

PRÁTICAS METODOLÓGICAS INCLUSIVAS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELOS LICENCIANDOS DA UESB-CAMPUS DE JEQUIÉ/BA

PROFA. DRA. MARINA HELENA CHAVES SILVA*
PROFA. MS. MARIA DE CÁSSIA P. B. GONÇALVES**

O reconhecimento da diversidade e da diferença é, ainda, um discurso no ensino superior. No tocante a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, vimos, ao longo desses anos, que estão sendo realizadas mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura com a introdução das disciplinas Educação Especial e LIBRAS (a exemplo do curso de Pedagogia e Ciências Biológicas). Apesar da implementação de políticas afirmativas e da adoção de sistema de cotas adicionais que contemplam a pessoa com deficiência, sobretudo com a disponibilização do serviço de Atendimento Educacional Especializado para os discentes com baixa visão, cegos, surdos e com deficiência física, há ainda muito o que fazer para que se possa afirmar que a educação superior em nossa instituição se pauta numa perspectiva inclusiva.

Como forma de contribuir para que os discentes dos cursos de licenciatura tenham um maior conhecimento sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva, decidimos por desenvolver o subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos*, uma das ações do projeto *UESB Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação, vinculado ao PIBID/CAPES*.

O subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos* tem sua origem nas ações desenvolvidas no Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência da UESB, campus de Jequié, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, responsável pelo atendimento educacional especializado aos discentes com deficiência que ingressam nos diversos cursos dessa instituição. Foi determinante também o

* Doutora em História pela Universidade Federal da Bahia; Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no campus de Jequié. Projeto financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID – CAPES.

** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia; Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no campus de Jequié. Projeto financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID – CAPES.

conhecimento da realidade vivenciada pelos alunos com deficiência da Educação Básica, os quais, em sua maioria, ainda estão longe de conquistar os direitos que lhes são garantidos pelos dispositivos legais.

Embora as salas de recurso multifuncional estejam sendo implantadas em várias escolas, inclusive em Jequié, havendo também profissionais especializados atuando em regime de itinerância nessas instituições, o que se observa é a recorrente afirmação de professores de que não se encontram preparados para trabalhar com alunos com deficiência. Do ponto de vista da formação inicial à docência, vê-se que as instituições de ensino superior ainda não redefiniram os seus Projetos Políticos Pedagógicos, de modo a garantir aos discentes o embasamento teórico-prático necessário para reconhecer a diferença e realizar um trabalho colaborativo, essencial ao processo de educação numa perspectiva inclusiva. O questionamento que motivou a elaboração do subprojeto foi: 1) Quais seriam as possibilidades de intervir de forma que os futuros professores da Educação Básica pudessem ter uma formação complementar em Educação Especial numa perspectiva inclusiva

Partindo do ponto de vista que para intervir numa dada realidade é necessário conhecê-la, consideramos que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação poderia garantir aos discentes dos cursos de licenciatura uma formação complementar em educação especial numa perspectiva inclusiva. Aliada a isso, oportunizaria aos professores da rede regular uma autoformação e/ou formação a partir do trabalho colaborativo que seria desenvolvido nas diferentes fases da pesquisa.

Antes do relato de experiência, acreditamos que é necessário tecer algumas considerações sobre a trajetória histórica da pessoa com deficiência, dando destaque à luta pelo direito à educação. A seguir, será apresentado o Projeto *UESB Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação*. Por fim, apresentamos o subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos e* os resultados até agora alcançados a partir do olhar dos licenciandos.

Eis a diferença: trajetória histórica pela conquista de um espaço na sociedade

A deficiência esteve sempre presente desde as sociedades antigas até os dias atuais. No entanto, a noção de normalidade é uma invenção relativamente recente (PADILHA, 2007), embora a tendência a fazer distinções seja muito antiga. A concepção de norma e normalidade

tornou-se vigente nos séculos XVIII e XIX, com a emergência do sistema industrial e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da economia capitalista (Davis apud Silva, 1999).

Lobo (2008) enfatiza que, identificados como fruto de pecados dos seus pais, as pessoas com deficiência (loucos, insanos, mentecaptos e defeituosos físicos) podiam permanecer com as suas famílias, caso não representassem uma ameaça à sociedade e até lhes era permitido circular livremente. A partir do século XVIII, iniciaram-se no Brasil os internamentos de loucos e leprosos em asilos especializados. Essas instituições não tinham como fim a cura, mas o confinamento, a segregação e até mesmo a salvação das almas. Entretanto, essa não foi a única medida posta em prática no século XIX, conforme pode ser observado nesse excerto:

O século XIX assistiu ao surgimento de novas formas repressivas e assistenciais de controle das populações das cidades: de um lado as polícias e de outro as práticas filantrópicas que, embora fiéis aliadas da medicina e destituídas de conteúdo religioso, fizeram permanecer a pesada herança da caridade quanto à marca piedosa, moral e privada das iniciativas. As institucionalizações promovidas pelo século XIX não se resumiram à criação dos poucos estabelecimentos especializados, antes inexistentes no país (alguns apenas de fachada): hospício para loucos e idiotas, internatos especiais para surdos e cegos, além do caráter médico que os hospitais começavam a apresentar. Limpar as cidades em todos os sentidos, do lixo urbano ao lixo humano, não se limitava a expulsar os indesejáveis. A partir do século XIX, o que começava a importar eram os procedimentos individualizados de exclusão nos espaços institucionais demarcados, dos quais os estabelecimentos especializados eram apenas um dos dispositivos, nem sempre os mais importantes (2008: 261).

Se no passado, a discriminação ou segregação - era reconhecida como natural, na contemporaneidade, ela é considerada uma violação aos direitos humanos. Apesar disso, as minorias étnicas e raciais continuam sendo vítimas de discriminação e racismo, um dos mais graves problemas da atualidade. Continuam sendo excluídos ou segregados os pobres, as pessoas com deficiência, os analfabetos, as pessoas privadas de liberdade, os migrantes etc. Sobre a prática da segregação, Guatari afirma que:

En el lenguaje habitual, podemos decir que las «personas-margen» (marginales) son las víctimas de una discriminación y son cada vez más controladas, vigiladas, asistidas en las sociedades (al menos en las «desarrolladas»). Es aquello a lo que se refiere Foucault con la expresión «vigilar y castigar». En el fondo, todo lo que no entra en las normas dominantes es encuadrado, clasificado en pequeños estantes, en espacios particulares, que pueden tener incluso una ideología teórica particular. Hay,

por lo tanto, procesos de marginalización social en la medida en que la sociedad se vuelve más totalitaria, con el fin de definir cierto tipo de subjetividad dominante, a la cual cada uno debe adecuarse. Esto ocurre en todos los niveles: desde la ropa que usted usa hasta sus ambiciones, sus posibilidades subjetivas prácticas (2006: 142-143)

Há que se concordar, porém, que os processos de exclusão presentes na contemporaneidade têm outros contornos e significados, conforme adverte Lobo: “A categoria de exclusão, que se costuma atribuir às práticas sociais dirigidas às minorias e, em especial, aos considerados deficientes, não tem hoje o mesmo significado que caracterizou as práticas anteriores” (2008: 261). Seu sentido está direcionado para a idéia de inclusão ou integração. Já não há mais lugar para o desterro ou exílio, como ocorria em outras épocas, continua a autora:

As diferenças são, pois, o resultado das separações instituídas, não necessariamente por isolamento físico, hierarquicamente traduzidas por padrões que negam positividade a quem deles se desvia. A rigor, é muito difícil, hoje, alguém estar excluído das instituições especializadas (escola, empresa, prisão, quartel, hospital etc.) ou das classificações dos indivíduos que elas constantemente produzem. Desse modo, quase todos estamos integrados a uma rede institucional qualquer e até o gueto não foge a essa orientação. É mesmo socialmente desejável que a inclusão ocorra, haja vista o perigo que representam os que estão fora das malhas institucionais e seus dispositivos: os bandidos fora da prisão, as crianças de rua fora do trabalho, da família e da escola. É praticamente impossível alguém, por mais socialmente excluído que esteja, não ter sido colhido ao menos pelo olhar num fichário de hospício, abrigo, delegacia de polícia ou serviço de assistência; terá sempre parte da vida registrada, sujeita à classificação na ordem de um desvio qualquer, mesmo que nenhuma providência seja tomada para melhorar sua vida, o que é mais provável. Estranho ideal, sofremos os efeitos da violência dessa integração e ainda assim lutamos para aperfeiçoá-la (LOBO, 2008: 262).

Assim, é no cenário da sociedade moderna que o conceito de deficiência passou a constituir-se como representação social, contrastando com a noção de eficiência tão propalada pelos defensores do sistema capitalista. O que significa dizer que estas preocupações não podem ser analisadas fora de um modelo de sociedade que busca instituir a norma como um dos fundamentos da visão científica, em resposta às demanda do processo de industrialização.

Vivenciamos, entretanto, um novo paradigma, que decorre dos avanços da ciência e da tecnologia e que instaura o discurso da inclusão social. Na afirmação de Carvalho, citando trecho da Declaração de Salamanca, a concretização desse discurso requer:

Inúmeras (...) providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as

crianças, 'independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados' (apud CARVALHO, 2007: 79).

Se por um lado os dispositivos legais instituíram a escola inclusiva, por outro, a consolidação desse modelo educacional depende fundamentalmente da remoção de barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, advindas de variados e complexos fatores, dos quais merece destaque a injusta desigualdade de oportunidades, sobretudo para crianças e jovens em idade escolar pertencente às classes menos favorecidas (CARVALHO, 2007).

No Brasil, dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, indicam que há 45.623,910 pessoas com algum tipo de deficiência, um percentual de 23,9% da população brasileira. Porém, qual foi a concepção de deficiência que norteou o censo de 2010? Quais foram os tipos de deficiência investigados? O conceito de deficiência adotado pelo IBGE teve como referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada pela Organização Mundial de Saúde/OMS, em 2001, segundo a qual a incapacidade a que está sujeita uma pessoa com deficiência é o resultado tanto da limitação das funções e estruturas do corpo quanto das interferências de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação. A pesquisa girou em torno da existência de tipos de deficiência permanente – visual, auditiva e motora, de acordo com o seu grau de severidade, e também, mental ou intelectual (BRASIL. IBGE, 2010).

Retomando aos dados estatísticos, do percentual de 23,9 da população brasileira com algum tipo de deficiência, a visual era a de maior incidência entre homens (16,0%), quanto mulheres (21,4%), seguida da deficiência motora que alcançou o percentual de 13,3 milhões, sendo 5,3% para homens e 8,5% para mulheres; a deficiência auditiva apareceu em terceiro lugar, com 9,7 milhões de pessoas, 5,3% para homens e 4,9% para mulheres. Por fim, a deficiência intelectual, estimada em 26 milhões, 1,5% para homens e 1,2 para mulheres.

Quanto à distribuição no território brasileiro, 38,5 milhões viviam em áreas urbanas e 7,1 milhões em áreas rurais. Na análise por sexo, constatou-se que 26,5% da população feminina do Brasil possuía pelo menos uma deficiência, estimada em 25,8 milhões, contra 19,8 milhões de pessoas do sexo masculino, equivalente a 21,2%. Na análise por faixa de idade, observou-se que 7,5% das crianças de 0 a 14 anos possuía pelo menos um tipo de deficiência; entre 15 a 64 anos, o percentual é de 24,9% e entre 65 anos ou mais de idade, é de 67,7%.

Segundo o IBGE, “o maior contingente com pelo menos uma deficiência ocorreu na população de 40 a 59 anos, correspondendo a aproximadamente 17,4 milhões de pessoas, sendo 7,5 milhões de homens e 9,9 milhões de mulheres” (BRASIL. IBGE, 2010).

TABELA 1 - Percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas na população residente (%) (1)

Grandes Regiões	Total	Cor ou raça				
		Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Brasil	23,9	23,5	27,1	27,1	23,8	20,1
Norte	23,0	23,8	27,3	25,6	22,6	14,3
Nordeste	26,6	26,8	29,8	30,6	26,0	27,3
Sudeste	23,0	22,9	25,4	26,3	22,5	29,3
Sul	22,5	22,3	24,8	24,2	22,6	21,1
Centro-Oeste	22,5	22,5	25,8	23,6	22,1	14,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

Constatou-se também que a prevalência da deficiência é maior entre as pessoas que se declararam preta (3.884.965 pessoas) ou amarela (569.838), ambas com 27%, enquanto que o menor percentual foi da população indígena, com 20,1%, correspondendo a 165.148 pessoas. Confrontando cor ou raça e gênero, observou-se que a população feminina teve um maior percentual para qualquer cor ou raça declarada, a maior diferença, porém, foi encontrada entre as mulheres (30,9%) e os homens (23,5%) de cor preta, correspondente a 7,4 pontos percentuais, e a menor diferença, de 3,4 pontos percentuais, entre os homens (18,4%) e mulheres (21,8% indígenas (BRASIL. IBGE, 2010).

Quanto à distribuição por região geográfica, dados do último censo evidenciam que a Região Nordeste tem a maior taxa de prevalência de deficiência entre as regiões brasileiras, que é de aproximadamente 26,6%, conforme pode ser observado no Tabela 1.

Sobre a escolarização de crianças de 6 a 14 anos com pelo menos uma das deficiências, o Censo 2010, revelou que a taxa foi de 95,1%, cerca de dois pontos percentuais menor do que a taxa de escolarização das crianças dessa mesma faixa etária sem nenhuma das deficiências investigadas, que foi de 96,9%.

Segundo, ainda, o IBGE, “para cada criança de 6 a 14 anos com pelo menos uma das deficiências investigadas que frequentavam escola da rede particular havia seis crianças com a mesma condição estudando em escola da rede pública. Essa razão caiu para cinco em crianças de 6 a 14 anos de idade sem deficiência”.

TABELA 2 - Distribuição percentual das pessoas de 15 ou mais de idade com pelo menos uma das deficiências investigadas (%) (1)

Grandes Regiões	Total	Nível de instrução				
		Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Brasil	100,0	61,1	14,2	17,7	6,7	0,4
Norte	100,0	61,9	14,0	18,4	5,4	0,4
Nordeste	100,0	67,7	12,3	15,7	4,0	0,3
Sudeste	100,0	56,2	15,5	19,4	8,5	0,5
Sul	100,0	62,6	14,4	16,0	6,8	0,2
Centro-Oeste	100,0	58,4	14,3	18,7	8,2	0,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

Especificamente sobre o nível de instrução das pessoas de 15 ou mais de idade com pelo menos uma deficiência, o Censo 2010 apresenta dados reveladores presentes na Tabela 2: novamente, o Nordeste brasileiro apresenta um percentual mais alto, se comparado às demais regiões do Brasil no tocante a taxa relativa às pessoas sem instrução e com o fundamental incompleto (67,7%).

Ao observarmos as três colunas, veremos que o Nordeste apresenta percentuais mais baixo de pessoas com o nível de escolarização correspondente ao fundamental completo até o superior completo, ou seja, a situação educacional de pessoas com pelo menos um tipo de deficiência no Nordeste brasileiro demonstra que é essencial implementar políticas públicas que contribuam para eliminar as barreiras tão solidamente presentes nessa região.

Para não tornar esta análise exaustiva, apresentamos dados breves sobre a situação da pessoa com deficiência na Bahia, reconhecendo as lacunas que resultantes dessa medida,

justificada pelo desconhecimento de fontes do IBGE que apresentem gráficos, tabelas ou mesmo descrições semelhantes as que foram adotados para o Brasil e para as Grandes Regiões.

TABELA 3 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas (BAHIA)

Sexo e nível de instrução	Total (1)	Pelo menos uma das deficiências investigadas	Nenhuma das deficiências investigadas
Total	10 424 548	3 213 011	7 206 365
Sem instrução e fundamental incompleto	5 645 923	2 182 555	3 458 631
Fundamental completo e médio incompleto	1 684 056	375 705	1 308 266
Médio completo e superior incompleto	2 503 636	533 139	1 970 284
Superior completo	532 492	109 863	422 513
Não determinado	58 441	11 750	46 671
Homens	5 050 421	1 362 793	3 684 952
Sem instrução e fundamental incompleto	2 953 851	976 431	1 975 014
Fundamental completo e médio incompleto	799 202	150 625	648 501
Médio completo e superior incompleto	1 064 944	191 085	873 676
Superior completo	207 087	40 569	166 517
Não determinado	25 337	4 083	21 243
Mulheres	5 374 127	1 850 218	3 521 413
Sem instrução e fundamental incompleto	2 692 072	1 206 124	1 483 617
Fundamental completo e médio incompleto	884 853	225 080	659 765
Médio completo e superior incompleto	1 438 692	342 054	1 096 609
Superior completo	325 406	69 294	255 996
Não determinado	33 104	7 667	25 427

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. - Tabela 3.16.3.7 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas, segundo o sexo e o nível de instrução - Bahia - 2010.

De fácil compilação, encontra-se disponível a tabela 3.16.3.7, contendo dados sobre a Bahia (2010) de pessoas de 15 ou mais de idade com ou sem deficiência, segundo o sexo e o

nível de instrução. A análise detida permite observar que as pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas estavam em desvantagem se comparados com as outras sem nenhum dos tipos de deficiência investigados.

No que tange aos níveis de escolarização por sexo, vê-se que as mulheres estavam em mais desvantagens que homens com pelo menos uma das deficiências investigadas, o que mais uma vez reforça a necessidade de realizar pesquisas nessa área que subsidiem as políticas públicas que minimizem e combatam essas desigualdades.

Breve descrição sobre a UESB e o Projeto *Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação*

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é uma IES multicampi, situada na mesorregião do Centro-Sul (região Sudoeste) do Estado da Bahia, que envolve aproximadamente 60 municípios. Sua sede se situa no município de Vitória da Conquista, dista 510 km da capital do estado, Salvador. Os demais campi localizam-se nos municípios de Jequié e Itapetinga.

Sua origem se encontra em consonância com os fatos históricos e políticos do final da década de 1960, mais especificamente, com as orientações estabelecidas pelo Governo Federal voltadas para a ampliação do número de universidade e de matrículas na rede pública. Nesse período, o Governo do Estado da Bahia elaborou o Plano Integral de Educação, o qual teve como um de seus objetivos interiorizar o ensino superior no Estado.

Este processo de interiorização teve início com a instalação de Faculdades de Formação de Professores nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas. Contudo, a crescente expansão da rede pública estadual de ensino fundamental e médio exigiu cada vez mais a fixação no interior de pessoal habilitado para o exercício do magistério, bem como o incentivo à pesquisa científica e à difusão de uma cultura universitária.

É nesse contexto que nos primeiros anos da década de 1980, as Faculdades de Vitória da Conquista e de Jequié dão origem a Fundação Educacional do Sudoeste, criada pelo Decreto nº 27.450, de 12/08/1980 e a seguir a Autarquia Universidade do Sudoeste, através da Lei Delegada nº 12, de 30/12/1980. O funcionamento em sistema multicampi só veio ocorrer em 1987, após parecer favorável do CEE nº 119/87 e Decreto nº 94.250, de 22/04/1987. O seu credenciamento ocorreu em 1998, através do Decreto nº 7.344, de 27/05/1998, publicado no

Diário Oficial do Estado da Bahia de 28/05/1998. O recredenciamento por um período de 08 (oito) anos, se deu através do Decreto nº 9.996, de 02 de maio de 2006.

Atualmente, a UESB possui 42 cursos de graduação e 8 cursos de pós-graduação stricto sensu nas áreas de Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Artes. O quadro total de professores é de 944, sendo 798 professores efetivos e 146 professores temporários. Dentre esses 42 cursos, 18 são oferecidos na modalidade de licenciatura nas seguintes áreas de conhecimento: Física, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Artes.

A realização de um Plano de Trabalho articulado entre as licenciaturas dos diferentes campi favorece o intercâmbio de conhecimentos e experiências, de modo a estreitar os laços e construir uma interface na formação de professores tanto inicial, como continuada. Nesse sentido, as ações tendem a fortalecer a tríade ensina-pesquisa-extensão na formação de professores (inicial e continuada) e valoriza o contexto da escola pública como espaço de produção teórica, de trabalho intelectual e de desenvolvimento de competências profissionais docentes.

O Projeto UESB Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação foi idealizado em função do reconhecimento da importância de se relacionar teoria e prática desde o início do processo formativo do professor e da necessidade de desenvolver um trabalho articulado entre as licenciaturas. Teve início em 2010 com a aprovação do projeto encaminhado ao Edital PIBID/2009, buscando promover a interação entre os professores dos cursos de licenciatura em Letras, Biologia e Matemática do Campus de Jequié e dos professores das licenciaturas em Letras, Física e Matemática do Campus de Vitória da Conquista. Inicialmente, quatro escolas de educação básica da rede estadual de ensino foram conveniadas, sendo duas do município de Jequié e duas do município de Vitória da Conquista. Juntaram-se posteriormente a estas três escolas da rede municipal de Vitória da Conquista.

Em Jequié, a escolha das escolas de educação básica foi feita em função dos seguintes critérios: ter tido baixo índice de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em relação às demais escolas do mesmo porte, localizadas no município, bem como apresentar um alto índice de reprovação e evasão escolar, segundo os dados do Educacenso – INEP (2007). Já no município de Vitória da Conquista foi utilizado como critério para a escolha das escolas conveniadas: um maior índice de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em relação as escolas selecionadas no município de Jequié. O Projeto Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação foi pensado como possibilidade de oferecer formação docente inicial e continuada baseado no desenvolvimento de aprendizagens pautadas na relação, na convivência da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação. Uma formação, que estando articulada com a prática, nunca a ela será reduzida, já que compreendemos a escola como afirma Kuenzer, “espaço de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produto, e espaço de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos” (2002: 10).

No ano de 2012, com a aprovação dos novos subprojetos no Edital CAPES 11/2012, as atividades do PIBID foram ampliadas para todas as licenciaturas e campi da Universidade, exceto os cursos de Física do Campus de Itapetinga e Filosofia do Campus de Vitória da Conquista. As ações desenvolvidas abrangem: formação de grupos de estudos, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de monitorias didáticas etc. No geral, esperava-se que bolsistas, professores da Educação Básica e da UESB tivessem oportunidade de refletir sobre as complexidades, incertezas, singularidades que constituem as atividades de ensino, visando a (re)construção de práticas pedagógicas.

Subprojeto do PIBID Práticas Metodológicas Inclusivas: vivências dos licenciandos da UESB, campus de Jequié com a educação especial na perspectiva inclusiva

As ações desse subprojeto foram iniciadas em agosto de 2012 e contam com a participação de vinte alunos dos cursos de licenciatura, sendo seis de Pedagogia, cinco de Letras, cinco de Biologia e quatro de Matemática. Ao definir os cursos, privilegamos o de Pedagogia por ser responsável pela formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL. Resolução nº 1/2006). Os demais, por estarem atraindo discentes com deficiência na UESB a partir de 2007.

Esta iniciativa tem como base a transversalidade e a interdisciplinaridade. A primeira é entendida como compromisso dos professores em desenvolver uma prática educacional direcionada para a construção da cidadania, a partir de ações que contribuam para que o aluno compreenda a realidade social em que vive, reconhecendo-se como detentor de direitos e

responsabilidades para consigo mesmo, com os outros e também com o meio ambiente. Entretanto, os objetivos e os conteúdos dos temas transversais não constituem áreas de conhecimento ou disciplinas, são questões presentes na realidade atual, sob várias formas, que carecem de urgência para serem resolvidas ou minoradas. Assim, questões relativas à Ética, à Pluralidade Cultural, ao Meio Ambiente, à Saúde e à Orientação Sexual devem ser tratadas pelas várias áreas de conhecimento, dando um maior sentido ao ensino e aprendizagem (BRASIL. PCN, 1997). Quanto à interdisciplinaridade, ela se aproxima da transversalidade por romper com a visão fragmentária do conhecimento, por evidenciar que a realidade é complexa e é pautada no processo de interação social. Ao mesmo tempo, esse eixo se caracteriza por ser epistemológico, enquanto que a transversalidade abrange a dimensão didática (BRASIL. PCN: 1997)

Transpondo esses eixos basilares para a problemática do nosso subprojeto, vimos que é iminente garantir aos futuros professores uma formação complementar em educação especial na perspectiva inclusiva. Essa formação pode ser determinante para que esses profissionais redefinam o seu olhar sobre a diferença, de modo que possam identificar as potencialidades dos alunos, inclusive aqueles que apresentam limitações e impedimentos.

A metodologia que vem sendo desenvolvida é a pesquisa-ação, com base em Thiollent (1985), tendo em vista a necessidade de encontrar respostas aos problemas que pouco a pouco vem sendo detectados nas quatro escolas conveniadas. As fases previstas na metodologia que vem sendo alcançadas são: 1) exploratória ou diagnóstica, que engloba ações de observação e análise da realidade a qual estamos intervindo; 2) desenvolvimento de práticas metodológicas inclusivas, dentre as quais aquelas que propiciam o acesso à informação e ao conhecimento dos alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem; 3) avaliação das ações que vem sendo realizadas como forma de redefinir o plano de trabalho, elaboração de relatórios que servirão de base para a construção de artigos, pôster e painéis.

De início, vimos a necessidade de estruturar o grupo de estudo, de modo que pudéssemos nos deter em temáticas relativas ao estudo etnográfico e ao processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, as discussões até agora realizadas propiciaram compreender a deficiência como construção histórica, tendo como fundamento as análises de DECHICHI, 2011), além da possibilidade de realizar estudos sobre a legislação que trata dos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2007).

Acreditamos que os resultados obtidos até agora são ainda pequenos, mas profícuos quanto à socialização de conhecimentos produzidos sobre a educação inclusiva, entendida em seu sentido amplo, como um direito a ser usufruído por todos, independentemente das diferenças étnico-raciais, de gênero, idade, religião e, principalmente, de condição físico-motora, sensorial, mental etc.

No âmbito da interdisciplinaridade, observa-se que ele vem oportunizando uma maior interação entre bolsistas e supervisores das diferentes áreas de conhecimento, em função de uma prática docente que tem como princípio a inclusão escolar. Nesse caso, discentes, supervisores e coordenadora de área tem efetivado trocas significativas de conhecimentos, grande parte deles bem pouco contemplada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. A atuação das bolsistas do curso de Pedagogia na sala de recurso multifuncional de uma das escolas conveniadas tem sido significativa, conforme ressalta a professora supervisora Juliana Brandão Bispo:

Ao longo desses meses, temos observado um crescente interesse das alunas-bolsistas do PIBID em relação aos estudos e dos atendimentos desenvolvidos na sala de recursos, assim como dos alunos que frequentam esse espaço. Estes já perguntam por elas e sentem suas ausências, o que demonstra a construção de um vínculo entre ambos, fundamental para a continuidade do nosso trabalho.

A confecção de materiais adaptados é uma atividade da sala de recurso que pôde ser ampliada a partir da chegada do PIBID na escola. Mesmo contando com duas professoras na sala de recurso não conseguimos dar conta das demandas dos alunos fora desse espaço de atendimento. A vinda das bolsistas possibilitou a ampliação desse trabalho, permitindo colaborar ainda mais com os professores da rede regular.

Reuniões de estudos de textos produzidos por estudiosos sobre a problemática da pessoa com deficiência; inclusão escolar e social; estudos de caso; projeção de filmes cujo enredo envolve pessoas com deficiência; visita técnica a instituições especializadas, dando prioridade àquelas localizadas em Jequié, reconhecida como pólo de educação inclusiva; produção de recursos didáticos adaptados. Enfim, de agosto de 2012 até o momento atual, as vivências têm sido intensas e se manifestam nos olhares dos bolsistas que expressam descobertas e na sua crescente participação nas discussões. Ao comentar sobre a visita técnica realizada ao Centro de Apoio Pedagógico/CAP de Jequié, órgão responsável pelo Atendimento Educacional Especializado à crianças, jovens e adultos com deficiência que estão vinculados a rede pública municipal e estadual de ensino, a bolsista do curso de Letras Edileusa Francisca Santos enfatizou:

foi uma oportunidade maravilhosa em que conhecemos as atividades desenvolvidas por cada profissional, mas não apenas isso foi um momento em que nós, futuros professores, pudemos aprender mais e ter uma noção das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Acredito que esta experiência foi de grande valia para todos.

Ainda sobre a visita ao CAP de Jequié, a bolsista de Pedagogia, Jéssica Azevedo, assim descreveu essa experiência: “Considero de grande valor à experiência que tivemos no CAP (...), Antes de ir, concebia o CAP de outra forma, pensava que era um lugar de reforço escolar para alunos com deficiência e vi que vai muito além disso”.

Sobre o preconceito à pessoa com deficiência, a bolsista do curso de Biologia, Mariene Argolo dos Santos encontra-se num momento de (des)velamento da realidade: “é difícil pensarmos que pessoas são excluídas do meio social em razão das características físicas que possuem”. O aprendizado obtido nesse projeto é assim mencionado pela bolsista:

Sabemos que a inclusão está ligada a todas as pessoas que por alguma forma não tem as mesmas oportunidades dentro da sociedade; sabemos que de alguma maneira esse preconceitos são quebrados e mudados e sabemos ainda que essas pessoas são merecedoras dos mesmos direitos que qualquer outro cidadão. Portanto, devemos ter esse conceito em mente que a inclusão se efetiva numa escola das diferenças e não nas escolas dos diferentes (Mantoan, 2012).

Por fim, como coordenadora de área e militante da causa da pessoa com deficiência, esse Subprojeto tem contribuído para me reaproximar da educação básica. Como pessoa, o PIBID vem me permitindo dar um sentido maior à minha prática docente. A bolsista do curso de Letras, Elane Marques assim se refere ao programa: O PIBID está me proporcionando como profissional um conhecimento único, mas isso não é nada em vista de como estou crescendo como pessoa, como ser humano.

Considerações

As ações previstas no subprojeto do PIBID *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos* podem ser consideradas exitosas, face ao interesse demonstrado pelos bolsistas e professores supervisores. Ao longo desses meses, temos contado também com a participação de uma professora cega, recém egressa do curso de Letras. A princípio, Cristiane Gonçalves dos Santos, solicitou ingresso no grupo, justificando necessidade de estudar enquanto aguarda uma oportunidade para ensinar. Esta participação,

contudo, tem tido um impacto significativo, à medida que propicia aos bolsistas reconhecer suas potencialidades e refletir sobre a realidade dessa professora em sua luta para conquistar direitos que lhes são inalienáveis. Ao propor esse projeto, acreditávamos que o seu desenvolvimento poderia contribuir para romper barreiras atitudinais e os resultados tem evidenciado mudanças representativas nos bolsistas que questionam não só a realidade local, mas os currículos dos cursos que estão vinculados, ao tempo ressaltam a importância de sua redefinição para garantir aos colegas uma formação docente de caráter inclusivo.

Referências

BRASIL. Censo Demográfico 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. CNE/CP – Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução nº 1/2006).
BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais. Brasília: MEC, 1997.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: 2007.

DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina. Princípios e Fundamentos da Educação Especial (Módulo II do Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado – EAD). Uberlândia: UFU, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Micropolítica. Cartografias del Deseo. Madri: Traficantes de sueños, 2006. Disponível em: <<http://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/297/8/84-96453-05-7.pdf>> Acesso em 03 abr. 2013.

KUENZE, Acácia Zeneida. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>> Acesso em: 13 jun. 2013.

LOBO, Lilia Ferreira. Os Infames da História – Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escolas dos Diferentes ou Escolas das Diferenças? (2012). Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=74&id=921>> Acesso em: 13 jun. 2013.

PADILHA, A. M. L. O discurso da inclusão social: o sim e o não. In D. M. de Jesus et al. (Eds.), *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.