSTITUIÇÃO INCLUSIVA? RELATOS DOCENTES

Marcelo D'Aquino Rosa

Samira de Moraes Maia Vigano

Ao escolhermos a temática relacionada à educação inclusiva, trazendo como título um questionamento que se revela como primordial para adentrar neste debate, intencionamos contribuir com os estudos na área e organizarmos um rol de discussões que possam levar os espaços educativos a reflexões sobre as práticas pedagógicas que neles ocorrem. Deste modo, o objetivo do trabalho é de compreendermos se a escola que temos na atualidade atua na perspectiva inclusiva. Para isso, a escrita transcorrerá baseada nos conceitos da educação inclusiva, por meio de teóricos e teóricas que dimensionem essa questão, abordando aspectos relativos à construção de uma escola inclusiva. Nesta busca incessante de referenciais, definimos alguns que consideramos importantes, tais como: Mantoan, Mazzota, Pessoti, Prieto, Ropoli e Stainback.

Buscaremos propiciar subsídios teóricos e metodológicos para a área da educação inclusiva, fomentando inquietações sobre a escola inclusiva e os processos que circundam essa dimensão. Concordamos com Minayo (1996, p. 21) quando a autora indica que, ao trabalhar com uma pesquisa qualitativa, estamos expostos a um "universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis".

Ademais, o paradigma qualitativo, se repercute em:

> Estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Ressaltamos que teremos uma escrita que se formula qualitativamente, com procedimentos metodológicos que se debruçam nos referenciais teóricos da área e em relatos de estudantes do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) denominado: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A coleta de dados foi realizada em um curso FIC que propiciou o debate sobre a inclusão nos processos pedagógicos. A formação destinava-se as profissionais da educação de todas as regiões do Brasil e ocorreu no primeiro semestre do ano de 2020, na modalidade de Educação à Distância (EAD), no Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cerfead) no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), ao qual estivemos vinculados como professores substitutos durante o período. Sem perdermos o foco de atuação na área, continuamos nossas atividades na tutoria do Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Por conseguinte, a fim de iniciarmos o debate, enfatizamos que o nosso direcionamento terá o intuito de compreender uma realidade de forma completa e profunda, tendo como recurso básico e inicial a descrição e o estudo dos conceitos principais para esse debate. Do ponto de vista epistemológico, consideramos que qualquer conhecimento é um produto e fruto de uma atividade

humana, e, portanto, o conhecimento não é descoberto, mas, sim, produzido, refletido e teorizado.

Isto posto, o que desejamos é produzir um conhecimento que possa servir de base para os debates dos processos educativos, remetendo a um olhar que conduza à compreensão de situações vividas e sentidas. No tocante de alcançar e responder ao objetivo desse trabalho, inicialmente vamos conceituar e discorrer historicamente sobre alguns processos acerca da educação inclusiva.

A história da humanidade durante todo seu contexto, sempre se mostrou por meio de uma realidade da exclusão, e a exclusão constituiu nossa cultura, fez parte das violências. Raça, credo, etnia, classe social, deficiências, gênero, são alguns dos aspectos que os seres humanos utilizaram para dimensionar as práticas voltadas as discriminações e aos preconceitos. É necessário esclarecermos que, as violências podem ocorrerem vários aspectos, e em geral, estão condicionadas ao que chamamos de minorias. Minorias, são aquelas pessoas que, por questões culturais, ficaram excluídas dos processos sociais, sendo pessoas que encontram dificuldades para garantias de direitos básicos. Dentre esses indivíduos estão os negros/as, as pessoas com identidades de gênero ou orientação sexual que não se enquadram no padrão binário sexo/gênero (homem e mulher), pobres, indígenas, religiosos diversos, deficientes, entre outras. Todas essas pessoas se caracterizam como sujeitos da educação inclusiva, pois a educação inclusiva é uma educação para todos e todas. A religião, com o objetivo de padronizar pessoas, buscou colocar o homem como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, celestial e divino, os/as que não tinham seus corpos perfeitos eram postos à margem da condição humana (MAZZOTA, 2005).

A educação na perspectiva inclusiva já é debatida desde 1948 com a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Se analisarmos com profundidade, lá já continha em suas entres linhas

o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros, instaurando-se por intermédio de políticas sociais que priorizem a dignidade humana, a igualdade, o respeito e a ideia de educação para todos e todas, estabelecendo que "todo ser humano tem direito à instrução [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (ONU, 1948).

Segundo Piovesan (2005):

> Ao adotar o prisma histórico, cabe realçar que a Declaração de 1948 inovou extraordinariamente a gramática dos Direitos Humanos, ao introduzir a chamada concepção contemporânea de Direitos Humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos Direitos Humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, ineditamente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade ao valor da igualdade (PIOVESAN, 2005, p. 44).

No transcorrer desse processo, durante muitos anos, muitas ações buscando a inclusão das pessoas em vários âmbitos, e principalmente nas instituições de ensino foram feitas. As leis, decretos e normativas tomaram conta das discussões em âmbito nacional e internacional. As discussões começaram a se dimensionaram trazendo o conceito de inclusão vinculado às pessoas

com deficiência, todavia, a educação inclusiva, é um reconhecimento do direito de todos/as a viver a sua diversidade dentro de suas singularidades.

Frisamos como importantes os marcos históricos e normativos da Política Nacional de Educação Especial e as legislações adjacentes que contribuíram para a legitimação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), juntamente com a Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Ressaltamos que, as pessoas com deficiência passaram e passam por processos de exclusão, que vão além dos aspectos relacionados com nossas ações (atitudinais), há barreiras arquitetônicas que as impedem de exercerem seus direitos. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) compreendeu como necessária, instituir normativas de inclusão voltadas as pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é um documento que compõe um novo paradigma educacional. Alicerça-se em assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e com altas-habilidades/superdotação no contexto da escola regular.

> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (ROPOLI, 2010, p. 8).

A educação inclusiva é compreendida, conforme Prieto (2006), como um paradigma, destacando a diversidade como fonte e

condição a ser valorizada na educação, pois é benéfica a inclusão e respeito aos diferentes alunos/as, ritmos de aprendizagem, exigindo a todos/as presentes neste processo uma ruptura com estereótipos encontrados em nossa sociedade.

Sobre a educação especial, Mazzota (1996) retrata que:

> A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOLA, 1996, p. 11).

A educação especial é uma modalidade de educação transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a educação especial dentro da perspectiva inclusiva tem princípios fundamentados nos direitos humanos e no direito de todos/as estarem juntos/as na escola sem qualquer tipo de discriminação. A transversalidade da modalidade de educação especial perpassa desde a educação infantil até a educação superior, tendo como base a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores/as e demais profissionais da educação para a inclusão, participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, de transportes, de mobiliários, nas comunicações e informação, e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que:

> a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2007, p. 3).

Os sujeitos da educação especial sempre foram alvo de muitos processos de violências motivadas por preconceitos e discriminações até o entendimento de que eles eram sujeitos de direito e que deveriam fazer parte dos espaços educativos, foi uma longa e difícil trajetória. A representação e o papel social da pessoa com deficiência construíram-se de forma diferenciada, de acordo com o contexto histórico e cultural de cada sociedade. No que tange à educação, foram quatro os principais períodos históricos da educação especial: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão escolar.

De acordo com Mantoan (2006) no período da exclusão as pessoas com deficiência eram abandonadas ou sacrificadas. Os sinais de malformação física ou mental, na Idade Média, eram encarados como ligação com o demônio, feitiçaria e os deficientes eram condenados à fogueira da Inquisição.

> O panorama histórico em que os grupos sociais foram constituídos, as deficiências, em muitas sociedades primitivas, eram uma ameaça à própria subsistência dos indivíduos, visto que, naquela época, sobreviver estava relacionado à força física e integridade intelectual (PESSOTTI, 1984, p. 55).

Na segregação surgiram os primeiros institutos responsáveis pelo atendimento de pessoas com síndromes e/ou deficiências e a

criação das escolas especiais. Desse modo, historicamente, as pessoas com deficiência foram marcadas pela segregação social, pelo preconceito e pela discriminação. No caso brasileiro, um novo paradigma se estabeleceu a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), cujos princípios democráticos determinaram igualdade de direito para todos. Em se tratando de educação das pessoas com deficiência, a recomendação sobre o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, disposto no Artigo 208 da lei maior, acalorou o debate sobre inclusão escolar e impôs sobre as escolas uma nova realidade.

Ainda em consonância com Mantoan (2006), na integração alguns alunos/as com deficiência e/ou síndromes passaram a ter acesso à escola comum, mas essa inserção ocorreu de forma parcial. O estudante precisava se adaptar à metodologia da escola, não havia o entendimento do atendimento específico na educação especial a estes estudantes. Já no processo da educação inclusiva, este foi proveniente dos movimentos sociais em prol dos direitos humanos, que buscavam defender o acesso de todos à escola regular.

> Referente aos espaços físicos de aprendizagem ainda podem ser bastante melhorados, mais matérias, livros e murais interativos que estimulem o contato visual do aluno, o conforto do docente e seus discentes também poderiam ajudar neste processo, tal como, isolamento acústico, temperatura adequada e carteiras adaptadas para facilitar o contato individual do professor com seus alunos (CARVALHO, 2014, p. 53).

Leis e documentos garantem esse direito, mas nem sempre são respeitados e, por vezes, vemos tentativas de segregação dos

estudantes com deficiência, retirando-lhes o direito a frequentar a escola regular. A inclusão implica na inserção e participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar, e as leis exigem que a escola se organize dentro dessa perspectiva.

Cabe destacarmos que um período histórico não anula o outro. Como a representação social da deficiência é situada histórica e cultural, pessoas, ainda hoje, sacrificam ou impedem a participação ativa da pessoa com deficiência.

Outra questão histórica interessante de compreendermos é que, quando os estudantes com deficiência deixaram as escolas especiais e se inseriram na escola regular, as duas concepções se construídas no espaço escolar, a integração e a inclusão.

> Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação (MANTOAN, 2003, p. 15).

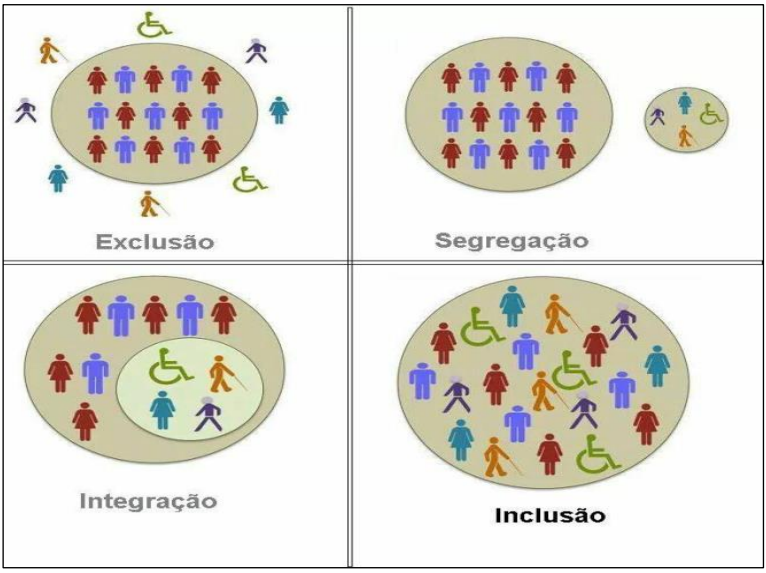
Os termos integração e inclusão escolar, embora tenham significados semelhantes, possuem características de inserção e concepções de educação diferenciadas. No Quadro 1, disposto na página seguinte, apresentamos alguns esquemas para compreendermos melhor os processos históricos que a educação especial passou no decorrer dos anos.

Quadro 1 - Evolução histórica da Educação Especial

EXCLUSÃO As pessoas com deficiência eram abandonadas ou sacrificadas. Os sinais de malformação física ou mental, na Idade Média, eram encarados como ligação com o demônio, feitiçaria e os deficientes eram condenados à fogueira da Inquisição.
SEGREGAÇÃO Institucionalização da deficiência. Nesse período, surgiram os primeiros institutos responsáveis pelo atendimento de pessoas com síndromes e/ou deficiências. Criação das escolas especiais.
INTEGRAÇÃO Alguns alunos com deficiência e/ou síndromes passaram a ter acesso à escola comum, mas essa inserção ocorre de forma parcial. O estudante precisa se adaptar à metodologia da escola.
INCLUSÃO Movimentos sociais em prol dos direitos humanos defendem o acesso de todos à escola regular. Leis e documentos garantem esse direito. A inclusão implica na inserção e participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar. Exige que a escola se adeque às necessidades dos estudantes.

Fonte: Mantoan (2006).

Figura 1 - Percursos da Educação: Da Exclusão à Inclusão Social



Fonte: Incluindo Pedagogias. Disponível em <https://incluindopedagogiaa.blogspot.com>.

A integração escolar baseia-se no princípio de que a pessoa com deficiência tem condições de vida e direitos sociais iguais a todos/as. Na integração escolar, nem todos os alunos/as cabem nas turmas do ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos ou não à inserção. Em outras palavras, trata-se de uma inserção parcial dos educandos, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados, a escola não muda como um todo para receber e ensinar a todos, sendo os/as alunos/as, então, que precisam mudar para se adaptar às exigências escolares (MONTOAN, 2006).

A inclusão escolar, por sua vez, defende a inserção de todos os alunos/as, sem exceção, no ensino comum para que possam aprender e conviver. A inclusão escolar propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades gerais.

> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (ROPOLI, 2010, p. 8).

A escola inclusiva faz parte do movimento mundial pela inclusão social das pessoas com deficiência. A construção deste ideal de escola exige a mudança radical de paradigmas e a adoção do preceito que define a educação como um direito de todos e do direito de todas as pessoas aprenderem juntas umas com as outras, respeitadas as diferenças individuais.

No que concerne à educação:

> o fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro de uma educação regular (STAINBACK, 1999, p. 44).

De todo modo, independentemente dos termos que utilizamos, o que queremos ressaltar é que, as escolas deve ser um espaço organizado para acolhimentos de todos. O respeito e a empatia têm que prevalecer. Assim, indicamos como relevante os relatos dos docentes na sequência, pois darão subsídios para o entendimento da escola que temos e a que desejamos.

RELATOS DOCENTES

A história das pessoas com deficiências no Brasil se constituiu por meio de uma cultura assistencialista e de caridade. Com o fortalecimento das políticas públicas e os movimentos sociais esses processos de segregação foram acabando, o que beneficiou àqueles que, por décadas tiveram seus direitos negligenciados. A educação inclusiva trouxe para o contexto uma proposta de que todos/as aprendem, cada um tem seu tempo, que a escola é o lugar para todas as pessoas, que as metodologias podem ser diversas e que as propostas são centradas nos sujeitos.

Assim, nesta etapa da escrita abordaremos aspectos relativos à construção de uma escola inclusiva. O objetivo é de reconhecermos como é uma escola inclusiva e percebermos, por meio dos relatos dos estudantes participantes do FIC anteriormente mencionado, se de fato há uma escola totalmente inclusiva.

No decorrer dos debates feitos e mediados pelo fórum EAD do curso em Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi feito o seguinte questionamento as/aos estudantes: a escola que temos hoje pode ser chamada de inclusiva? Pergunta, esta, que definimos como temática principal dessa escrita. As respostas foram lançadas em um fórum de debate em que 50 alunos/as estavam participando.

Do total de estudantes participantes do curso, 33 responderam o questionamento, sendo que desse total foram separados alguns relatos que consideramos mais interessantes para contribuir com esse trabalho, até porque, muitas questões acabaram sendo repetidas. Vale ressaltarmos que, optamos por não colocarmos os nomes dos participantes, por uma questão de sigilo e respeito. Assim, utilizaremos as iniciais, como forma de apresentação.

O primeiro grupo de relatos que trazemos aqui para o debate ressalta a importância de uma compreensão de contexto geral e não somente da escola, busca demonstrar que a escola inclusiva deve ter um olhar pautado exatamente no que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva retrata, pois se trata de um movimento mundial pela inclusão desencadeada em defesa do direito de todos estarem aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Neste sentido, conforme o quadro 2, disposto na página seguinte, os primeiros relatos apontam que:

Quadro 2 - Produção das exclusões

Iniciais do/a estudante	Relatos
ACL	Inclusão não depende somente da escola ou dos governantes, mas de toda a sociedade. Essa prática vai além de incluir as pessoas com deficiência, mas todos os seres humanos, independentemente de raça, credo, gênero, orientação sexual ou diferenças culturais. A convivência entre crianças de todos os tipos proporciona grandes lições, como ser receptivo às diferenças, mostrar tolerância com o outro, ter cooperação, entre outras. A inclusão favorece a mudança de atitude ocorre em todos os ambientes. Ainda estamos caminhando para uma inclusão mais efetiva, mas já observamos avanços, já iniciamos a caminhada.
CLPF	Apesar de o termo "educação inclusiva" ser bastante falado no meio escolar, basta uma análise mais atenta para perceber que a escola não é, de fato, inclusiva. Ainda que haja diversos alunos com deficiência que convivam neste espaço, os professores frequentemente realizam práticas que segregam estas pessoas. Por exemplo, enquanto a classe regular realiza uma atividade que segue a matriz curricular, o aluno com deficiência realiza uma atividade totalmente diferente. Pode até ser pensada considerando as limitações do aluno em questão, mas ele permanece à parte do restante da turma.
RSS	Falar de inclusão, em nossa sociedade, é um desafio. Porque simplesmente, esta dita sociedade possui barreiras para separar as escolas regulares dos alunos com necessidades especiais. A primeira, e mais difícil, é o preconceito. A segunda é a estrutura física, que embora não seja tão difícil de ser superada, o poder público não tem disponibilizado verbas suficientes para que estas barreiras sejam superadas. Outra barreira é a falta de conhecimento a respeito dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. Como lutar por direitos se não se sabe nem mesmo que eles existem.

Fonte: Elaboração própria. Baseada nos relatos dos partícipes do FIC.

Uma percepção bem recorrente nos relatos coletados é a de que a escola é inclusiva, é inclusiva apenas no que dá o sentido às leis e diretrizes que a constituem politicamente, ou seja, na prática, esta escola não seria, de fato, inclusiva. Tal prerrogativa vem ao encontro de diversas outras questões que são tratadas em leis. Sabemos das necessidades de legalizar as políticas de inclusão, todavia, é preciso legitima-as como normativas que devem ser consideradas e receitadas. De acordo com Mantoan (2001, p. 62), devemos compreender que:

> Quando buscamos transformar o meio escolar em ambientes acolhedores, estamos aludindo a situações em que respeitamos os caminhos das descobertas e, portanto, às respostas que o aluno é capaz de dar para resolver uma situação-problema ou para realizar uma tarefa. Queremos compreender seus procedimentos [...] em uma dialética educativa, que não acelera, mas propicia a todos o tempo que necessitam para aprender (MANTOAN, 2001, p. 62).

A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, etapa esta, que, se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos

alunos e alunas, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Conforme podemos ver no quadro 3, disposto na página seguinte, os relatos entram em consonância com a percepção que temos sobre as leis e diretrizes da educação inclusiva.

Sabemos que, o sistema educacional brasileiro transformou-se nos últimos anos, e conseguiu avançar em alguns aspectos referentes ao respeito à diversidade de gênero, de raça, de etnia, de credo, das deficiências, e das demais identidades sociais, garantindo a convivência e a aprendizagem de vários/as estudantes. Muitas práticas e metodologias no processo de ensino e aprendizagem desenvolveram-se nesse período, com o intuito de promover a inclusão na escola regular dos alunos/as público-alvo da educação especial.

Compreendemos que se trata de uma mudança de paradigmas, incorporadas e organizadas pelas equipes pedagógicas, se dimensionando amplamente nas instituições de ensino, contribuindo para a diminuição das barreiras, onde:

> [...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ 1994, p. 22).

Quadro 3 - Leis e diretrizes da educação inclusiva

Iniciais do/a estudante	Relato
KNZ	Perante a lei a escola é considerada inclusiva, mas na realidade é bem diferente, infelizmente temos um caminho longo até chegar a totalidade de inclusão dos alunos no ensino regular, pois ainda vemos escolas que não estão preparadas para receber e ensinarem alunos com necessidades especiais. Ainda precisamos focar em equiparar as oportunidades, para que todos possam ter chances equitativas no processo de ensino aprendizagem.
AMSL	Diante de tudo que aprendemos, comentamos e trocamos opinião sobre a inclusão, a resposta é bem clara, infelizmente as nossas escolas não podem ser chamadas de Escola Inclusiva, porque ainda falta o conhecimento, mas não por falta de oportunidade, mas por falta de interesse em aprender mais sobre o assunto, ou seja, as escolas não estão preparadas para incluir um deficiente. No início do ano uma mãe de um aluno deficiente me disse que ao levá-lo na escola no primeiro dia de aula, a professora se assustou e disse que era pra ela voltar com ele pra casa porque não dava aula pra aluno deficiente, a mãe sem dúvida, ficou muito revoltada, e muito triste foi fazer uma denúncia ao ministério público. Segundo a lei, toda "a instituição de ensino precisa estar organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais", mas não tem sido assim, o que temos visto são profissionais incapazes de atender a esses alunos de acordo com as suas diferenças individuais, ou seja, as escolas ainda precisam ser adaptadas e pedagogicamente transformadas para atender de forma inclusiva.
KMZP	A lei trouxe avanços na medida em que tratou de questões relativas a acessibilidade, educação, trabalho e combate à discriminação, questões essas que até então não eram se quer discutidas. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Ela criou obrigações tanto para entes privados como para o setor público. Obrigou escolas particulares de ensino regular a acolher estudantes com deficiência e fazer as adaptações necessárias sem repassar os custos nas mensalidades. A mesma exigência se dá ao setor público que encara dificuldades orçamentárias e de pessoal capacitado para tal atendimento. A demanda aumentou e as escolas não estavam e ainda não estão preparadas para atender de forma adequada esses alunos.
SSM	Uma grande brecha nessa legislação é a ausência de previsão orçamentária para a capacitação de professores que já estão em atividade. A Educação Inclusiva faz necessário repensar a educação escolar ao incitar novos paradigmas, preceitos, ferramentas e tecnologias. Contudo, apesar do espaço de tempo desde que foi promulgada, ainda prevalecem dificuldades de ordem operacional, técnica, pedagógica e estrutural nas escolas para bem atender a todos.

Fonte: Elaboração própria. Baseada nos relatos dos partícipes do FIC.

Entretanto, mesmo diante de uma proposta de inclusão, o que há de fato, em algumas instituições de ensino, é apenas a integração dos estudantes àqueles espaços. Faltam muitas adaptações, sendo estas também em espaços físicos, mas ainda, e igualmente importante, na formação docente e dos demais agentes educacionais.

Os relatos que trazemos a seguir nos permitem compreender um pouco mais sobre as barreiras que ainda encontramos na escola.

Quadro 4 - Barreiras existentes

Iniciais do/a estudante	Relato
SMF	Ainda precisamos de acessibilidade física como rampas, portas mais amplas, mesas acessíveis, pisos táteis, elevadores, entre outros recursos físicos, tecnológicos que proporcionem comunicação, direito de ir e vir, entre outras questões necessárias para o acesso das pessoas com deficiência e qualquer outra que necessite destas acomodações. As barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem superadas, porque o capacitismo, preconceito e discriminação ainda são perpetuados em diversos espaços, e um deles é a escola.
YACS	No desenvolvimento de uma educação inclusiva é preciso haver mudanças estruturais, atitudinais, metodológicas e organizacionais do ambiente escolar. Sabemos que para incluir é preciso aceitar as diferenças individuais como uma qualidade e não como um obstáculo e perceber que cada aluno é único e aprenderá no tempo e no ritmo dele. Incluir um aluno com deficiência requer mudança de postura dos envolvidos no processo educacional. Pode-se constatar que para o processo de inclusão acontecer efetivamente é necessário que barreiras sejam removidas e aspectos atitudinais da educação sejam repensados.
MBVS	Lembrei da minha vivência. Quando estava no 6º ano (antiga 5ª série) chegou na escola em que estudava um aluno com deficiência. Ele tinha deficiência física, falava com dificuldade, mas era um aluno muito inteligente. Éramos da mesma série, porém de turmas diferentes. Ele ficou na escola por quatro ano, época em que terminamos a educação fundamental. Convivíamos principalmente nós que estávamos na mesma série. Em sala, como ele tinha dificuldade para escrever os outros alunos também ajudava com as atividades. Lembro que a escola buscou melhorias em questão de acessibilidade (pois o prédio não era acessível), nas formas de ensinar, de tentar trabalhar com todos os alunos com igualdade, mas respeitando as diferenças. E foi um desafio.

Fonte: Elaboração própria. Baseada nos relatos dos partícipes do FIC.

As barreiras físicas, de fato, precisam ser superadas, sendo que consideramos que não se podem mais projetar espaços que não sejam acessíveis para todos os corpos. O comportamento aprendido culturalmente no Brasil se pautou em padrões europeus, favorecendo a manutenção de práticas sexistas, reprodutoras de parâmetros sociais masculinos, heterossexuais e brancos; favorecendo apenas as religiões cristãs; considerando como corpos perfeitos aqueles que não possuem nenhuma deficiência, são magros e de preferência brancos; deste modo, o não se encaixar dentro dos padrões é um problema e gera exclusões. No entanto, não são só as barreiras relacionadas ao corpo físico e suas limitações que são enfrentadas pelas pessoas com deficiência, há barreiras atitudinais (atitudes de preconceito ou de não-inclusão por parte das pessoas), barreiras sociais (exclusão social de grupos ou categorias de pessoas, especialmente no que se refere às chamadas "minorias", como grupos étnicos, homossexuais, pessoas com deficiência e outros), barreiras urbanísticas (existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo) e barreiras arquitetônicas (edifícios públicos e privados não adaptados, banheiros, falta de rampas e demais impossibilidades de acesso aos espaços físicos).

As questões relacionadas aos saberes docentes também podem se constituírem como barreiras, todavia, elas podem ser aprendidas e adaptadas, desde que o/a professor/a esteja disposto a acolher os/as educandos/as. A ideia de que a escola precisa estar preparada para receber pessoas com deficiência se baseia em uma expectativa ilusória de um saber pronto, capaz de prescrever como trabalhar com cada uma delas. Entendemos que, se o processo de aprendizagem de cada um é singular, o preparo do/a professor/a no contexto da educação inclusiva é o resultado da vivência e da interação cotidiana com cada um dos estudantes, com e sem deficiência, a partir de uma prática pedagógica dinâmica que reconhece e valoriza as diferenças.

Quadro 5 - Desafios e caminhadas inclusivas

Iniciais do/a estudante	Relato
MGV	Infelizmente ainda hoje temos um longo caminho para percorrer para que uma escola seja realmente inclusiva. Tivemos vários avanços até o momento com certeza, porém ainda há muitas atitudes e necessidades que precisam ser revistas, bem como, estrutura física das escolas para receber efetivamente toda a diversidade humana em sua especificidade.
PPS	Para que a inclusão realmente aconteça é necessário, um trabalho conjunto começando na própria escola com os professores, gestores, cuidadoras e profissionais diretamente ligados a esses alunos que necessitam de inclusão. Além disso, a família, que compõe a rede de apoio como a instituição primeira e significativamente importante para a escolarização dos alunos, precisa estar envolvida; e por fim, os profissionais na área da saúde precisam estar presentes compondo está rede maior de apoio. Contudo, percebemos que não é fácil transformar a escola num espaço inclusivo, pois os desafios a serem enfrentados são muitos. Mas é fundamental que as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores aconteçam, para que aos poucos, transformemos a instituição escolar em uma escola realmente inclusiva.
RKSC	Sem dúvidas, temos hoje uma educação mais inclusiva da que tivemos ontem e honestamente não sei se menos inclusiva do que teremos amanhã. Quando digo que temos hoje escolas que prezam pela inclusão não quero romantizar tal situação, pois ainda há muito do que melhorar. É notório que muitas das escolas hoje são mais acessíveis do ponto de vista estrutural, pois detém de rampas de acesso, corrimão, entre outros. Já do ponto de vista educacional, as leis e as políticas públicas anteriores possibilitaram auxílio ledor, intérprete de libras, entre outros. Entretanto, as escolas ainda carecem de movimentos que possibilitem que a comunidade escolar com uma todo maior empatia, conscientização acerca de temas como capacitismo, bullying, inclusão dos alunos em atividades escolares, entre outros. Entretanto, apesar de termos uma teoria de melhoria plausível, algo que ocorreu há algumas semanas pode ter tornado este sonho de educação inclusiva cada vez mais distante da realidade brasileira.
ED	Acredito que a escola em muitos aspectos reflete a sociedade em que vivemos, o que não deveria ser dessa forma, especialmente no que se trata das pessoas com deficiência. Se na sociedade, observamos os preconceitos e as dificuldades impostas às pessoas com deficiência, no ambiente escolar e humanizado, deveria ser acolhedor sempre. Mas não é isso o que se observa. Predomina na maior parte das vezes a meritocracia e o desempenho puramente acadêmico, destinado aos "normais", não querendo "perder tempo" com aqueles que têm necessidades especiais. As leis de fato garantem o acesso das pessoas com deficiência, mas o ambiente escolar ainda é "frio" e se atropelam aqueles que não estão nos padrões convencionais. Até mesmo os profissionais que trabalham são julgados constantemente pelo "rigor científico", contribuindo para a desumanização do ambiente. Enfim, uma escola inclusiva de fato, necessita de profissionais preparados e "humanizados", do contrário, o cumprimento da lei será apenas uma formalidade.
SCG	Não podemos considerar as escolas hoje inclusivas. As escolas estão cada vez mais caminhando para isso, mas tem muito para progredir. Temos a ideia ainda, de que o aluno com deficiência frequentando a escola de ensino básico já está sendo incluído, mas esse aluno na maioria dos casos só faz atividades paralelas e adaptadas, não acompanham a turma. Temos um longo processo de reorganização escolar para receber esses alunos.

Fonte: Elaboração própria. Baseada nos relatos dos partícipes do FIC.

É necessário que a escola inclusiva se torne uma prática cultural, assim, é preciso que ela seja apreendida dentro de um contexto social e cultural em todas as relações e não somente nos espaços escolares. Essas ações voltadas a mudanças comportamentais entrelaçadas às relações sociais podem, com o passar dos tempos, tornarem-se um padrão de comportamento que, pelas suas consequências reforçadoras, repete-se de forma positiva, provocando mudanças culturais. Isso porque, a escola é um reflexo das relações sociais, todos somos constituídos pelas relações que vivemos e com o que aprendemos ao longo do nosso processo de formação. Conforme Mantoan (2006, p. 47) nos aponta: "a inclusão não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem". É um processo longo de desconstrução de preconceitos pessoais e sociais em relação não somente com as pessoas com deficiências, mas a todo o sistema escolar atual, que, apesar de ter evoluído em muitas questões, ainda possui uma visão muito limitante do potencial dos/as estudantes.

A atenção à diversidade tem sido objeto de estudos e reflexões, especialmente pela constatação da necessidade das mudanças dos sistemas de ensino, das escolas e das práticas pedagógicas e outras tantas providências necessárias à viabilização do acesso e permanência com qualidade na escola, beneficiando a todos/as os alunos/as. Partindo dessa premissa apresentaremos algumas sugestões para a criação de espaços educativos inclusivos, de acordo com Mantoan (2006):

> Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades

> mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; toda, sem exclusões e exceções; garantir aos alunos tempo de liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência e formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAM, 2006, p. 41).

Enfatizamos que, as questões apontadas por Mantoan (2006) objetivam a criação de espaços educacionais éticos, democráticos e inclusivos que ofertam educação de qualidade para todos os estudantes. Roth (2008) destaca que o direito à educação inclusiva constitui um paradigma de mudança educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos. Tais concepções de Mantoan (2006) e Roth (2008) entram em consonância com as categorias trazidas para a discussão por meio dos relatos descritos.

Quadro 6 - Categorias para análise

Categorias	Possibilidades
Direitos Humanos	Diversidade, metodologias diversas, formação, respeito, criatividade, adaptação, quebra de paradigmas, empatia, acolhimento e reciprocidade.
Práticas e metodologias	
Barreiras	
Leis e diretrizes	
Exclusões e violências	
Formação docente	
Capacitismo	

Fonte: Elaboração própria. Baseada nos relatos dos partícipes do FIC.

O movimento em favor da inclusão escolar não seria uma novidade se continuasse reduzindo a diferença à identidade. Tornar uma escola inclusiva implica transformar a cultura escolar, ou seja, as políticas, as práticas e inclusive as pessoas que fazem parte dela. Implica mudar a visão da homogeneidade para a diversidade, acreditar que todos podem aprender e reconstruir a escola de forma que seja, de fato, para todos, sem exceção. Ocorre que, nem todas as escolas estão dispostas a mudar tanto assim. Por isso, assumem a inclusão como um projeto adicional, atrelado às práticas já existentes. Definem-se como inclusivas simplesmente pela presença de estudantes com deficiências, o que não é suficiente para caracterizar a inclusão. Para que a inclusão ocorra, exige-se a transformação da escola a partir do reconhecimento da diferença como um valor intrinsecamente humano e do direito de cada um ser como é, pensando e refletindo sobre as possibilidades que se alocam nos contextos da diversidade, das metodologias diversas, da formação, do respeito, da criatividade, da adaptação, da quebra de paradigmas, da empatia, do acolhimento e da reciprocidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, no decorrer do texto, que há avanços relacionados à área de estudos da deficiência, seja nos aspectos acadêmicos, conforme evidenciado pelas pesquisas por nós apresentadas, bem como nas questões relacionadas com as leis e diretrizes para a educação especial em nosso país. Os tópicos foram alinhados de forma a responder o objetivo geral do trabalho, que era o de compreendermos se a escola que temos na atualidade atua na perspectiva inclusiva. Sendo assim, a escrita se apoiou nos conceitos da educação inclusiva, através da perspectiva da educação especial,

e dos relatos discentes descritos e analisados no contexto deste estudo.

Verificamos que a escola inclusiva pode ser entendida sob a ótica de um ensino que busca garantir o direito de todos à educação. Ao pensarmos por meio deste viés, um trabalho visando esta escola inclusiva pressupõe a *igualdade* e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Isso implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. Cabe reforçarmos que, o artigo 227, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), coloca que a promoção e defesa dos direitos humanos só ocorrem quando se respeitam as diferenças individuais, garantindo a todos os cidadãos a igualdade de direitos e proteção a qualquer discriminação, e isso não deveria ser diferente na escola.

Vimos que, de acordo com os relatos descritos neste trabalho que, algumas escolas estão em busca de uma organização baseada nos processos de inclusão, todavia, ainda há um imaginário coletivo de que a escola precisa estar pronta, com professores/as totalmente habilitados, para depois receber estudantes com deficiência. E isso acaba sendo um equívoco, visto que, nosso processo é contínuo e tem relação ao "estar aberto" para acolher todos os sujeitos, independentemente de deficiências. Por outro, algumas medidas importantes deveriam, sim, ser tomadas antes mesmo da chegada desses alunos/as, principalmente em relação a arquitetura do espaço.

Além disso, o acesso à escola é um direito constitucional garantido a qualquer pessoa. Recusar matrícula de alunos/as com deficiência é inconstitucional e configura-se em crime. Entretanto, há um certo despreparo para atuar e receber os estudantes deficientes, pois é preciso levar em conta que o direito à educação

abrange, além de acesso, participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento do potencial de todos. Ao partirmos deste princípio, torna-se necessário identificar e superar as barreiras existentes na escola sejam elas arquitetônicas, sociais ou *atitudinais.* Acreditamos que, a sensibilização e o acolhimento podem contribuir para eliminar as barreiras, principalmente atitudinais, que são as mais relacionadas a formação humana, pois são atitudes ou comportamentos preconceituosos perpetuados ao longo do tempo que impedem o acesso aos espaços, como também a possibilidade de convívio das pessoas com deficiência com a sociedade.

Em se tratando de educação, observamos os avanços na oferta dos serviços da educação especial na perspectiva de uma formação para uma escola inclusiva. A legislação em vigor ratifica a ideia de igualdade de oportunidades e de acesso, buscando a quebra dos preconceitos e das discriminações.

Gradativamente a escola tem procurado se organizar para ser efetivamente inclusiva e precisa que todos se empenhem neste sentido, mudando seus pensamentos e atitudes, bem como, o Estado assuma efetivamente seu papel enquanto gerenciador, e cumpra o seu dever de se organizar e dar condições para que as escolas se tornem inclusivas. Além de facilitar o processo de inclusão, a busca por respostas a essa única pergunta tema deste trabalho, pode ser o primeiro, e mais importante, passo para a sua transformação efetiva numa perspectiva inclusiva, voltada à reflexão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível: <www.planalto.gov.br.>. Acesso em: 04/05/2022.

BRASIL. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04/05/2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

MACEDO, L. **Ensaios Pedagógicos**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: UNESCO, 1948.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Editora da USP, 1984.

PIOVESAN, F. "Ações afirmativas da perspectiva dos Direitos Humanos". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 124, 2005.

PRIETO, R. G. "Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil". *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Editora Summus, 2006.

RICHARDSON, R. J. *et al*. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

ROPOLI, E. A. *et al*. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ROTH, B. W. (org.). **Experiências Educacionais Inclusivas - Programa Educação Inclusiva**: direito a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

CAPÍTULO 2

Educação Profissional e Trabalho Pedagógico com Pessoas com Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO PEDAGÓGICO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO

Maurício Pereira Barros

Helan Sousa

Eliane de Sousa Oliveira Rocha

Vanderlan Feitosa de Macêdo

A Educação Especial na perspectiva inclusiva precisa ser acompanhada de ações consistentes nos espaços escolares de forma que preparem a comunidade escolar para o trabalho com a diversidade. Tais ações são fatores que podem elevar os índices de permanência e êxito dos estudantes com deficiência na escola, assim refletindo no sucesso do seu desenvolvimento integral.

Quando tratamos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a inclusão de jovens com deficiência nessa modalidade de ensino é imprescindível para viabilizar a inclusão social, uma vez que a EPT tem por finalidade a preparação de cidadãos para atuação no mundo do trabalho. A atividade laboral, por sua vez, é o meio pelo qual o sujeito assegura condições materiais para incluir-se em espaços culturais, como educação e lazer (FOGLI, 2010; SASSAKI 2010).

Por outro lado, a inclusão de pessoas com deficiência em espaços educacionais favorece o convívio com a diversidade humana, propiciando a compreensão de uma sociedade plural e a constituição de valores éticos e atitudes de solidariedade e de respeito por parte da comunidade escolar, assim, contribuindo com

a formação humana integral de todos os estudantes, seja eles com ou sem deficiência (RAMOS, 2005).

Este trabalho discorre sobre uma intervenção pedagógica em uma turma do técnico integrado do *Campus* Petrolina – Zona urbana do IFPE e teve por objetivo desenvolver habilidades e atitudes necessárias ao acolhimento e ao trabalho pedagógico de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica para com alunos com deficiência intelectual, contribuindo com a inclusão e a melhoria da aprendizagem desses, como também com a formação integral de todos, mediante convívio e respeito com a diversidade.

No âmbito do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), os *campi* recebem anualmente estudantes com deficiência nos diversos cursos que ofertam, por meio de reserva de vagas decorrentes de políticas de inclusão. O *Campus* Apodi, *lócus* de intervenção dessa pesquisa, atende atualmente a 24 estudantes com deficiência, dentre os quais, três alunos com deficiência intelectual (D.I), incluídos em turmas de diferentes cursos técnicos.

Considera-se pessoa com deficiência intelectual aquela com funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2004).

Cada *campi* do IFPE dispõe do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que se configura como um grupo permanente de trabalho que tem como finalidade fomentar e assessorar o desenvolvimento de ações na Instituição que visem o cumprimento efetivo dos instrumentos legais correlatos à inclusão de pessoas com deficiência (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, 2016). No

Campus Apodi, o NAPNE, do qual a autora deste trabalho faz parte, atua junto ao grupo gestor na eliminação de barreiras arquitetônicas para a acessibilidade física do público com deficiência, na qualificação dos servidores para melhor atendimento a esse público e na promoção de atividades de sensibilização da comunidade acadêmica, com vistas a quebra de barreiras, sobretudo, as atitudinais.

Sabe-se, contudo, que a garantia do acesso ainda não assegura a efetiva inclusão desse público, devido à existência de diversas barreiras estruturais e humanas para acolher e atender às suas especificidades.

Todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com a aprendizagem desse público precisam refletir sobre o seu papel e aperfeiçoar as condições oferecidas, tornando um ambiente propício para um convívio social sem exclusões, a fim de que os estudantes com deficiência tenham uma formação integral adequada.

A sala de aula é o principal espaço educativo que precisa de ações para o fortalecimento do processo inclusivo. É preciso investigar em que medida os estudantes sentem-se preparados para acolher, conviver e trabalhar pedagogicamente, na perspectiva inclusiva, com pessoas com deficiência intelectual.

Neste sentido, o problema norteador dessa intervenção concentra-se no seguinte questionamento: quais as contribuições pedagógicas de uma cartilha educativa para formação de estudantes da EPT no tocante à melhoria da inclusão de estudantes com deficiência intelectual?

A cartilha busca difundir, entre os estudantes da EPT, conhecimentos sobre as especificidades das pessoas com D.I como também desenvolver habilidades e atitudes essenciais ao acolhimento e ao trabalho pedagógico com esse público.

A partir do acompanhamento pedagógico realizado pela autora, por meio de sua atuação no NAPNE e na Equipe Técnico-Pedagógica do *Campus* Apodi, da qual faz parte, identificou-se a necessidade de conscientizar os estudantes da EPT, a fim de que se tornem agentes multiplicadores dos princípios da educação inclusiva nos espaços onde atuam, assim favorecendo a formação da sensibilidade e da consciência crítica dos estudantes em relação ao respeito à diversidade, contribuindo com o fortalecimento do processo inclusivo de pessoas com D.I na Instituição.

Logo, traçamos como objetivo desenvolver habilidades e atitudes necessárias ao acolhimento e ao trabalho pedagógico de estudantes da EPT para com alunos com deficiência intelectual, contribuindo com a inclusão e a melhoria da aprendizagem desses, como também com a formação integral de todos, mediante convívio e respeito com a diversidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante das características do projeto de intervenção profissional, a natureza da pesquisa configurou-se como aplicada, pois buscou gerar conhecimentos a partir de aplicações práticas dirigidas à solução de problemas específicos e de interesse local (SILVEIRA; CORDOVA, 2009). Neste caso, o estudo voltou-se à formação de um grupo de estudantes para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência intelectual, buscando investigar as mudanças de concepções e de atitudes desse grupo após a realização de uma intervenção pedagógica, assim configurando o objetivo da pesquisa como descritivo.

Para isso, adotou-se o método de pesquisa intervenção pedagógica que trata de um tipo de investigação que envolve o

planejamento e a implementação de ações destinadas a produzir avanços nos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes, como também avaliar os efeitos dessas ações (DAMIANI *et al*., 2013).

Para isso, foi desenvolvida uma cartilha com orientações pedagógicas voltadas a estudantes sem deficiência e posteriormente realizada uma oficina para discussão da temática. O referencial teórico baseou-se em Carvalho (2014), Edler Carvalho (2019), Mantoan (2003), Sassaki (2010) e pesquisas acadêmicas. Tratou-se de uma pesquisa de natureza aplicada, qualitativa, adotando o método de intervenção pedagógica e o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados apontaram que a intervenção provocou uma reflexão crítico-reflexiva acerca da inclusão de pessoas com deficiência intelectual, contribuindo com a aprendizagem de conhecimentos atitudinais nos estudantes favorecedores ao processo inclusivo no IFPE.

Diante do exposto, a abordagem empregada caracterizou-se como qualitativa, pois, segundo Minayo (2001 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), a pesquisa qualitativa trata de procedimentos analíticos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes manifestados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

O percurso metodológico adotado iniciou a partir da identificação da necessidade de intervenção formativa pela autora em uma turma do primeiro ano do Curso Técnico Integrado em Informática do *Campus* Apodi.

As observações realizadas pela autora durante o acompanhamento pedagógico da turma fundamentaram a necessidade da intervenção formativa, resultando na produção de uma cartilha informativa intitulada por “Acolha as diferenças! Orientações para o trabalho pedagógico com pessoas com

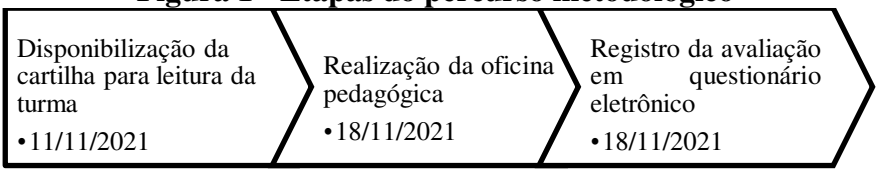
deficiência intelectual" e na realização de uma oficina virtual com os estudantes da turma para discussão da temática e avaliação dos efeitos da intervenção na aprendizagem de atitudes positivas em relação ao trabalho pedagógico de sujeitos com deficiência intelectual.

A adoção da virtualidade da intervenção deu-se em respeito às normas de vigilância sanitária e observância das diretrizes pedagógicas do ensino remoto do IFPE durante o período de transição para o retorno presencial das atividades acadêmicas (Resolução N° 47/2021-CONSUP/IFPE).

A oficina teve por objetivo reforçar as informações contidas na cartilha acerca das especificidades dos sujeitos com deficiência intelectual e das orientações sobre o acolhimento e o trabalho pedagógico com eles.

O questionário teve por objetivo levantar dados sobre experiências vivenciadas pelos estudantes com pessoas com deficiência intelectual como também avaliar a aprendizagem de conhecimentos atitudinais a partir dessa intervenção.

Figura 1 - Etapas do percurso metodológico



Fonte: Elaboração própria.

Ao final da oficina, os estudantes registraram os resultados de sua avaliação em questionário eletrônico do *Google Forms*, sendo garantido o anonimato das respostas. O questionário foi composto

por questões objetivas e abertas, cujos resultados serão apresentados na sessão “resultados e discussões”.

Ressaltamos que a participação dos estudantes foi voluntária em todas as etapas da intervenção, obtendo uma adesão de 73% na oficina e de 56% no registro da avaliação em questionário eletrônico.

MAS COMO FORMAR PARA CONVIVER NA DIVERSIDADE?

Pesquisas educacionais destacam a relevância da educação inclusiva no desenvolvimento integral de sujeitos com e sem deficiência. Para Souza (2018), quando tratamos de sujeitos com D.I, a escola é considerada por esse grupo como um espaço de possibilidades de realização social e profissional, onde se relacionam com seus pares, aprendem juntos com as diferenças e constroem perspectivas de futuro. Logo, a escola é entendida como ambiente propulsor do desenvolvimento pessoal do sujeito com D.I.

No entanto, as representações sociais acerca da deficiência reproduzem estigmas de inferioridade, sobretudo, nas instituições escolares, alimentando o descrédito em relação às potencialidades de aprendizagem do aluno com D.I em classe comum, assim perpetuando práticas discriminatórias e capacitistas no ambiente escolar, conforme mostra a pesquisa de Antunes (2012):

> Percebemos que, mesmo após anos de discussão e pesquisas sobre inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, suas trajetórias ainda são marcadas pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação aos que esses alunos podem fazer. As políticas de inclusão, embora avançadas no ponto de vista de suas concepções teóricas, na prática, não se

> traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do espaço escolar (ANTUNES, 2012, p. 8).

Diante do exposto, observa-se o importante papel da escola na adoção de práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão do estudante com deficiência nos processos educacionais com vistas ao desenvolvimento integral de todos os educandos.

No âmbito escolar, todos os seus atores têm papel fundamental na consecução da educação inclusiva, por meio da construção de relações e práticas pedagógicas menos discriminatórias e excludentes, em que as diferenças sejam entendidas como inerentes ao ser humano e como potencialidades para a aprendizagem de todos os indivíduos (CARVALHO, 2014).

Sassaki (2010) define educação inclusiva como um processo no qual se amplia a participação das pessoas com deficiência na educação. Para isso, é preciso que a comunidade escolar compreenda e acolha a diversidade, por meio da reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas na escola.

Envolver a comunidade escolar na remoção de barreiras para a construção de uma instituição inclusiva foi uma das estratégias apontadas por Santana (2013), Mantoan (2003), Carvalho (2014) e Edler Carvalho (2019) para a formação de consciência coletiva de que a inclusão é responsabilidade de todos aqueles que seguem envolvidos com o ambiente educacional.

Segundo Carvalho (2014), o primeiro aspecto para efetivação da inclusão escolar é a acessibilidade atitudinal, considerada como a mais importante, decorrente das relações sociais existentes na escola e que exerce maior influência na percepção social de um ambiente inclusivo.

A acessibilidade atitudinal é definida como um espaço ausente de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, resultante de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e na convivência na diversidade humana (SASSAKI, 2010).

Ainda, para Carvalho (2014), uma turma de alunos heterogênea serve como oportunidade para os próprios estudantes conviverem com as diferenças e desenvolverem atitudes de solidariedade, assim, também refletindo nas práticas pedagógicas que passam a ser repensadas a partir dos quatro pilares da educação para o Século XXI, segundo a UNESCO: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver.

Neste sentido, é imprescindível o incentivo a atividades voltadas à formação da comunidade acadêmica, sobretudo, os estudantes, para o trabalho com a diversidade e para construção da acessibilidade atitudinal. Esse incentivo já é previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) a qual estabelece no artigo 28 a obrigação do poder público assegurar: "XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento" (BRASIL, 2015).

Santana (2013) afirma que a adoção de atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência poderia ser potencializada com a inserção de disciplinas voltadas à discussão dessa temática em todas as instituições escolares, desde a Educação Básica, de forma didática e lúdica, ao Ensino Superior.

Esta afirmação é corroborada pela pesquisa de Maciel (2014) ao investigar a formação de atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiências em cursos de nível superior. A autora constatou que apenas a presença de pessoas com deficiência em

classes comuns não provoca atitudes positivas em relação ao acolhimento e inclusão. Observou-se maior acessibilidade atitudinal em turmas de cursos que abordam discussões acerca da temática inclusão e diversidade.

Edler Carvalho (2019) afirma que a inclusão de alunos com deficiência implica na remoção de barreiras atitudinais frente às diferenças, sendo as mais complexas existentes no trabalho pedagógico, pois, "as barreiras atitudinais não se removem com determinações superiores. Dependem de reestruturações perceptivas e afetivo-emocionais que interfiram nas predisposições de cada um de nós em relação à alteridade" (EDLER CARVALHO, 2019, p. 62).

Assim sendo, toda comunidade escolar deve participar de discussões e assumirem responsabilidades compatíveis com os papeis que desempenham, de modo que a escola ressignifique as diferenças individuais e reexamine sua prática pedagógica.

Diante do exposto, acentua-se a necessidade da promoção de trabalhos educativos com toda a comunidade estudantil acerca da temática da inclusão e diversidade, independente da presença de alunos com deficiência na escola.

Montoan (2003) defende a importância do desenvolvimento integral dos educandos, não se restringindo apenas ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, mas, sobretudo, ao desenvolvimento de atitudes que compõem as várias dimensões do sujeito, necessários ao convívio em sociedade.

> [...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima

> socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo (MANTOAN, 2003, p. 35).

Para isso, é fundamental reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por educandos e educadores, pois são habilidades mínimas para o exercício da cidadania.

A autora considera que um ensino de qualidade surge a partir das condições de trabalho pedagógico, que implicam formação de redes de saberes e de relações. Existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (MANTOAN, 2003).

Stainback e Stainback (1999) abordam os benefícios de uma escola inclusiva para todos os alunos e para a sociedade, em que não apenas habilidades acadêmicas são desenvolvidas, mas também habilidades sociais e de preparação para a vida em comunidade.

Nesse sentido, direcionar práticas pedagógicas à formação de estudantes para o trabalho com a diversidade é oportunizá-los a reconhecer o significado de viver em comunidade; é fazê-los perceber sua responsabilidade de cidadãos diante da construção de uma sociedade justa e democrática; é contribuir com uma proposta de formação humana integral.

A remoção de barreiras passa a ser fruto da conscientização dos sujeitos que atuam espaço educativo, logo, é fundamental a valorização da formação humana integral para promoção de uma escola inclusiva, com sujeitos conscientes de sua responsabilidade para com a diversidade.

O PROCESSO DE INCLUIR E APRENDER

O movimento pela inclusão abrange várias ações como, cultural, pedagógica, social e política, buscando o direito de todos os alunos poderem aprender, participar e estar juntos, sem nenhum tipo de exclusão. A educação inclusiva faz parte de um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, que luta pela igualdade, e que avança em relação ao ideal de justiça nas circunstâncias que revelam exclusão dentro ou fora da instituição escolar.

> A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (art. 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (art. 37) (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008).

"A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a

participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas." (SEESP/SEED/MEC, 2010, p. 9). A inclusão não é apenas colocar alunos com deficiência dentro das unidades escolares e achar que isso é o suficiente, o que muito se verifica, hoje, no processo de inclusão é a confusão que se faz entre os termos integração e inclusão.

A inclusão tentando garantir uma educação de qualidade para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular, trouxe através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional especializado (AEE), um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/SEED/MEC, 2010, p. 17).

O AEE tem como missão, identificar, planejar e efetuar recursos tanto de acessibilidade, quanto, pedagógicos que facilitem a participação dos alunos incluídos no ensino regular, visando principalmente seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Aprendizagem é a maneira pela qual os valores, comportamentos e conhecimentos são alcançados ou alterados, como produto de formação e experiências. Esta relação pode ser examinada de diferentes maneiras, levando-se em consideração diferentes teorias de aprendizagem (VELÁSQUEZ, 2001).

"O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas" (VYGOTSKY, 1991, p. 55). Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Ele explica

esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um "espaço dinâmico" entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Ao que tange os resultados e as discussões, esses foram organizados em duas partes: a primeira trata das vivências prévias dos estudantes com sujeitos com deficiência intelectual e a segunda apresenta os resultados da avaliação dos conhecimentos atitudinais adquiridos a partir da intervenção.

Ressaltamos que a turma objeto da intervenção pedagógica ingressou na instituição no ano letivo de 2021, oriundos de escolas públicas e privadas, apresentando faixa etária entre 14 e 17 anos de idade. Durante o primeiro semestre letivo do curso, os estudantes tiveram apenas aulas virtuais remotas em virtude da pandemia da Covid-19, impossibilitando a interação social física.

A primeira atividade acadêmica presencial ocorreu no mês de novembro, após esta intervenção de formação para acolhimento à diversidade. Até então, parte dos estudantes ainda não se conheciam fisicamente e a interação da turma dava-se de forma virtual por meio de aplicativos de mensagens.

Consideramos pertinente investigar as vivências dos estudantes com sujeitos com sujeitos com D.I, levantando suas percepções e conhecimentos sobre essa deficiência e as experiências pedagógicas que carregam com esses sujeitos. Para isso, questionamos aos respondentes se eles estudam, trabalham ou convivem com sujeitos com D.I. Do total de respondentes, 61,9% afirmaram que "sim", enquanto 38,1% afirmaram que "não". Apesar

da turma apresentar um aluno com D.I matriculado, parte dos estudantes ainda não perceberam a presença desse aluno ou, se perceberam, não o identificaram como sujeito com deficiência. Esse fato mostra o desconhecimento de parte dos estudantes em relação às características dos sujeitos com D.I evidenciando a necessidade de futuras formações acerca dessa temática.

Também perguntamos aos estudantes se eles já realizaram algum trabalho escolar com pessoa com D.I, considerando todo seu percurso escolar até o presente momento. Para esta questão, 52,4% responderam que "não", enquanto 47,6% responderam que "sim".

Aos 10 estudantes que afirmaram positivamente, questionamos também como foi a contribuição do sujeito com D.I na produção/execução do(s) trabalho(s). Trinta por cento afirmou que o sujeito com D.I contribuiu significativamente na produção/execução do trabalho, enquanto 20% afirmaram pouco ter contribuído. Já para 50% dos respondentes, o(s) sujeito(s) nada contribuíram com a atividade.

Este resultado mostra que, dos 21 respondentes, apenas 5 deles, correspondente a 23,9% desse total, realizaram trabalhos com alguma contribuição dos estudantes com D.I, seja através de desenhos, emissão de julgamentos de valor, leitura de textos, entre outras formas.

Este resultado evidencia a ausência de ações pedagógicas que proporcionem a inclusão dos alunos com D.I nas atividades em sala de aula, na maior parte das escolas de origem desses estudantes. Tal ausência perpetua o despreparo da comunidade estudantil para o convívio com a diversidade e acentua as barreiras atitudinais e pedagógicas dentro da sala de aula, pois, conforme afirma Carvalho (2014), são as relações sociais favoráveis que exercem maior influência na percepção da acessibilidade atitudinal de um ambiente.

Ainda questionamos aos respondentes se já haviam recebido alguma orientação para realizar trabalhos escolares com alunos com deficiência intelectual, antes da leitura da cartilha. Cerca de 76% dos estudantes afirmaram que não receberam orientação, enquanto 24% afirmaram que já receberam. A esse grupo, indagamos onde e como receberam orientação, os quais responderam terem recebido na escola onde estudavam anteriormente ao ingresso no IFPE e no ambiente familiar, por meio dos pais que são professores de alunos com deficiência.

Percebemos uma relação de atitudes inclusivas dos estudantes que receberam alguma orientação ao longo de sua vida escolar, seja na própria escola ou no ambiente familiar. Esse fato corrobora com as colocações de Santana (2013) e Maciel (2014) sobre a formação de atitudes sociais favoráveis à inclusão de pessoas com deficiência a partir de discussões acerca dessa temática em instituições de ensino de diferentes níveis de ensino.

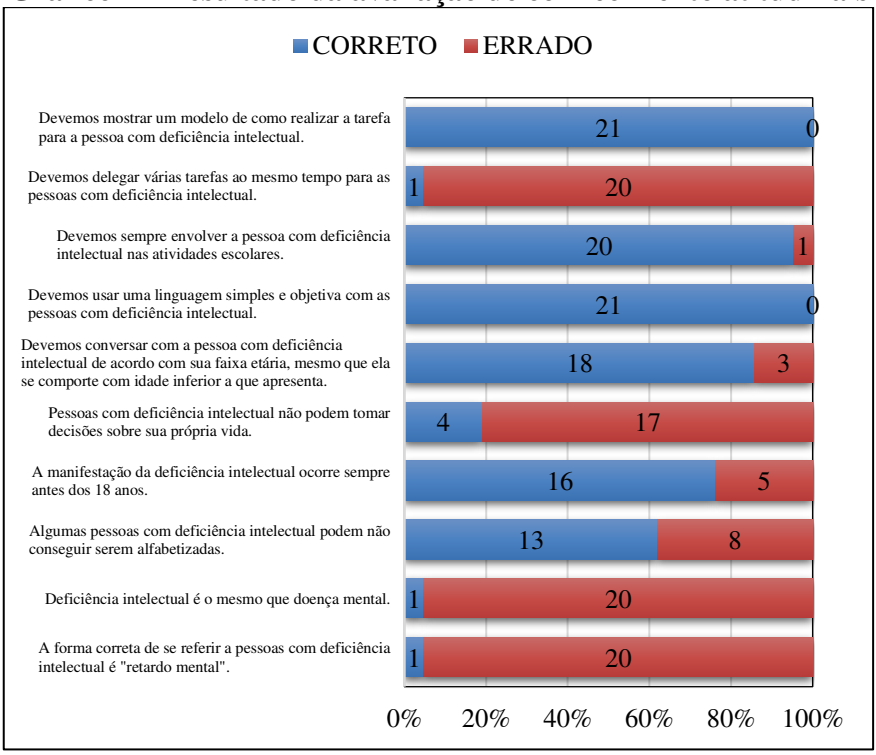
Debater esse assunto é o principal passo para a construção da acessibilidade atitudinal em qualquer espaço social, em especial, na escola.

Percebemos que a maior parte dos estudantes da turma ainda não partilharam de experiências pedagógicas com sujeitos com D.I ao longo de sua trajetória escolar. A ausência dessas vivências pode afetar a qualidade da formação integral dos estudantes, em especial, o aprender a ser e o aprender a conviver, por meio das relações sociais entre diferentes sujeitos, assim constituindo atitudes como colaboração, empatia, solidariedade, necessárias à formação de uma sociedade inclusiva (CARVALHO, 2014; SASSAKI, 2010; MANTOAN, 2003).

Partindo para a segunda parte dos resultados, que trata da avaliação dos conhecimentos atitudinais adquiridos a partir da intervenção, solicitamos aos respondentes que assinalassem

"correto" ou "errado" para cada afirmações acerca do conteúdo trabalhado na cartilha. Os resultados para esta questão estão expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Resultado da avaliação de conhecimento atitudinais



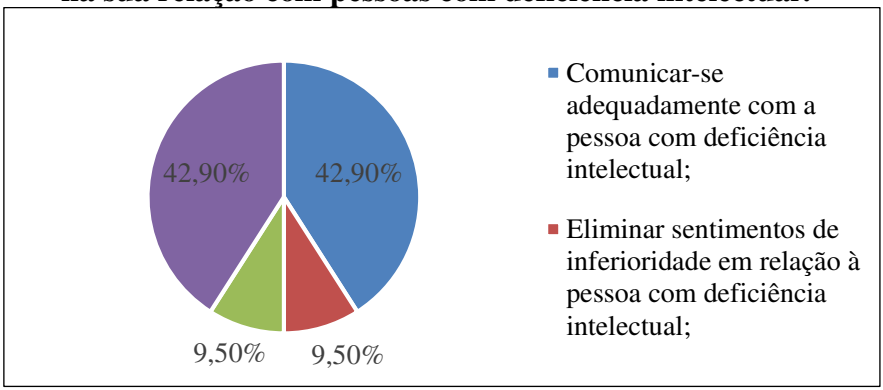
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com os resultados obtidos nesta questão, percebemos que a maior parte dos estudantes demonstraram boa compreensão dos conteúdos trabalhados na cartilha diante da quantidade de acertos apresentados no gráfico. Essa avaliação

expressa, em termos quantitativos, a aprendizagem dos estudantes em relação a alguns conhecimentos conceituais e atitudinais necessários ao acolhimento e trabalho pedagógico com a diversidade. É preciso considerar que a oficina pode ter reforçado a aprendizagem, através de orientações. Logo, consideramos como satisfatórios os resultados alcançados nesta questão.

Questionamos também aos estudantes quais aspectos eles consideram que a cartilha melhor ajudará na sua relação com pessoas com deficiência intelectual.

Gráfico 2 - Resultado da questão: quais aspectos você considera que a cartilha melhor lhe ajudará na sua relação com pessoas com deficiência intelectual?



Fonte: Elaboração própria.

Nesta questão, o respondente poderia assinalar apenas uma alternativa. O Gráfico 2 mostra que, para 42,9% dos estudantes, todos os aspectos mencionados são importantes na relação com pessoas com D.I. Já outros 42,9% consideram que a cartilha ajudará a melhorar a comunicação com esse público.

Ressaltamos a ênfase dada por parte dos estudantes ao aspecto da comunicação como fator principal de mudança de postura após intervenção. A comunicação tem um papel relevante como elemento de acolhimento e inclusão, pois através dela que a interação social ocorre entre os diferentes sujeitos. Segundo Sassaki (2010), quebrar as barreiras de comunicação é o primeiro passo para proporcionar a acessibilidade atitudinal em qualquer ambiente institucional.

Ainda questionamos aos estudantes como eles avaliam a contribuição da cartilha para a melhoria da sua relação com pessoas com deficiência intelectual, numa escala entre "imprescindível", "importante", "necessário apenas para algumas situações" e "desnecessário". Para 9,5% dos estudantes, a cartilha foi considerada como imprescindível; enquanto para 90, 5% dos estudantes, a cartilha foi considerada como importante. Nenhum dos respondentes assinalou "desnecessária" ou "necessário apenas para algumas situações", assim indicando um grau elevado de relevância do material para a formação dos estudantes.

Por fim, questionamos aos estudantes se eles consideram importante estender a cartilha para toda comunidade estudantil do IFPE, dando-lhes como opções de resposta "sim", "não" e "talvez". Todos os respondentes afirmaram considerar importante estender o material a todos os estudantes da instituição.

Com esses resultados, percebemos o entendimento dos estudantes acerca da inclusão com processo que depende da colaboração de todos os partícipes da vida escolar para sua efetivação, conforme defendem Mantoan (2003), Carvalho (2014) e Edler Carvalho (2019).

Apesar das poucas vivências da turma com sujeitos com D.I, a compreensão dos estudantes sobre a relevância dessas intervenções pedagógicas para a sua formação integral e melhoria do processo

inclusivo no IFPE já mostra um avanço na consciência desses e uma abertura à futuras discussões sobre o tema.

Esse estado de conscientização dos estudantes é entendido por Freire (1996) como principal objetivo educacional de uma ação pedagógica, pois provocou uma transformação dos estudantes para sujeitos humanizados e com atitude crítica, capazes de compreender as diferenças, valorizar e respeitar as individualidades, indo ao encontro dos preceitos de uma sociedade inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa nos mostraram que a intervenção pedagógica contribuiu com a disseminação de conhecimentos atitudinais que induziram a uma reflexão crítica dos estudantes acerca de orientações que regem as relações sociais, em especial, aquelas que envolvem pessoas com deficiência intelectual, assim alicerçando condutas éticas e flexíveis na atuação dos estudantes no ambiente escolar em relação à diversidade humana.

Consideramos que a intervenção pedagógica também contribuiu com o fortalecimento de valores e esperamos que promova uma mudança de postura pessoal, assim colaborando com a construção de um clima socioafetivo nas relações estabelecidas na comunidade escolar, por meio da cooperação, da alteridade, da tolerância, da participação, dentre outras atitudes colaborativas.

Logo, compreendemos que conseguimos alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias ao acolhimento e ao trabalho pedagógico de estudantes da turma para com sujeitos com deficiência intelectual, contribuindo com a inclusão e a melhoria da aprendizagem desses,

como também com a formação integral de todos, mediante convívio e respeito com a diversidade.

Também compreendemos que essa ação pontual não deve ser entendida como suficiente e isolada para construção de uma escola inclusiva, devendo a instituição insistir em ações permanentes de formação continuada para toda a comunidade estudantil, independentemente da presença ou não de sujeitos com deficiência na escola.

Por fim, corroboramos com as colocações Mantoan (2003) sobre a importância das trocas sociais nas relações humanas no ambiente escolar para o desenvolvimento integral dos sujeitos com e sem deficiência. Somente a educação inclusiva, promovida em espaços de educação comuns a todos os sujeitos, é capaz de proporcionar o enriquecimento pessoal, social e profissional como consequência da convivência pacífica com as diferenças humanas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e constituição do sujeito (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

BRASIL. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). **Resolução n. 41 - CONSUP, de 19 de agosto de 2016**. Natal: Conselho Superior, 2017. Disponível em: <www.portal.ifpe.edu.br>. Acesso em: 03/04/2022.

BRASIL. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). **Resolução n. 47/2021**

– CONSUP/IFPE. Natal: Conselho Superior, 2021. Disponível em: <www.portal.ifpe.edu.br>. Acesso em: 26/05/2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/05/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25/05/2022.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

DAMIANI, M. F. *et al*. "Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica". **Cadernos de Educação**, n. 45, 2013.

FOGLI, B. F. C. S. **A dialética da inclusão em educação**: uma possibilidade em um cenário de contradições - Um estudo de caso sobre a implementação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

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

MACIEL, A. K, S. **Atitudes da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Ceará em relação à inclusão de alunos com deficiência** (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira). Fortaleza: UFCE, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. "O Desafio da Pesquisa Social". *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional.** Curitiba: Editora IFPR, 2014.

SANTANA, E. S. **Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente** (Tese de Doutorado em Educação). Marília: UNESP, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Editora WVA, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. "A Pesquisa Científica". *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, N. E. **Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual**: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de história de vida (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

TÉDDE, S. **Crianças com Deficiência Intelectual**: a aprendizagem e a inclusão (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: UNISAL, 2012.

VELÁSQUEZ, F. R. “Enfoques sobre el aprendizaje humano”. **Academia.edu** [2001]. Disponível em: <www.academia.edu>. Acesso em: 02/05/2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 3

Crianças com Síndrome de Down: Leitura, Escrita e Letramento a partir da Cooperação Familiar

CRIANÇAS COM SÍNDROME DE *DOWN*: LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO A PARTIR DA COOPERAÇÃO FAMILIAR

Maurício Pereira Barros

Helan Sousa

Eliane de Sousa Oliveira Rocha

Vanderlan Feitosa de Macêdo

Para além da Carta Magna de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece deveres e poderes da família sobre os filhos. Em seu artigo 129, inciso V trata sobre a obrigação da matrícula do filho na escola, mas também fala de acompanhar, estar presente, garantir a permanência e a frequência, como também de observar a evolução escolar da criança (BRASIL, 1990). A partir daí se faz sentir o enorme peso da participação da família no sucesso escolar dos filhos.

A Constituição Federal de 1988 diz em seu artigo 205, Título VIII da Ordem Social, Capítulo VII da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso que: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Ainda em seu artigo 229, o papel da família volta a ser reafirmado: "Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade".

O estudo, apresentar um relato de experiência sobre a importância da cooperação familiar no processo de aquisição da leitura, da escrita e do letramento de crianças com Síndrome de Down (SD). A Síndrome de Down é uma condição genética causada pela presença de três cromossomos 21 nas células dos indivíduos, em vez de dois. Apesar de que a Deficiência Intelectual (DI) seja uma das características das pessoas com SD, isso não implica uma condição aplicada a todas. Mesmo as pessoas que convivem com a DI, quando estimuladas poderão surpreender e superar expectativas em seu desenvolvimento, neste proposito a família se apresenta com importante elemento.

Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança com síndrome de Down com foco na participação familiar como agente colaborador. Desta forma, esta pesquisa foi realizada a partir de consultas bibliográficas sobre a síndrome, bem como a aplicação de um questionário com perguntas semiestruturadas sobre o processo de alfabetização de 02 (duas) mães de crianças com SD, na cidade de Lagoa Grande e Petrolina - PE. Esse estudo refere-se a um relato de experiência sobre a participação destas famílias como agentes colaboradores do processo de ensino e aprendizagem de suas filhas. Considerando que o tema proposto suscitará a reflexão em torno da participação dos pais no processo educativo das crianças com SD e incentiva a cooperação família-escola, nos faz crê na relevância deste trabalho para a sociedade e da comunidade científica.

Diante da perspectiva do estímulo da família no processo educativo da criança, de forma especial, da criança com Síndrome de Down (SD), justifica-se a preocupação e inciativa de se propor um método de iniciação ao processo de alfabetização que possa ser utilizado pelas famílias das crianças para colaborar com a escola e com seus educadores, com isso ensejando uma oportunidade para introduzir a criança com SD nos processos de aquisição da leitura,

da escrita e do letramento, de forma a respeitar suas diferenças e limitações.

É partindo desta premissa e considerando que a participação afetiva e a qualidade da interação pais-filhos provocam efeitos bastante relevantes para o desenvolvimento das áreas cognitivas, linguísticas e socioemocionais da criança com deficiência mental que o projeto de intervenção "Crianças com Síndrome de Down: leitura e escrita a partir da cooperação familiar" pretende discutir e incentivar a participação da família, em particular dos pais, no processo de ensino e aprendizagem de crianças com SD.

Na busca do nosso objetivo a partir do qual analisaremos o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança com SD com foco na participação familiar como agente colaborador, a análise deve observar descrever os seguintes aspectos: conhecer e caracterizar a pessoa com SD; identificar as dificuldades na aquisição da leitura e escrita pela pessoa com SD; identificar os aspectos facilitadores e dificultadores apontados pelos pais/responsáveis no processo de alfabetização de crianças com SD e propor o uso de métodos facilitadores do processo de aquisição da leitura e da escrita com participação da família.

Por fim, considerando que o tema proposto suscitará a reflexão em torno da participação dos pais no processo educativo das crianças com SD, bem como incentiva a cooperação família-escola é o que nos faz crê na relevância deste projeto para a sociedade como um todo, bem como para o meio científico.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de levantamento, do tipo qualitativa, contou com a participação de 02

(duas) famílias de crianças com Síndrome de Down, moradoras das cidades de São Gonçalo do Amarante e Natal – RN. A primeira família denominaremos Família A e a segunda Família B, a primeira foi representada pelo pai, de 41 anos; restaurador de obras de arte e a segunda representada pela mãe, de 53 anos, pedagoga; as crianças, as quais iremos nos referir denominaremos Criança A e Criança B têm 07 (sete) e 08 (oito) anos, respectivamente.

Para realização da pesquisa, para além das análises bibliográficas, foi utilizado como instrumento a aplicação de questionário composto de 14 (quinze) perguntas versando sobre a identificação e num segundo momento colhendo dados sobre leitura, escrita e letramento dos sujeitos objetos deste trabalho.

Inicialmente foi apresentado o projeto aos pais de crianças com SD a fim de solicitar aspara devidas autorizações a coleta de dados. Uma vez aprovada nossa solicitação, convidamos os referidos pais a participarem de nossa pesquisa a partir da aplicação do questionário, no ato lhes foram informados sobre o anonimato e a confidencialidade das informações dos dados coletados.

Tendo concordado com a participação nos estudos os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, baseado nos preceitos éticos vigentes para a realização de pesquisas com seres humanos, defendidos pela Resolução nº 466/12 do CNS/MS. Foi explicado aos participantes como estavam divididas as perguntas do questionário, ficando assim esclarecido que na primeira colheríamos informações sobre questões pessoais e num segundo momento questões relacionadas a dados sobre leitura, escrita e letramento da criança. O questionário foi aplicado em contexto individual através da ferramenta *Google Forms*, respondido de forma independente por cada participante.

REFLEXOS DE UMA REALIDADE SINGULAR

Conforme já elencado, e de acordo com o Movimento Down, a SD é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Isso ocorre na hora da concepção de uma criança. As pessoas com SD, ou Trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população. É preciso saber que:

> Os seres humanos têm, normalmente, 46 cromossomos em cada uma das células de seu organismo. Esses cromossomos são recebidos pelas células embrionárias dos pais no momento da fecundação. 23 vêm dos espermatozoides fornecidos pelo pai e os outros 23 vêm contidos no óvulo da mãe. Juntos, eles formam o ovo ou zigoto, a primeira célula de qualquer organismo. Essa célula, então, começa a se dividir, formando o novo organismo. Isso quer dizer que cada nova célula é, em teoria, uma cópia idêntica da primeira (MOVIMENTO DOWN, 2021).

Segundo o Instituto NeuroSaber (2021), os cromossomos carregam milhares de genes, que determinam todas as nossas características. Desses cromossomos, 44 são denominados regulares e formam pares (de 1 a 22). Os outros dois constituem o par de cromossomos sexuais – chamados XX no caso das meninas e XY no caso dos meninos. O que ocorre, então, para um bebê apresentar 47 cromossomos, em vez de 46, e ter síndrome de Down?

Ou o óvulo feminino, ou o espermatozoide masculino apresentam 24 cromossomos no lugar de 23, ou seja, um cromossomo a mais, ao se unirem aos 23 da outra célula embrionária somam 47. Esse cromossomo extra aparece no par número 21, por

isso a síndrome de Down também é chamada Trissomia do 21. A síndrome é a ocorrência genética mais comum que existe, acontecendo em cerca de um a cada 700 nascimentos, independentemente de raça, país, religião ou condições econômicas da família.

Os seres humanos são formados por células com 46 cromossomos que se separam durante a divisão celular: 23 seguem para uma célula e seus pares correspondentes seguem para outra. No entanto, às vezes essa divisão e separação dos pares de cromossomos não ocorre da maneira correta, ou seja, um dos pares de cromossomo (no nosso caso o par 21) não se separa: os dois cromossomos 21 permanecem unidos e ficam em uma das células (óvulo ou espermatozoide) divididas. Acontece, neste caso, o que os técnicos chamam "não-disjunção" ou "não-separação". Assim, essa célula fica com 24 cromossomos, dois dos quais do par 21. Ao se unir a outra célula embrionária comum, com 23 cromossomos, a nova célula, resultante da fusão no momento da concepção, terá 47 cromossomos, três dos quais 21. A partir desta, serão originadas todas as demais células do novo organismo, que igualmente possuirão 47 cromossomos (INSTITUTO NEUROSABER, 2021).

As crianças, os jovens e os adultos com SD podem ter algumas características semelhantes e estar sujeito a uma maior incidência de doenças, mas apresentam personalidades e características diferentes e únicas. Neste sentido,

> A criança com Síndrome de Down tem necessidades especiais, mas assim como todas as crianças a inclusão na escola tem nos ensinando a importância de considerar cada aluno — suas habilidades e dificuldades — no planejamento pedagógico. Não existe uma única receita para ensinar a todos. No entanto, conhecendo as características da Síndrome de Down, fica mais fácil receber a criança e sua

> família na escola, assim como adaptar as estratégias de ensino (INSTITUTO NEUROSABER, 2021).

A propósito de considerar as especificidades inerentes e promover a inclusão de crianças com SD, como lei e práticas que já existem no Brasil e no mundo, o projeto de intervenção visa oferecer suporte aos familiares durante o processo de aquisição da leitura e da escrita da criança com SD, visando o processo de alfabetização de forma que a deficiência biológica seja compensada pelas relações sócio-histórico-cultural da criança.

O fato novo exposto na Carta Magna de 1988 é a colaboração da família, através da promoção e do incentivo, no processo educativo. Sendo assim, Marília Manuela da Rocha Pereira em sua dissertação de mestrado conclui que:

> Uma das finalidades das práticas educativas reporta-se ao desenvolvimento social e afetivo. Este é um processo contínuo e progressivo, que depende fortemente da aprendizagem social que será adquirida a partir de estímulos da família e do meio que a rodeia. A criança deve estabelecer relações com família e o meio circundante muito cedo, para que se criem bases sólidas, nesta relação (PEREIRA, 2012, p. 20).

Fortalecendo ainda mais seus argumentos, a autora defende que o meio ambiente e a família são elementos que influenciam fortemente às crianças no desenvolvimento integral, por isso é importante que estes não sejam estáticos, mas dinâmicos, favorecendo o desenvolvimento harmonioso da criança.

Analisando o posicionamento da autora acima é possível entender a partir de sua colocação que os processos de alfabetização e letramento na vida de uma criança são consecutivos e de grande valor e eles não iniciam na escola, mas da influência mútua desse sujeito com o meio em que vive, pois, todas as atuações, afinidades e experiências são consideradas complacentes, e esse meio é incialmente sua família, sendo o primeiro espaço ocupado pela criança em sua vida.

Desta forma, para que isso aconteça a família deve buscar conhecimento de como se dar esses processos, como eles começam e como sua atuação poderá contribuir para ele acontecer nas vidas de seus filhos, visto que o conhecimento adquirido contribuirá para que os valores, crenças e significações da sociedade sejam dirigidos a criança, sendo seu agente de socialização no contexto de alfabetização.

Tratando dessa ideia, Marta Kohl de Oliveira, declara:

> Vygotsky tem uma abordagem genética da escrita: preocupa-se com o processo de sua aquisição, o qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos. Considera, então, que para compreender o desenvolvimento da escrita na criança é necessário estudar o que ele chama de 'a pré-história da linguagem escrita', isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização (OLIVEIRA, 2008, p. 68).

Diante da perspectiva do estímulo da família no processo educativo da criança, de forma especial, da criança com SD justifica-se a preocupação e inciativa de se propor um método de iniciação ao processo de alfabetização que possa ser utilizado pelas famílias das

crianças para colaborar com a escola e com seus educadores, com isso ensejando uma oportunidade para introduzir a criança com SD nos processos de aquisição da leitura, da escrita e do letramento, de forma a respeitar suas diferenças e limitações.

Vygostsky (1991) defende que o desenvolvimento dos sujeitos advém por meio das funções superiores, e essas não nascem com os sujeitos, mas são formadas em influência mútua com o meio sociocultural em que esses sujeitos estão inseridos. A partir da interação intercedida com os objetos, signos, símbolos e instrumentos da sociedade e da cultura, os indivíduos se apropriam desses conhecimentos e vão desenvolvendo essas funções superiores.

Ainda considerando a concepção sócio-histórico, outro fator a ser considerado para compreendermos as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com SD poderá ser compreendida a partir da obra de Vygotsky (1997), em seus "fundamentos de defectologia", a qual trata da compensação. A partir dessa teoria a considerada inferiorização das pessoas com síndrome de Down por possuírem Deficiência Intelectual (DI), pode ser contradita, pois segundo ele toda deficiência gera estímulos para processos de compensação.

As pessoas com síndrome de Down possuem algumas características intrínsecas, ou seja, própria delas, que implicam diretamente na aprendizagem da língua escrita. Uma delas se trata da deficiência intelectual que embora se trate de um déficit cognitivo, não impede que esse sujeito aprenda e se desenvolva no seu tempo e ritmo, como qualquer outra criança sem a deficiência é capaz. (DALLA DÉA; DUARTE, 2009; KOZMA, 2007).

Também é característica da pessoa com síndrome de Down, que interfere diretamente na aquisição da leitura e escrita, se refere aos comprometimentos no desenvolvimento da linguagem oral,

ocasionados por fatores neurológicos (déficit cognitivo) e anatômicos (hipotonia orofacial). É importante destacar que apesar de comprometer, o déficit na fala, também não impede que a pessoa com SD seja alfabetizada. (SAAD, 2003; LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017; SILVA, 2010).

A criança com Síndrome de Down, ao chegar na escola, a equipe pedagógica precisa de estratégias diferenciadas para execução do processo de ensino e aprendizagem, sem, no entanto, perder de vista a ideia de inclusão. É muito importante que seja realizado um planejamento que considere as características de cada criança. Neste processo, o professor necessita conhecer as potencialidades de seu aluno, assim como suas dificuldades, seja ela cognitivas e/ou comportamentais. Por esse motivo, é essencial a participação da família, assim como dos profissionais que trabalham com a criança fora da escola.

Contudo, é preciso reconhecer primeiramente no espaço familiar, durante a primeira infância, onde a criança vai descobrir elementos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, que ocorrem em momentos diferentes, por isso deve ser conhecida à diferença entre o processo de alfabetização e letramento apesar de caminharem juntas tem conceitos distintos, o processo de alfabetização, por exemplo, é caracterizado por desenvolver a habilidade de ler e escrever, já o letramento se centraliza em desenvolver a habilidade do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais, por isso buscamos formar um sujeito alfabetizado e letrado, e para que isso aconteça a família e a escola devem caminhar juntas, pois a criança não aprende sozinha como afirma Freire (1981): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Como já é sabido de todos a família constitui o primeiro grupo social da criança, e é através da convivência familiar que a

criança terá suas primeiras experiências, sendo, portanto, está a unidade básica de crescimento do ser humano e sua primeira matriz de aprendizagem (VOIVODIC, 2004).

Desta forma, o papel que a família representa na vida da criança é de fundamental importância, tendo em vista que é nela que seus primeiros dias de vidas e se dará, inicialmente, a formação de seu caráter e o desenvolvimento do seu cognitivo.

Segundo Boff e Caregnato (2008, p. 7) "desde o início, as crianças com Síndrome de Down apresentam desenvolvimento cognitivo mais lento do que as outras, as dificuldades de aprendizagem alteram o curso do desenvolvimento, sendo que a medida que a criança cresce, as diferenças mostram-se maiores". Daí a importância da urgência existente de que a criança com SD seja estimulada, no seu desenvolvimento, pela família, ainda de forma precoce.

Neste sentido, há um alerta quanto à necessidade da participação da família no processo de ensino e aprendizagem da criança. Sendo assim é importante que a família da criança SD provoquem e proporcionem o seu aprendizado, permitindo e arranjando para que eles explorem o mundo em sua volta. É essencial que o processo de comunicação entre a família e a criança se faça através do diálogo para favorecer o desenvolvimento da fala e do raciocínio.

> Para se desenvolver, a criança necessita incorporar e integrar as "ferramentas" de relação com os outros. A criança não aprende por si própria nem é a arquiteta exclusiva de sua evolução, ela aprende essencialmente dos outros, através de sua relação com eles. Ela é o produto de uma midiatização (FEUERSTEIN *apud* FONSECA, 1995, p. 96).

Portanto, a interação presente nas relações sociais e afetivas das crianças com o meio social em que vivem, em especial na família de crianças com SD, favorece não só o seu desenvolvimento afetivo e social, mas também o seu desenvolvimento cognitivo, condição essencial para o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como para o letramento da criança.

O PROCESSO EVOLUTIVO DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com Dehaene (2018, p. 17), "[…] a escrita nasceu há aproximadamente 5.400 anos entre os babilônios e o alfabeto propriamente dito não tem mais que 3.800 anos". Desta forma, apropriar-se da escrita é ter condições de interagir com o mundo e a cultura construída historicamente.

Para Higounet (2003, p. 10), "[…] a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será depois da escrita".

> […] a escrita é mais que um instrumento. Mesmo endurecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade. Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano (HIGOUNET, 2003, p. 9-10).

Desta forma, o processo de desenvolvimento da escrita passou por três grandes etapas essenciais na história das grandes civilizações: escritas sintéticas, analíticas e fonéticas. As escritas

sintéticas, assim chamadas pelo autor, compreendem a escrita de ideias, ou seja, cada sinal ou grupo de sinais servia para sugerir uma frase inteira. A escrita analítica foi marcada pela notação de palavras, ou seja, a decomposição da frase em seus elementos e, segundo Higounet (2003), a escrita nasce justamente nessa fase.

De acordo com o citado autor, a escrita fenícia introduziu uma novidade, que especifica a qualidade de certas vogais através de símbolos adicionais denominados *matres lectionis* (mães da leitura). A limitação se daria por não haver representação para todas as vogais, e a ambiguidade estava presente, uma vez que os mesmos símbolos podiam representar às vezes uma consoante e, outras vezes, uma vogal. Para solucionar tal dubiedade, os gregos trouxeram a solução, criando o alfabeto utilizado atualmente.

Para as pesquisadoras Troncoso e Cerro (2004, p. 59), durante muito tempo, pessoas com déficit intelectual, incluindo as com síndrome de Down, "[…] não aprenderam a ler porque era doutrina comum, aceita e transmitida que, mesmo com um grau moderado de déficit intelectual, não podiam nem deviam aprender a ler e a escrever". Porém, para as autoras, antes de se fazer tais afirmações sobre as condições dos indivíduos com deficiência, deve-se analisar bem a situação e experimentar outras metodologias.

Diante da capacidade do aluno com SD de aprender e do respaldo das legislações em assegurar o acesso e a permanência dele no ensino regular, deve-se fazer a reflexão sobre a melhor maneira de ensiná-lo e quais metodologias seriam mais adequadas para facilitar sua alfabetização. Para Freire (2005), a rigorosidade metódica não pode estar relacionada à mera transferência do conteúdo, mas sim a entender em que condições e de quais maneiras o aluno poderá aprender.

Desta forma, de acordo com Soares (2009), o professor deve atentar que a alfabetização não deve se resumir em apenas uma

aquisição de habilidades mecânicas, como a codificação e decodificação do ato de ler, mas sim no desenvolvimento da capacidade de interpretar e ressignificar o conhecimento, além de descobrir o uso social da leitura e da escrita.

Assim, nessa revisão de estudos mencionados, se pôde constatar que, quando se referem à alfabetização de alunos com síndrome de Down, esta pode ser facilitada ou pelo método global, enfatizando a discriminação visuoespacial da palavra inteira, ou pela consciência fonológica, vinculando letra e som.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para início de conversa é preciso que o leitor entenda que o presente estudo tem por objetivo analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como do letramento de crianças com Síndrome de Down com foco na participação da família como agente colaborador desse processo. Para tanto, apresentaremos como forma de relato de experiência as impressões de 02 (duas) famílias sobre o tema em discussão que ao nosso vê são pessoas de plena e total autoridade sobre o assunto, porque vivenciam diariamente o percurso seguidos por estas crianças.

Trataremos das experiências de 02 (duas) famílias moradoras dos municípios de Lagoa Grande - PE e Petrolina – PE. São famílias que têm como única filha as pessoas as quais estaremos nos referindo neste trabalho. Ambas estudam em Escolas da rede privada dos municípios em referências. Os motivos que levam os pais a matricularem as crianças na rede privada deve-se a desconfiança no ensino da rede pública.

Para maior clareza na leitura do estudo denominaremos os pesquisados como FAMÍLIA 01 e FAMÍLIA 02. É salutar o registro

de que ambas expressam muitas expectativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de suas filhas, embora reconheçam as limitações cognitivas decorrentes da síndrome.

Apesar da desconfiança na escola pública quando se trata do atendimento a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), termo associado a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais. O grupo amostral de 100% revela que estão confiantes da importância da família como agente colaborador do processo de aquisição da leitura, da escrita e do letramento da criança junto a escola. Neste sentido, é importante destacar que o desenvolvimento da criança dependerá muito do ambiente em que ela vive, este deverá ser estimulador e tranquilo, e que a família seja de fato agente mediador e transformador da aprendizagem e do conhecimento da criança.

Sobre o conhecimento da existência de algum método ou metodologia que foi ou está sendo utilizado(a) pelo(a) professor(a) para auxiliar a criança com SD no processo de alfabetização, 100% do grupo amostral afirmaram que sim, dos que deram afirmativa positiva foi solicitado qual recurso foi utilizado, tendo como resposta da Família A: "Revista de atividades e livros de reforço", ao mesmo tempo em que, a Família B respondeu: "Abacada[1]". A constatação de que os (as) professor (a) utilizam algum recurso auxiliar para promover o processo de alfabetização é bastante positivo, o que configura um avanço das escolas que atendem estas crianças, apesar de que não seja uma necessidade apenas das crianças com SD. A inclusão dessas crianças não está implicada apenas na utilização destes recursos, mas num conjunto amplo de ações. Segundo o Movimento Down (2021):

[1] O método Abacada tem o professor como mediador e condutor da aprendizagem, onde o processo acontece a partir de experiências que são organizadas em cinco níveis: sensação, percepção, formação de imagem, simbolização e conceituação.

> A experiência brasileira mostra que é possível promover a inclusão de alunos com Síndrome de Down. Pode ser que eles precisem de algum tipo de ajuda educacional, mas isto não é uma necessidade apenas das crianças com deficiência. Muitas crianças apresentam perfis de aprendizagem que demandam algum grau de apoio.

Cabe aqui mais uma vez retomar a contribuição de Vygotsky (1997) para este tema, o qual esclarece que nas pessoas com deficiência, a internalização das funções superiores estaria prejudicada, visto que a arrumação orgânica não admite identificar determinados estímulos externos. Neste sentido, recomenda que para não ter atrasos no desenvolvimento, são indispensáveis as vias da compensação, somente assim a deficiência primária não terá dificuldades secundárias. Daí a importância da utilização de recursos que sirvam de apoio e estímulo a criança com NEE, neste cenário destacamos a presença imprescindível da família neste processo.

Perguntado sobre a satisfação dos pais sobre o atendimento das escolas, 100% demonstraram resultado positivo, indicando assim que a escola, segundo os entrevistados vem atendendo satisfatoriamente suas necessidades.

Para identificar a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem da criança, com foco no processo de aquisição da leitura, da escrita e do letramento perguntamos se os entrevistados adotam algum método, em casa, para auxiliar seu/sua filho (a) no processo de aquisição da leitura e da escrita as respostas foram bastante animadoras, pois das duas famílias consultadas tivemos respostas positivas de 100%. Como forma de complementar a pergunta, indicamos que, se a resposta fosse "sim" que fosse indicada o método utilizado, a *Família A*, respondeu que faz constantemente faz uso de "respostas das atividades" e "utilização

do giz de cera", enquanto a *Família B* diz fazer uso do método "Abacada com letras de músicas". Por ter formação em pedagogia é compreensível que a mãe da referida família tenha maior interesse na busca de métodos que apresentem identidade com o trato pedagógico do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário um destaque sobre as estratégias e recursos utilizados na educação com vistas ao desenvolvimento da criança, em especial a criança com SD, visto que poderão ampliar as possibilidades educacionais, para que nas relações educador-família-criança descubram-se suas potencialidades.

O Movimento Down (2021c) sugere como estratégia:

> **Utilização de** recursos adicionais para auxiliar a escrita, como diferentes tipos de lápis, linhas mais grossas, balões e caixas no papel para encorajar um tamanho consistente das letras, papeis com linhas, papéis quadriculados, quadros e papéis para escrita; **oferecer** apoio visual; **oferecer** métodos alternativos de memorização, como: copiar; sublinhar ou circular a resposta correta; apagar ou deixar em branco partes de um texto lido anteriormente e depois pedir para que as crianças completem os espaços em branco, copiar e colar (utilizando imagens), copiar e colar sequências de cartões para formar frases, com ou sem imagens; usar o computador; **garantir** que os alunos sejam incentivados somente sobre temas que estejam dentro da sua experiência e compreensão pessoal [...] (destaque nosso).

As alternativas mais acertadas da estratégia permitem o sucesso da aprendizagem, pois expandem suas experiências, a criatividade e a flexibilidade. As estratégias permitem a motivação e a participação da criança, além de atender às diferenças individuais,

o que amplia as experiências de aprendizagem dos alunos (MASETTO, 1997).

As questões do formulário, da 5ª a 10ª, as quais trataram da relação das crianças enquanto agentes leitores tiveram em sua maioria compatibilidade de ações desenvolvidas pelos pais no âmbito familiar, a saber: possuem livros em casa; leem com frequência; costumam lê com seus filhos (as) e após a leitura conversam com seus filhos (as) sobre a história contada. Divergindo apenas sobre os temas de leitura preferidos, enquanto a *Criança A* prefere o gênero conto de fadas a *Criança B* não apresenta um gosto por um gênero específico, fazendo, portanto, opção por gêneros diversificados. Por fim, como resultado da leitura o que ficou evidenciado foi que tanto a Criança A, quanto a Criança B ao final de uma contação de história ambas relembram os personagens envolvidos nas histórias, assim como também se lembram das falas dos personagens da trama. Por fim, apenas a Criança B, segundo a mãe, consegue recontar a história; relembrar personagens e falas e compreender a história contada.

Diante do que foi colhido no parágrafo anterior é perceptível, mais uma vez, a participação dos pais na formação da criança, mais especificamente na formação leitora, mesmo que ainda seja na sua fase de decodificação e possivelmente caminhando para a fase da compreensão.

Segundo o Movimento Down (2021), sendo bons aprendizes visuais, crianças com SD progridem consideravelmente no primeiro estágio da leitura, mas frequentemente permanecem nesse estágio por mais tempo do que seus colegas e têm mais dificuldades para passar para o estágio alfabético.

Quanto aos momentos de interação familiar e social quando perguntado sobre os momentos de lazer, as respostas dos familiares se alinham quando se relacionam a assistir TV, levar as crianças ao

parque e passeios ao ar livre, outras atividades, nem tanto como ir ao cinema e navegar na *internet* usando o computador.

A pergunta seguinte teve inquirição sobre se a criança faz relação entre fatos vivenciados no passado e no presente, as respostas tiveram resultados positivos, cabendo aqui uma rápida reflexão. Tomando como base a importância da "competência social" para a criança, termo utilizado por Del Prette e Del Prette (2005), os quais afirmam que a socialização é uma das mais importantes tarefas do desenvolvimento inicial da criança, dada esta importância, a família se apresenta como elemento chave neste processo de socialização, o que na escola vamos chamá-lo currículo oculto. Portanto, toda e qualquer vivência social contribuirá para o processo de ensino e aprendizagem da criança, independentemente de suas condições cognitivas.

Ainda segundo Del Prete e Del Prette (2005) afirmam que a socialização se distingue pela ampliação e refinamento do repertório de comportamentos sociais e, concomitantemente, pela concepção gradual de valores e de normas que regulam o funcionamento da vida em sociedade. A aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência inicia-se na infância, a princípio na família, depois em outros setores da sociedade, como amigos, vizinhos, creche, escola etc. Neste sentido, a qualidade da aprendizagem e de suas relações interpessoais irão depender do meio em que esta criança vive, mais uma vez enfatizamos a importância da família para estas conquistas.

Vygotky, Luria e Leontiev (1988) afirmam que ao relacionar-se com outras pessoas, o ser humano acaba relacionando-se consigo mesmo. Esta concepção se alinha a proposta do materialismo histórico-dialético que indica o homem como ser social em constante mudança pelo meio ao qual está inserido.

Para finalizar a pesquisa solicitamos para que as famílias pesquisadas apontassem os aspectos que mais dificultava a aprendizagem da criança com SD, bem como aspectos que poderiam facilitar segundo suas experiências. Em relação à Família A foi apontado como aspecto que dificulta a aquisição da escrita, a qual sugeriu como aspecto facilitador a utilização de lápis mais grosso e mais atividades com pinturas com os dedos. A Família B apontou a "falta de auxiliar com formação em sala de aula e o tempo curto nas terapias, como: fonoaudiologia, psicopedagogia, aba e outros", sugere a presença de auxiliares com mais formação em relação ao conteúdo ministrado em sala de aula e maior tempo nas terapias. Por fim, solicitamos que as famílias opinassem sobre o processo de alfabetização ofertado pela escola e como eles pensam que deveria ser, foram unanimes em afirmar que os métodos e as metodologias das escolas estavam satisfazendo suas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação da família no processo educativo do indivíduo com Síndrome de Down, na sua fase inicial de vida, é muito importante para o seu desenvolvimento, respeitando suas limitações. Neste sentido, a família é fundamental para o desenvolvimento destas pessoas, uma vez que é nesta fase que ela se encontra no período de maturação orgânica e formação do seu sistema nervoso que serão formados através de experiências e estímulos do meio ambiente que serão recebidos e internalizados pela criança. Este processo de estimulação, certamente deve acompanhá-lo por toda sua vida.

O uso de diferentes estratégias pedagógicas, tendo a família como colaboradora, permitem que as crianças com SD ampliem suas possibilidades e potencialidades educacionais, assim como auxilia

favoravelmente para o avanço e a superação de suas dificuldades. Para isso, é necessário que a escola flexibilize o currículo, de forma a adaptá-lo às necessidades e realidade do educando.

REFERÊNCIAS

BOFF, J.; CAREGNATO, R. C. A. "História oral de mulheres com filhos portadores de Síndrome de Down". **Texto Contexto Enfermagem**, vol. 17, n. 3, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <www.saude.gov.br>. Acesso em: 04/04/2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04/04/2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Planalto, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04/04/2022.

DALLA DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, E. (orgs.). **Síndrome de Down**: informações, caminhos e histórias de amor. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

DEL PRETT, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

FONSECA, V. **Educação Especial**: Programa de estimulação precoce – uma introdução as ideias de Feuertein. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

HIGOUNET. C. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. 2004 (Tese de Doutorado em Letras). Porto Alegre: PUC-RS, 2003.

INSTITUTO NEUROSABER. "Síndrome de Down na escola: dicas e práticas de inclusão". **Instituto Neurosaber** [2021]. Disponível em: < www.institutoneurosaber.com.br>. Acessado em: 08/06/2022.

KOZMA, S. **O que é síndrome de Down. Crianças com síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

LIMA, I. L. B.; DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. R. "Desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down: análise da literatura". **Distúrbio da Comunicação**, vol. 29, n. 2, 2017.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: Editora FTD, 1997.

MOURA, G. M. **Alfabetização de Alunos com Síndrome de Down**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras (Dissertação de Mestrado em Educação). Araraquara: UEAP, 2021.

MOVIMENTO DOWN. "Aprender a ler e a escrever". **Movimento Down** [2021c]. Disponível em: <www.movimentodown.org.br >. Acessado em: 08/06/2022.

MOVIMENTO DOWN. “Inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino fundamental”. **Movimento Down** [2021b]. Disponível em: <www.movimentodown.org.br >. Acessado em: 08/06/2022.

MOVIMENTO DOWN. “O que é síndrome de Down”. **Movimento Down** [2021a]. Disponível em: <www.movimentodown.org.br>. Acessado em: 08/06/2022.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizagem e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

PEREIRA, M. M. C. **Aquisição precoce da leitura e da escrita em crianças com Trissomia 21** (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universia, 2012.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. São Paulo: Editora Vetor, 2003.

SILVA, C. A. P. “Transtornos fonético-fonológicos na Síndrome de Down e implicações na lectoescrita”. **Scripta**, vol. 14, n. 26, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

TRONCOSO, M. V.; CERRO, M. M. D. **Síndrome de Down**: leitura e escrita um guia para pais, educadores e professores. Portugal: Editora Porto, 2004.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras completas - Tomo V**: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da USP, 1988.

CAPÍTULO 4

As Barreiras Transponíveis para a Inclusão nas Escolas da Livre Iniciativa

AS BARREIRAS TRANSPONÍVEIS PARA A INCLUSÃO NAS ESCOLAS DA LIVRE INICIATIVA

Newton Malveira Freire

As “pessoas” com deficiência por muito tempo foram mantidas excluídas ou segregadas na sociedade, praticamente privadas do convívio social. Esse cenário foi modificado quando essas pessoas passaram a ser inseridas no cotidiano escolar, quando se elegeu nas escolas o principal ambiente para se desenvolver o convívio social. Então, passou-se a atuar principalmente nas “crianças” com deficiência, permitindo que elas chegassem à fase adulta de maneira mais digna.

O processo de implementação da inclusão está em sua fase inicial, posto que a legislação aplicada à espécie remonta ao ano de 2015, a despeito de já ter sido tratada na Constituição Federal de 1988, e sofre com influências externas e internas, bem como com as barreiras, que dificultam a sua efetivação e plenitude. Todavia, a sociedade caminha para uma maior conscientização sobre a necessidade e a aplicação prática de políticas inclusivas, há uma tendência à ampliação quanto à abrangência e alcance.

Aprioristicamente, deve ser compreendido o que é a inclusão. Incluir “é fazer parte, é compreender, é ser compreendido. Desta maneira, o conceito de necessidades educativas especiais passa a incluir, além de crianças portadoras deficiência, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que precisam ser hospitalizadas por algum período, as que moram distante de quaisquer escolas, as que são vítimas de guerra ou conflito armado, as crianças de famílias circenses, as nômades, ou,

ainda as que simplesmente estão fora da escola, seja por qualquer motivo" (BUENO, 1999). Ressalve-se nessa citação que o termo "portador" é inadequado, uma vez que a deficiência não pode ser portada, dando uma ideia de que oras se tem e se leva a qualquer lugar, oras não se tem e a deixa no armário, portanto, sabe-se que o correto é tratar por pessoas com deficiência.

A educação inclusiva precisa que as escolas reconheçam e respondam às diversas necessidades dos alunos e alunas, assegurando-lhes uma educação de qualidade que lhes proporcione uma aprendizagem por meio de um currículo adequado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos especiais e outras técnicas. Deve ser garantida às crianças com necessidades educativas especiais uma educação efetiva em que elas recebam atendimento de acordo com suas especificidades (MENDES, 2002). Um verdadeiro trabalho de inclusão escolar coloca a sensibilização e a conscientização da comunidade acadêmica como um pré-requisito fundamental para que se consiga refletir criticamente em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos de pessoas com deficiência (GOTTI, 1998).

A implementação da proposta de inclusão deve passar por uma reforma de pensamento do cidadão nos níveis individual – interpessoal – e coletivo. Requer um árduo trabalho de conscientização e sensibilização dos homens e das mulheres, que nos remete a uma nova forma de ver o mundo ao redor, impelindo-se a uma filosofia que renova os parâmetros pelos quais a sociedade e a escola seguiram até os dias de hoje, e que já o é suficiente para compreender o mundo globalizado em que se está inserido. A inclusão também nos remete a conceitos de justiça social.

A trajetória do aparecimento da inclusão passou por outras fases como a da exclusão, segregação e integração. Veja-se a seguir a explanação de cada uma delas.

A exclusão é a separação total de dois grupos, existindo aqueles com deficiência e aqueles sem deficiência, separadamente trabalhados em ambientes distintos. A segregação ocorre quando dentro de um mesmo ambiente, onde estão inseridos ambos os grupos, mas eles não se tocam, nem se interceptam, cria-se um espaço fechado para se trabalhar com o grupo daqueles com deficiência. E por último, tem-se a integração, forma bem mais sutil na diferenciação com a inclusão, pois nela os dois grupos estão no mesmo ambiente, mas há diferenças a mencionar.

Na integração, o grupo com deficiência tende a disfarçar sua deficiência ou limitação, objetivando aumentar as possibilidades de aceitação e inserção, mas elas são reais e não devem ser escondidas ou camufladas, devem ser aceitas. Partindo-se da premissa de que todos são diferentes, não existem os especiais, os excepcionais, os iguais e os diferentes, embora existam pessoas com deficiência.

A simples presença física de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo integrador, todavia, inspira-se em modelos prévios e tradicionais para avaliar desempenho, incentivando pessoas com deficiência a seguirem tais modelos, não valorizando as formas de comunicação com cada deficiência, como exemplo o uso de libras e do Braile.

Ainda em prol da luta pela inclusão, tem-se que os alunos e alunas com necessidades especiais devem ser bem sucedidos em salas de aula do sistema regular de ensino. Nesse sentido, trata Vygotsky quando dizia que as escolas especiais acabavam por segregar as crianças com deficiência e limitar o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Entendia que ela era capaz, com condições de aprendizagem e desenvolvimento semelhante ao das crianças “normal”, centrando-se no social e não no biológico. A educação social acabaria vencendo o defeito. A tarefa da educação era a de inserir a criança com deficiência na vida social e criar compensações para a sua insuficiência física (VYGOTSKY, 1997).

Diga-se ainda, que barreiras são os obstáculos que devem ser superados pela sociedade civil, lendo-se aqui tanto pelas famílias, como pelas escolas, sejam públicas ou privadas (no presente trabalho tratar-se-á de caso real em uma escola privada), de qualquer ordem, seja física ou emocional. Inúmeros são os movimentos, os fóruns de discussão, os projetos e as conquistas, mas ainda é possível fazer mais, caminhar sempre numa linha ascendente.

AMBIENTE DA INCLUSÃO: ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES. DIREITO À EDUCAÇÂO INCLUSIVA

No intuito de situar o assunto, faz-se necessário iniciar a escrita com a apresentação do papel das Escolas Privadas, ou mais modernamente chamada, das Escolas da livre iniciativa. O debate se propõe na medida em que se insere no atual contexto político brasileiro uma "rivalidade" entre o público e o privado, uma vez que as "vozes marxistas" repudiam a livre iniciativa, esquecendo-se que o setor privado educacional divide, com o próprio Estado, essa nobre missão social da Educação.

As escolas particulares à luz da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 possuem um papel fundamental no Estado Democrático de Direito vigente, coexistindo com as escolas públicas, não podendo ser dispensada pelo Estado, uma vez que ele mesmo preconiza o direito a todos da Educação.

Em benefício da educação, a Constituição Federal, promulgada em 1988, no inciso III do artigo 206, estabelece como princípio da educação escolar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Este mesmo princípio foi reproduzido e desdobrado em

incisos próprios, o III e o V do artigo 2º, na Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a chamada LDB.

Tratando do princípio da coexistência de escolas públicas e privadas, é importante ser entendido, desde logo, que o princípio de coexistência do público e do privado assegura ao poder público, como prescreve o artigo 19 da LDB, a competência de criar ou incorporar instituições de ensino para atender as demandas sociais por um ensino público, obrigatório e gratuito. É também o mesmo princípio que autoriza, de outra sorte, pessoas físicas ou jurídicas de direito privado a abrirem escolas em qualquer Estado ou município da Federação, ou em um distrito, localidade ou rua de qualquer cidade brasileira.

É por este princípio de coexistência do público e do privado que se pode fomentar escolas públicas mais orientadas ao mercado, como por exemplo as Escolas técnicas profissionalizantes, e estimular as escolas privadas com fins públicos. O diretor-presidente da UBEE, Manoel Alves, em entrevista à Revista Linha Direta (n. 90, setembro, 2005), afirma, à luz deste princípio, que as instituições de ensino, públicas ou privadas, têm uma natureza essencialmente social e socializadora, de modo a não ficarem ausentes das iniciativas concretas que contribuam com o desenvolvimento sustentável.

A escola particular brasileira contribui com cerca de 1,3% para a formação do PIB, índice superior à contribuição da saúde privada, que se aproxima de 1%. Na educação básica, com 7 milhões de crianças e jovens matriculados na rede privada, o setor acaba por gerar, por baixo, 650 mil empregos diretos. E, pasmem, nesse dado estatístico, a escola particular alberga em seu quadro de colaboradores 80% de mulheres, dado também bastante inclusivo para a classe feminina. Ao considerar a não participação das escolas privadas na educação, o governo teria que acrescer ao seu orçamento

público, cerca de 20 bilhões de reais de seus recursos públicos no setor educacional (REVISTA LINHA DIRETA, n. 85, abril, 2005).

Afirmar-se que, sem a coexistência de escolas públicas e privadas, sem o ensino livre à iniciativa privada, o Brasil seria mais centralizado, menos federativo, menos democrático; por sua vez, a educação seria menos social, posto que é por meio deste princípio, no Estado Democrático de Direito, a sociedade supera a contradição capitalista entre o público e o privado.

No século XXI, a privatização do ensino é uma questão obsoleta. A coexistência institucional, enfim, permite que os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e municípios) busquem a alta qualidade de ensino da educação pública e incentivem a expansão da educação privada.

As escolas públicas e as privadas têm, na vida social, uma busca em comum: o bem público. Sem os valores sociais do trabalho e da iniciativa privada, não se afirmaria, a rigor, que o Brasil se constitui em Estado Democrático de Direito (inciso IV, Art. 1º, CF).

A Constituição Federal de 1988 prescreve, conforme podemos observar à luz dos artigos 205, 209 e 213, dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. É estabelecido pela Constituição que as escolas privadas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. O artigo 209 da Constituição Federal prescreve, por seu turno, que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional (inciso I) e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (inciso II).

No tocante ao financiamento da educação nacional, os recursos públicos podem ser dirigidos, conforme preceitua o artigo 213 da Constituição Federal, as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não-lucrativa, apliquem seus excedentes financeiros em educação (inciso I) e assegurem a

destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional – ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades (inciso II).

No plano da legislação ordinária, o artigo 20 da LDB, que categoriza as chamadas instituições privadas de ensino, entende que as essas são definidas, em sentido estrito, como as escolas instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características das demais escolas privadas, isto é, comunitárias, confessionais e filantrópicas. São entendidas como confessionais, segundo a LDB, no inciso III do referido artigo, as escolas instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas. As escolas filantrópicas são regidas por lei própria. As escolas comunitárias, a partir da Lei 11.183, que dá uma nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.396, são consideradas as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade.

Assim, o princípio da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino é, a rigor, bem diferente da ideia de independência extrema ou absoluta dessas mesmas instituições, o que não quer dizer que não possam concorrer na oferta de educação escolar. Uma nova "equação" para a educação, vista como direito social de todos e dever do Estado, da Família e da Sociedade como um todo, é – ou deveria ser – a seguinte: Educação Escolar = escolas públicas e escolas privadas. Se as escolas públicas zeram, no produto final (alto índice de reprovação, pessoas marginalizadas dentro da sociedade, a busca da criminalidade e das drogas pelos jovens etc.), o fracasso repercute também negativamente no setor privado, porque o público e o privado pertencem à mesma sociedade, que deve caminhar para a inserção de nossas crianças e adolescentes no

mercado de trabalho, incutindo valores de cidadania e de respeito. O produto final a ser entregue sempre deverá ser pessoas cidadãs e politizadas, buscando uma justiça social. Da mesma forma, se as escolas privadas zeram ou fecham suas portas, há comprometimento social: menos vagas para os profissionais de ensino e menos opção para as famílias, em se tratando de serviço educacional. Isso só será óbvio quando a sociedade política, e não apenas a civil, visualizar, no setor privado, um segmento com fins sociais ou públicos.

A esse respeito, tomando a palavra de Marcelo Batista de Sousa (2005, p. 24), diz-se que o "pluralismo preconizado pela Constituição não é observado se a oferta oficial de educação é apenas aquela oferecida pelo próprio Estado. (...) A escola particular transformou-se em desejo e sobrevive, repito, pela eficiência e excelência". Exatamente visando essa eficiência, é que a educação inclusiva ganhou no setor privado um forte aliado, pois foi um nicho de mercado que não estava sendo desenvolvido e com a ajuda legislativa passou a elencar o rol dos serviços ofertados pelas escolas da livre iniciativa.

Nesse liame, surge dentro da LDB, nos seus artigos 58 a 60, regramentos da educação especial, importante instrumento que veio materializar o inciso III do art. 208 da CF/88 e o artigo 4º da própria LDB, que retirou a expressão "portadores de deficiência", que aparece na versão federal de 1988, e a atualizou, registrando "educando com necessidades especiais". Portanto, surge agora um direito mais abrangente e especial, não apenas direito à educação, mas a uma educação especial, uma educação inclusiva.

Quanto a questão da nomenclatura, trouxe à baila, a terminologia "necessidades especiais", aqui entendida em sentido mais abrangente que a pessoa com deficiência, pois alcança aquelas pessoas que possuem limitações transitórias, passageiras.

Dado interessante foi apontado no Censo Escolar de 2002, de um total de 337.897 matrículas de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a rede privada de ensino detém 203.293 alunos, ou seja, sua cobertura chega a 60,16% das matrículas. A participação das redes federal e municipal de ensino, juntas, chega a apenas 22,95%.

Em se tratando de escola inclusiva, as escolas privadas garantiram a oferta da educação especial para pais com filhos com necessidades educacionais de ordem visual, auditiva, física, mental, múltipla, bem como àqueles com altas habilidades e superdotados e aos portadores de condutas típicas. Através da oferta da educação especial, os sistemas de ensino, orientados pelo artigo 59 da LDB, estão atentos a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, e buscam professores especializados nessa modalidade, para atender, com equidade, às necessidades dos alunos especiais.

APRESENTAÇÃO DAS BARREIRAS ENFRENTADAS SOB A LUZ DE UM CASO PRÁTICO REAL

A apresentação a seguir não visa ser exauriente ao apresentar as barreiras, pois elas são de diversas ordens, mas se tentará sistematizá-las, discorrendo um pouco sobre elas. Na sequência, cola-se um relatório de um caso real, atestando as dificuldades e as superações encontradas e vivenciadas.

As barreiras encontradas com mais frequência nas escolas da Livre Iniciativa são:

1. Falta de aceitação da inclusão: ocorre quando a família esconde dos outros, ou tenta camuflar a

deficiência, dificultando a comunicação entre os envolvidos e retardando o início da aplicação das técnicas de educação inclusiva. A falta de aceitação também ocorre sob o ponto de vista dos profissionais acolhedores ou da própria gestão escolar.

2. Falta de estratégias e metodologia de ensino adequada às necessidades dos alunos inclusivos: as escolas são norteadas pelo seu projeto político pedagógico, que tratará das estratégias e metodologias adequadas para cada caso de deficiência, devendo ser um valor compartilhado com todos e por todos, começando pela direção, passando pelos professores e contagiando os auxiliares de serviço geral e portaria. Deverão ter clareza e coerência na aplicação das técnicas.
3. Falta de materiais didáticos e pedagógicos específicos: a escassez da oferta, aliada ao valor financeiro, favorecem a inexistência de material adequado para cada necessidade.
4. Falta de infraestrutura da escola: escolas antigas, criadas antes do advento da lei, sofrem para implementar as modificações físicas necessárias a cada tipo de deficiência. Maioria das vezes por valor financeiro elevado e outras por inexistência de espaço ou impedimento de ordem técnica da adequação. Ex: nem sempre há espaço para a construção de rampas, daí se colocar um elevador a disposição.
5. Falta de preparo e capacitação profissional.

A sequência proposta de 1 a 5 retrata também o grau de intensidade da barreira frente a implementação do projeto inclusivo na maioria das escolas particulares. Nesse diapasão, tem-se o caso prático real a seguir.

No ano de 2017, o Colégio Manuel da Silva matriculou o aluno Oranje Magno Acioly Meireles Correia, nascido em 02 de agosto de 2007, no 2º ano do fundamental.

Os pais, na entrevista de acolhimento de novato, explicaram a situação do aluno claramente, por meio de laudos médicos sobre a situação neurológica do aluno. Na sequência, o aluno compareceu a entrevistas e diagnósticos pedagógicos, tudo no intuito de colégio e família estarem cientes e alinhados da maneira como ele seria tratado. Percebe-se a boa fé e transparência da relação logo no primeiro contato. Esse ponto é de suma importância para criar laços saudáveis, superação da barreira 1.

Oranje é um "paciente sequelado de Encefalite Viral com deficiência cognitiva grave incapacitante para a vida independente. CID F. 73", de acordo com a neurologista Dra. Joana D'arc L. de Oliveira, CRM 5.905. Ele faz uso de medicações controladas como a Ritalina 10mg, Respidom 1mg e Depakene xarope. É acompanhado por psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e outros profissionais da saúde. Segundo o neurologista infantil, Dr. José Lucivan Miranda, CRM 2.914, por decorrência da Encefalite ele possui "atraso de fala, hiperatividade, desatenção, distúrbio de comportamento".

O aluno em fevereiro de 2017 apresentava alto nível de agressividade, rejeição para o cumprimento de regras e da autoridade. Os pais vinham com a queixa de que outras famílias tinham solicitado a sua transferência por incompatibilidade de adaptação e não ter estrutura física e de pessoal para lidar com o caso. A família da criança estava se sentindo excluída e segregada.

A maior reclamação da família referia-se ao modo como Oranje era tratado, levando-o à exclusão, em alguns lugares ele sempre ficava no pátio, pois os educadores não conseguiam deixá-lo em sala, em outros ele passava a manhã na brinquedoteca (ou local

semelhante onde a atividade se restringia a brincadeiras), ou ainda a mãe permanecia initerruptamente na sala da coordenação com o aluno, por todo o período de aula, sem que o mesmo socializasse com outras crianças e com outras atividades pedagógicas. Apresentação clara de que as barreiras 2 a 5 não foram superadas pelas escolas anteriores.

O processo de acolhimento da família e adaptação do aluno passou pelos seguintes momentos:

a) Entrevista com a família e aluno, junto e separadamente

Esse momento é necessário para o conhecimento da vida familiar, social e médica do aluno, construindo o diagnóstico pedagógico e clínico, levando o máximo de clareza e interação entre a família e a escola. É importante não esconder nada, ainda que haja receio da família, a atitude pedagógica da escola é de sempre ser empática com a situação, trazendo à lide todos os laudos médicos e diagnósticos, sejam eles fechado ou não. Importante ainda o contato sozinho com a criança para identificar suas características de maneira mais ilesa, longe das birras e das crises emocionais causadas pela presença dos pais.

b) Adaptação do aluno no colégio com a mãe presente, seguido pela ida da criança para a sala de aula

Por aproximadamente uma semana, contou-se com a presença da mãe no colégio, única autoridade que ele respeitava e amava. Nessa oportunidade, tenta-se introduzir uma nova figura de respeito e carinho, firmeza com delicadeza, uma mistura de mãe com

professora. Quando então foi apresentada a professora e as auxiliares de sala de aula.

c) Adaptação do aluno sem a presença do pai/mãe

Por aproximadamente um mês, a sala de aula contou com duas auxiliares, uma sendo exclusiva para o Oranje, pois o mesmo constantemente saia da sala, corria pelos corredores do colégio, jogava-se no chão e invadia as salas administrativas. Considera-se esse período o mais crítico, pois família e escola deverão estar alinhadas, andar de mãos dadas, pois os acidentes e as fatalidades acontecem, como por exemplo, o aluno ter mordido o seio da auxiliar, que após o fato pediu demissão e foi fazer tratamento psicológico, não se via capacitada pra encarar a situação. Houve também o arremesso de uma régua de ferro na diretora, de livros e objetos contundentes na coordenadora, professora e alguns colegas de sala, bem como, também houve danos materiais ao colégio. Todavia, a integração era tão grande, que a família sempre foi receptiva às orientações e solicitações do colégio, inclusive quanto a ressarcimentos financeiros.

Quando o aluno se jogava no chão ou contra as colunas de alvenaria, muitas vezes, precisava alguém de força para abraçá-lo e ir acalmando-o. Ele se machucava algumas vezes também. Tudo era gravado e apresentado aos pais, que compreendiam a sucessão dos fatos e o desenrolar da situação. O importante sempre era trazer os fatos com a maior transparência, profissionalismo e dedicação.

Outro ponto interessante nessa fase é o estado de surpresa e/ou medo dos demais colegas de sala, pois muitas vezes não compreendiam e a coordenadora delicadamente tinha que fazer intervenções na sala de aula para explicar o que estava havendo. No

início ainda, algumas mães buscaram a direção do colégio para pedir explicações sobre o novo amigo de sala. E o colégio prontamente acolheu com empatia as mães, concedendo sempre os esclarecimentos necessários para a integração de todos, visando sempre a inclusão do mesmo.

d) Estabilidade emocional, confiança e cumprimento de tarefas

Chegando ao mês de abril, o aluno se encontrava mais calmo, menos violento, irritabilidade controlada e conseguia permanecer em sala por longos períodos, sabia que os momentos de brincadeiras eram planejados. Ele já conseguia diferenciar o momento de cada atividade pedagógica.

Então iniciava nesse momento o desafio da fala e da escrita fina, coordenação motora. Afinal, uma vez ele estando mais concentrado, iria se interessar pelas atividades mais paradas, como a escrita e a leitura. Muito se trabalhou e o Oranje conseguiu fazer a agenda escrita diariamente, sem, entretanto, conseguir fazer as tarefas de casa e classe, mas todas as tarefas eram tomadas oralmente pela professora nos momentos oportunos.

Nessa fase, o reforço da família em casa é fundamental para não haver regressão e isso infelizmente ocorreu nas férias, ou seja, ele longe da rotina, fez novamente não querer fazer as tarefas e não ficar em sala de aula. Todavia, rapidamente, na primeira quinzena de agosto, com o afinco do trabalho a rotina estável e tranquila retornou.

e) Aprendizado e inclusão

A inclusão do Oranje é tão satisfatória e plena que a escrita está legível e a leitura compreensível, chegando ao ponto de o

mesmo fazer uma apresentação oral em sala de um trabalho em grupo.

Os amigos de sala entendem suas necessidades e todos brincam amigavelmente. Em uma turma de 15 alunos, ele está entre os 5 primeiros colocados, sendo um orgulho para os educadores da escola e uma realização para a família. Hoje Oranje não dá trabalho para ir à escola, não chora, não faz birra, nem é agressivo. Apesar de ainda ter oscilação de humor.

CONCLUSÃO

A inclusão é um processo de modificação da conscientização da sociedade civil e da sociedade política, passando por uma transformação holística no modo de pensar da nossa civilização atual, pois os conceitos perpassam pela mudança na filosofia de vida de cada indivíduo. A aceitação e a empatia do outro diferente de si mesmo é algo que passa de geração por geração, onde a geração passada influencia a atual e esta, por sua vez, define a futura.

Assim, o princípio da coexistência de escolas públicas e privadas é fundamental para a superação da dicotomia entre o público e o privado, uma vez que, sendo a educação um direito de todos, portanto, um bem comum, que abrange os processos formativos desenvolvidos em diferentes meios sociais, a começar pela vida familiar, passando pela convivência humana, pelo mundo do trabalho, pelas escolas, pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e chegando às manifestações culturais, não existe, a rigor, uma contradição entre a busca de uma escola pública de boa ou alta qualidade e o incentivo à expansão da escola privada. E a inclusão deve ser pregada em todas as esferas, devendo haver,

sobretudo, cooperação mútua com relação as boas práticas e capacitação de pessoal.

O que se defende é um ensino de qualidade e que a escola não seja excludente, mas deve-se ter claro que incluir no contexto escolar uma pessoa há muito tempo já excluída do contexto social, requer muito mais do que simplesmente proporcionar-lhe um espaço físico agradável. Uma escola, seja ela pública ou privada, não é aquela que apenas "não exclui", dentro da sala de aula, mas aquela que consegue aceitar e respeitar sua diversidade e também, lhe garantir aprendizagem e desenvolvimento. Considera-se que a principal função da escola é ensinar, ou melhor, proporcionar a todos um espaço de convivência que oportunize o aprendizado, não se pode deixar que ela cumpra esse papel social, seja com a criança padrão ou com a criança que tenha necessidades especiais,

À guisa de palavra final, a ação da livre iniciativa é uma questão de princípio fundamental da ordem social e cultural do país e se reveste de importância capital numa sociedade democrática, porque apresenta às famílias brasileiras alternativas de formação escolar em prol da educação básica e superior.

Contudo, a livre iniciativa se destaca também no seu atendimento e dedicação à educação inclusiva, dedicando-se a cumprir prontamente o seu papel social, encaixando-se com rigor e carinho no atendimento de seus alunos. O caso demonstrado em liça foi desafiador, mas obteve resultados satisfatórios e engrandecedores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. L. "Contrato de prestação de serviço de educação escolar". **Revista Linha Direta**, vol. 8, n. 90, 2005.

BRAGA, R. "Perspectivas para a expansão do ensino superior privado no Brasil de 2005 a 2010". **Revista Linha Direta**, vol. 8, n. 86, 2005.

CASTRO, C. "As instituições de ensino e a responsabilidade social". **Revista Linha Direta**, vol. 8, n. 90, 2005.

CURY, C. R. J. "O público e o privado na educação brasileira". *In*: VELLOSO, J. *et al*. (orgs.). **Estado e Educação**. Campinas: Editora Papirus, 1992.

GANDINI, R. P. C. "O público e o privado: trajetória e contradições da relação estado e educação". *In*: VELLOSO, J. *et al*. (orgs.). **Estado e Educação**. Campinas: Editora Papirus, 1992.

GOTTI, M. O. "Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial". *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O.; MORI, N. N. R.; SHIMAZAKI, E. M. (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares da educação especial**. Londrina: Editora da UEL, 1998.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do

desempenho dos estudantes da 8ª série do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica**: censo escolar 2002. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

MENDES, E. G. "Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil". *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: Editora da UFSCar. 2002.

RAMOS, N. "Pesquisa exclusiva da Fenep repercute em todo o país". **Revista Linha Direta**, vol. 8, n. 85, 2005.

SOUSA, M. B. "Mais vagas". **Revista Linha Direta**, vol. 8, n. 85, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, Tomo V. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 5

Ensino Remoto Emergencial:
O Uso da Plataforma 'Bravo! Sistema de Gestão Escolar'

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O USO DA PLATAFORMA 'BRAVO! SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR'

Simone Correia Oliveira Bernardes

Monalisa Guedes Correia Gonzaga

Marta Luciana Reis Rocha

Rosana Ferreira Alves

Com a necessidade urgente de distanciamento social, depois que o mundo foi acometido pela pandemia da Doença do Coronavírus - COVID-19, as escolas ficaram vazias e silenciosas (SENHORAS, 2020). De repente, o centro do ambiente escolar mudou de lugar, não sendo mais a sala de aula. Assim, professores e alunos se viram obrigados a utilizaremos recursos digitais para darem seguimento aos trabalhos e aos estudos de forma não presencial.

Nessa perspectiva, foram várias as interfaces digitais utilizadas por diversos municípios baianos para darem continuidade ao ano letivo de 2020, por exemplo, GoogleSala de Aula, Zoom, Google Meet, dentre outros.

No entanto, o recorte desta pesquisa centra-se em analisar as experiências de letramentos digitais de alunos e professores e suas visões de uso da plataforma digital Sistema Bravo de Ensino, que para suprir a necessidade emergencial, passou de uma plataforma de gestão para uma plataforma educacional, a qual foi implantada por Secretarias de Educação em diversos municípios,para que escolas públicas continuassem dinamizando a construção do conhecimento

aos alunos.

Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo abordar o uso das ferramentas digitais como recursos de aprendizagem em tempo de pandemia. Para alcançarmos os objetivos desta pesquisa, ainda em andamento, nos utilizamos de pesquisa experimental com abordagem quali-quantitativa, além de referencial bibliográfico com base em estudiosos como Leffa (2009), Rojo e Moura (2009), Soares (1998), Kenski (2012), Alves e Brito (2019), dentre outros.

O artigo está estruturado em três partes: a primeira, que tem como título *Contexto pandêmico: das aulas presenciais às aulas remotas*, retrata o início da pandemia, as suspensões das aulas presenciais e a maneira como os municípios do interior da Bahia tiveram que se adaptar para iniciar as aulas remotas; o segundo capítulo tem como título *Plataforma Bravo! Sistema de Gestão Escolar* e detalha como o sistema teve que ser modificado para que uma plataforma de gestão se transformasse em uma plataforma educacional; a terceira e última seção – *Inconclusões*, traz a visão das autoras sobre todo o processo de implantação das aulas remotas, bem como a urgente necessidade de igualdade e equidade no sistema educacional.

CONTEXTO PANDÊMICO: DAS AULAS PRESENCIAIS ÀS AULAS REMOTAS

A plataforma 'Bravo! Sistema de Gestão Escolar' foi implantada na cidade de Brumado no ano de 2016 com o intuito de sistematizar todo o processo administrativo e operacional das escolas municipais. Todo o trabalho com matrículas, diários de classes, atestados, atas de resultados finais, entre outros documentos importantes das escolas, passaram, então, a ser feitos de maneira

digital, proporcionando, dentre outras vantagens, agilidade ao trabalho e grande economia de papel. No entanto, apenas as equipes gestoraspossuíam acesso ao sistema. Somente a partir do ano de 2017, os professores foram cadastrados no sistema Bravo e receberam uma senha individual para ter acesso às suas turmas, apenas para ações administrativas, tais como: alimentá-lo com notas, pareceres, frequência e registro de aula.

Porém, em março de 2020 o mundo todo foi acometido pela pandemia da COVID-19 e na cidade de Brumado, no interior da Bahia, quando ouvíamos as notícias através dos jornais ou internet, não imaginávamos a proporção que esse coronavírus tomaria. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o surto da doença levou àEmergência de Saúde Pública de Importância Internacional, caracterizando de fato a COVID-19 como uma pandemia (OMS, 2020; MARANHÃO; SENHORAS, 2020). Assim, o Decreto Municipal nº 5.244, de18 de março de 2020, estabeleceu as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública para fins de prevenção e enfrentamento à doença em questão, fechando as escolas do município de Brumado e iniciando o isolamento social afim de conter a propagação do vírus.

Não houve tempo hábil para planejamento a respeito do que poderia ser feito – as escolas haviam iniciado um projeto para informação e prevenção da doença (causada pelonovo coronavírus) precisamente naquela semana que deu início ao isolamento social, oqual deixou professores e alunos perdidos, sem rumo, no que se refere à aprendizagem.Nesse contexto, surgiram algumas questões emergentes, tais como: Como continuar comos estudos? De que forma chegar até os alunos e manter esse vínculo? Foram muitas dúvidas, as quais reafirmavam a falta de conhecimento sobre o uso dos recursos digitais.Em um mundo globalizado em que informações chegam rapidamente ao nosso conhecimento através das redes sociais e outros canais de comunicação, ainda há muitosindivíduos

que não estão acompanhando essas mudanças; inclusive, a escola que deveriater sido este vetor de atualização ficou para trás em relação ao uso dos recursos deTecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs em seu cotidiano noprocesso de ensino aprendizagem. Portanto, a pandemia veio mostrar o que já evidenciavam alguns teóricos, a exemplo de Xavier (2007), que julga necessário os sujeitos terem domínio de "um conjunto de informações e habilidades mentais que devemser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar [...] os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio" (XAVIER, 2007, p. 1).

No dia seguinte ao Decreto Municipal que estabeleceu o fechamento das escolas, a Secretaria de Educação orientou aos gestores a postagem de roteiros de estudos para cada série no Facebook. A possibilidade de uso dessa rede social para fins didáticos e pedagógicos já havia sido mencionada por Alves e Brito desde 2019. Algumas unidadesde ensino também fizeram grupo no WhatsApp para que as atividades fossem compartilhadas e que, de alguma forma, alunos mantivessem o contato com os estudos ecom a escola, ainda que não houvesse obrigatoriedade, uma vez que não havia nenhum documento orientador para cômputo dessas atividades como carga horária.

O Conselho Nacional de Educação – CNE emitiu, então, o Parecer nº. 5 de 28 de abril de 2020: "que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da cargahorária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19." Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação de Brumado - (doravante, SEMEC) implementou a plataforma 'Bravo!', que passou de uma plataforma administrativa para uma plataforma educacional,como suporte tecnológico favorecendo a práticas de letramento digital. Alves e Brito afirmam que:

> O letramento digital pode ser interpretado como uma das modalidades de letramento, em que eventos de leitura e escrita se dão por meio de usos de aparatos tecnológicos, os quais podem potencializar essas práticas, sobretudo,por meio de aplicativos típicos do universo da Internet (ALVES; BRITO, 2019, p. 322).

Assim, essa pesquisa tem como objetivo analisar a importância da plataforma 'Bravo!' no processo de implementação do ensino remoto de caráter emergencial nas escolas públicas do município de Brumado-BA, refletindo sobre as práticas de letramento digital de professores e alunos.

PLATAFORMA 'BRAVO! SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR'

A plataforma 'Bravo!' é um ambiente virtual de aprendizagem, uma tecnologia desenvolvida para auxiliar os municípios no que se refere às demandas educacionais. Atualmente, a plataforma 'Bravo!' atende cerca de 1500 escolas, 56 municípios eaproximadamente 200.000 alunos. Antes da pandemia, o município de Brumado já contava com essa ferramenta muito prática e útil no sistema de ensino, como recurso de gestão da escola pública, na qual professores e gestores inseriam todas as informações necessárias sobre os alunos, incluindo matrícula, histórico escolar e informações pessoais,tais como: nome completo, filiação, endereço, documentos, dados médicos e alimentares, entre outros. Nesse sentido, os professores já a utilizavam para inserir notas, avaliações descritivas e observações a respeito dos estudantes, ou seja, era o diário de classe eletrônico. Os gestores, por sua vez, a utilizavam para acompanhar e organizar todo o andamento da escola: inserir alunos,

turmas, professores e todas as informações necessárias; através do mesmo sistema a equipe da SEMEC também acompanhava o desenvolvimento e as informações de todos os estudantes da rede, assim como os pais que com uma senha acessavam os boletins dos seus filhos.

Com a pandemia, a plataforma 'Bravo!' deixou de ser um recurso apenas de gestão, sendo reformulada, uma vez que o município de Brumado viu neste sistema um recurso digital com potencialidades a ser utilizado como solução temporária para incrementar o Ensino Remoto de Caráter Emergencial, realizando modificações para que, além dos processos administrativos, os professores pudessem inserir os conteúdos,atividades e avaliações, bem como os alunos tivessem acesso às atividades, aos materiaise realizassem as devolutivas, garantindo, assim, a continuidade do ano letivo.

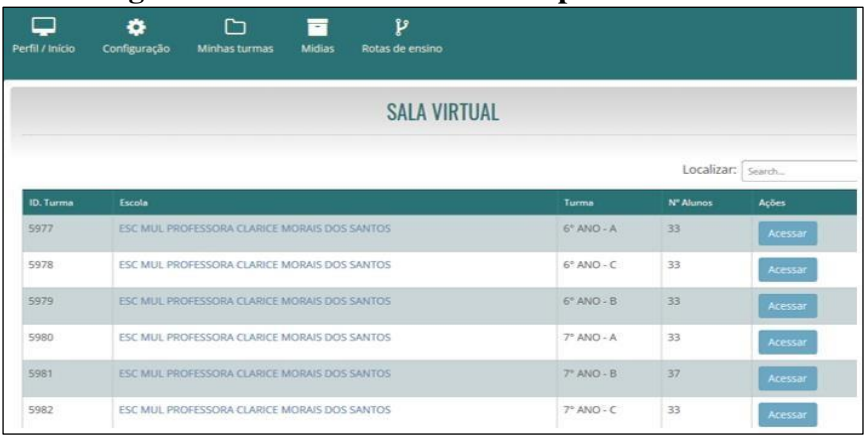
Nesse contexto Kenski (2012, p. 47), afirma que, "as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender". Sobretudo, diante do isolamento social é necessário se relacionar com o outro, mesmo de maneira remota, utilizando os recursos digitais, somando a isso a oportunidade de desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

Tendo como referência a Portaria do Ministério da Educação (MEC) Nº 544/2020,"que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19" e do Parecer do CNE nº 5/2020, a partir de julho de 2020 o município implementou a plataforma 'Bravo!' para atender as necessidades do ensino remoto de caráter emergencial.

Os discentes se tornaram usuários e receberam senhas, com as quais obtiveram acesso às atividades postadas no sistema. Os docentes alimentaram o sistema com os roteiros de atividades

semanais de acordo com a carga horária de cada disciplina; tais roteiros continham tanto links de vídeos explicativos sobre o assunto em questão, quanto para acesso às atividades. Dentro da própria plataforma os documentos eram convertidosem links que deixavam o sistema mais leve para os alunos que possuíam acesso limitadoà internet, os quais respondiam às tarefas em casa e postavam as fotos das atividades concluídas para a correção.

Figura 1 - Sala de aula virtual na plataforma Bravo



Fonte: Bravo! Sistema de Escolar

O sistema conta com uma interface interativa em que os alunos podem tirar suas dúvidas enviando mensagens para os professores no mesmo momento em que estão fazendo as atividades e estudando os roteiros semanais. Além disso, na plataforma é possível postar outros elementos para que o ensino-aprendizagem fique mais atraente, proporcionando a inserção do aluno no mundo do audiovisual e da linguagem mista.

Desse modo, a 'sala de aula' ganhou uma nova roupagem e houve necessidade depreparação do corpo docente para o uso de outros recursos de trabalho através de *live*, oferecida pelos programadores responsáveis pelo sistema, em que foi explicado o passo a passo de cada recurso da plataforma 'Bravo!'. Sobre essas articulações institucionais, Santo e Santos evidenciam conforme segue:

> A crise sanitária decorrente da pandemia da COVID-19 praticamente arremessou, para os ambientes virtuais de aprendizagem, as instituições de ensino e seus respectivos professores e estudantes em todo o globo, exigindo a implementação tempestiva e, por vezes, aligeirada, de programas de formaçãodocente para o desenvolvimento das competências digitais dos professores (SANTO; SANTOS, 2021).

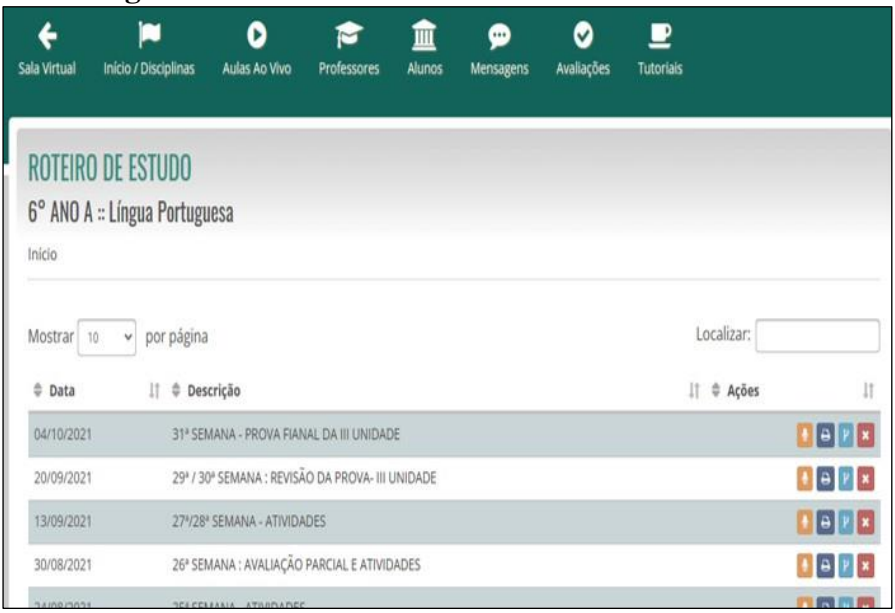
No caso dos elementos envolvidos na pesquisa, a utilização da plataforma 'Bravo!' de Ensino, estreitou a distância entre escola e alunos, ampliando de forma significativa o letramento digital e social, uma vez que expande as possibilidades ilimitadas de caminhar por entre textos, imagens, vídeos, através de hipertexto por sua característica de aspecto volátil de acessibilidade infinita (MARCUSCHI, 2005).

Todas as atividades realizadas seguem[1] um roteiro semanal. Cada professor enviaos roteiros de estudos referentes às suas disciplinas de ensino. Os conteúdos sãoadaptados para o contexto do Ensino Remoto, mas garantindo e priorizando o processo formativo do aluno. Na página do Roteiro de Estudos, como na imagem acima, é oferecidaao professor a possibilidade de montar a sua aula com *cards* e boas-vindas, frases motivacionais, links de vídeos, links diversos que levam o aluno a viajar pelo ambiente

virtual facilitando sua compreensão e aprendizagem. Dias afirma que:

> As possibilidades oferecidas por esses gêneros digitais contemporâneos, com uma estrutura narrativa multilinear, além de ampliar a participação do leitor naprodução dos sentidos, convida-o a revisitar, ou a resgatar, a autonomia no processo de criação da tessitura textual e, ainda a interagir com o hipertexto. Esse processo vai além da interação homem e máquina e é ampliado para a interação homem e conteúdo, homem e narrativa, homem e hipertexto (DIAS, 2019, p. 102).

Figura 2 - Roteiros de Estudos na Plataforma Bravo



Fonte: Bravo! Sistema de Gestão Escolar

Ainda nessa página, o docente pode agendar aulas assíncronas (utilizando o Google Meet), verificando os dias e horários disponíveis para cada turma. No menu superior 'avaliações' o professor elabora sua avaliação com questões objetivas e subjetivas, com agendamento do período que ficaria disponível ao estudante; ao término deste período o gabarito estará acessível a todos, tendo o professor o relatório de quem realizou a avaliação, bem como acertos e erros de cada um (em questões objetivas). Caso o professor possua mais de uma turma do mesmo ano, ele tem a oportunidade de 'migrar'(duplicar) suas aulas e avaliações de uma turma para outra, agilizando o seu trabalho.

Várias possibilidades de metodologias foram usadas para a aplicação dos conteúdos dados, por exemplo, o uso do livro didático, roteiros de estudos com conteúdos semanais, mas sempre buscando apresentar material extra de apoio aos alunos, como a inserção de vídeo e aulas curtas para que o estudante fixe um pouco mais o conteúdo estudado. Assim, levou-se em consideração as amplas possibilidades de trabalhar com letramento digital no processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, evidencia Aquino:

> O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digitalnecessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a

> comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais (AQUINO, 2003, p. 1-2).

Diante disso, percebemos que grande parte dos docentes não apresenta traços de possuir um alto nível de letramento digital, não demonstra obter maiores habilidades como uso dos recursos digitais como instrumentos pedagógicos e foi arremessada da sala de aula para o ambiente virtual de forma impositiva pelo contexto pandêmico. Portanto, compreendemos que é urgente a necessidade de capacitar docentes para atuarem de forma efetiva utilizando os instrumentos digitais. Segundo Rojo e Moura essa revolução tecnológica requer mudanças nas formas e na organização de maneira que interfira nas práticas sociais do contexto histórico vivenciado.

Leffa (2009, p. 22) afirma que, "o acesso a esses suportes linguísticos midiáticos,incluindo a internet, está se popularizando e cada vez mais, chegando à periferia". Mesmoassim, havia aqueles alunos com acesso insuficiente à plataforma 'Bravo!' - esses tiveram suas atividades recebidas impressas de forma integral, durante o período em que as aulaspresenciais formam suspensas, a fim de garantir suas inclusões no processo de ensino- aprendizagem. Ainda assim, a desigualdade social é um grande abismo existente também na educação. Segundo Xavier (2007), "O uso de qualquer tipo de letramento em uma sociedade nunca é igualmente universal, pois ele está sempre relacionado às condições de desigualdades socioeconômicas e históricas."

A escola seguiu o sistema padrão de notas estabelecido pela SEMEC, mas sempre orientada para prevalecer os requisitos qualitativos sobre os quantitativos, como previstostanto na Lei de Diretrizes e Bases, como no Regimento Escolar. Diante disso, os pareceres foram atribuídos aos alunos por meio de análises dos trabalhos, avaliações escritas e de outros tipos de atividades

socioeducativas, de forma contínua e processual, levando em consideração a participação dos alunos em cada etapa das atividades, respeitando os pré-requisitos estabelecidos e adaptada ao contexto atual da COVID-19.

INCONCLUSÕES

A suspensão das aulas e o ensino remoto no contexto pandêmico na cidade de Brumado- BA revela uma série de reflexões acerca da educação. A princípio salientamos a importância da plataforma 'Bravo!' durante o período de distanciamento social como recurso digital necessário no momento histórico, fortalecendo o elo entre escola e alunos,bem como o meio encontrado para que os estudantes continuassem em contato com o conhecimento. Porém, há forte hipótese de que parte dos professores sente dificuldade em utilizar os recursos digitais para fins pedagógicos. Por isso, precisam aprimorar suas práticas relacionadas ao letramento digital.

Seria importante que esses assuntos relacionados às tecnologias digitais fossem inseridos nos cursos de formação de professores para que não se tornem excluídos de uma educação conectada que avança a passos largos. Nesse sentido, Rojo (2009, p. 108) afirma que as "múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados". No entanto, apesar de convivermos com discentes nascidos na era digital, há a necessidade imprescindível do professor como mediador para que percebam o que é relevante em uma informação e o que não é, pois, o papel do professor é fundamental, devendo "posicionar-se como aquele que pode e deve conduzir parcialmente o processo de aprendizagem de modo a atribuir às atividades dos discentes sentidos didático epedagógico" (ALVES, 2017, p.127).

Entre os desafios que a educação enfrenta, acreditamos que a desigualdade socialé o maior deles, uma vez que ainda há uma parcela dos alunos que não tem acesso às tecnologias digitais, tão pouco à internet. Esses educandos vão ficando à margem da educação que deveria chegar a todos com igualdade e equidade. A esse respeito, Medeiros (2021) afirma que "é preciso consciência para inclusão digital, que possibilitará, por conseguinte, a melhoria do bem-estar social. Urge que haja correlação entre as abordagens, de modo que o ciclo da inclusão seja positivo".

É urgente o desenvolvimento de políticas públicas que diminuam a distância quehá entre o conhecimento e os alunos com vulnerabilidade social, para que a educação de qualidade seja acessível para todos, independente de classe social e contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. F. "Nativos da Internet: Letrados Digitais ou Distraídos Virtuais?" **Linguagem em (Re)vista**, vol. 12, n. 23, 2017.

ALVES, R. F.; BRITO, J. F. A. "Práticas em letramento digital: grupode facebook como espaço de interação pedagógica". **Revista Philologus**, n. 74, maio / agosto, 2019.

AQUINO, R. "Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD". **SCRIBD** [28/01/2005]. Disponível em: <https://pt.scribd.com>. Acesso em: 10/10/21.

BRASIL. CNE - Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020**. Brasília:

CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/21

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10/10/21

BRAVO! SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR. "Gestão esccolar completa". **Bravo! Sistema de Gestão Escolar**. Disponível em: <https://www.sistemagestaoescolar.com.br/bravo>. Acesso em: 28/09/2021.

DIAS, A. V. M. "Hipercontos Multissemióticos". *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

LEFFA, V. J. "Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual". *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**: Conversas com Especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. "Orçamento de Guerra no enfrentamento à COVID-19: entre manobras parlamentares e batalhas políticas". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

MEDEIROS, I. C. "O ciclo da inclusão digital: social-digital-social". **Brazilian Journal of Development**, vol. 7, n. 8, 2021.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola,2019.

SANTOS, E. E.; SANTOS, A. G. “Formação docente em tempos de pandemia da COVID-19: um relato do Recôncavo da Bahia”. **Revista de educação a Distância**, vol. 8, n. 1, 2021.

SENHORAS, E. M. “Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

XAVIER, A. C. S. “Letramento Digital e Ensino”. **Escola Futura** [2007]. Disponível em: <https://escolafutura.files.wordpress.com>. Acesso em: 10/10/2021.

CAPÍTULO 6

A Difusão da Gestão do Conhecimento
em uma Universidade Pública do Estado da Bahia

A DIFUSÃO DA GESTÃO DO CONHECIMENTO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA

Elcimar de Oliveira Lima

Itana Nascimento Cleomendes dos Santos

A Administração Pública tem passado por grandes transformações e desafios ao longo do tempo, visto que a sociedade vem exigindo cada vez mais resultados positivos aos serviços prestados aos cidadãos. Estas se tornaram responsáveis pela busca de novos modelos de gestão, na tentativa de proporcionar respostas aos questionamentos e demandas sociais para atingir objetivos propostos pela Administração Pública e oferecer um atendimento com eficiência e qualidade a população.

Nessa conjuntura a Gestão do Conhecimento manifesta-se como uma estratégia para alcance dos objetivos institucionais e melhoria da gestão organizacional ao gerenciar recursos de conhecimento, "oferecendo governança corporativa, criando valor a partir do conhecimento e possibilitando melhorias de desempenho em termos de resolução de problemas e produtividade" (MASSINGHAM, 2014).

Logo, segundo Lacombe e Heilborn (2008, p. 492), podemos definir a Gestão do Conhecimento, como o conjunto de esforços ordenados e sistematizados visando criar novo conhecimento, difundi-lo na organização para os que dele precisam e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas, bem como protegê-lo contra o uso indevido.

Dessa forma, diante da importância do conhecimento e de sua contribuição para as organizações, a Gestão do Conhecimento tornou-se uma nova responsabilidade da Administração Pública, principalmente para instituições de ensino superior, como é o caso da Universidade Federal da Bahia – UFBA, uma autarquia de educação superior federal, onde há um ambiente propício à Gestão do Conhecimento pela circulação de saberes e pela complexidade das diversas áreas reunidas para gestão e operacionalização de uma instituição dessa natureza.

Assim, considerando-se o mérito da Gestão do Conhecimento e sua contribuição para a melhoria do desempenho organizacional, estabeleceu-se como objetivo do presente trabalho, apresentar como uma instituição pública de ensino superior da Administração Pública Federal aborda a Gestão do Conhecimento, propondo evidenciar o nível que se encontra a Gestão do Conhecimento nos respectivos departamentos gestores e se há disparidade entre a percepção dos gestores, professores e servidores técnico-administrativos com relação à aplicabilidade da Gestão do Conhecimento.

Cabe ressaltar que, a realização do diagnóstico é possível, mesmo que a organização não tenha adotado práticas de Gestão do Conhecimento (GC) formalmente e de modo estruturado (Fátima; Junior; Junior, 2015), considerando que muitas organizações o fazem, sem dar esse nome a ela (BUKOWITZ; WILLIAMS, 2002).

Diante do exposto, temos o intuito de contribuir para que os gestores, professores servidores técnico-administrativos de instituições públicas de ensino superior, possam refletir para a necessidade da prática de ações que visem o alinhamento de suas estratégias, para uma Gestão do Conhecimento mais efetiva, visando a melhoria da gestão organizacional e de seus processos como um todo, em benefício da sociedade, que confia e espera em termos de qualidade das instituições públicas de ensino superior.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi fundamental estudos realizados por autores como Nonaka e Takeuchi (2008), Michael Polanyi (1966), Terra (2005), Davenport e Prussak (1998), dentre muitos outros.

Dessa forma, para o alcance do objetivo proposto foi realizado um levantamento bibliográfico e documental juntamente com buscas no *site* da instituição de ensino e entrevistas não estruturadas com servidores da instituição, visando evidenciar as práticas de Gestão do Conhecimento no âmbito da Administração Pública Federal.

ENTRE CONCEITOS E FUNDAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES DA DIMENSÃO ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

De forma abrangente, a Gestão do Conhecimento pode ser definida como o processo de criar, compartilhar, usar e gerenciar o conhecimento organizacional. O conceito refere-se a uma abordagem multidisciplinar para atingir os objetivos organizacionais por meio do uso das melhores práticas baseadas no conhecimento.

Desse modo, para entendermos os fundamentos da Gestão do Conhecimento, faz-se necessário compreendermos que a palavra conhecimento é diferente de dados e de informação. Isso porque, dados representam uma série de fatos, conceitos ou estatísticas que podem ser analisados para produzir informações, enquanto as informações, por sua vez, são os dados agregados de maneira a produzir propósito e significado para a organização, já o conhecimento é derivado da informação, baseado no entendimento da importância percebida de um problema e pode ser utilizado para se obter conclusões significativas.

Numa dimensão ontológica, Nonaka e Takeuchi (2008), afirmam que o conhecimento é criado apenas pelos indivíduos. Uma organização não pode criar conhecimento sem os indivíduos. A organização apoia os indivíduos criativos ou propicia contextos para que criem o conhecimento. A criação do conhecimento organizacional, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo que amplifica, o conhecimento criado pelos indivíduos e o cristaliza como parte da rede de conhecimentos da organização. Esse processo tem lugar dentro da "comunidade de interação" em expansão, que cruza os níveis e os limites intra e Inter organizacionais.

Quanto à dimensão epistemológica, recorremos à distinção de Michael Polanyi (1966) entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, por isso, difícil de formalizar e comunicar. O conhecimento explícito ou "codificado", por outro lado, refere-se ao conhecimento que é transmissível na linguagem formal, sistemática. Em outras palavras, Polanyi afirma que os seres humanos adquirem conhecimento criando e organizando ativamente suas próprias experiências. Sendo assim, o conhecimento que pode ser expresso em palavras e números representa apenas a ponta do iceberg do corpo total do conhecimento.

A ênfase no conhecimento pressupõe a necessidade de sua gestão nas organizações. Tal afirmativa, surge da compreensão que temos de Gestão do Conhecimento, a qual como um processo consciente de gerar, disseminar e apropriar o conhecimento para buscar a melhoria contínua, torna-se parte integrante das instituições, servindo como importante aliado da estratégia organizacional, pois é capaz de criar ações claras e sistemáticas para a criação, armazenamento, uso, gestão e compartilhamento do conhecimento entre as pessoas.

A Gestão do Conhecimento, segundo Terra (2005), pode ser compreendida como um processo sistemático para criar, capturar, armazenar, disseminar, usar e proteger o conhecimento importante para a organização. Para o autor ainda,

> Gestão do Conhecimento significa organizar as principais políticas, processos e ferramentas gerenciais e tecnológicos à luz de uma melhor compreensão de geração, identificação, validação, disseminação, compartilhamento, proteção e uso dos conhecimentos estratégicos para gerar resultados (econômicos) para a empresa e benefícios para os colaboradores internos e externos (*stakeholders*) (TERRA, 2005, p. 8).

De acordo com Sveiby (1998), nas organizações do conhecimento, a principal atividade é justamente a transferência do conhecimento, que, como apontam Davenport e Prussak (1998), acontece naturalmente, quer estejamos gerenciando-o ou não.

Na perspectiva do Comitê Executivo do Governo Eletrônico (CEGE), responsável pela iniciativa e aperfeiçoamento da Gestão do Conhecimento na Administração Pública Federal, a Gestão do Conhecimento é entendida como um conjunto de procedimentos sistematizados, interligados e intencionais, com a capacidade de aperfeiçoar a habilidade dos gestores públicos em criar, reter, organizar, transferir e disseminar conhecimentos e informações estratégicas que venham a contribuir com a tomada de decisões, com a gestão de políticas públicas, e para inserção dos cidadãos como produtores de conhecimento coletivo (BATISTA, 2004).

Nesse sentido, temos Sveiby (2001), que utiliza linguagem um pouco mais técnica e entende o conceito de Gestão do Conhecimento como a fusão entre o gerenciamento da informação,

alavancado com sistemas de informação, e o gerenciamento de pessoas, envolvendo o aprendizado e o gerenciamento das competências individuais.

Logo, diante de inúmeros conceitos, a Gestão do Conhecimento busca a coleta, processamento e compartilhamento das informações geradas por uma empresa com o propósito de deixá-la mais inteligente e competitiva.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL

Para abordarmos o tema Gestão do Conhecimento na Administração Pública, precisamos entender: O que é Administração Pública?

A Administração Pública pode ser definida de forma objetiva como um conjunto de instituições criadas para executar os objetivos do Governo.

A partir das palavras de Meirelles, que em seu conceito procura eliminar a confusão comumente ocorrida entre "Administração" e "Governo":

> Governo e Administração são termos que andam juntos e muitas vezes confundidos, embora expressam conceitos diversos nos vários aspectos em que se apresentam.[...] Administração Pública – em sentido formal, é o conjunto de órgão instituídos para consecução dos objetivos do Governo; em sentido material, é o conjunto das funções necessárias aos serviços públicos em geral; em acepção operacional, é o desempenho perene e sistemático, leal, e técnico, dos serviços próprios do Estado ou por ele assumidos

> em benefício da coletividade. Numa visão global a Administração é, pois, todo o aparelhamento do Estado preordenado à realização de serviços, visando à satisfação das necessidades coletivas. A administração não pratica atos de governo, prática, tão somente, atos de execução, [...] (MEIRELLES, 1998, p. 64-65).

Precisamos também entender quais são os princípios básicos da Administração Pública, ou seja, eficiência, qualidade, efetividade social e os princípios constitucionais que regem a Administração Pública, isto é, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Nesse contexto, temos a melhoria da eficiência, em outras palavras a otimização dos recursos disponíveis estará dentro das diretrizes básicas das organizações públicas, pois, como se sabe, os recursos gastos pelo Estado são extraídos da sociedade civil por meio de impostos, por isso, no Estado Democrático de Direito, os cidadãos exigem eficiência, qualidade e transparência no gasto público.

Nos princípios básicos da Administração Pública, também temos, a Eficiência que envolve a comparação das necessidades de atuação com as diretrizes e os objetivos propostos e com o instrumental disponibilizado. A mesma é alcançada por meio de procedimentos adotados no desenvolvimento de uma ação ou na resolução de um problema e tem em perspectiva o objeto focalizado e os objetivos e finalidades a serem atingidos (BRASIL, 2008).

Partindo dessa compreensão, o significado de eficiência envolve fazer o que precisa ser feito com o máximo de qualidade e com o menor custo e não apenas redução do custo de qualquer maneira, mas pelo contrário, é responsabilidade do gestor público buscar a melhor relação entre qualidade do serviço e qualidade do gasto.

A Gestão do Conhecimento inserisse neste contexto da busca pela eficiência, pela melhoria da qualidade e da efetividade social, e no propósito de atender aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na administração pública, dessa forma mobilizando o melhor conhecimento disponível nas organizações públicas ou fora dela.

Um dos benefícios visíveis nas organizações que utilizam a Gestão do Conhecimento é o aumento na qualidade dos processos uma vez que apenas a eficiência relacionada à redução de custos não garante a qualidade dos mesmos. Identificar e propagar as melhores práticas referentes à melhoria de qualidade nos processos organizacionais tem se revelado uma grande benfeitoria da adoção da Gestão do Conhecimento (FRESNEDA *et al.*, 2009).

A luz dessas enunciações, temos Castro (2005), para quem a Gestão do Conhecimento é um processo "dinâmico e cíclico" que abarca todos os procedimentos da organização, almejando mapear os conhecimentos e saberes existentes relacionando-os aos "processos fundamentais", que estimulados por uma estratégia empresarial, intencionam o melhor desempenho organizacional.

Na efetiva Administração Pública, a Gestão do Conhecimento auxilia as instituições a encararem novos desafios, e concretizarem inovadoras práticas de gestão, além de elevarem a qualidade dos produtos, processos, e serviços públicos oferecidos a sociedade como um todo (BATISTA *et al.*, 2005).

Dentro da Administração Pública existem as autarquias, que são no âmbito do direito administrativo brasileiro, um tipo de entidade da administração pública indireta, criada por lei específica, com personalidade jurídica de direito público interno, patrimônio próprio e atribuições estatais específicas. Gozam de autonomia administrativa e financeira. A autonomia é relativa tendo

em vista que os dirigentes são nomeados pelo poder executivo bem como suas contas são submetidas ao tribunal de contas.

Dessa forma, termos a Universidade Federal da Bahia (UFBA) – é uma autarquia de educação superior federal, onde há um ambiente propício à Gestão do Conhecimento pela circulação de saberes e pela complexidade das diversas áreas reunidas para gestão e operacionalização de uma instituição dessa natureza.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)[2], a missão da UFBA é,

> Considerando o seu caráter público e a sua grande diversidade interna, tem a missão de produzir e disseminar ciência, tecnologia, arte e cultura, base para a formação sólida de profissionais, docentes e pesquisadores que atuem dentro de elevados padrões de desempenho técnico e ético e sejam cidadãos comprometidos com a democracia e a promoção da justiça social (PDI, 2017, p.66).

Com relação a visão o PDI diz que,

> É ser uma Universidade cuja excelência da formação seja socialmente reconhecida e cujo modelo de governança e gestão assegure condições para o contínuo desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, conciliando uma crescente inserção internacional e forte engajamento no atendimento de demandas sociais, locais e regionais (PDI, 2017, p.66).

[2] Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022 da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Podemos destacar os seguintes valores segundo o PDI,

- Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão
- Busca da excelência nas suas atividades fins
- Respeito à diversidade e combate a todas as formas de intolerância e discriminação
- Abertura e rigor intelectual, criatividade e busca de inovações
- Valorização das pessoas, diálogo, transparência e estímulo à cooperação
- Respeito à história e tradição e abertura para a contemporaneidade
- Rigor ético em suas decisões e ações
- Busca da equidade no acesso e permanência na Universidade
- Pluralismo de ideias, promoção de valores democráticos e de cidadania
- Compromisso com a transformação social
- Caráter público, gratuito e autônomo da Universidade
- Sustentabilidade e responsabilidade ambiental (PDI, 2017, p. 66).

Quando relacionada ao ambiente das instituições de ensino superior, mas especificamente na Universidade Federal da Bahia, a Gestão do Conhecimento poderá ser percebida a partir de duas abordagens: a primeira compreende a sala de aula e ocorre a partir das diferentes interações entre alunos, professores, com mediação de tecnologias e intervenção de metodologias inovadoras que favoreçam o processo de socialização e internalização nas atividades docentes. A segunda abordagem compreende a gestão educacional e atua como auxílio ao processo decisório da instituição de ensino. Para esta abordagem a gestão do conhecimento poderá colaborar na geração de capacidades institucionais inovadoras e criativas e

cooperar nas tomadas de decisões estratégicas mais assertivas pelos líderes das instituições de ensino superior (FREITAS JUNIOR; BARBIRATO, 2009).

Nosso estudo focalizou especialmente a segunda abordagem apresentada por Freitas Junior e Barbirato (2009), na qual a gestão do conhecimento é colocada a serviço do desenvolvimento da gestão da instituição, embora reconheçamos que ambas as abordagens estão intimamente interligadas, pois representam respectivamente as atividades fins e as atividades-meios de uma instituição de ensino, e se complementam interferindo em suas performances e resultados.

MÉTODOS DE DIAGNÓSTICOS DA GESTÃO DO CONHECIMENTO

A literatura na área de Gestão do Conhecimento (GC), conforme Heisig (2009), tem buscado descrever o fenômeno da Gestão do Conhecimento com modelos. Portanto, as organizações utilizam modelos para: i) descrever os principais componentes da GC; ii) prescrever como implementar a GC; iii) comunicar de forma coerente o que é GC; e iv) como elaborar e avaliar soluções de GC.

A Gestão do Conhecimento se utiliza de uma série de métodos e técnicas, dentre os quais Servin (2005, p. 65) destaca as estratégias, vistas como as "abordagens no desenvolvimento de um plano formal de gestão do conhecimento que é intimamente alinhado com as estratégias e objetivos globais de uma organização", visando essencialmente à facilitação de processos pelos quais o conhecimento é criado, compartilhado e usado pelas empresas na busca de melhor desempenho, competitividade e lucratividade.

Nesse ínterim, Fresneda *et al.* (2009) afirmam que um dos fatores dificultadores da implantação efetiva da gestão do

conhecimento nas organizações, e em particular nas organizações públicas, é a falta de alinhamento das ações de GC com seus objetivos e suas estratégias. Diante dessas constatações, os autores compreendem que, a construção de um planejamento de GC alinhado às estratégias corporativas pode ser muito facilitada a partir de um diagnóstico que proporcione subsídios para a elaboração desse plano, de forma alinhada e harmônica com os objetivos da organização. Para isso é necessário identificar em que dimensões da organização a gestão dos processos de conhecimento está sendo realizada e em que nível no sentido de diagnosticar possíveis problemas e visualizar oportunidades de ação e área que possam ser consideradas promissoras para a implementação de projetos de GC.

Existem diversos métodos de GC para o diagnóstico, implantação, acompanhamento e apuração de resultados, como veremos a seguir. Cada metodologia apresenta semelhanças e diferenças entre si, pontos fortes e pontos francos, vantagens e desvantagens. No entanto, cabe ao gestor ou administração central da organização definir quais os objetivos da GC na instituição e consequentemente utilizar a ferramenta que melhor se adeque a sua realidade, sabendo-se que o objetivo primordial da GC é criar, capturar, armazenar, disseminar, usar e proteger o conhecimento importante para a organização, enfim é implantar ações claras e sistemáticas para a criação, armazenamento, uso, gestão e compartilhamento do conhecimento entre as pessoas.

Podemos citar alguns métodos de Gestão do Conhecimento como o método da *American Productivity and Quality Center* (APQC), onde a premissa básica é que há grande diferença entre reconhecer a implantação da GC e sua implementação. O método descreve os passos fundamentais para implementá-la de fato, ajuda a organização a identificar em que estágio se encontra no processo de implementação da GC e mostra como começar e indicar a direção mais adequada.

A metodologia Terra propõe para avaliar se a organização faz gestão proativa do conhecimento. Utiliza para isso um modelo baseado em sete dimensões: 1) Visão e estratégia – alta administração; 2) Cultura organizacional; 3) Estrutura organizacional; 4) Política de recursos humanos; 5) Sistemas de Informação; 6) Mensuração de resultados; e 7) Aprendizado com o ambiente. Já o método do Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ) e Prêmio Nacional da Gestão Pública (PQGF) tem o mesmo foco: capital intelectual. Os principais requisitos em comum são: identificação, desenvolvimento e proteção do capital intelectual. Além disso, avalia-se como o conhecimento é compartilhado na organização.

O Modelo da PWC – *Price Waterhouse Coopers*, fornece através de um manual um conjunto de ferramentas para a estruturação de processos de Gestão do Conhecimento, a partir de diagnóstico inicial da situação. O Diagnóstico da Gestão do Conhecimento (DSG) é dividido em sete partes que representam passos no processo de Gestão do Conhecimento. Já o Modelo da KPMG Consulting tem o propósito de avaliar o grau de conscientização das organizações em relação à Gestão do Conhecimento. Apresentamos também o Modelo da OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos que se propõe identificar a situação de implantação de práticas de Gestão do Conhecimento e analisar comparativamente a experiência de governos centrais (ministérios, departamentos de ministérios) de doze países-membros da organização.

As metodologias apresentadas são apenas algumas ferramentas que poderão auxiliar na análise do diagnóstico sobre o nível de implantação, reconhecimento, aplicabilidade, avaliação e resultados obtidos com a utilização da Gestão do Conhecimento nas organizações.

MÉTODO OKA – ORGANIZATIONLA KNOWLEDGE ASSESSMENT

As instituições de ensino como um local onde há um ambiente propício à Gestão do Conhecimento pela circulação de saberes e pela complexidade das diversas áreas reunidas para gestão e operacionalização de uma instituição dessa natureza precisam de uma metodologia de GC que seja aderente as suas estratégias.

A dificuldade em mensurar, avaliar e diagnosticar os ativos intelectuais e intangíveis materializados no conhecimento dentro das instituições de ensino superior dificultam a escolha de um método, pois é preciso haver previamente todo um levantamento do nível de implantação e desenvolvimento das práticas de GC na organização.

O *Organizational Knowledge Assessment* - OKA é um instrumento de avaliação que permite à organização conhecer seu grau de maturidade em GC e identificar áreas-chave que precisam ser aprimoradas para avançar na institucionalização da GC.

A ferramenta OKA foi formulada pelo Banco Mundial e adaptada à realidade das organizações públicas brasileiras. De acordo com Angelis (2011), ela é a base para um bom diagnóstico do cenário da instituição em termos de GC e institui uma visão de futuro, uma corrente que possa garantir a continuidade e manutenção desse método na organização. É instrumento de diagnóstico, apoio e incubação de um plano de GC para as organizações e tem se demonstrado de grande utilidade (FRESNEDA *et al*., 2009).

Esse método, segundo Fonseca,

> possibilita a coleta de dados sobre os vários aspectos da Gestão do Conhecimento em uma organização e os apresenta de forma organizada segundo os três

> elementos fundamentais para a organização: Pessoas, Processos e Sistemas. Através deste método, a organização deve esforçar-se para quantificar sua capacidade e identificar informação, conhecimento, experiência e intuição por meio das Pessoas, dos Processos e dos Sistemas a fim de alcançar seus objetivos e gerar valor (FONSECA, 2006, p. 3).

O Método OKA é dividido em 14 dimensões, ou seja, Pessoas: i) cultura e inventivos; ii) identificação e criação do conhecimento; iii) compartilhamento do conhecimento; iv) comunidades de prática e equipes de conhecimento; e v) conhecimento e aprendizagem; Processos: vi) liderança e estratégia; vii) fluxo de conhecimento; viii) operacionalização do conhecimento; ix) alinhamento; e x) indicadores e monitoramento; Sistemas: xi) infraestrutura tecnológica da GC; xii) infraestrutura de acesso ao conhecimento; xiii) gestão de conteúdo; e xiv) infraestrutura do ambiente de GC.

O método ainda prescreve, entre outras, as seguintes ações: i) alinhar o programa de GC com objetivos e metas da organização; ii) utilizar a tecnologia como suporte à GC; iii) a liderança deve desempenhar papel de destaque na institucionalização da GC; iv) construir uma cultura organizacional e criar incentivos para estimular as pessoas a participarem de maneira efetiva dos processos de GC; v) associar GC com gestão de processos de apoio e finalísticos; e vi) utilizar indicadores para monitorar a gestão dos ativos intelectuais e geração de valor.

O método OKA apresenta práticas e técnicas de GC relevantes a serem considerados na construção de um modelo para a Administração Pública. E, é por meio disso, que são contemplados nas dimensões os processos de identificar, criar, obter, armazenar,

compartilhar, disseminar e operacionalizar (incorporar e aplicar) o conhecimento nas instituições de ensino superior.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

O objetivo principal deste trabalho é analisar o nível de conhecimento e percepção dos gestores, servidores técnico-administrativos e professores da instituição com relação a Gestão do Conhecimento e quais práticas estão sendo empregadas e os resultados alcançados.

Foram acessadas através do *site* institucional da UFBA diversas informações buscando identificar o nível de conhecimento, percepção, aplicabilidade e desenvolvimento da Gestão do Conhecimento no processo gerencial da instituição.

A primeira estratégica adota para a busca do termo "Gestão do Conhecimento" foi acessar através do *site* institucional da UFBA, no item Legislação, documentos de acesso geral ao público. Foram acessados Estatuto e Regimento Geral, Regimento Interno da Reitoria, Regulamento do Ensino de Graduação e Pós-graduação, Plano Diretor, Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares, Resoluções nº 02/2008, 03/2008 e 04/2008, Resoluções do Conselho Universitário, Resoluções do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Resoluções do Conselho Acadêmico de Ensino, Resoluções do Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão, Resolução do Conselho de Curadores, Portarias do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE),Portaria do Conselho Acadêmico de Pesquisa e Extensão (CAPEX), Portaria do Conselho Universitário (CONSUNI),Atas de reuniões ordinárias e extraordinárias e

Instruções Normativas e não foram encontrados qualquer menção relacionado ao tema.

Como segunda alternativa de busca, o termo "Gestão do Conhecimento" foi pesquisado no campo de busca do site institucional da UFBA e foram localizadas apenas 3 citações, sendo que duas tratavam do mesmo assunto, ou seja, um evento realizado em 2011 da Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo com o tema, "TIC 2011 - V Encontro de Tecnologia de Informação e Comunicação na Construção" e uma citação sobre uma monografia de uma graduanda de Arquivologia da UFBA. Os arquivos encontrados não relacionavam a Gestão do Conhecimento com o processo administrativo, gerencial e de tomada de decisões estratégicas da UFBA.

Acessamos diretamente os links dos departamentos administrativos no *site* institucional da UFBA na tentativa de identificar documentos, instruções, normas, portarias, atas, resoluções e similares que tratassem sobre a Gestão do Conhecimento como instrumento de criação, retenção, organização, transferência, e disseminação de conhecimentos e informações estratégicas que pudesse contribuir com a tomada de decisões e com a gestão institucional.

No intuito de dar continuidade às buscas acessamos os links da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), Pró-reitora de Extensão (PROEXT), Pró-Reitoria de Administração (PROAD), Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP), Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação (PROPG), Superintendência de Meio Ambiente e Infraestrutura (SUMAI), Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC), Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD), Superintendência de Educação a Distância (SEAD), Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) buscando

informações sobre a utilização da Gestão do Conhecimento nos processos de tomada de decisão. Nos órgãos citados acima não foi localizado qualquer citação ou indicação que pudesse sinalizar a utilização da Gestão do Conhecimento como um instrumento para o uso, criação de compartilhamento e gerenciamento do conhecimento organizacional.

Na Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN), pesquisando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do ano de 2022, disponível para acesso no link do departamento, não foi encontrado especificamente o termo Gestão do Conhecimento, mas existe a menção de produção, difusão e disseminação do conhecimento como um campo interdisciplinar de ações dos docentes e servidores técnico-administrativos juntamente com os estudantes para articular Ensino e Pesquisa, atendendo ao princípio constitucional da indissociabilidade entre os três eixos estruturantes da Universidade, ou seja, Ensino, Pesquisa e Extensão. O propósito do conhecimento nesta sessão está relacionado ao processo do ensino e aprendizagem objeto básico de uma instituição de ensino.

Buscando relatos sobre o tema na Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (SUPAD) foi possível localizar informações que tratassem da Gestão do Conhecimento. A SUPAD (2022) apresenta o seu papel relacionado ao tema: “através da Gestão do Conhecimento e das informações diagnósticas da universidade - propor junto às unidades administrativas, ações voltadas ao desenvolvimento institucional, promovendo a integração entre processos de trabalho, pessoas, estruturas e recursos tecnológicos”.

A SUPAD, conforme informações obtidas no seu respectivo *site*, utiliza a metodologia do Ciclo PDCA ou Ciclo de Deming que é uma metodologia de gerenciamento que tem como objetivo a melhoria de processos de forma constante. Esse ciclo se baseia em quatro etapas: planejar (*plan*), fazer (*do*), checar (*check*) e agir (*act*).

Assim, na utilização da metodologia PDCA segundo BATISTA (2012) e Cattaneo e Senhoras (2021), é fundamental assegurar o alinhamento da visão, missão, objetivos estratégicos, estratégias e metas da organização com a visão, missão e estratégia da GC para assegurar a utilização da GC para alcançar os resultados organizacionais. O Ciclo PDCA (Planejar - *Plan*, Fazer - *Do*, Checar - *Check* e Agir - *Act*) poderá auxiliar na realização de um mapeamento inicial das práticas de GC existentes na organização que podem ser disseminadas durante a implementação.

Dando continuidade ao trabalho, foram feitas entrevistas não estruturadas com alguns servidores escolhidos de forma aleatória, como técnicos-administrativos, professores e gestores, com o intuito de levantar o nível de conhecimento ou percepção sobre as práticas de Gestão do Conhecimento adotadas na UFBA. Constatou-se que não era de conhecimento dos entrevistados o termo Gestão do Conhecimento nem tão pouco havia qualquer instrução, norma ou procedimento que pudesse associar o objeto de estudo com as práticas, atividades e rotinas acadêmicas, administrativas e gerenciais da universidade.

No entanto, segundo Batista (2012), uma organização pode estar fazendo GC sem saber, ou seja, mesmo não sendo de conhecimento ou domínio dos servidores da UFBA o termo GC, é provável que algumas práticas já estejam em plena utilização para a melhoria contínua e consequentemente a padronização dos processos e o aprendizado organizacional. Isso significa que a organização do trabalho deve possuir uma lógica racional e clara, de forma que ele seja passível de acompanhamento e controle de sua execução. Paralelo a isso, as informações diagnósticas geradas pelo processo de monitoramento devem ser registradas pela organização e utilizadas para fins de aperfeiçoar os processos de trabalho e gestão.

Como forma de obter maiores informações, estabelecemos como estratégia adicional, a realização de contato telefônico indicado no site da Superintendência de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, para obter informações sobre o nível de implantação/utilização do processo de Gestão do Conhecimento na UFBA, mas infelizmente não conseguimos qualquer contato. Enviamos e-mail para o superintendente e para os coordenadores de avaliação institucional do departamento em questão e não obtivemos retorno. Talvez essa falta de contato/comunicação seja reflexo do período de pandemia que nos encontramos no momento, onde alguns órgãos e setores da universidade estão funcionando parcialmente de forma remota.

Uma simples pesquisa com título "Gestão do Conhecimento" no campo de busca do *site* institucional da UFBA não traz qualquer resultado representativo que indique a utilização, citação, termo, ferramenta ou instrumento que possa estar tratando do assunto Gestão do Conhecimento.

Sendo assim, constatou-se num primeiro momento que, o termo Gestão do Conhecimento não está difundido junto aos servidores técnico-administrativos, docentes e gestores, como também as práticas de GC não estão claramente expostas e propagadas para oportunizar o compartilhamento de informações e consequentemente buscando a melhoria contínua dos processos gerenciais de tomada de decisão. Entretanto, não significa dizer que a mesma não possa estar sendo praticada pelos servidores da instituição por meio da Gestão da Informação mesmo sem o conhecimento prévio de GC, através dos manuais e rotinas administrativas, para a gestão organizacional eficiente. Isso porque, por exemplo, temos a SUPAD, que através da gestão do conhecimento e das informações diagnósticas da universidade possui o papel de propor junto às unidades administrativas, ações voltadas ao desenvolvimento institucional, promovendo a integração

entre processos de trabalho, pessoas, estruturas e recursos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo apresentar como uma instituição pública de ensino superior da Administração Pública Federal aborda a Gestão do Conhecimento, propondo evidenciar o nível que se encontra a Gestão do Conhecimento nos respectivos departamentos gestores e se há disparidade entre a percepção dos gestores, professores e servidores técnico-administrativos com relação à aplicabilidade da Gestão do Conhecimento.

A Gestão do Conhecimento mostra-se como uma complexa e difícil ferramenta de gestão, uma vez que seus insumos e matéria prima de trabalho são na maioria das vezes intangíveis e de difícil manejo. No entanto um trabalho árduo de diagnóstico, implantação, acompanhamento e apuração de resultados, com relação a Gestão do Conhecimento, poderá contribuir para uma gestão organizacional mais eficiente.

O estudo propôs demonstrar que a Gestão do Conhecimento é fundamental para entrega de produtividade, agilidade, eficiência e efetividade na rotina administrativa operacional dos colaboradores, além da contribuição na tomada de decisões estratégicas no âmbito institucional. No entanto, durante o desenvolvimento do trabalho observamos que a Gestão do Conhecimento não vem sendo difundida junto aos servidores técnico-administrativos, docentes e gestores, nem tão pouco suas práticas estão sendo difundidas para oportunizar o compartilhamento de informações e consequentemente buscando a melhoria contínua dos processos gerenciais de tomada de decisão. É perceptível que GC vem sendo

aplicada indiretamente pelos servidores da instituição, mesmo sem o conhecimento prévio de GC, através de um conjunto de manuais e rotinas administrativas implantadas para a gestão organizacional eficiente.

Dessa forma, a Gestão do Conhecimento como a fusão entre o gerenciamento da informação, alavancado com sistemas de informação, e o gerenciamento de pessoas, envolvendo o aprendizado e o gerenciamento das competências individuais vem sendo aplicada, compartilhada, difundida, operacionalizada e normatizada indiretamente entre os servidores, professores e gestores da instituição de ensino através dos manuais e rotinas administrativas propostas. Tal afirmativa ficou evidenciada pela falta de conhecimento sobre o assunto entre as pessoas abordadas, e por outro lado pela grande quantidade de manuais de procedimentos disponíveis para acesso. Sendo assim, é perceptível que existe sim uma proposta de GC que precisa ser bem detalhada e compartilhada de forma clara e objetiva entre os servidores-técnicos, professores e gestores para a utilização eficiente das práticas de Gestão de Conhecimento na organização.

A instituição de ensino pesquisada apresentou resumidamente, em um único departamento, alguns conceitos que sinalizavam remetiam a ideia das práticas de Gestão de Conhecimento na organização. A GC, sua aplicabilidade, seus fatores críticos de sucesso, ou seja, Liderança, Tecnologia, Pessoas e Processos estão centralizados na SUPAD, que propõe a normatização das rotinas administrativas da instituição, mas sem compartilhar diretamente tais conceitos com os servidores-técnicos, professores e gestores. A proposta da SUPAD é muito interessante para as práticas de GC, mas é preciso que sejam discutidas, disseminadas, propagadas enfim compartilhadas com todas os atores envolvidos nos processos e rotinas administrativas da instituição, ou seja, servidores técnico-administrativos, professores e gestores.

As práticas de Gestão do Conhecimento se bem implantadas nas instituições de ensino, sabendo-se que tais organizações são reconhecidas como locais onde há a grande circulação e difusão de saberes e pela complexidade das diversas áreas reunidas para gestão e operacionalização de instituições dessa natureza, poderão contribuir para o alinhamento de suas estratégias, visando a melhoria da gestão organizacional e de seus processos como um todo, em benefício da sociedade, que confia e espera em termos de qualidade das instituições públicas de ensino superior.

Dessa modo, pretende-se com o trabalho contribuir para o compartilhamento dos saberes e a difusão do conhecimento entre as instituições públicas federais de ensino superior, para que usando e reconhecendo tais conhecimentos e informação dos ativos intelectuais e intangíveis materializados no conhecimento, se possa alcançar os níveis de eficiência e prestação de serviços necessários que a sociedade espera obter, como também em atenção aos princípios básicos da Administração Pública, ou seja, eficiência, qualidade e efetividade social.

REFERÊNCIAS

ANGELIS, C. T. "Gestão do Conhecimento no setor público: no setor público - estudo de caso por meio do método OKA". **Revista do Serviço Público**, vol. 2, n. 62, 2011.

BASTOS, A. V. B.; RIBEIRO, J. L. L. S.; PEIXOTO, A. L. A. (coords.). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022**. Salvador: Editora da UFBA, 2017.

BATISTA, F. F. **Governo que Aprende**: Gestão do Conhecimento em Organizações do Executivo Federal. Brasília: IPEA, 2004.

BATISTA, F. F. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília: IPEA, 2012.

BATISTA, F. F.; QUANDT, C. O.; PACHECO, F. F.; TERRA, J. C. C. **Gestão do Conhecimento na Administração Pública**. Brasília: IPEA, 2005.

BRASIL. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2008.

BUKOWITZ, W. R.; WILLIAMS, R. L. **Manual de gestão do conhecimento**: ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa. Porto Alegre: Editora Bookman, 2002.

CASTRO, G. **Gestão de conhecimento em bibliotecas universitárias**: um instrumento de diagnóstico (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação). Florianópolis: UFSC, 2005.

CATTANEO, C. C.; SENHORAS, E. M. **Ensino Superior em Segurança Pública no Brasil e em Roraima**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021

DAVENPORT, T. D.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

FÁTIMA, A. C.; NASTASI JUNIOR, E. N.; LIMA JUNIOR, F. R. L. "Uma ferramenta para avaliação do nível de maturidade da gestão do conhecimento organizacional". **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, vol. 6, 2015.

FONSECA, A. **Organizational knowledge assessment methodology**. Washington: World Bank Institute, 2006.

FREITAS JUNIOR, O. G.; BARBIRATO, J. C. C. "Um modelo de gestão por resultados para aplicação nas organizações universitária". *In*: FREITAS JUNIOR, O. G.; BARBIRATO, J. C. C. (orgs.). **Gestão do conhecimento e Governança Universitária**: uma abordagem sistêmica. Maceió: Editors da UFA, 2009.

FRESNEDA, P. S. V.; GONÇALVES, S. M. G.; PAPA, M.; FONSECA, A. F. "Diagnóstico da gestão do conhecimento nas organizações públicas utilizando o método organizacional Knowledge Assessment (OKA)". **Anais do II Congresso CONSAD de Gestão Pública**. Brasília: CCUG, 2009.

HEISIG, P. "Harmonisation of knowledege management – comparing 160 KM frameworks around the globe". **Journal of Knowledge Management**, vol. 13, n. 4, 2009.

LACOMBE, F. J. M.; HEILBORN, G. L. J. **Administração princípios e tendências**. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

MASSINGHAM, P. "Uma avaliação das ferramentas de gestão do conhecimento: Parte 1 – gestão de recursos do conhecimento". **Journal of Knowledge Management**, vol. 18, n. 6, 2014.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Editora Malheiros, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Editora Bookman, 2008.

POLANYI, M. **The Tacit Dimension**. London: Routledge and Kegan Paul. 1996

SERVIN, G. **ABC of Knowledge Managemente**. London: National Library for Health, 2005.

SVEIBY, K. E. "What is knowledge management?" **The Provider's Edge** [2001]. Disponível em: <www.providersedge.com>. Acesso em: 12/05/2022.

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2005.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Elcimar de Oliveira Lima é professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Ciências Contábeis. Mestre em Contabilidade pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisa Visconde de Cairu (CEPPEV). E-mail para contato: elcimarlima@gmail.com

Eliane de Sousa Oliveira Rocha é professor da Rede Municipal de Ensino de Bocaina (PI). Gaduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. E-mail para contato: eliane.rocha2011@yahoo.com.br

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Helan Sousa é graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Libras. Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: helansousa@gmail.com

Itana Nascimento Cleomendes dos Santos é graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutoranda em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: itananascimentocs@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Marcelo D'Aquino Rosa é professor da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: marcelodaquino87@gmail.com

Marta Luciana Reis Rocha é graduada em Letras - Português e Inglês. Especialista em Língua Inglesa e Tradução pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: marta.reis@uesb.edu.br

Maurício Pereira Barros é professor da Rede Municipal de Petrolina (PE). Graduado em Pedagogia. Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: mauricio.pereira@upe.br

Monalisa Guedes Correia Gonzaga é graduada em Pedagogia, bem como em Letras. Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: monaguedes77@gmail.com

Newton Malveira Freire é professor efetivo de Sociologia da rede pública estadual de ensino do Ceará. Graduado em Ciências Sociais. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail para contato: freire.newton@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Rosana Ferreira Alves é licenciada em Letras Vernáculas. Linguística Aplicada à Língua Portuguesa. Doutora em Linguística. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail para contato: rfalves@uesb.edu.br

Samira de Moraes Maia Vigano é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: samirammvigano@gmail.com

Simone Correia Oliveira Bernardes é graduada em Pedagogia e em História. Especialista pós-graduada em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Sociologia. E-mail para contato: simonecobernardes@gmail.com

Vanderlan Feitosa de Macêdo é graduado em Ciências Biológicas. Mestrando em Dinâmica de Desenvolvimento do Semiárido pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). E-mail para contato: vanderlanmacedo@ufpu.edu.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022