



## A DOCÊNCIA NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE E A INCLUSÃO COMO PARADIGMA

Lucrécia Raquel Fuhrmann<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente texto apresenta um relato de experiência de trabalho de inclusão com aluna com deficiência. O trabalho ocorreu em uma turma de ensino médio subsequente, formação buscada por alunos que já concluíram o ensino médio, na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha (FETLSVC), em Novo Hamburgo. O curso no qual a aluna se inseriu foi o Técnico em Informática para a Internet (TII). O texto foi organizado a partir de breve análise da política educacional de educação inclusiva e do conceito de inclusão. A ideia do relato é partir da inclusão como possibilidade de trabalho efetivo em sala de aula e não como ausência de condições.

**Palavras-chave:** Inclusão. Políticas de inclusão. Ensino técnico.

### ABSTRACT

This paper presents an experience report about inclusive education. The work occurred in a high school class at Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, in Novo Hamburgo. The student was in Internet to Computer course. The text was organized to show a brief review about national inclusive education policy and also the concept of inclusion. The idea is presents inclusion as a possibility of efective work at class, no as absence of conditions.

**Keywords:** Inclusion. Education policy. Technical education.

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura, Comunicação e Expressão e Comunicação e Semiótica, da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. Mestre em Educação (UFRGS), especialista em Gestão da Educação (UFRGS), graduada em Letras (ULBRA), aluna do curso de especialização em Relações Internacionais e Diplomacia (UNISINOS). E-mail: lucrecia.raquel@liberato.com.br



## 1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar em inclusão, é bastante comum ouvir, em um primeiro momento, palavras que paralisam a ação: “Como assim, aluna cega?” “Quem vai auxiliar?” “Como vou organizar o material?” A partir disso, parte-se para pensar o que não se tem e que deve ser reconfigurado para o atendimento. Ocorre aquilo que Manica e Caliman (2015) expressam sobre o docente quando dizem que este, “muitas vezes, se sente ignorante, em busca de novos conhecimentos, e isso não é algo que consideramos negativo, pois assim, ele buscará suporte para atuar em um novo cenário [...]” (MANICA, CALIMAN, 2015, p. 80). De fato, o sentimento de ignorância pode ser paralisante. Associada a ele, há a necessidade de sempre ter as respostas, tônica que parece ser a do trabalho docente.

Esses dois polos – ignorância e necessidade de ter as respostas – são, em um primeiro momento, desestruturadores. Eles são, se olhados de perto, paradoxais. E, por ser assim, podem ou paralisar as ações, ou impulsionar o trabalho por buscar o que os autores acima expressam como a possibilidade de construir novas hipóteses, “novas teorias e auxiliar para derrubar alguns conceitos discriminatórios, impregnados pela história da sociedade em relação à PcD” (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 80).

Este texto divide-se em duas partes: uma, que aborda os aspectos legislativos e conceituais em torno do tema da inclusão; e outra, que traz um relato de experiência à luz do que se apresentou na primeira parte. É importante, ainda, expressar que o termo adequado, ao se referir ao público com o qual se trabalha, em inclusão, é pessoa com deficiência (PcD) ou alunos com deficiência. Manica e Caliman (2015), em seu trabalho, fazem uma importante conceituação do/da aluno/pessoa com deficiência. Eles expressam que pessoa com deficiência é uma expressão bastante polêmica, mas aparece em vários documentos. O conceito de PcD, adotado no presente texto, conforme o artigo 1º, da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, diz que:

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, Art. 1º, p. 03).

No caso desse relato, a aluna é cega, pois é privada da visão. Esse é o termo adequado, conforme ela mesma explicou aos colegas, em aula inaugural, no semestre em que entrou no Curso Técnico de Informática para Internet (TII), na Fundação Liberato, em Novo Hamburgo.

## 2 ASPECTOS LEGISLATIVOS E CONCEITUAIS: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO

No que diz respeito à educação e, em particular, à educação inclusiva, ao se pensar e propor um trabalho que reflita uma experiência, como é o caso deste texto, é fundamental que se faça uma avaliação, ainda que muito breve, das políticas de implementação das ações. Assim, inicia-se expondo



a Política Nacional de Educação Inclusiva, de forma sucinta, a fim de fundamentar, legalmente, a reflexão. O Ministério da Educação brasileiro expressa:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (BRASIL, 2008, p. 9).

A educação inclusiva, portanto, baseia-se no princípio da educação como direito humano (BRASIL, 2009). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) já expressava que participação e inclusão são atividades fundamentais para que haja respeito à dignidade humana e exercício dos direitos humanos. Na educação, expõe essa Declaração, esses princípios se refletem em avançar nas estratégias de promoção, de fato, de oportunidades iguais a todos (UNESCO, 1994).

## 2.1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os organismos internacionais, como União Europeia, Unesco, Banco Mundial e outras organizações não governamentais, a partir de suas ações, convergem no sentido de apontar que todas as crianças têm direito de ser “educadas em escolas predominantes, independentemente de suas deficiências ou de suas necessidades educacionais especiais” (UNESCO, 1994; Europa, 1998, *apud* PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON 2006, p. 13). Sobre as questões de políticas universais para o atendimento às pessoas com deficiência,

Em 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratado da Organização das Nações Unidas - ONU, simbolizou a determinação da comunidade internacional em colocar o tema das pessoas com deficiência na agenda global na perspectiva dos Direitos Humanos, orientando e cobrando dos governos nacionais ações que transformem suas vidas com o processo de inclusão à sociedade (BRASIL, 2009, p. 9).

O Brasil é país signatário dessa Convenção, pois a ratificou, incorporando-a ao ordenamento jurídico nacional. Além disso, tem feito ações de promoção e de garantia de acessibilidade às pessoas com deficiência, de forma a inseri-las em segmentos da vida social, dentre os quais se destaca a educação (BRASIL, 2009). Antes disso, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 já trazia, em seu artigo 58, que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, Art. 58, p. 24).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 17, já expressava que as escolas, independentemente da rede de ensino a que pertençam, consoante os princípios da educação inclusiva,



Devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001, Art. 17, p. 4).

Essa determinação referia-se, também, ao ensino profissional, no que era complementada pelos parágrafos 1º e 2º dessa Resolução, pois expressavam que as escolas de educação profissional poderiam realizar parcerias para construir as competências necessárias à inclusão de seus alunos (parágrafo 1º), bem como poderiam avaliar e certificar, conforme o parágrafo 2º, “competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2001, p. 04). Cabe lembrar que a educação em nível técnico se faz nas seguintes formas: I) integrada concomitante; ou II) subsequente, em cursos destinados a quem já concluiu o Ensino Médio (BRASIL, 2010). Este último é o caso do texto em tela.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 aponta que “a escola de qualidade social” tem como centro de seu trabalho “o estudante e a aprendizagem”. Esses princípios requerem que se repense a questão dos tempos e dos espaços educativos para além da escola, que se considere “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010, Art. 9º, III, p. 3), entre outros aspectos ali apontados. Isso equivale a dizer que o ensino médio, no que diz respeito às suas formas de organização, deve basear-se, entre outros princípios, no “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes” (BRASIL, 2012, p. 2), conforme expresso no inciso VII do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 02/2012.

Ao trazer a legislação para este texto, não se pretende esgotar o assunto ou fazer simplesmente uma apologia legalista ao trabalho com a inclusão. A ideia é situar o debate, se não em todos os seus aspectos, especialmente naqueles que apontam para uma ideia educação inclusiva como direito humano, de coletividade, de responsabilização e de compreensão de que o trabalho com a diversidade se insere em um contexto maior, global, do qual o Brasil faz parte.

## 2.2 INCLUSÃO

O trabalho com pessoas com deficiência sempre se transforma num desafio, seja ele em qualquer nível ou modalidade de ensino. No caso da educação profissional em cursos subsequentes, não se torna diferente. Acolher e trabalhar com a diferença faz com que se pense no que não há: não há condições materiais, não há condições físicas, não há verbas públicas suficientes, não há suporte. Não há formação. É uma sequência tão grande de ‘nãos’, os quais trazem uma carga de negatividade que



parece levar a pensar que as possibilidades de realização de um trabalho com pessoas nessa condição seja impossível de ocorrer.

Existe, além disso, uma ampla variedade no que diz respeito ao termo educação inclusiva, pois ele “cobre variadas tentativas de atender à diversidade total das necessidades educacionais dos alunos nas escolas de um bairro”, como dizem Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006, p. 12). Esses autores expressam, ainda, que a educação inclusiva se tornou política aceita em âmbito mundial com o intuito de atender à diversidade dos alunos.

A própria Declaração de Salamanca reconhece a diversidade de situações encontradas nas diferentes regiões e nos países, o que faz com ela seja adaptada (UNESCO, 1994). Além disso, a citada declaração expressa que as ações de inclusão devem ser “complementadas por ações nacionais, regionais e locais, inspiradas pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 6).

Uma das pensadoras da Política de Educação Inclusiva citada anteriormente, Mantoan, expressa que conviver com diferenças é o privilégio da inclusão. Ela diz, ainda, que

É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motive (MANTOAN, 2005, p. 1).

Essa autora expressa que é importante que a escola reflita a vida social, a vida do lado de fora dela, pois assim todos têm a ganhar, visto que terão possibilitada a vivência da experiência da diferença. Quando não se vivenciou isso na infância, ainda segundo a autora, torna-se mais difícil, mais tarde, vencer os preconceitos. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, (2006) dizem que reflexão e mudança de atitude são demandas da inclusão. Os autores expressam, também, que, frequentemente, cria-se nova visão no que diz respeito à aprendizagem, à educação escolar e a aspectos sociais. O ganho, portanto, ao se trabalhar a partir da inclusão, da diferença, é maior (*Idem*). A experiência parece ser mais completa, ainda que desafiadora.

Faz-se importante expressar que é uma experiência desafiadora, pois rompe com os paradigmas aos quais se esteve acostumado. Parte-se do pressuposto da criação de um novo paradigma educacional, conforme aquilo que Kunh (1997) expressa sobre a mudança de paradigmas. Vivia-se, até há pouco tempo, como a exposição sobre a legislação apontou, sob o paradigma do trabalho educacional a partir da ‘normalidade’. Talvez por isso, a experiência de trabalho com a inclusão seja tão difícil e, em alguns casos, dolorosa. Tem-se vivido a transição para um novo paradigma. Isso implica deixar para traz certezas, experiências repetíveis, aulas mais ‘tranquilas’, enfim, um mundo de ‘facilidades’, para adentrar-se em um campo sobre o qual as certezas já não atuam. É preciso reinventar, como expressaram os atores Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006), inovar, mudar. Isso vem ao



encontro do que apontou o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), quando expressa que

O exercício profissional de atividades técnicas de nível médio vem passando por grande mutação, decorrente de mudanças de ordem sociopolítica que implicam na construção de uma nova sociedade que enfatiza a cidadania, superadas, assim, as condicionantes econômicas impostas pelo mercado de trabalho (BRASIL, 2012, p. 7).

A relação com esse Parecer é de que assim como não se concebe mais a educação profissional como uma forma de política assistencialista, não se percebe mais a educação inclusiva dessa forma. Ela é, como a educação profissional referenciada no citado Parecer, importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (*Idem*). Educação profissional e inclusão, ao caminharem *pari passu*, não podem prescindir da superação do enfoque tradicional de formação, baseado na preparação para a execução de tarefas. Elas devem focar, pensando também na inclusão,

[...] além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012, p. 8).

Certamente, o trabalho a partir da perspectiva da inclusão, no ensino médio subsequente, se não tem receitas, passa pela colaboração, pelo trabalho integrado, pela constante discussão entre os envolvidos: gestores, equipe docente, alunos. Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006), autores que trabalham a partir dessas questões, realizaram um trabalho sobre inclusão em quatro países: Áustria, Islândia, Portugal e Espanha. Esses autores, na obra resultante desse trabalho, expressam que

A colaboração é uma das pedras angulares da educação escolar inclusiva. Ela precisa estar presente em todos os níveis. Refere-se aos alunos dentro da sala de aula, à equipe de professores que leciona, ao pessoal em geral e ao trabalho com peritos externos, como os especialistas e os pais. (PACHECO, EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 133).

Manica e Caliman (2015) expressam que questões orgânicas e culturais afetam os conhecimentos dos alunos com deficiência, porém não os impedem de evoluir. Essa evolução, segundo os autores, passa pelo olhar diferenciado dos docentes e da escola, a fim de partirem da diferença como “uma das diversidades humanas e não como problema sem solução” (MANICA, CALIMAN, 2015, p. 76).

Assim, após essa breve incursão pela política escolar inclusiva brasileira, apresenta-se o relato de experiência desencadeado a partir da entrada da aluna já citada no curso de TII.



### 3 A EXPERIÊNCIA COM INCLUSÃO DE ALUNA COM DEFICIÊNCIA

Os docentes do curso de TII da FETLSVC estavam cientes da busca da escola por se tornar Centro de Referência em Tecnologia Assistiva (CRTA) (WEBER et al., 2015). A partir disso, foram realizadas algumas reuniões, a fim de esclarecer o que, de fato, representava o Centro. Ao longo dessas reuniões, foi, também, apontado que seria recebida uma aluna cega. Essas preparações para o recebimento da aluna expressam aquilo que Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006) apontam, quando dizem que há muitas formas de se criar contextos educacionais inclusivos e que esse trabalho envolve condições de currículo e de organização em que cada um e todos possam aprender (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006).

Assim, o curso estava se preparando para recebê-la. Havia dúvidas, anseios, expectativas e, certamente, bastante desconhecimento sobre a forma como atuar. Já havia sido acolhida, também, em julho desse ano, na escola, no Seminário Liberato Inclusiva, uma professora, cega, que mostrou as possibilidades de trabalho docente, assim como vários materiais. Mesmo assim, a ansiedade era palpável, visto que, para a maioria dos professores, haveria atuação em uma área em que ainda não haviam trabalhado.

Feitas as reuniões e os preparativos iniciais, houve o momento de, finalmente, receber a aluna em sala de aula. O trabalho seria realizado ao longo de todo o segundo semestre letivo de 2014. Havia muita expectativa, muitas perguntas, muitas dúvidas, porém, no primeiro dia de aula, a aluna não compareceu, pois ainda faltavam alguns ajustes com relação à sua matrícula. Diante de sua ausência, conversou-se com os alunos e explicou-se a eles sobre o ingresso da aluna, o trabalho da escola no que dizia respeito ao CRTA e as expectativas com relação ao semestre.

A disciplina era Comunicação e Expressão. Nela a leitura de textos e a discussão sobre eles em aula, assim como a realização de exercícios e atividades orais e escritas que envolvessem os conteúdos eram – e ainda são – a tônica do trabalho. Este parte dos conhecimentos dos alunos, os quais, com o auxílio de textos e de situações de questionamento, têm a oportunidade de avançar na construção das competências necessárias ao componente curricular. Assim sendo, a organização didática não demandava que fossem construídos materiais especiais, mas era importante ter os textos em um formato adequado ao leitor de telas NVDA<sup>2</sup>, pois esse era o que, naquele momento, estava disponibilizado à aluna.

É interessante observar que, em outra disciplina, no mesmo curso, comentou-se sobre o CRTA e o ingresso de alunos com necessidades especiais. Ao se falar sobre isso, houve alunos que perguntaram como ficaria o atendimento deles, que não tinham deficiências. Ou seja, o que se queria saber era se o atendimento, a atenção a eles não iria absorver os professores, que passariam a deixar de lado

<sup>2</sup> O leitor de telas NVDA, foi iniciado em meados de 2006 por Michael Curran. NVDA (Non Visual Desktop Access) é sigla em Inglês para "Acesso Não Visual ao Ambiente de Trabalho". A linguagem de programação utilizada é **Python**, de fácil aprendizado e riquíssima em recursos. Esse leitor deve ser gratuito, a fim de facilitar a disponibilidade e o acesso aos mesmos sistemas dos demais leitores de tela sem custos adicionais e exorbitantes a qualquer pessoa. Informações disponíveis em: <http://goo.gl/f96Fz1> Acessado em: 27 mai. 2015.



os demais alunos. Interessante observar que essa expressão vem ao encontro do que Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2006) apontaram sobre o trabalho colaborativo, no caso da inclusão, e de como ele deve envolver a todos, a fim de que se perceba que não há perdas.

A esse respeito, Sasaki (1999, *apud* VARGAS, 2013) expressa que “inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos” (SASSAKI, 1999, p. 167, *apud* VARGAS, 2013). Isto é, uma escola que trabalha sob o paradigma da inclusão beneficia todos, não só os alunos com necessidades educacionais especiais, pois a inclusão de fato é para todos (VARGAS, 2013).

Na aula em que a aluna participou, observou-se que uma colega que estava sentada ao seu lado a auxiliou com a leitura dos textos, visto que ainda não estavam adequados ao leitor de telas já citado. Foi uma aula de leitura e de diálogo, mesmo no trabalho em grupo que se seguiu, e a aluna foi incluída. Ela participou da discussão sobre a língua portuguesa e mostrou-se alegre, tranquila e de fácil convívio.

No final dessa aula, conversou-se com ela usando-se de honestidade (MANICA; CALIMAN, 2015), dizendo-lhe que não se tinha experiência em trabalhar com alunos cegos. Foi muito interessante isso, porque a aluna disse que se ficasse tranquila e que gostou do que lhe foi dito, pois não se estava tentando “passar um saber” ou fazer de conta que se sabia atendê-la. Haveria aprendizado conjunto e isso trouxe tranquilidade. A esse respeito, Manica e Caliman (2015) expressam que “o docente da educação profissional inclusiva deve aprender a conhecer seu aluno e a prática pedagógica mais eficiente para atuar com as pessoas com deficiência” (p. 81) e que essa prática deve “ocorrer em uma íntima relação dialógica com o aluno, pais e comunidade escolar” (p. 81). Entende-se que ‘dialógica’ não diz respeito apenas ao diálogo inicial que foi mantido com a aluna, e sim a todo o processo ensino-aprendizagem; mas também diz respeito a ele.

Ao longo de todo o semestre, as constantes trocas de informações foram muito importantes para que fosse encontrada uma forma adequada, através de uma relação prazerosa de trabalho. Detalhes mínimos, que pareciam não atrapalhar os outros, eram percebidos por ela, como, por exemplo, em uma aula em que se fazia avaliação e um professor, em outra sala, falava alto demais. Em outros momentos, ela parecia ‘captar no ar’ a mudança de ambiente ou de disposição em sala de aula. Várias vezes isso foi bem importante para que o rendimento da turma fosse percebido.

As aulas transcorreram de forma a não haver sobressaltos ou situações de maiores conflitos, pela metodologia já exposta. Há, no entanto, três pontos que são importantes destacar. Foram três momentos de aprendizagem muito importantes.

O primeiro deles diz respeito à aula inaugural do curso, já mencionada no início deste texto. Nessa aula, a aluna participou como palestrante. Ela falou sobre a diferença entre cegueira, seu caso, em que ela não enxerga, e entre deficiência visual, a qual tem vários graus e não tem necessariamente a ver



com não enxergar completamente. Após dizer isso, ela falou que não havia problemas em ser chamada de cega. Sua fala contribuiu para desmistificar algumas questões sobre o tema. Observou-se que ela, ao falar, tinha um papel em mãos, no qual havia anotações, em braile, sobre os tópicos que estava abordando. Na aula em que se falou sobre o gênero apresentação oral, um dos assuntos da disciplina, isso pôde se retomado, apontando as anotações como ponto positivo.

Outro momento foi aquele em que se assistiu ao filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé (2004). Esse é um filme que auxilia a refletir sobre questões de escrita, sobre a necessidade e a importância do registro, enfim, sobre as questões abordadas em aula sobre língua e linguagem. Não foi possível conseguir uma cópia que tivesse audiodescrição. Assim, seria necessário fazê-la, pois “transformar o visual em verbal é a principal função da audiodescrição” (PACHECO; SILVA; SAMPAIO; 2014, p. 8). E isso foi um interessante desafio. No cenário inclusivo, “[...] ganham grande importância as ferramentas promotoras da inclusão” (idem). As autoras expressam que a audiodescrição é uma ferramenta que possibilita que a pessoa cega seja sujeito de seu contexto, pois lhe possibilita autonomia e empoderamento. E isso foi possível observar no debate posterior ao filme, do qual a aluna participou, contribuindo com observações bastante acuradas sobre as ideias que ele trouxe.

Um terceiro momento foi o de montagem do material visual para apoio de apresentação oral. Seria a primeira vez que a aluna iria utilizar o recurso. Considerou-se interessante o fato de ela não se esquivar do desafio. Alguns colegas a auxiliaram, pois havia oportunidade, em aula, de montar o material.

Houve outras ocasiões de observação do trabalho da aluna, como, por exemplo, de avaliação escrita, em que ela, a partir do uso do *notebook* e do leitor de tela, desincumbiu-se muito bem do trabalho. O trabalho em sala de aula, com ela, ao longo do semestre, ocorreu de forma participativa. Com relação à preparação de aulas, tendo em vista que a disciplina não envolve necessariamente a construção de esquemas ou de fórmulas, o trabalho mais efetivo foi no que diz respeito à preparação do material de leitura. A aluna apresentou grande capacidade de atenção, tanto na leitura de contos, uma das atividades, quanto no filme, o que possibilitou que ela contribuísse bastante nas discussões que faziam parte desses trabalhos.

Assim, pôde-se observar, no que diz respeito à avaliação da aluna, aquilo que está expresso no artigo 47 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, quando diz que

A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político (BRASIL, 2010, Art. 47, p. 15).

Pôde-se perceber a aluna de forma mais global pela maneira como o trabalho foi organizado com essa disciplina para todos os alunos. Do modo como foi trabalhado com ela é como se trabalha a



disciplina em si, com os demais discentes. A visão que se tem dos alunos, tanto na escrita, a partir de textos em que falam de si e das atividades em avaliação, quanto da exposição oral, seja na discussão sobre o filme, seja na apresentação dos assuntos que cada um escolhe para trazer na apresentação oral, proporciona um conhecimento mais amplo de sua capacidade comunicativa. O trabalho alterna exposição oral em pequenos grupos, momento mais propício, mais fácil, para que todos se exponham, e em grande grupo, ocasião que requer um pouco mais de desafio de cada um.

Percebeu-se, na avaliação feita sobre o trabalho desenvolvido, ao final do semestre, que ele, como um todo, deu-se a partir do paradigma da inclusão. Isso ocorreu mesmo quando não houve, nas demais turmas, em outros semestres, pessoas com deficiência. A esse respeito, Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson, (2006) expõem:

Ao mesmo tempo em que reconhecemos que os alunos têm muitas características em comum, também reconhecemos que cada um é único e apresenta necessidades de aprendizagem específicas. Os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem. A escola inclusiva aceita esse ponto de vista. Ela celebra a diversidade, responde à heterogeneidade, valoriza as diferenças e elogia a autonomia. A sala de aula inclusiva é o fórum para atender às várias necessidades de todos os alunos (PACHECO, EGGERTSDÓTTIR E MARINÓSSON, 2006, p. 118).

A maneira encontrada pelo curso de TII para organizar o trabalho com os professores, a partir de reuniões em que foi possível expor as dificuldades, mostra que “organizar o trabalho cooperativo é um desafio e exige habilidades e atenção positiva por parte dos professores. A exigência social de uma tarefa colaborativa descreve o tipo e a quantidade de cooperação” (PACHECO, EGGERTSDÓTTIR E MARINÓSSON, 2006, p. 122).

Assim, é importante que haja momentos em que as trocas de experiências e o diálogo entre os docentes ocorram para além da conversa corriqueira de uma determinada atividade cotidiana. É importante observar que “a necessidade de os professores aprofundarem seus conhecimentos e adquirirem novas habilidades torna-se crítica para atender às várias necessidades dos alunos” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 215).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, relatou-se o trabalho realizado com uma aluna com deficiência ao longo de um semestre letivo, no ensino médio subsequente, no Curso Técnico de Informática para Internet, na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha. A partir de uma breve incursão pela legislação, a fim de apontar a Política Nacional de Educação Inclusiva, bem como da igualmente breve reflexão sobre o conceito de inclusão, foi possível observar que a escola, o curso e a professora organizaram o trabalho de forma que este possibilitasse a inclusão, não apenas a integração, da aluna em sala de aula.

Ao longo do percurso, nem todos os momentos foram fáceis, porém, ao refletir sobre o trabalho realizado ao longo do semestre, foi possível observar que o trabalho da disciplina, da forma como



estruturado, atendeu às demandas de inclusão dos alunos em geral. Isso ocorreu porque a forma de organização das atividades mescla momentos de exposição em pequenos e em grandes grupos e porque ocorre uma diversidade de atividades, as quais proporcionam que haja momentos de escrita e de exposição oral, importantes ao processo de construção textual.

Observou-se, ainda, que “as demandas que as salas de aula inclusivas fazem aos professores chamaram a atenção para a importância da colaboração acadêmica dentro das escolas” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 216). E esse é um ponto importante no trabalho com inclusão como um todo e, em especial, em cursos técnicos. É igualmente importante frisar que “a comunidade inclusiva não apenas respeita todos os alunos, mas também apóia a interação positiva entre eles. Isso é feito por meio da aprendizagem estruturada e de situações sociais menos formais” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 121).



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer nº 11, de 09 de maio de 2012. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Resolução nº 4, de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.**

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/wcwjr>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e bases da Educação Nacional.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

MANICA, Loni Elisete. CALIMAN, Geraldo. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente.** Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/HcCKW0>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

MANTOAN, **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças** Editora Abril: Rio de Janeiro, mai. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/Sc1j8d>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

PACHECO, Maria Luiza Tinoco; SILVA, Fabiana Pereira da; SAMPAIO, Jamile Galvão. **Audiodescrição: primeiros passos na sala de aula.** Manaus: BK Editora, 2014.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR Rósa; MARINÓSSON Gretar L. **Caminhos para a inclusão.** Um guia para o aprimoramento docente. São Paulo: Artmed, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994. Disponível em: <<http://goo.gl/akJHc2>>. Acesso em: 27 mai. 2015.

VARGAS, Roberta Vieira de. Os desafios de incluir sem excluir. **Revista O Professor.** ed. 17, ago./set. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/fravvs>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

WEBER, Leo; et al. Centro de Referência em Tecnologia Assistiva (CRTA) para a educação profissional. **Revista Liberato,** v. 16, n. 25, jan./jun. 2015, p. 31-44.