

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIENCIAS DA SAÚDE**

RAINAH ROCHA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

Ações educativas como possibilidade de intervenção no estágio de Psicologia

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2019**

Rainah Rocha dos Santos

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

Ações educativas como possibilidade de intervenção no estágio de Psicologia

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Lourenço Lopes

SANTO ANTÔNIO DE JESUS
2019

Rainah Rocha dos Santos

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA:

Ações Educativas como possibilidade de intervenção no estágio de psicologia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao componente curricular Estágio Supervisionado - Ênfase em Psicologia e Processos Educativos, como parte das exigências para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientação: Prof^a Dr^a Adriana Lourenço Lopes.

Santo Antônio de Jesus, __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

Adriana Lourenço Lopes
(Professora CC/UFRB)

Josineide Vieira Alves
(Professora CCS/ UFRB)

Mayana Martha de Souza Gomes
(Psicóloga - Casa Amarela)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me abençoa todos os dias e tem me sustentado nessa caminhada, com o seu infinito amor.

Agradeço a minha mãe Enilzete, e ao meu pai Raimundo, por sonharem comigo esse sonho e por terem me apoiado e me incentivado durante toda a minha formação, sem medir esforços para me oferecer uma educação de qualidade. Também a minha irmã, Emily por sua parceria, sua amizade, pelas trocas, companhia e torcida.

Ao meu padrasto, por estar sempre presente, pelo seu apoio e cuidado comigo, bem como aos meus tios, tias, primas e primos que me apoiaram desde o princípio e estiveram sempre presentes durante esse percurso.

À universidade, professores, técnicos, funcionários, direção e administração que me possibilitaram vivenciar experiência e proporcionaram uma formação de qualidade.

Aos colegas que fiz durante o curso, agradeço pela companhia e acolhimento. Aos amigos que fiz, agradeço pelas risadas, conversas, conselhos e por todo o apoio. Sem dúvida, vocês tornaram essa caminhada mais alegre.

Agradeço a minha orientadora, Adriana Lopes, pela sua parceria, dedicação, confiança, pelas trocas e ensinamentos. Por suas contribuições para a minha formação. Agradeço também por seu apoio durante todo esse processo. À professora Jô Alves por todo o auxílio e suporte durante a realização do estágio, pelas conversas, dicas e textos.

E a todos que, direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação. Obrigada!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
1.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	07
2.CAMPO DE ESTÁGIO.....	17
3.DA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ESTÁGIO.....	21
3.1 Cuidadores(as) e Estudantes com Necessidades Educativas Especiais.....	23
3.2 Encontros Educativos com Cuidadores (as).....	28
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	48
APÊNDICE.....	49
ANEXO.....	52

APRESENTAÇÃO

Este trabalho relata a experiência do Estágio Supervisionado I e II do curso de Psicologia - ênfase em Psicologia e Processos Educativos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Professora Adriana Lourenço Lopes.

O Estágio Supervisionado com ênfase em Psicologia e Processos Educativos tem com objetivos identificar e analisar possibilidades de atuação do/a psicólogo/a no contexto escolar, visando o desenvolvimento e/ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades necessárias ao processo formativo do futuro profissional em Psicologia.

O estágio foi realizado em uma escola municipal de Santo Antônio de Jesus, no período de julho a dezembro de 2018. Eram nove estagiárias no total, divididas em duas escolas da rede municipal. Nesse trabalho, serão descritas as ações educativas desenvolvidas por mim junto ao grupo de cuidadores de alunos com necessidades educativas especiais, de uma escola pública municipal, de anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo de tais ações foi difundir informações, bem como propor discussões sobre questões referentes à educação especial na perspectiva inclusiva, a fim de promover, coletivamente, reflexões e pensar possibilidades de atuação fundamentadas nos princípios da educação inclusiva.

O presente trabalho é composto por quatro sessões principais. Inicialmente, no referencial teórico apresentam-se alguns dados importantes no que se refere a história da educação especial, seguida de uma discussão sobre possibilidades para a consolidação de uma escola inclusiva. Em seguida, apresenta-se o campo de estágio, seus atores e interações. Na terceira sessão, descreve-se as ações desenvolvidas com o grupo de cuidadores. E, em seguida, as Considerações Finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação, assim como qualquer outra prática social, está inserida em um contexto social, político e econômico, portanto não é uma atividade neutra e nem deve ser compreendida fora do seu contexto, que é o que lhe dá forma e lhe transforma ao longo do tempo (BRASIL, 2006; BUIATTI & NUNES, 2011).

No tocante a escola, a mesma se constituiu historicamente como espaço de exclusão e segregação, sendo compreendida durante muito tempo como uma instituição destinada apenas para alguns: os que se enquadravam no padrão burguês, excluindo assim negros, pobres, pessoas com deficiência, etc. Inserida numa sociedade capitalista caracterizada por concepções meritocráticas e que preza pela competitividade e lucratividade, ao submergir-se nessa lógica, a escola acaba por tornar-se também produtora e reprodutora das desigualdades e exclusões sociais (BRASIL, 2006; LERNER, CAITANO & CAVALCANTI, 2017).

São muitas as formas de exclusão que ocorrem no contexto escolar. Destacar-se-á aqui a que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, que constitui um grupo que foi historicamente excluído dos processos de escolarização, por não fazer parte do padrão estabelecido de aluno ideal (ALVES, 2006; PAGANELLI, 2017).

A Psicologia tem sua parcela de responsabilidade nesses processos de exclusão, visto que durante muito tempo sua prática profissional no contexto escolar direcionava-se a realização de diagnósticos dos problemas de condutas dos alunos. Ou seja, o trabalho do psicólogo escolar foi historicamente marcado por ações voltadas a identificação e classificação daqueles alunos que se desviavam da norma, na proposta de melhorar os processos de ensino aprendizagem a partir da composição de classes homogêneas. Práticas essas que legitimavam o preconceito, estigmatização e marginalização daqueles que não se enquadravam ao padrão de normalidade exigido e, dentre eles, estavam as pessoas com necessidades educativas especiais. Essas concepções permanecem presentes ainda hoje nos discursos e práticas de diversos profissionais da educação, que seguem produzindo e reproduzindo um ciclo de desigualdade e exclusão (ANACHE, 2010; BUIATTI & NUNES, 2011; MARTINS, 1996; PAGANELLI, 2017; PIMENTEL, 2018).

A psicologia escolar, por sua vez, na medida em que nasceu com as mãos dadas com a psicométrica, desenvolveu um conjunto de atividades onde se destacam a avaliação

da prontidão, organização de classes e diagnósticos e encaminhamentos de crianças com ‘distúrbios de aprendizagem’ (MARTINS, 1996, p. 266).

Nas últimas décadas a questão da diversidade e da educação inclusiva foi e vem sendo constante tema de discussões e debates no âmbito educacional. E esse movimento em prol da inclusão e da diversidade nasce a partir das reivindicações políticas e sociais que ocorreram na busca pela igualdade de direitos e pela cidadania (ANACHE, 2010; LERNER, 2017). “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2007. p. 5).

Contrapondo-se a noção de exclusão, a perspectiva inclusiva abrange os mais diferentes espaços: há de se falar sobre inclusão social, escolar, digital, entre outros. O respeito à diversidade e singularidade de cada um, aliado a ideia de que todas as pessoas têm direito a plena participação social, são concepções que contribuem para a compreensão do conceito de inclusão. Nesse trabalho, vamos nos ater a discussão sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva.

Pensar em uma educação inclusiva exige pensar também numa reestruturação do sistema educacional, fundamentado no respeito a diferença. Ela explicita a necessidade do debate a respeito da implicação da escola na superação da lógica de exclusão (BRASIL, 2007).

Foi só depois da década de 1920, a partir dos movimentos políticos e sociais que ocorriam na época, que foi possível começar a notar o surgimento de algumas mudanças no âmbito educacional, com a responsabilização do Estado pela educação e posterior regulamentação do ensino básico obrigatório. Porém, essas mudanças ocorreram não sem limitações e dificuldades, compreendendo os parâmetros sociais e políticos vigentes na época (LERNER, 2017).

Nesse sentido, no que diz respeito às mudanças que contemplavam as pessoas com necessidades educativas especiais, estas ocorreram de forma ainda mais lenta. Retomando brevemente o trajeto da educação especial, é possível perceber que durante o período que antecede o século XX, as atitudes sociais voltadas às pessoas com deficiência ainda resumiam-se em atitudes de exclusão, inclusive exclusão educacional, visto que na época essas pessoas eram consideradas indignas ou incapazes aprender e de receber qualquer tipo de educação escolar, predominando então a segregação e a marginalização dessas pessoas (BRASIL, 2006).

A educação especial foi compreendida por muito tempo como um atendimento educacional substitutivo ao ensino comum, concretizando-se a partir da criação das escolas e classes especiais. Esse tipo de organização baseava-se fortemente na concepção de normalidade/anormalidade, nos testes psicométricos e nos diagnósticos (BRASIL, 2006).

O surgimento das primeiras escolas especializadas e classes especiais data da década de 1950. As instituições destacavam-se por seu caráter assistencialista, funcionando como um subsistema da educação comum. Até meados do século XX, poucos eram os estabelecimentos educativos que acolhiam crianças com algum tipo de deficiência. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, passa a assegurar o direito ao atendimento educacional às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, porém ainda havia margem para a manutenção de dois sistemas de ensino: um para os alunos ditos normais, que eram as escolas comuns/regulares, e outro para os estudantes com deficiência ou necessidade especial, que eram as escolas especiais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006; LERNER, 2017).

Na década de 1970 surge a proposta de integração desses alunos às classes comuns. Na perspectiva da integração, os alunos eram apenas inseridos fisicamente na rede comum de ensino, que permaneciam funcionando da mesma forma, sem qualquer adequação, e os alunos deveriam se adaptar a elas para obter êxito. Portanto, “coexistia também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na escola regular.” (BRASIL, 2006. p. 6).

Nesse mesmo período, após constatar que algumas crianças apresentavam necessidades educativas especiais apesar de não ter deficiência, surge a proposta do conceito de necessidades educacionais especiais (NEE), que foi adotado na Declaração de Salamanca, em 1994, abrangendo todas as crianças, com deficiência ou não, que apresentassem necessidades educativas específicas (BRASIL, 1994; BRASIL, 2006; BRASIL, 2007)

Ainda na década de 1970, foi aprovada a Lei nº. 5.692/71, que definia que fosse ofertado um tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Porém, ainda não havia um direcionamento à promoção de uma reorganização do sistema de ensino, de forma

que este fosse capaz de atender às necessidades educacionais de seus alunos, o que acabava reforçando o encaminhamento destes para as instituições e classes especiais (BRASIL,2006).

É durante a década de 1980 e 1990 que a proposta de inclusão desses alunos realmente tem início, contrapondo-se a proposta de integração. Na proposta da educação inclusiva, há uma responsabilização dos sistemas educacionais pela criação das condições necessárias a fim de promover uma educação de qualidade para todos, realizando inclusive as adaptações necessárias para o público com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2006).

A Constituição de 1988 também se constitui como um marco importante no processo de democratização do ensino, com a garantia do direito à educação a todos os brasileiros, tornando permeável o espaço escolar à diversidade, abarcando também, portanto, as pessoas com deficiência. Nesse sentido, quaisquer políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência acabam por adentrar também os diferentes espaços da legislação educacional (BRASIL, 1988; BRASIL, 2006).

Com a adesão do governo brasileiro à Declaração de Salamanca de 1994, a escola comum passa a assumir um papel central no processo de educação dos alunos com necessidades especiais. De acordo com a declaração de Salamanca, para que haja de fato uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem compreender que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar às crianças a assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.” (BRASIL, 1994, p.4).

Assim, a compreensão de necessidades educacionais especiais (NEE) disseminada a partir da Declaração de Salamanca, passa a ressaltar a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, propondo ao ensino regular o desafio de atender às diferenças. Portanto, a educação numa perspectiva inclusiva diz mais respeito a adaptação do sistema educacional às necessidades de seus alunos, do que o seu oposto. Ou seja, exige uma reorganização e uma reestruturação do sistema educacional como um todo a fim de acolher os seus alunos em todas as suas diversidades e singularidades (ALVES, 2006; BRASIL, 2006).

Desse modo, subsidiada pelos referenciais que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos, as escolas e classes especiais passam a ser repensadas e reorganizadas, promovendo uma mudança estrutural e cultural da escola, a fim de possibilitar que todos os

alunos tenham suas especificidades atendidas. A educação especial na perspectiva inclusiva passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, tendo como público os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ALVES, 2006; ANACHE, 2010; BRASIL, 2006).

A política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2007), adiciona às garantias de direitos destinados a esse público que, além da participação nas turmas comuns de ensino, estes participem também do atendimento educacional especializado, que tem por objetivo a elaboração e organização dos recursos pedagógicos, a fim de eliminar as barreiras e possibilitar a plena participação desses alunos, levando em consideração as necessidades específicas de cada um (BRASIL, 2007).

As atividades realizadas no atendimento educacional especializado são bastante diferentes daquelas realizadas nas salas de aula comuns. Elas não são substitutivas à escolarização, mas objetivam complementar ou suplementar a formação dos alunos, desenvolvendo a autonomia e independência na escola e fora dela (ALVES, 2006).

Os alunos com necessidades educativas especiais têm assegurado o direito a educação nas classes regulares, bem como o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado de forma complementar ou suplementar, devendo ocorrer preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais da escola que estão matriculados, outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado (ALVES, 2006; BRASIL, 2007).

O espaço da escola que se destina ao atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educativas especiais são as salas de recursos multifuncionais. Esta, conduzida por um professor especializado, oferece um serviço de natureza pedagógica, a fim de suplementar ou complementar o processo de aprendizagem dos alunos (ALVES, 2006). “A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais.” (ALVES, 2006, p. 14).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, aponta ainda que a escola deverá prestar apoio ao aluno, público da educação especial, de acordo com suas necessidades, como explicita na nova redação do Capítulo V, Artigo 58 da LDB:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, Art. 58).

Nessa direção, foi aprovado no dia 31 de março de 2014, pela Comissão de Seguridade Social e Família, a medida que garante a presença de um cuidador para alunos com deficiência no ambiente escolar, caso o estudante necessite de atendimento individualizado (BRASIL, 2014; POKER & CARDOSO, 2017).

Esta iniciativa que está prevista no Projeto de Lei 8014/10, do deputado Eduardo Barbosa, tem como pretensão o acréscimo do quarto parágrafo ao Art. 58 da LDB de 1996, a fim de garantir a presença do cuidador nas instituições de ensino, quando necessário: “§4º: Ao educando com deficiência será assegurada a assistência de Cuidador, nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, quando necessário para promover seu atendimento educacional na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2014. p. 1).

Nesse sentido, o papel do cuidador, no exercício de suas funções no ambiente escolar, tem como objetivo oferecer apoio aos estudantes que apresentam dificuldades de locomoção, alimentação, higiene, dentre outros (BRASIL, 2014; POKER & CARDOSO, 2017).

Enfim, o movimento da educação inclusiva, fruto de lutas sociais e políticas ao longo da história, trouxe e vem trazendo atualmente revisões e mudanças estruturais e epistemológicas no que diz respeito a Educação Especial. A legislação atual reconhece e garante os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais e, nesse sentido, vem dando suporte às iniciativas que promovem a inclusão e desfazem barreiras (ANACHE, 2010; BRASIL, 2006; MOUSINHO, 2010).

Todas as instituições de ensino devem organizar-se e pensar o seu projeto político pedagógico de forma a oferecer educação de qualidade a todos, eliminando quaisquer barreiras, sejam elas atitudinais, físicas ou de comunicação, a fim de eliminar todas as formas de

discriminação e possibilitar que todos os alunos participem plenamente das atividades da escola (BRASIL, 2006.).

Porém, essas mudanças ocorrem de forma gradativa, afinal é preciso considerar a realidade social e política em que estamos inseridos. Apesar de muitas mudanças alcançadas, desde a educação especial como um subsistema, passando pela compreensão da integração, até a compreensão de inclusão, e das muitas barreiras que já foram superadas, ainda existe muito a ser enfrentado.

Mesmo com as políticas públicas voltadas à inclusão, sua legitimidade e contribuições, das lutas e reivindicações sociais, dos avanços e das notáveis mudanças ocorridas ao longo dos anos, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na escola regular ainda se constitui como um desafio, visto que a inclusão exige processos para a desconstrução de uma lógica que permeia a compreensão da escola desde a sua fundação, portanto está além da legislação (BRASIL, 2006; LERNER, 2017). “O fato de os alunos com deficiência estarem matriculados em uma instituição de ensino regular não significa que eles estejam recebendo um ensino de qualidade, tampouco garantem a sua permanência na escola.” (SOUZA et al., 2017, p. 1050.).

No paradigma da educação inclusiva, as instituições de ensino devem adaptar-se às necessidades de seu público. Nesse sentido, a gestão escolar bem como toda a equipe escolar, tem a educação inclusiva como um novo desafio, devido às novas demandas da escola, inserida numa sociedade que está em constante transformação.

A descentralização do poder na escola, que por vezes se concentra na equipe gestora, se constitui como um fator importante na construção da escola inclusiva, transformando a escola em um espaço democrático, possibilitando a aproximação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, bem como o envolvimento de todos na tomada de decisões e nas demais situações que contemplam o processo educacional. A gestão democrática permite que a comunidade escolar se torne mais ativa e reflita sobre suas práticas (TEZANI, 2009).

É comum que haja certa resistência dos profissionais da educação, que baseiam suas práticas nos modelos mais tradicionais, às inovações que advém da proposta da educação inclusiva. Nesse sentido é preciso pensar ações adequadas que possibilitem um suporte a esses profissionais na superação dessas barreiras, visto que a prática da educação inclusiva requer alterações no sistema de ensino (ANACHE, 2010; TEZANI, 2009).

Nesse processo, a formação da equipe escolar se constitui como fundamental para o desenvolvimento de um olhar diferenciado sobre o aluno, de forma que a aprendizagem seja voltada ao potencial de cada aluno (ALVES, 2006).

Uma das possibilidades para que a lógica da educação especial numa perspectiva inclusiva vá se consolidando nas escolas, diz respeito a oferta de cursos de formação continuada para a equipe escolar, a fim de auxiliá-los no trabalho com crianças com necessidades educativas especiais. “Para que a educação inclusiva torne-se realidade, é preciso também que os sistemas educacionais oportunizem cursos de formação aos seus educadores para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2006. p. 4).

Para Tezani (2009), o gestor escolar desempenha um papel fundamental para que a lógica da educação inclusiva seja implementada na escola, ao abrir espaços para a promoção de trocas de experiências entre os componentes da comunidade escolar, desenvolvendo assim uma gestão democrática e participativa.

A atitude positiva da gestão da escola, o trabalho colaborativo desenvolvido por toda equipe escolar, a parceria entre a escola e a família, a organização de recursos e a atenção às necessidades de cada aluno formam uma estrutura básica para melhorar a qualidade da educação, alterando o modo como os alunos são tratados e avançando na compreensão de que as dificuldades de aprendizagem podem ser resultado de um sistema não acolhedor (ALVES, 2006, p. 9).

As políticas de educação especial na perspectiva inclusiva também trazem novos desafios às práticas profissionais do psicólogo escolar, provocando uma deslocação de seu foco do clínico e individual para o desenvolvimento de um enfoque social e institucional, buscando definir os sistemas de apoio necessários a fim de melhorar a atenção educacional às pessoas com necessidades educativas especiais (ANACHE, 2010; BUIATTI & NUNES, 2011).

Não obstante, a Psicologia como ciência e profissão muito ainda pode contribuir para pensar estratégias outras de atenção e atendimento dos alunos com deficiência nos diferentes níveis de ensino, engendrando ações mais focadas nas instituições escolares e em seus processos interativos, superando enfoques individualistas e restritos ao modelo médico da deficiência (MATTOS & NUERNBERG, 2010, p. 199).

A partir da ênfase na formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, dada pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Psicologia encontra espaço para o desenvolvimento do que pode se constituir como

mais uma forma de intervenção, a partir da colaboração com esses processos de formação (ANACHE, 2010; BUIATTI & NUNES, 2011; MATTOS & NUERNBERG, 2010).

A atuação do psicólogo pode se dar, portanto, a partir do estabelecimento de parcerias com os educadores a fim de criar espaços que possibilitem a superação das barreiras vivenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. “Uso de recursos como grupos focais, dinâmicas de grupo e debates que priorizem a troca de experiências podem ser exemplos de práticas que seguem uma direção mais próxima aos princípios inclusivos.” (MATTOS & NUERNBERG, 2010, p. 221).

Promover espaços para a reflexão a respeito das práticas pedagógicas, bem como para a troca de informações e experiências profissionais, constitui-se como fator importante para a melhoria da qualidade educacional. A Declaração de Salamanca (1994) destaca no item c, que diz respeito ao Recrutamento e Treinamento de Educadores, a importância da preparação apropriada de todos os educadores para o estabelecimento das escolas inclusivas (BRASIL, 1994; BRASIL, 2007; MOUSINHO, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), objetivando assegurar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, traz em seu documento orientações aos sistemas de ensino, para que seja garantido, dentre outras questões, o atendimento educacional especializado, a formação de professores para o atendimento educacional especializado e a formação continuada dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar (BRASIL, 2007).

Portanto, a formação continuada da equipe é essencial para a construção de uma educação de qualidade nos moldes da educação inclusiva. Porém, essa formação não deve ser pensada como um projeto isolado, mas como um processo que possibilita uma construção e reconstrução de ideias, de práticas pedagógicas, etc., a fim de possibilitar uma inclusão real no contexto educacional. Para além da exposição de conteúdos teóricos, esses espaços devem incentivar a troca de ideias e experiências, promover discussões e reflexões a partir da realidade de cada escola (BRIDI, 2011; BUIATTI & NUNES, 2011; LERNER, 2017; MATTOS & NUERNBERG, 2010).

Nessa perspectiva, é importante que o psicólogo se atente cuidadosamente a sua postura na instituição, a fim de não adotar uma postura de especialista, que detém os saberes e as soluções para os problemas. É preciso que o profissional possibilite a implicação e a

responsabilização da comunidade escolar nos processos e tomadas de decisões a respeito das questões educativas e escolares. Se faz necessário que os profissionais de educação encontrem “espaço na escola para refletir sobre suas práticas, buscando na relação com seus pares, e com a mediação do psicólogo escolar, uma possibilidade de tornar mais efetiva e menos angustiante a sua atuação profissional.” (BUIATTI & NUNES, 201, p. 6).

No desafio de contribuir para a construção de espaços de discussão a respeito da prática profissional com crianças com necessidades educativas especiais, se constituiu a proposta de intervenção de estágio descrita a seguir.

2. CAMPO DE ESTÁGIO

A Escola Municipalizada Anísio Teixeira ¹está atualmente localizada no bairro São Benedito, no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia. Trata-se de uma instituição de séries iniciais do ensino fundamental, com turmas de primeiro a quinto ano, que funcionam nos turnos matutino e vespertino. A escola criada em 1999, pertencia ao Estado, sendo municipalizada há cerca de seis anos atrás, em 2012.

Há aproximadamente um ano a escola funcionava num prédio no centro da cidade, que, segundo relato de pessoas da equipe escolar, o espaço apresentava, dentre os diversos problemas estruturais, questões referentes a infestação de pragas, como baratas, ratos e mosquitos, alagamento, teto descoberto, entre outros. Sendo, portanto, alterada, no ano de 2017, a sede da escola que hoje funciona em um espaço alugado e custeado pela Prefeitura.

Apesar da atual sede não possuir os graves problemas presentes na antiga, ela apresenta diversos problemas em sua estrutura física, principalmente no que diz respeito ao tamanho das salas de aula. O espaço é composto por pequenas e estreitas salas de aula, secretaria, sala dos professores, sala de coordenação, sala da direção, sala de recursos multifuncionais (SRM), sala de leitura (biblioteca), banheiros (feminino e masculino), cantina e uma sala que, até o momento, não está sendo utilizada.

Ao adentrar o primeiro portão da escola, seguindo pelo lado esquerdo, localizam-se a secretaria, as salas da direção, coordenação e a sala de recursos multifuncionais. Seguindo em frente, após passar pelo segundo portão, localizam-se as salas de aula regulares, cozinha, cantina, banheiros e pátio (área aberta). A divisão da escola demonstra que não há proximidade entre as salas regulares e a direção.

O pátio é amplo, sem cobertura e sem revestimento no solo, com chão de terra e está em frente às salas de aula. Essa área, que é a área de recreação das crianças, não possui qualquer brinquedo ou quadra.

A escola atende um total de 342 estudantes e possui um total de 29 funcionários em sua equipe, sendo 13 professores, três gestores (uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica), uma secretária e 6 pessoas na equipe de apoio (uma porteira, duas cozinheiras e três funcionárias da limpeza). A sala de recursos multifuncionais da escola conta

¹ Utilizou-se no presente texto nomes fictícios para se referir a escola, bem como aos seus integrantes.

com mais duas professoras e recebe crianças de diversas instituições, sendo atendidas um total de 8 crianças da própria escola. Também compõem a equipe atualmente cinco cuidadores.

Quando chegamos na escola, não havia funcionários na secretaria e, portanto, esse trabalho acabava ficando sob responsabilidade também da diretora e da coordenadora. Já perto de encerrar o ano, no mês de novembro, uma funcionária da secretaria foi contratada. A equipe é composta majoritariamente por mulheres, possuindo apenas um cuidador do sexo masculino.

Devido a municipalização da escola, existe na equipe funcionários das diferentes gestões e, no corpo docente, professores da rede estadual e municipal. Portanto há alguns integrantes da equipe escolar que estão há mais tempo na instituição, com cerca de mais ou menos 15 anos, bem como há integrantes mais novos na escola, dentre eles a diretora e a coordenadora pedagógica.

A partir dos relatos de alguns integrantes da equipe, é possível perceber que existem alguns conflitos permeando as relações, principalmente entre a direção da escola, as professoras do estado e algumas funcionárias da equipe de serviços gerais. É um assunto delicado do qual os próprios integrantes da equipe parecem desconfortáveis em falar, portanto não foi possível ter acesso aos detalhes. O que se sabe é que há uma insatisfação tanto da direção para com a colaboração da equipe e alguns professores, como dos professores e equipe de serviços gerais com a atuação da direção.

De acordo com relatos da coordenadora pedagógica, enquanto a direção trabalha mais direcionada às questões administrativas da escola, a coordenadora trabalha mais com questões pedagógicas. Ela ainda informa que o conflito existente na instituição dificulta muito o desenvolvimento das atividades propostas, enfrentando resistências de algumas pessoas da equipe. Há na escola apenas um projeto, que não foi criado coletivamente, mas criado pela coordenadora, o Projeto sobre Valores Humanos, funcionam também dois programas - Mais Educação, com apenas duas atividades (música e karatê) e o Mais Alfabetização.

A não resolução desses conflitos que permeiam as relações na comunidade escolar constitui-se como uma barreira para a construção coletiva de uma educação inclusiva e de qualidade. Tezani (2009) destaca que é somente a partir de um trabalho coletivo, que ofereça espaço para o diálogo e troca entre os profissionais, bem como para a reflexão das ações pedagógicas da escola, que poderá ocorrer uma articulação entre eles para a construção e uma prática de fato inclusiva.

Uma gestão centralizadora, como é o caso, também impede a aproximação dos demais integrantes da comunidade escolar (interna e externa), impedindo a participação e implicação destes nas tomadas de decisões a respeito do processo educacional. Assim, “o estabelecimento de objetivos, a solução de problemas, os planos de ação e a sua execução, o acompanhamento são responsabilidade de todos.” (TEZANI, 2009, p. 2).

O ideal é que haja uma gestão escolar democrática que possibilite uma participação ativa de seus membros, bem como uma reflexão das práticas pedagógicas pelos mesmos.

A participação em educação, é muito mais do que dialogar, é um processo lento, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se fonte precípua. Por isso, é necessário ouvir os pais, comunidade e órgãos de representação. Esses são caminhos que devem ser trilhados para a construção da educação inclusiva (TEZANI, 2009, p.2).

O corpo estudantil é composto por crianças de diversos bairros da cidade, principalmente dos bairros periféricos e da zona rural. As crianças são, em sua maioria, negras e possuem, em média, entre 6 e 12 anos de idade. Compõem, portanto, as turmas que possuem, cada uma, mais ou menos cerca de vinte alunos. Durante o período de observação, conheci 5 turmas da escola, sendo 3 turmas do quinto ano e 2 turmas do terceiro ano. Apesar das queixas dos professores sobre o “comportamento inadequado” de algumas crianças, descrito por eles na maioria das vezes como excesso de conversa e brincadeiras, as crianças eram muito participativas nas aulas e nas atividades propostas.

Há na escola cinco estudantes com necessidades educativas especiais, sendo três crianças e dois jovens, cada uma acompanhada de um cuidador(a), que frequentam a escola no período vespertino. Algumas dessas crianças/jovens não ficam nas salas de aula, mas fazem algumas atividades no refeitório com os cuidadores.

A partir do relato de alguns cuidadores e a partir da conversa com as professoras da sala de recursos multifuncionais (SRM), percebe-se que não há uma comunicação entre professor da sala regular, professor da sala de recursos multifuncionais, cuidador e família sobre a criança/jovem e sobre as atividades desenvolvidas com ela. O trabalho ocorre de forma desarticulada. Essa situação revela a possibilidade de que apesar de integradas, esses estudantes não estão de fato incluídos.

A articulação entre os professores do atendimento educacional especializado e os professores das classes comuns/regulares é fundamental, de forma a “garantir a acessibilidade do currículo e um ensino que proporcione a aprendizagem e participação de todos.” (SOUZA et al, 2017). Ainda, a falta de diálogo entre esses profissionais se constitui como um entrave para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. O estabelecimento de um diálogo entre esses profissionais possibilitaria um espaço de troca de informações, experiências e sugestões, constituindo-se como uma ferramenta importante para pensar práticas pedagógicas mais efetivas para os alunos.

É notório que uma questão problemática se apresenta, os conflitos nas relações e a falta de comunicação entre os membros da equipe escolar, que acaba por resvalar nas demais atividades, comprometendo o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Apesar disso, é uma escola muito rica e diversa, que apesar de algumas resistências, foi receptiva às contribuições propostas pelos estagiários de Psicologia.

3. DA CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ESTÁGIO

Na escola descrita anteriormente, o grupo era composto por quatro estagiários, todos estudantes de Psicologia. Cada estagiário desenvolveu ações específicas em parceria com alguns grupos integrantes da equipe escolar, a saber: professoras e estudantes das turmas de 3º e 5º anos, equipe de apoio (portaria, cozinha e limpeza e cuidadores).

Ficamos cerca de dois meses indo à escola duas a três vezes na semana, para conhecer melhor a dinâmica escolar, a equipe, as crianças, realizando observação participante e pensando, junto com a supervisora de estágio, em possíveis ações que poderíamos realizar.

A observação participante diz respeito a um método para observação no qual o pesquisador estabelece uma participação nos grupos observados, a partir do compartilhamento dos hábitos dos grupos, de forma a minimizar a estranheza. Ou seja, é a imersão do pesquisador no cotidiano de um outro grupo, a fim de compreendê-lo.

Ou seja, um dos pressupostos da observação participante é o de que a convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admite-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana do outro, seja ele indivíduo ou grupo, é capaz de revelar na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc., que, de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (MARTINS, 1996, p. 270).

Inicialmente, pensamos em uma proposta contendo algumas atividades que envolvessem a escola como um todo, voltadas para a construção coletiva da identidade da instituição, e que perpassasse as questões voltadas às relações interpessoais da equipe.

Tal proposta foi apresentada durante uma reunião com os professores e a coordenadora pedagógica, porém a mesma foi rejeitada. As professoras mais antigas da instituição (vinculadas a rede estadual) se manifestaram contra a proposta, destacando o fato de estarmos no final do ano letivo e o tempo muito curto; apesar de afirmarem que a ideia era interessante, mas ficaria inviável disponibilizar um tempo dos encontros de Atividade Complementar (AC) dos professores ou disponibilizar um tempo com as turmas. As demais professoras concordaram com elas a respeito do tempo, mas se mostraram mais abertas a proposta. Nesse momento, informamos que estávamos ali para contribuir e que pensaríamos em outras possibilidades.

Vale ressaltar que, chegamos à escola via gestão (diretora e vice) e que existe um conflito entre essas professoras (rede estadual) e a gestão. Em conversa com a supervisora sobre o ocorrido, pensamos que, além das questões que elas pontuaram, poderia estar ocorrendo também alguma resistência à nossa proposta por causa desse conflito.

Esse foi o momento de, em supervisão, pensarmos em outras possibilidades de ação, mais pontuais e mais adequadas ao tempo que tínhamos e ao que seria interessante para todos eles, a partir do que observamos, do que apareceu para nós e o que eles nos trouxeram em nossas conversas e vivências na escola. Foi necessário retomar as vivências que tive na escola e retornar, dessa vez, disposta a perceber e compreender o que eles de fato demandavam.

No primeiro dia que fui a escola no período da tarde, visitei a única turma do 5º ano e assisti o primeiro período de aula, antes do intervalo. A professora, com uma postura de autoridade, mantinha sempre a turma quieta e fazendo as atividades. Porém, quando se aproximava o momento do intervalo, um rapaz de 17 anos, estudante dessa escola e pertencente a essa classe, me avistou sentada no fundo da sala. Vou chamá-lo aqui de Mateus. Ele, provavelmente muito curioso com a minha presença, decidiu entrar na sala e sentar ao meu lado. Após as apresentações, muito empolgado, ele abriu o caderno, pegou o lápis e começou a me mostrar as atividades que já tinha feito. Estava no caderno, as letras do alfabeto que ele, num outro momento, escreveu. Mateus é um dos estudantes com necessidades educativas especiais da escola.

Percebi que a presença dele modificou a turma, antes quieta e concentrada nas atividades. Mateus queria conversar com os colegas e alguns começaram a falar com ele. Outros, aproveitaram para conversar com os demais. Percebi também o incômodo da professora, que não sabia o que fazer para restabelecer o controle que tinha da turma. Em dado momento, ela pediu aos meninos para pararem de conversar com Mateus, numa tentativa de retomar o controle de forma que todos voltassem a fazer suas atividades. O sinal bateu e eles foram liberados para o intervalo.

Nesse dia, conheci o cuidador de Mateus e, nos dias seguintes, conheci os demais cuidadores, que me contaram um pouco sobre eles, sobre as crianças/jovens com quem trabalhavam e sobre seu trabalho naquela escola.

Como dito anteriormente, existem cinco cuidadores na escola que trabalham no turno vespertino, sendo quatro mulheres e um homem. A fim de proteger suas identidades, lhes darei

nomes fictícios, a saber: Maria - cuidadora de Luane; Flávia - cuidadora de Brenda; Luiza - cuidadora de Marcos; Juliana - cuidadora de Saulo; e Eduardo - cuidador de Mateus.

3.1 Cuidadores e Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

Maria e Luane

Maria cursa Pedagogia, é a cuidadora mais antiga na escola. Ela chegou na escola em agosto de 2017, mas já fazia um outro trabalho pela prefeitura anteriormente, numa creche. Ela, que é cuidadora de Luane, informou que foi a sua primeira experiência de trabalho com uma pessoa com deficiência. Informou ainda que começou o trabalho um pouco perdida, visto que não havia feito ainda qualquer curso ou trabalhado anteriormente como cuidadora, mas que foi aprendendo no decorrer do tempo, a partir do contato com a criança.

Luane é uma criança de 9 anos de idade que está cursando o terceiro ano do fundamental. Já estudava na escola quando a cuidadora chegou. Ela tem diagnóstico de deficiência intelectual. De acordo com relatos dos cuidadores, Luane apresenta comportamentos agressivos e não costuma seguir os comandos de outras pessoas da escola, além da diretora. Bate nos colegas e inclusive já chegou a machucar a cuidadora. Ela ainda disse que Luane é uma criança que não a obedece. Por esses motivos, ela não passa muito tempo na sala de aula nem participa das atividades propostas na sua turma. Fica sempre acompanhada de Maria, realizando atividades diversas no refeitório, que a própria Maria organiza. Luane não realiza atividades na sala multifuncional da escola, mas é atendida em outra instituição da cidade.

Maria conta que durante esse tempo que trabalhou com Luane, percebeu uma grande evolução no que diz respeito a questões pedagógicas, visto que hoje ela já consegue escrever o próprio nome nas atividades, reconhecer algumas cores, entre outras coisas, e que isso a deixa muito feliz. Diz que Luane é uma criança esperta, porém, que considera o seu trabalho muito difícil e cansativo, devido a alguns comportamentos de Luane (desobedecer, agredir). Apesar de relatar essas dificuldades, ela diz que esse trabalho se constituiu como uma experiência importante e significativa para ela e que irá auxiliá-la no futuro, no exercício do seu trabalho como pedagoga.

Flávia e Brenda

Flávia cursa Geografia e começou o trabalho como cuidadora em 2018. Ela é cuidadora de Brenda e informou que foi a sua primeira experiência de trabalho com uma pessoa com deficiência.

Brenda é uma jovem de 19 anos de idade que cursa o primeiro ano do ensino fundamental. Esse ano ela passou, pela primeira vez, a frequentar a escola. Brenda tem diagnóstico de Deficiência Intelectual, mas apresenta também dificuldades motoras, como por exemplo, dificuldades para se locomover, segurar objetos, entre outros. Ela frequenta as aulas da turma e todas as atividades realizadas são adaptadas por Flávia para que Brenda realize. Flávia conta que ela é uma jovem quieta e muito tranquila na realização das atividades. Brenda ainda não consegue ler nem escrever, mas é acompanhada pela sala de recursos multifuncionais da própria escola, onde realiza atividades pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da coordenação motora e movimentos finos.

Para a cuidadora, a experiência de trabalho tem sido muito positiva e ela também acredita ser importante para a sua formação e seu futuro profissional.

Luiza e Marcos

Luiza cursa Geografia e começou o trabalho em 2018. Foi também a sua primeira experiência de trabalho com crianças com necessidades educativas especiais.

Marcos é uma criança de 12 anos de idade que está cursando o segundo ano do ensino fundamental. Foi descrito por Luiza como um menino muito tranquilo e muito inteligente, mas que não gosta de socializar com os colegas. Ela contou que, no primeiro dia de trabalho a mãe de Marcos a chamou pra conversar e disse que ele era um menino muito agressivo, o que a deixou assustada. Porém, quando ela o conheceu, ele não demonstrou qualquer agressividade, mas demonstrou ser um menino tranquilo, que não gosta de muito barulho e prefere realizar as atividades sozinho.

Marcos tem como diagnóstico Transtornos não Especificados e é acompanhado pela sala de recursos multifuncionais da escola. As atividades realizadas na sala regular não precisam ser adaptadas e ele acompanha tranquilamente as aulas. Porém, ele falta constantemente as aulas. Devido a sua autonomia e facilidade na realização das atividades e suas constantes faltas, a professora da sala de recursos informou a mãe que ele não precisaria mais ser acompanhado

lá. Luiza também foi remanejada para o trabalho na secretaria, visto que Marcos não frequentava a escola. Suas faltas são justificadas pela mãe à cuidadora pelo fato de ela não poder leva-lo e busca-lo sempre na escola.

Durante uma visita da psicopedagoga à escola, no período em que a Secretaria Municipal de Educação (SME) realizava uma triagem nas escolas do município, a profissional disse à cuidadora e a coordenadora em uma conversa sobre Marcos, que ele tinha traços de autismo leve, ainda que nunca tivesse visto a criança.

Apesar do pouco tempo que passou com a criança, a cuidadora também considera a experiência como sendo muito positiva para seu futuro como profissional.

Juliana e Saulo

Juliana é estudante do curso de Geografia, colega de turma de Flávia e Luiza. Essa foi também sua primeira experiência de trabalho com criança com deficiência. Começou a exercer suas atividades na escola no ano de 2018, juntamente com Flávia e Luiza. Ela é cuidadora de Saulo.

Saulo é uma criança de 10 anos de idade, que está cursando o quarto ano do ensino fundamental. Ele tem diagnóstico de Deficiência Intelectual. Saulo já estudava na escola quando Juliana chegou e eles criaram vínculo rapidamente. Ele é uma criança muito afetuosa, está sempre distribuindo abraços aos cuidadores e colegas. Gosta muito de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, gosta de fazer pinturas e desenhos e utilizar ferramentas diferentes, como, por exemplo, o alfabeto móvel. Ele ainda não sabe ler, mas conhece as letras do alfabeto e as cores. Saulo assiste as aulas na sala regular e faz atividades adaptadas para ele. Também é acompanhado pelas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola, onde realiza atividades pedagógicas diversas com a utilização dos diversos jogos que lá existem.

Saulo e Juliana estão juntos há cerca de 9 meses e ela descreve a experiência como sendo muito satisfatória, devido a ótima relação que eles mantem, e como sendo muito importante para seu crescimento e sua formação profissional.

Eduardo e Mateus

Eduardo é estudante de Letras e começou o trabalho pouco depois de Maria. Essa também foi a primeira experiência dele com trabalho com pessoas com necessidades educativas

especiais. Foi o primeiro cuidador com quem conversei e dentre as diversas coisas que me falou, criticou bastante a atual professora da sala de aula regular, por não integrar Mateus à sala nem o incluir nas atividades realizadas. Ele contou que quando começou a trabalhar, havia outra professora que incluía Mateus nas atividades, fazia tarefas adaptadas e que Mateus estava sempre na sala com os demais. Porém, com a mudança de professora, o próprio Mateus perdeu o interesse de estar em sala.

Mateus é um rapaz de 17 anos, com diagnóstico de Microcefalia e Deficiência Intelectual, que está cursando o quinto ano do ensino fundamental. Atualmente ele não frequenta a sala de aula regular, realizando algumas atividades (colorir, desenho, escrever as letras do alfabeto, etc.) fora de sala, no refeitório, junto ao cuidador. Ele é acompanhado pela sala de recursos multifuncionais da escola.

Eduardo conta que sempre teve uma ótima relação com Mateus, porém que recentemente tem enfrentado algumas dificuldades visto que Mateus não tem mais o obedecido e nem quer mais realizar as atividades propostas. Apesar disso, também considera o trabalho uma experiência de extrema importância na sua formação.

Todos eles concordaram que, por ser a primeira experiência de trabalho com pessoas com necessidades educativas especiais, tiveram muitos medos: medo de a criança/jovem não gostar deles, medo de não conseguir criar vínculo com a criança/jovem, medo de não conseguir conduzir quaisquer atividades. Havia muita insegurança de como seria afinal esse trabalho, o que eles de fato precisariam fazer, como deveriam fazer, etc. Mas, também concordaram que a cada encontro com esses estudantes, os medos e inseguranças iam se dissipando. Eles se conheceram e foram construindo vínculo e uma boa relação, aprendendo no contato com o outro.

Enquanto eles contavam a respeito de suas práticas no trabalho, percebo que suas atividades estavam muito mais voltadas ao que diz respeito ao pedagógico do que ao que está descrito no Projeto de Lei nº 228/14, que descreve no seu quinto parágrafo que "a ocupação de cuidador escolar caracteriza-se pelo serviço de auxílio prestado, no âmbito de instituição de ensino, a educandos com deficiência, considerada assim qualquer limitação, ainda que temporária, que os impeça de realizar tarefas básicas da vida diária." (BRASIL, 2014, p. 1).

Além disso, é interessante destacar também que todos os cuidadores acima citados estão no ensino superior cursando licenciatura ou pedagogia, o que também não corresponde ao que

está descrito no sexto parágrafo do Projeto de Lei nº 228/14, que diz que “o cuidador escolar deverá ter como formação mínima curso técnico de nível médio em enfermagem ou em cuidados” (BRASIL, 2014, p. 1).

Por se caracterizar como uma função recente no contexto escolar, muitas dúvidas existem sobre sua atribuição, sua formação e sua prática na escola, Poucos são os materiais teóricos produzidos a respeito desse trabalho especificamente (POKER & CARDOSO, 2017).

Os cuidadores da escola auxiliam as crianças/jovens tanto no que diz respeito a alimentação, no período do intervalo, as idas ao banheiro, nas brincadeiras com os colegas, como também na realização das atividades pedagógicas, que são entregues prontas a eles pela professora ou coordenadora pedagógica ou que, por vezes, são preparadas por eles para os estudantes. Essas atividades, geralmente impressas no papel, são de colorir, desenhar, escrever letras, entre outros.

Em nossas conversas, eles citaram que tiveram um mini-curso oferecido pela SME, um tempo após iniciarem o trabalho. Contaram que gostaram muito do curso, mas acharam o tempo insuficiente, tendo duração de apenas uma tarde. Disseram também sentir falta de um retorno por parte da prefeitura, no sentido de auxiliá-los no que diz respeito ao trabalho que estão desenvolvendo. Então, após discussão com a supervisora e sob sua orientação, propus que criássemos um grupo, para realização de alguns encontros, no formato de rodas de conversa, de ações educativas.

As rodas de conversa como metodologia, caracterizam-se por desenvolver uma prática dialógica, criando meios para o exercício do pensar coletivamente. Sobre isso, Figueiredo e Queiroz (2012) acrescenta que, “ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-la por meio do exercício de pensar compartilhado” (FIGUEIREDO & QUEIROZ, 2012, p. 2). Nesse sentido, essa metodologia foi escolhida a fim de criar um espaço participativo, onde os integrantes pudessem se posicionar, contar suas experiências e pensamentos, bem como ouvir e colaborar com o outro. O objetivo foi construir essas ações educativas coletivamente, de forma que eu não ocupasse o lugar de especialista no grupo.

Nesse processo, ocorreram algumas conversas com uma das professoras da sala de recursos da escola, que demonstrou-se mais aberta ao diálogo, no sentido de obter mais informações a respeito das crianças/jovens, das atividades desenvolvidas na sala de recursos, entre outros. Apesar de ser informada da proposta, a professora não participou dos encontros

educativos. Apresentou-se ainda à equipe gestora a proposição de criar o grupo educativo com os cuidadores.

A proposta foi prontamente aceita por todos e logo combinamos as datas e o horários dos encontros.

3.2 Encontros Educativos com Cuidadores(as)

As ações educativas foram desenvolvidas sob a ótica da educação especial na perspectiva inclusiva, com o intuito de colaborar com o trabalho dos cuidadores, a partir da difusão de informações, conceitos, entre outros, sempre de forma construtiva e dialógica.

Foram realizados cinco encontros com os cuidadores, com o objetivo de discutirmos sobre temas e possibilidades que os auxiliassem no seu trabalho com os estudantes com necessidades educativas especiais.

Primeiro Encontro – Conhecendo o Grupo

O primeiro encontro foi destinado a conhecer melhor o grupo, levantar os possíveis temas a serem trabalhados nos demais encontros e a firmar o contrato de convivência. Nesse encontro, foi possível ainda discutir brevemente sobre as diferenças e sobre a deficiência como expressão das diferenças. Para isso, foram realizadas duas dinâmicas que iniciaram e conduziram a conversa.

A primeira dinâmica foi pensada de forma a proporcionar a apresentação de cada um ao grupo no intuito de nos conhecermos melhor e de conhecer, a partir da ótica deles, as crianças/jovens com os quais trabalhavam. A atividade consistia na apresentação de alguns objetos, onde cada um escolheria um objeto que lhe representasse e um objeto que, segundo eles, representasse a criança/jovem. Em seguida, explicariam aos demais o motivo de terem escolhido tal objeto.

Luiza selecionou um controle para representar Marcos, destacando que ele gosta muito de jogos de computador, videogames, etc. Luiza ainda conta que ele faz pesquisas na internet e está sempre contando a ela. Disse que o mesmo objeto a representa, por ser uma pessoa organizada e que gosta de estar no controle das coisas.

Maria escolheu uma bolinha de sabão para representar Luane, dizendo que ela gosta muito de atividades lúdicas. Para ela, escolheu um batom, informando que é muito vaidosa e assinalando ainda que Luane gosta quando ela vai mais arrumada para a escola e comenta sempre que “*a tia está muito bonita hoje*”.

Flávia escolheu para Brenda uma mamadeira e disse que é porque a enxerga como um bebê, ainda que ela já tenha 19 anos. Os colegas concordaram, dizendo ainda que ela é muito quieta e por precisar mais do auxílio da cuidadora. Ela escolheu para si também o controle, dizendo que as vezes ela também é muito controladora e mandona.

Esses discursos a respeito de Brenda explicitam como ainda é comum a infantilização e a subestimação da pessoa com deficiência intelectual. Essa postura, inclusive, constitui-se como uma das principais barreiras à sua inclusão (PAGANELLI, 2017). A partir dessas falas, considerei importante levar algumas informações que possibilitassem a discussão sobre o tema, o que foi organizado e realizado em outro encontro.

Eduardo escolheu para ele um sapatinho de salto, disse que acreditava representá-lo porque ele, apesar das adversidades, “*não desce do salto*” e sempre consegue enfrentar as dificuldades da melhor forma. E para Mateus escolheu o ursinho dizendo que ele, além de ser carinhoso gosta de brincadeiras e de fazer atividades diferentes. Nesse momento ele também falou que Mateus está diferente, pois começou a desobedecê-lo e não quer mais fazer as atividades como fazia antes. Quando questiono qual o motivo, ele diz que pensa ser por causa da recente mudança de professora da sala regular, visto que antigamente Mateus ficava na sala, fazia as atividades propostas pela professora e estava sempre incluído nas atividades realizadas em sala com os colegas. Já a atual professora não faz isso. Segundo ele, é por esse motivo que Mateus não tem mais permanecido na sala de aula.

Esse relato demonstra uma situação interessante de ser discutida. A atitude da atual professora de Mateus se constitui como uma barreira para a inclusão. Muitas vezes, os professores das classes comuns/regulares têm encontrado dificuldades para o desenvolvimento de trabalho com os estudantes com necessidades educativas especiais, “em decorrência do insuficiente preparo profissional no que se refere ao conjunto de saberes, estratégias didáticas e metodologias específicas para trabalhar com os alunos com deficiência.” (ANACHE, 2010, p. 80).

Essas dificuldades podem produzir nos professores sentimentos negativos relacionados ao trabalho, como insegurança, frustração, angústia, sentimento de despreparo, entre outros. Portanto, salienta-se a importância de serem pensadas e efetivadas políticas públicas e medidas de capacitação docente, a fim de contribuir para que estes sintam-se engajados no trabalho, na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade (COSTA, 2007; FACCO, 2007).

Juliana escolheu para Saulo um ursinho e disse que representava um brinquedo, visto que ele gosta muito de brincadeiras e por ser sempre muito carinhoso com todos. Nesse momento todos os colegas concordaram, afirmando que realmente ele é muito carinhoso, gosta muito de abraços e de conversar com todos. Sobre as brincadeiras, também concordaram afirmando que ele quer sempre ficar mais tempo no intervalo. E para si ela escolheu um protetor solar, e afirmou que é uma pessoa muito protetora e que gosta de cuidar.

Todos destacaram que os estudantes gostam muito de brincadeiras e disseram ter uma boa relação com eles. Ficou evidente que eles conhecem e relacionam-se com todas as crianças/jovens. Após essa apresentação e conversa inicial, conduzi para as atividades da segunda dinâmica, que consistia na apresentação de uma música (o som e a letra da música impressa) que falava sobre diferenças. A música escolhida foi *“De toda a Cor”* de Renato Luciano (Anexo A). Enquanto a música tocava, pedi que eles escrevessem num papel coisas que lhes viessem à mente. Ao finalizar, eles puderam expor suas ideias e pensamentos. Chegaram à conclusão de que a música falava de diversidade. Comentaram sobre cor/raça, gênero e sexualidade, sobre a deficiência como expressão da diferença, além de diferenças de pensamento, de gostos pessoais, etc.

Então nós concordamos que o mundo é diverso, as pessoas são singulares e todos devem ser respeitados em suas diferenças. Conversamos sobre o interesse e a importância de se discutir sobre as diferenças na pedagogia e sobre a deficiência como expressão da diferença.

A sociedade marcada pela diversidade/multiplicidade das diferenças humanas – físicas, sociais, étnicas, econômicas, culturais, religiosas etc. – incorpora também os indivíduos que não se encaixam nos chamados padrões de normalidade física ou mental, devido a causas acidentais ou congênitas que os tornaram pessoas com deficiências e enfrentam barreiras sociais diferenciadas (SILVA, 2006, p. 117).

A educação na perspectiva inclusiva provoca a convivência com a diversidade e propõe discussões a respeito das diferenças no contexto escolar, a partir dos princípios da educação inclusiva.

Perguntei para eles o que sentiram no primeiro contato com as crianças/jovens e todos disseram sentir medo no primeiro momento. *“Fiquei com medo de ele não gostar de mim”, “Fiquei com medo de não conseguir desenvolver atividades com ele”, “Ouvi da mãe que ele era um menino muito agressivo, tive medo de não saber lidar”, “A professora disse que ou ela ou a criança na sala. Na hora que ouvi fiquei assustada, pensei ‘Deus me ajude’”*. Esses foram discursos frequentes entre os cuidadores.

Porém, todos disseram que ao conhecer melhor as crianças/jovens o medo e preocupação se dissipou e que conseguiram estabelecer um vínculo muito rapidamente. *“Nos primeiros dias ela era mais calada, mas logo depois nos aproximamos mais”, “Ele é uma criança maravilhosa, muito carinhoso e se apegou muito rapidamente a mim e eu a ele”, “Ela é ótima, muito tranquila e muito apegada a mim.”* foram alguns relatos.

Concordamos que é importante estar aberto a conhecer o que consideramos diferente de nós para desconstruir preconceitos, estigmas e estereótipos que são postos sobre pessoas com deficiência. O contato com a diferença pode provocar diversos sentimentos no indivíduo, como rejeição, curiosidade, medo, pena, desprezo, etc.

Quando nos deparamos com indivíduos que desviam significativamente dos demais, temos a incumbência de suportar a não-familiaridade do estranho, do exótico, de conviver com ela, tornando-a familiar e conseqüentemente provocando uma transformação interna, mobilizando questionamentos de nossos próprios preconceitos e valores (EMÍLIO, 2004, p. 66).

Afinal, somente ao permitir-se o convívio com a diversidade que os preconceitos, produto do desconhecimento, poderão ser desconstruídos (FERNANDES, 2003).

Finalizamos com o firmamento do contrato de convivência, levantamento de possíveis temas (eles demonstraram interesse em conhecer e discutir mais sobre a deficiência de cada criança/jovem) e combinamos as datas e horários de nossos próximos encontros.

Segundo Encontro: O Conceito de Deficiência

Após análise do primeiro encontro e conversa com a supervisora foi acordado que o segundo encontro deveria ser construído no sentido de iniciar discussões mais gerais, sobre o conceito de deficiência e suas transformações ao longo do tempo.

Sendo assim, começamos a conversar sobre o conceito de deficiência. Perguntei pra eles o que eles entendem por deficiência (o conceito). Eles, no geral, associaram a deficiência à

limitações e dificuldades da pessoa. Em suas falas, definiam como *“limitações na aprendizagem”*, *“limitações motoras, cognitivas, auditivas...”*, *“dificuldades de executar funções sem a ajuda de alguém”*, *“limitação adquirida ou genética”*, *“pessoa que precisa de auxílio”*, *“pessoa que tem necessidades específicas”*.

Após explanarem, segui apresentando para eles algumas informações sobre as diversas transformações do conceito de deficiência ao longo do tempo, desde a concepção a partir do modelo médico à concepção do modelo social. Além disso, levei ainda informações a respeito da compreensão de deficiência primária e deficiência secundária.

O modelo médico da deficiência diz respeito a uma forma de compreensão que leva em conta apenas a descrição clínica ou biológica como forma de explicar a deficiência, entendendo-a como uma lesão ou um desvio da normalidade. O modelo traz em sua forma de compreensão da deficiência significativas transformações, considerando a interferência dos aspectos externos impeditivos para o pleno desenvolvimento da independência da pessoa com deficiência, dando destaque aos fatores sociais que podem se constituir como barreiras. “Ou seja, sua interpretação é calcada no contexto da sociedade e na condição favorecedora ou não da adaptação: existência de barreiras arquitetônicas, vagas para empregos, direitos civis garantidos, inclusão nas escolas e sistemas de saúde.” (SILVA, 2006, p. 122).

Levei como exemplo de compreensão, a partir do modelo médico, a definição de deficiência presente no Decreto 3.298/1999 “Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gere incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal do ser humano”, (BRASIL, 1999), que é uma concepção baseada em avaliações médico-funcionais e que se centram apenas em características individuais do sujeito.

Explanei ainda sobre as transformações que ocorreram nessa concepção, desde a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa com deficiência, onde o conceito de deficiência deixa de centrar-se apenas nas condições individuais da pessoa, mas passa a ser compreendido também como um fenômeno social, cuja manifestação participa tanto questões individuais específicas como condições sociais e barreiras ambientais, ou seja, diz respeito a interação entre esses fatores.

Apresentei-lhes a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, número 13.146, art.2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de

natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições.” (BRASIL, 2015).

Conversamos ainda como, apesar dessas transformações visíveis na Lei 13.146, ainda está muito presente nos discursos nos mais variados espaços, inclusive no ambiente escolar, uma concepção que desconsidera os fatores ambientais que se constituem como barreiras e que funcionam, por vezes, como limitadoras, dando destaque apenas as condições individuais da pessoa. Discutimos ainda como essas concepções centradas nos limites da pessoa com deficiência, influenciam nas políticas e práticas, inclusive no que diz respeito ao ambiente escolar, e que podem resultar na restrição das oportunidades de desenvolvimento dessas pessoas.

Nesse sentido, cabe a explanação do conceito de deficiência primária e deficiência secundária, segundo a compreensão de Vygotsky. A deficiência primária diz respeito especificamente ao dano ou lesão funcional ou estrutural em si. A deficiência secundária, diz respeito justamente a essas condições ambientais, materiais e atitudinais que se constituem por vezes como barreiras que impedem a plena atuação das pessoas com deficiência em seu ambiente social com igualdade de condições (NUERNBERG, 2008; SILVA, 2006).

Durante todo o encontro eles participaram e contribuíram com algumas intervenções, pensando em formas de exemplificar: *“se a pessoa não acredita que aquela criança pode aprender e não tenta ensinar nada, a criança nunca vai aprender assim”*, disse Eduardo, que recebeu apoio dos demais, que concordaram com sua fala. Conversamos ainda sobre os estigmas sobre pessoas com deficiência intelectual (ex: que são incapazes de aprender).

A atual legislação baseada na concepção da educação inclusiva compreende a educação como um direito de todos, assegurando às pessoas com necessidades educativas especiais a matrícula/participação nas classes comuns. Nessa perspectiva, compreende-se que todo estudante tem capacidade de aprender e, se não aprende, isso não se deve necessariamente as suas características intelectuais, mas as possíveis barreiras presentes na escola.

Porém, o que se percebe é que, na prática, os alunos continuam sendo responsabilizados pelo ‘fracasso’, o que vai reforçando os estereótipos de que esses alunos não são capazes de aprender. Por isso é importante compreender que as condições educacionais, por exemplo,

também interferem no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência na escola (PAGANELLI, 2017).

Então, após conversa e discussão com o grupo, encerramos esse encontro.

Terceiro Encontro – Microcefalia

Com base nas discussões realizadas nos encontros anteriores, decidimos que o terceiro e o quarto encontro seriam construídos a partir do que foi sugerido pelos cuidadores no primeiro momento. Sendo assim, o material preparado para esse dia foi referente a Microcefalia.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a Microcefalia como sendo uma malformação congênita, caracterizada pelo perímetro cefálico inferior ao esperado. “Associada a um crescimento insuficiente do cérebro, os bebês com microcefalia poderão ter problemas no desenvolvimento.” (OMS, 2016). A microcefalia pode ser acompanhada de epilepsia, paralisia cerebral, deficiência intelectual, problemas de visão, audição, problemas motores e de fala.

Nesse sentido, foram levantadas e apresentadas a eles informações referentes ao que é microcefalia, quais as principais causas, como é feito o diagnóstico, características, importância da estimulação precoce e, finalmente, sobre a inserção da pessoa com microcefalia na escola e as possibilidades de trabalho. Esse encontro foi conduzido a fim de iniciar discussões sobre o tema e pensar coletivamente possibilidades a partir da experiência deles.

O tema foi trabalhado cuidadosamente com o grupo, utilizando slides e vídeos², a fim de evitar a reprodução de estigmas, portanto era ratificado que cada estudante é um estudante e, dessa forma, não há uma receita para o desenvolvimento de qualquer trabalho educativo que funcione para todas as pessoas. As pessoas são diferentes e, por isso, é importante conhecer cada uma e compreender quais são as necessidades de cada aluno, de forma que a aprendizagem do que e de como fazer se dará, de fato, na prática, no dia-a-dia.

A compreensão de que as pessoas são singulares se constitui como um fator importante para pensar o desenvolvimento de práticas em educação especial. Cada aluno apresenta necessidades educacionais diferentes, cada um com suas características, suas potencialidades, dificuldades, valores, interesses pessoais, etc. Nesse sentido, cada profissional deverá construir

² Os vídeos expostos encontram-se disponíveis na plataforma YouTube, a saber: Atendimento a criança com microcefalia; Interprograma TVPE- rotina escolar de crianças com microcefalia; Microcefalia- desafios para a educação.

um trabalho individualizado a partir da sua relação com o aluno e com as necessidades educacionais especiais de cada um (MOUSINHO et al, 2010).

Lembrei-os dos relatos deles sobre o primeiro encontro com as crianças e com os dois jovens e como eles discorreram sobre seus medos e inseguranças, que foram se dissipando a medida em que eles se permitiram conhecê-los. Concordamos que esse é um fator fundamental para o desenvolvimento de qualquer trabalho com estudantes com necessidades especiais: se permitir a conhecer o outro e, a partir daí, pensar em possibilidades. Não é possível estabelecer uma receita única que oriente o trabalho. O que funciona para um aluno, talvez não funcione para outro. Nesse sentido, se faz essencial conhecer o aluno com quem se trabalha, a fim de construir uma prática que possa atender as necessidades específicas de cada um (MOUSINHO et al, 2010). Foi um momento de troca de experiências, onde eles contaram e compartilharam uns com os outros as atividades que realizam, as suas dificuldades, entre outras coisas.

Luiza confidenciou ainda nesse encontro que algumas semanas atrás, estava na sala dos professores e ouviu de algumas professoras: *“não sei por que essas crianças ficam aqui na escola. A gente não ensina, por que a gente não sabe o que fazer, e eles não aprendem, só ficam aqui brincando. Era melhor eles irem pra uma escola só pra eles.”*. Ela relatou que esse comentário a deixou muito chateada, teve vontade de falar algo, mas que ela preferiu não falar nada por medo de criar conflitos.

Enquanto alguns concordavam que ela fez certo em ficar calada nessa situação, outros diziam que ela deveria ter dito algo. Então, começamos a conversar sobre a importância de demarcarmos a nossa posição em certas situações, de maneira assertiva e sem agressividade. Pontuamos que é um direito desses estudantes frequentar a escola e que cabe a instituição ensinar e garantir competências acadêmicas a esse público. Além disso, assim como os demais estudantes, estes também aprendem e se desenvolvem a partir das brincadeiras e no contato com outras (BRASIL, 1996).

Conversamos sobre como eles podiam contar para as professoras de suas experiências de trabalho e de como acreditam ser importante a presença e o respeito da diversidade na escola, acentuando que não existe fórmula mágica para se trabalhar com quaisquer crianças: é um processo dinâmico onde o essencial é conhecer e aprender a partir da prática pedagógica diária (MOUSINHO et al, 2010).

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais se apresenta como um grande desafio para os professores, pois exige uma série de mudanças no processo de ensino. Por vezes, os professores apresentam resistências a essas mudanças (ROCHA, 2017; FACCO, 2007).

(...) quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência (MINETTO, 2008, p. 17, Apud ROCHA, 2017).

Mais uma vez se identifica a necessidade de estabelecer espaços de discussão sobre a temática da educação especial na perspectiva inclusiva com a comunidade escolar, como possibilidade de construção de novas práticas e desconstrução de preconceitos (COSTA, 2007).

Finalizamos a discussão e encerramos esse encontro.

Quarto Encontro: Deficiência Intelectual

O material preparado para esse dia foi referente a Deficiência Intelectual. A definição de Deficiência Intelectual diz respeito a um déficit cognitivo, caracterizado por limitações na interação com o meio e dificuldades “em áreas como a comunicação, habilidades da vida diária, habilidades sociais, autonomia, habilidades acadêmicas, dentre outras.” (PIMENTEL, 2018, p.13). Os materiais utilizados para embasar as discussões do quarto encontro foram previamente preparados, com base em algumas literaturas produzidas a respeito da deficiência intelectual.

Foram apresentadas para eles algumas informações a respeito de o que é deficiência intelectual, a problematização da concepção de idade mental versus a concepção baseada nos princípios da educação inclusiva, causas, características e a implicação da escola no processo de escolarização e desenvolvimento de crianças/jovens com deficiência intelectual.

Todas as informações foram cuidadosamente apresentadas a fim de não reforçar e reproduzir estereótipos, mas problematizar concepções cristalizadas e estigmatizantes a respeito da pessoa com deficiência intelectual. O encontro e as discussões foram conduzidas no sentido de conhecer mais a respeito do tema e pensar coletivamente possibilidades outras de trabalho a partir da experiência deles (FIGUEIREDO & QUEIROZ, 2012).

A problematização a respeito da questão da idade mental foi muito interessante, visto que ainda estava presente no discurso de alguns, falas que infantilizavam as pessoas com

deficiência intelectual com as quais trabalhavam, como é o caso de Brenda, que apesar de ter 19 anos, era infantilizada pela sua cuidadora Flavia, que dizia enxergá-la como um bebê. Conversamos e problematizamos a respeito de como essa concepção se constituiu, a partir dos testes de inteligência, (que são testes comparativos – pois estabelece um padrão de normalidade – e que desconsideram tantas outras variáveis) que se propunham a diagnosticar e distinguir os graus de comprometimento intelectual dos indivíduos com Q.I. (Quociente de Inteligência) inferior a 70. A partir daí, dessa comparação e classificação, eram atribuídas as pessoas uma idade mental diferente de sua idade cronológica (PIMENTEL, 2018).

Compara-se o que se observa em uma criança com deficiência a padrões de desenvolvimento considerados normais e atribui-se a ela uma “idade mental” diferente da cronológica. Essa análise tanto pode ser realizada “a grosso modo”, dependendo do que o observador reconhece como “normal”, ou por meio de testes mais sofisticados, geralmente baseados no assim chamado Quociente de Inteligência – mais conhecido como QI (PAGANELLI, 2017, p. 90).

Essa forma de avaliação está em desuso, sendo atualmente realizada para diagnóstico a avaliação cognitiva e avaliação funcional e adaptativa do sujeito ao seu ambiente (PIMENTEL, 2018).

Conversamos ainda sobre como essa concepção é completamente contrária aos princípios da educação inclusiva, no qual as diferenças e singularidades são aceitas e estimuladas (a partir do momento que concordamos que somos todos diferentes, a concepção de padrão de normalidade é refutada), e que as pessoas com deficiência intelectual não tem, portanto, uma idade mental diferente de sua idade cronológica. “Inclusão não combina com generalização. Ela parte do pressuposto de que a diferença é própria da condição humana. Ou seja, de que somos todos diferentes, singulares, únicos.” (PAGANELLI, 2017, p. 90-91)

Assistimos ainda um pequeno vídeo³ que retratava o trabalho desenvolvido numa determinada escola, contando sobre o trabalho da sala de recursos multifuncionais, as atividades desenvolvidas pela escola com as crianças/jovens com deficiência intelectual e a importância da presença deles na escola, tanto para o seu desenvolvimento como para o desenvolvimento dos demais estudantes. A partir daí começamos a conversar a respeito das atividades que eles desenvolviam na escola.

³ O vídeo exposto encontra-se disponível na plataforma YouTube, a saber: Semana da pessoa com deficiência intelectual e múltipla.

Eles contaram sobre algumas atividades que as crianças e os dois jovens fazem, algumas desenvolvidas por eles (cuidadores), de desenho, pintura, escrita do alfabeto, números, entre outros. Comentaram que as atividades que mais agradam os meninos e meninas são as que envolvem o lúdico, brincadeiras e jogos. Nesse momento, Eduardo contou um pouco sobre as dificuldades no desenvolvimento de atividades com Mateus. *“Ele não quer mais fazer as atividades, não me obedece mais. Depois que mudou de professora ele ficou assim. Não obedece, só quer brincar, não faz mais as atividades.”*. Então conversamos que, apesar da mudança de professora poder influenciar na relação de Mateus com a escola, talvez modificar a forma de apresentação de algumas atividades, acrescentando jogos e utilizando materiais diferentes, pudesse aumentar o interesse dele pelas mesmas. Eduardo concordou e contou que, quando outro estagiário desenvolveu uma atividade na turma do quinto ano, um jogo que foi desenvolvido em grupo, Mateus decidiu participar da atividade e gostou muito.

Então os demais cuidadores começaram a compartilhar como inserem jogos e brincadeiras nas atividades. Foi um momento muito interessante, de troca de experiência entre eles, onde pensamos alternativas para tornar as atividades mais interessantes para as crianças e jovens da escola com os quais trabalham. Maria, por exemplo, contou que as vezes utiliza alguns jogos presentes na sala de recursos para auxiliá-la. A sala de recursos multifuncionais possui uma infinidade de jogos de caráter pedagógico que podem ser utilizados. Posteriormente finalizamos a discussão e encerramos o encontro.

Quinto Encontro: Encerramento

O último encontro foi destinado a avaliar as atividades realizadas, a ouvir o que eles acharam dos encontros que participaram. Nesse encontro, estiveram presentes apenas três cuidadoras. Eduardo não pôde ir por questões médicas e Maria teve um compromisso da faculdade marcado para o mesmo horário.

Retomamos os temas que discutimos em cada encontro e os conteúdos dos quais falamos nos mesmos. Então, apresentei para eles um livro⁴ que encontrei no qual estão dispostos diversos exemplos de atividades lúdicas que podem ser inseridas em algumas das atividades que eles propuserem.

⁴ Livro: O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual, de Sônia Regina Corrêa Mafra.

Informei que gostaria de ouvi-los a respeito de como eles vivenciaram essa experiência, como se sentiram nos encontros e quais as sugestões. As cuidadoras presentes falaram, no geral, que foi uma atividade muito positiva, que ampliou o conhecimento e possibilitou pensar outras formas de ações para o aprendizado dos alunos com os quais trabalham. *“Obrigada pela disponibilidade, foi muito interessante e é muito importante discutir sobre isso na escola, né? Infelizmente foi pouco tempo, mas foi muito bom.”*, *“Foi ótimo a forma como você trouxe cada assunto, tivemos sempre a oportunidade de comentarmos da nossa experiência também... foi muito bom pra pensar até sobre as atividades que podemos desenvolver com eles.”*, foram algumas falas.

Em seguida, discorri como os encontros foram interessantes, agradáveis e produtivos para mim também e como também aprendi na troca de experiências com eles. Agradei a parceria e participação de todos e dei por encerradas as atividades.

3.3 Devolutiva à escola

O grupo de estagiários, juntamente com a supervisora, retornou a instituição para socializar com todos da equipe escolar sobre as atividades realizadas, bem como avaliar a proposta e conversar sobre possíveis sugestões.

A respeito do trabalho que desenvolvi, contei resumidamente como foi cada encontro e os temas que foram discutidos. Os cuidadores avaliaram positivamente os encontros, disseram que aprenderam muito sobre assuntos relativos a educação especial e que gostariam que o projeto tivesse continuidade no próximo ano, pois ainda tinham dúvidas e queriam melhorar a sua atuação com as crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Em seguida, sugeri que a escola pudesse criar espaços de discussão coletiva a respeito do tema, englobando não somente os cuidadores e docentes da Sala de Recursos Multifuncionais, mas todos os atores escolares.

Além disso, encaminhei todo o material bibliográfico, utilizado na construção dos encontros, aos cuidadores e à coordenadora pedagógica, a fim de que ela repassasse para os professores e demais integrantes da equipe.

Espera-se que os materiais compartilhados com a equipe escolar levem a reflexões a respeito da educação inclusiva e desperte para a necessidade de promover discussões na escola sobre a temática, compreendendo a importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo (TEZANI, 2009).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas práticas encontram-se impregnadas pelas condições sociais e históricas que lhes deram origem. Portanto, não é possível pensar sobre qualquer coisa desconsiderando os fatores sócio históricos atrelados a ela.

No que diz respeito a Psicologia Escolar, se faz necessário lembrar que ela surge num movimento homogeneizador e excludente da educação, constituído por práticas medicalizantes, de avaliação, diagnósticos e encaminhamento das crianças que não se enquadravam aos padrões de aluno estabelecido. A escola possui marcas, vestígios dessa atuação, caracterizadas pela presença de olhares medicalizantes e práticas de segregação e exclusão.

Apesar de ainda haver profissionais que fundamentam suas práticas nessa lógica, há também um movimento da Psicologia escolar em direção a práticas e reflexões mais críticas. Essas novas práticas em psicologia escolar direcionam o seu foco, antes voltado ao sujeito, às questões relacionadas ao processo de produção de práticas educacionais.

Acreditamos que o psicólogo escolar pode desenvolver práticas que traduzam concepções inclusivas, ter uma atuação que não seja complementar às práticas de exclusão, que possa romper com as ações que muito serviram para validar concepções ideológicas, baseadas, sobretudo, na psicometria e na aferição de Q.I. dos alunos (NEVES & MACHADO, 2005, p. 152).

Essa perspectiva se mostra desafiadora na prática, exigindo de nós pensar a escola de forma crítica, ainda que estejamos também imersos numa lógica medicalizante, pondo em destaque a importância do cuidado e da constante avaliação de sua própria prática profissional, a fim de evitar cair em armadilhas. Esse movimento exige que o psicólogo esteja constantemente refletindo sobre seus discursos e práticas, a fim de não corroborar com ações que reforcem e perpetuem a exclusão e a estigmatização.

Diz respeito a uma Psicologia ética e crítica, com compromisso social, que busca fomentar, a partir de sua atuação, a construção de novas práticas e discursos, baseando-se nos pressupostos da Educação Inclusiva. Portanto, foi a partir dessa concepção que buscou-se desenvolver, nessa prática, ações para fomentar entre os cuidadores uma atuação compromissada com a inclusão.

As ações de caráter educativo, realizadas na escola, junto ao grupo de cuidadores, possibilitou a discussão de temas importantes para a compreensão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir da difusão de informações, ideias, conceitos que corroboram com a compreensão de diversidade e inclusão. Assim, os nossos encontros aconteceram de forma dialógica, constituindo-se como um espaço para discussão coletiva, com trocas de informações, experiências, etc., de forma que eles pudessem se reconhecer, durante as discussões, como também criadores de cultura.

Nessa perspectiva, minha atuação objetivou a criação de espaços para a discussão e reflexão a respeito do tema da educação inclusiva, a fim de desconstruir preconceitos, possibilitar reflexão sobre as ações desenvolvidas na escola, as barreiras e as práticas excludentes, entre outros, a fim de construir coletivamente possibilidades de ações e práticas que beneficiassem os alunos no que diz respeito a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos.

O retorno positivo desses profissionais às ações desenvolvidas, presentes em seus discursos, demonstram como é válido e necessário a proposição de atividades como essa, que possibilitem a aprendizagem, a troca de experiências e informações, bem como a reflexão sobre a própria prática, a fim de desconstruir concepções excludentes.

Uma possibilidade interessante seria a extensão dessas atividades aos demais componentes da equipe escolar, possibilitando uma discussão mais ampla, constituindo-se como uma ferramenta para o desenvolvimento de uma escola cada vez mais inclusiva.

Ademais, esta prática constitui-se como uma experiência muito rica e significativa para a formação em Psicologia, possibilitando também uma reflexão a respeito do lugar atribuído a Psicologia no ambiente escolar, bem como sobre a sua própria atuação na escola. Além disso, possibilita uma reflexão sobre as possibilidades de atuação no que diz respeito a educação especial, como um colaborador para a construção de uma escola inclusiva.

Destaca também a importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo, dialogado e construído em parceria com o outro, a fim de dar sentido a prática. Esta prática produz efeitos não apenas no campo, mas traz diversas contribuições e aprendizados, não apenas no que diz respeito a teoria, mas principalmente sobre a sua articulação com a prática.

Nesse sentido, ocupar esse lugar me possibilitou o desenvolvimento de novos olhares. Foram momentos de muitas aprendizagens, ampliação do conhecimento a respeito da temática da inclusão e do fazer do psicólogo e suas possíveis contribuições no contexto escolar, construções, reconstruções e reorganizações. Contudo, esse é um processo que não se encerra aqui: o psicólogo, que tem ainda muito a contribuir com ações e debates a respeito da educação especial e inclusão, é um profissional que está em constante formação, portanto seguirei incessante e progressivamente aprendendo.

5. REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. et. al. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações Alexandra In: ARAUJO, C. M. M. (Org). **Psicologia Escolar: Pesquisa e Intervenção**. Brasília, Inep/MEC, 2010. P. 73-94.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivi_03/constituicao/>.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/lei9394.pdf>>.

BRASIL, **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria n. 555/2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>.

BRASIL, Assembleia Legislativa. **Projeto de lei do Senado nº 228, de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4031143&ts=1543030529862&disposition=inline>>

BRASIL, **Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRIDI, F. R. de S. Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - UNISUL**, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, 2011.

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. dos G. A. Formação continuada do docente: práticas do psicólogo escolar. In: Congresso Nacional de psicologia escolar e educacional, 10, Maringá. **Anais... Maringá**, 2011.

COSTA, M. C. S. da. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

EMÍLIO, S. A. **O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão**. 2004. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FACCO, M. A. **Educação inclusiva e atividade docente: um caminho difícil**. 2007. Dissertação (Mestrado em educação: psicologia da educação) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERNANDES, I. A diversidade da condição humana: deficiências/diferenças na perspectiva das relações sociais. **Revista Virtual Textos & Contextos**, n. 2, 2003.

FIGUEIREDO, A. A. F. de, QUEIROZ, T. N. de. A Utilização de Rodas de Conversa Como Metodologia que Possibilita o Diálogo. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2012.

LERNER, A. B. C.; CAITANO, D. S.; CAVALCANTI, I. C. N. Intervenções no Escolar: Problemáticas da inclusão. In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (orgs). **Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo** [livro eletrônico]. São Paulo : Blucher, p. 101-114, 2017.

MARTINS, J.B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273. 1996.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214, Aug. 2010

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010 .

NEVES, M. B. da J., & MACHADO, A. C. A. Psicologia escolar e educação inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares. In MARTINEZ, A. M. (Ed), **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, 2005. P. 135-152.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, June 2008 .

Organização Mundial de Saúde [OMS]. **Microcefalia – Ficha descritiva**. 2016.

PAGANELLI, R. A infantilização e a subestimação da pessoa com deficiência intelectual como principal barreira à sua inclusão. In: TUON, L.; CERETTA, L. B. (Orgs). **Rede de cuidado à pessoa com deficiência** [Recurso eletrônico on-line] 1. ed. Tubarão, Copiart, 2017. P. 89-96.

PIMENTEL, S. C. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica. In: SOUZA, R. de C.; ALVES, M. D. F. (Orgs). **Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas**. Aracajú, Criação, 2018. P. 13-34.

POKER, R. B.; CARDOSO, B. C. O cuidador na escola inclusiva: estudo de uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo. In: Congresso Nacional de Educação, 4, João Pessoa. **Anais...João Pessoa: Realize**, 2017.

ROCHA, A. B. de O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, 2017.

SILVA, L. M. da. A deficiência como expressão da diferença. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 111-133, 2006.

SOUZA, H. K. R. et al. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. 2, p. 1048-1062, 2017.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional, São Paulo**, N. 6, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES, J. V. Educação especial e saúde: um diálogo necessário na formação do psicólogo. In BARROS, R. C. B. de; OLIVEIRA, J. P. de. (orgs). **Educação de Saúde -Volume II: Questões práticas sobre o processo de integração e inclusão social**. Jundáí, Paco Editorial, 2013. P. 147-157.

CONTINI, M. de L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 20, n. 2, p. 46-59, 2000.

FERREIRA. J. R. Políticas Educacionais e Educação Especial. **UNIMEP**, São Paulo, 2000.

GLAT, R. et al. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**. V. 32, n. 2, P. 343-355, 2007.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.12, n.1, 2000.

MARTINEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTINEZ, A. M. (Ed). **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas, 2005. P. 105-127.

NASCIMENTO, R. P. do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **UEL**, Londrina, 2009.

ROSA, K. B. da; PAPI, S. de O. G. Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. In: Congresso Nacional de Educação, 8, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Educere, 2017.

SARAIVA, L. F. de O. Olhares em foco: tensionando silenciamentos. In: SOUZA, B. De P. (Org). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo, 2007. P. 59-77.

SEIBT, M. T. da S. Educação Especial e Inclusiva, um Novo Desafio Escolar: Microcefalia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. V. 1, n.2. P. 130-14, 2017.

VIEIRA, C. M. **Programa informativo sobre deficiência mental e inclusão: efeitos nas atitudes e concepções de crianças não-deficientes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES

Primeiro encontro: Dinâmica Apresentação com Objetos. Objetivo: Apresentação, revelação de qualidades individuais Desenvolvimento: Na primeira rodada, cada participante deverá escolher algum dos objetos disponíveis ou objetos pessoais que o represente e em seguida explicar para o grupo por que escolheu aquele objeto. Na segunda rodada, escolherá um objeto que acredite representar a criança com quem trabalha como cuidador e explicar por que escolheu.

Dinâmica sobre as diferenças. Objetivo: Iniciar uma conversa com os participantes sobre as diferenças. Desenvolvimento: Os participantes receberão uma folha de papel em branco e algumas canetas. Em seguida, ouvirão a música “De Toda Cor” (Renato Luciano) e deverão desenhar ou escrever sobre o que pensaram/sentiram durante a música. Após, deverão abrir ao grupo. A partir daí, se iniciará uma conversa sobre as diferenças.

Referências:

SILVA, L. M. da. *A deficiência como expressão da diferença*. Educ. rev., Belo Horizonte, n. 44, p. 111-133, 2006.

Segundo encontro: Discussão sobre o conceito de deficiência (modelo médico e modelo social), a nova concepção de deficiência e sobre deficiência primária/secundária. Para tal, foram apresentados o Decreto nº 3,298/ 1999 e o art. 2º da Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência nº 13.146/2015. Além disso, outros textos foram utilizados para orientar a discussão com o grupo, a saber:

Referências:

MAIA, Maurício. *Novo Conceito De Pessoa Com Deficiência E Proibição Do Retrocesso*. Disponível em: <https://seer.agu.gov.br/index.php/AGU/article/view/42>.

DA SILVA, Luciene Maria. *A deficiência como expressão da diferença*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>.

APÊNDICE B - PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Terceiro encontro: Conversa sobre Microcefalia (o que é, como é realizado o diagnóstico, causas, possíveis consequências e como pode ser pensado o trabalho na escola).

Referências:

LIMA, Rebeqa Rayane Araujo, et.al. *Inclusão do aluno com microcefalia: a realidade das escolas públicas e privadas de Pernambuco*. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID2648_09092017145157.pdf

Ministério da Saúde. Disponível em: www.portalms.saude.gov.br/saude-de-a-z/microcefalia

World Health Organization. Disponível em: <https://www.who.int/mediacentre/factsheets/microcephaly/pt/>.

SEIBT, Mayara Teixeira da Silva. *Educação Especial e Inclusiva, um Novo Desafio Escolar: Microcefalia*. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafio-escolar-microcefalia>.

Vídeos:

Microcefalia: *Desafios para a educação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-66nKX68v8Q>.

Interprograma *TVPE – Rotina escolar de criança com microcefalia*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=g_W2bbN2ye0.

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Quarto Encontro: Conversa sobre Deficiência Intelectual (o que é, concepções, características e como pode ser pensado o trabalho na escola).

Referências:

PIMENTEL, Susana Couto; Ressignificando a deficiência: a necessidade de revisão conceitual para definição de políticas públicas. *Revista direitos sociais e políticas públicas - unifafibe*, v. 5, p. 1039-1054, 2018.

PIMENTEL, S. C.; Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação??. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO - UFPEL (ONLINE)*, v. 45, p. 44-50, 2013.

PIMENTEL, S. C.. A aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual numa abordagem psicopedagógica. In: Rita de Cacia Santos Souza; Maria Dolores Fortes Alves. (Org.). *Aprendizagem e Deficiência Intelectual em foco: discussões e pesquisas*. 1ed.: , 2018, v. , p. 7-28.

PAGANELLI, Raquel. O desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e o mito da idade mental. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-desenvolvimento-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-e-o-mito-da-idade-mental/>

NASCIMENTO, Rosangela Pereira. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>.

Quinto Encontro: Apresentação e compartilhamento do livro “O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual”. Encerramento das atividades, retomando os temas que foram tratados em cada encontro e ouvindo o feedback dos cuidadores a respeito dos encontros, dos conteúdos discutidos etc.

Referências:

O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>

ANEXO A

Música - De Toda Cor
Renato Luciano

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro
Sou meio errado
Pra lidar com amor
No mundo tem tantas cores
Sao tantos sabores
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento
Mudo de opinião
Você é a rosa certa
Bonita e esperta
Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Que o mundo é sortido
Toda vida soube
Quantas vezes
Quantos versos de mim em minha'alma
houve
Árvore, tronco, maré, tufão, capim,

madrugada, aurora, sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim
O vício, o hábito, o monge
O que dentro de nós se esconde
O amor
O amor
A gente é que é pequeno
E a estrelinha é que é grande
Só que ela tá bem longe
Sei quase nada meu Senhor
Só que sou pétala, espinho, flor
Só que sou fogo, cheiro, tato, platéia e ator
Água, terra, calmaria e fervor
Sou homem, mulher
Igual e diferente de fato
Sou mamífero, sortudo, sortido, mutante,
colorido, surpreendente, medroso e
estupefato
Sou ser humano, sou inexato

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita com eu sou

Eu sou amarelo claro
Sou meio errado pra lhe dar com amor
No mundo tem tantas cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento, mudo
de opinião
Você é a rosa certa, bonita e esperta
Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

