

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS-
CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT**

ALINNE MONTEIRO DA CRUZ ATANASIO

**A PERSPECTIVA DE MARTIN BUBER PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EPT**

**ANÁPOLIS
2020**

ALINNE MONTEIRO DA CRUZ ATANASIO

**A PERSPECTIVA DE MARTIN BUBER PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EPT**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Orientadora: Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira.

ANÁPOLIS
2020

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

ATA/per

Atanasio, Alinne Monteiro da Cruz

A perspectiva de Martin Buber para a educação inclusiva na EPT / Alinne Monteiro da Cruz Atanasio - 2020.

136 f.; il. color.

Orientadora: Dra. Gizele Geralda Parreira.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós- Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2020.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Educação inclusiva . 3. Martin Buber

I. Parreira, Gizele Geralda. II. IFG, Campus Anápolis.

III. Título.

ALINNE MONTEIRO DA CRUZ ATANASIO

**A PERSPECTIVA DE MARTIN BUBER PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA
EPT**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 29 de janeiro de 2021, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Timóteo Madaleno Vieira
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Eliezer Marques Faria
Membro interno (suplente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dra. Leigh Maria de Souza
Membro externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Web Conferência)

No dia 29 (vinte e nove) do mês de janeiro do ano de 2021, às 14 horas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se Defesa da Dissertação de Mestrado “**A perspectiva de Martin Buber para a Educação Inclusiva na EPT**” e respectivo Produto Educacional de autoria de **Alinne Monteiro da Cruz Atanasio**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelas professoras: **Dra. Gizele Geralda Parreira-IFG/ProfEPT**(Orientadora-Presidente da Banca), **Dra. Leigh Maria de Souza-IFG/Goiano**(Avaliadora Externa), e pelo professor **Dr. Timóteo Madaleno Vieira-IFG/ProfEPT** (Avaliador Interno).

Em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação e do Produto Educacional** de **Alinne Monteiro da Cruz Atanasio**.

Anápolis -GO, 29 de janeiro de 2021.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Dra. Gizele Geralda Parreira - Orientadora Presidente da Banca ProfEPT
2. A Presidente da Banca assina a Ata por: Dra. Leigh Maria de Souza-IFG/Goiano*
3. Dr. Timóteo Madaleno Vieira - ProfEPT/IFG
4. Alinne Monteiro da Cruz Atanasio– Discente do ProfEPT *

*No contexto das restrições e medidas sanitárias de isolamento social impostas pela Pandemia do Covid-19, o presidente da Banca foi autorizado a fazer a transcrição da avaliação e assinar Ata de Defesa da Dissertação em nome da Profa. Dra. Leigh Maria de Souza-IFG/Goiano, que participou da Sessão por Web Conferência.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Alinne Monteiro da Cruz Atanasio**, TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS, em 05/02/2021 15:47:26.
- **Timoteo Madaleno Vieira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 05/02/2021 08:20:25.
- **Gizele Geralda Parreira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 04/02/2021 21:06:40.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/02/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 128207
Código de Autenticação: 71bob83801



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Vídeo educacional e roteiro. | |

Nome Completo do Autor: Alinne Monteiro da Cruz Atanasio

Matrícula: 20182060150068

Título do Trabalho: A Perspectiva de Martin Buber para a Educação Inclusiva na EPT

Autorização - Marque uma das opções

1. (x) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
- () O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- () Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 29/01/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

A minha família: alvo do meu amor, do meu respeito e da minha admiração, que sempre se voltou para mim ao compreender meu estágio vivido, segurando a minha mão e seguindo junto na caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Tu Eterno, a essência de tudo, aquele que me guia, me fortalece, me sustenta, me encoraja, me mostra que eu posso ir além dos meus limites e medos, e me revela a razão e o privilégio de estar aqui.

Aos meus pais, José Luiz e Doracélia, que humildemente construíram os alicerces e as bases da minha história, calcada no trabalho e na luta. Eles que claramente carregam o desejo de um viver comunitário e nos educam (a mim e às minhas irmãs) pelo exemplo, ao ouvir, ao cuidar, ao acolher e ao estender a mão a quem se aproxima.

Às minhas irmãs, Thais e Rayane, tão Tu e tão Isso, que verdadeiramente se voltam e se voltaram para mim, principalmente, para me apoiar durante a caminhada, para ouvir as angústias e compartilhar as alegrias do caminho, para trocar ideias e percepções e para rememorar o foco de tudo.

A minha orientadora, professora Gizele, que de forma iluminada me apresentou a trilha para o existir mais humano e autêntico, auxiliando-me, até sem saber, no meu autoencontro, sobretudo ao lançar o convite “viva em Buber”. Aquela educadora que caminhando junto de forma leve, sábia e equilibrada, inspirou-me com o seu grande caráter, a sua postura respeitosa, o seu posicionamento sincero e a sua latente humanidade, ao mesmo tempo em que compreendia as angústias do processo e os limites pessoais, assim como me exortava e estimulava a crescer e a alçar novos voos!

Aos demais professores e técnicos administrativos do programa que semearam saberes e nos mostraram importantes direções no universo científico.

Aos colegas de turma, principalmente às colegas de estrada que sempre se solidarizaram, contribuíram para construções coletivas do saber e, além de compartilhar vivências nos trechos do percurso, me exortaram e me ajudaram a superar os imprevistos da jornada.

Imagina-te em uma situação de origem, onde estivesses sozinho, totalmente sozinho na terra, e onde poderias receber um dos dois, livros ou homens. Talvez eu ouça alguém exaltar a sua solidão, porém isto ele só consegue porque justamente há homens no mundo, embora distantes espacialmente. Eu não sabia nada de livros quando me evadia do colo de minha mãe, e eu quero morrer sem livros, com uma mão humana na minha (BUBER, 1991, p. 64).

RESUMO

A percepção da Educação Inclusiva em conformidade com o pensamento dialógico de Martin Buber constitui a temática desta pesquisa, sobretudo a partir da compreensão de que a formação significativa para todos extrapola a democratização do acesso à Educação e adentra as garantias de permanência e êxito escolar, por meio da ruptura das barreiras atitudinais que menosprezam e relegam as pessoas com deficiência à margem, desmerecendo-as em sua potencialidade humana, inclusive na priorização da deficiência em detrimento da pessoa. Nesse sentido, a Filosofia Dialógica buberiana prepondera sobre a necessidade de resgatar a humanização nas relações educativas, de modo que o fator inter-humano se realize no cotidiano escolar por meio da disposição e da atitude de respeito, em que professor e aluno, ao voltarem-se um para o outro, experienciem a aproximação, o acolhimento e o reconhecimento do outro como ser único em suas diferenças e singularidades. Assim, emerge repensar as relações humanas, as práticas pedagógicas e a atitude diante do semelhante, bem como resgatar a capacidade de diálogo. O objetivo geral do estudo é compreender o conceito de diálogo em Martin Buber e as contribuições possíveis à Educação Inclusiva. De tal modo, possui como objetivos específicos interpretar a perspectiva dialógica buberiana; analisar as principais características e as intenções da Educação Inclusiva; avaliar as possibilidades da Educação Inclusiva na EPT e elencar os reais aportes da Filosofia Dialógica de Martin Buber para a Educação Inclusiva no IFG. Isto posto, pretende-se encaminhar uma investigação qualitativa e aplicada a partir de estudo bibliográfico e de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, a pesquisa engloba a participação de alunos e servidores dos Câmpus do IFG circunscritos na região metropolitana de Goiânia. A análise dos dados segue por meio da observância, classificação e interpretação das informações encontradas nas entrevistas, associadas às bases conceituais dialógicas e inclusivas estudadas ao longo da pesquisa. A apresentação dos resultados configura como objeto uma produção audiovisual, a qual, neste contexto, ocupa o espaço de produto educacional, cuja exibição, para a comunidade do IFG, intenciona ampliar a compreensão da realidade apresentada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Martin Buber. Perspectiva Dialógica. Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

The perception of Inclusive Education in accordance with Martin Buber's dialogical thinking constitutes the theme of this research, especially from the understanding that meaningful training for all goes beyond the democratization of access to Education and enters the guarantees of permanence and school success through the rupture of attitudinal barriers that disparage and relegate people with disabilities to the margins, neglecting them in their human potential, including prioritizing disability to the detriment of the person. In this sense, the Buberian Dialogical Philosophy prevails over the need to rescue humanization in educational relationships, so that the inter-human factor is accomplished in the school routine through the disposition and the attitude of respect, in which teacher and student, when they return to each other, experience the approach, acceptance and recognition of the other as being unique in their differences and singularities. Thus, it emerges to rethink human relationships, pedagogical practices and attitude towards others, as well as recovering the capacity for dialogue. The general objective of the study is to understand the concept of dialogue in Martin Buber and the possible contributions to Inclusive Education. In such a way, its specific objectives are to interpret the Buberian dialogical perspective; to analyze the main characteristics and intentions of Inclusive Education; to evaluate the possibilities of Inclusive Education at PTE and to list the real contributions of Martin Buber's Dialogical Philosophy to Inclusive Education at IFG. That said, it is intended to conduct a qualitative and applied investigation based on a bibliographic study and semi-structured interviews. To this end, the research includes the participation of students and civil servants of the IFG Campuses circumscribed in the metropolitan region of Goiânia. Data analysis follows by observing, classifying and interpreting the information found in the interviews, associated with the dialogical and inclusive conceptual bases studied throughout the research. The presentation of the results constitutes the object of an audiovisual production, which, in this context, occupies the space of an educational product, whose exhibition, for the IFG community, intends to broaden the understanding of the presented reality.

Keywords: Inclusive Education. Martin Buber. Dialogic Perspective. Professional and Technological Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	30
Figura 2	44
Figura 3	67
Figura 4	69
Figura 5	72
Figura 6	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	31
Quadro 2.....	54
Quadro 3.....	100
Quadro 4.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – atendimento educacional especializado
ANCINE - Agência Nacional de Cinema
ART. - artigo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS – Centro de Capacitação do Surdo
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – GO - Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONSUP – Conselho Superior
CPB - Cadastro de Produto Brasileiro
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MP – Mestrado Profissional
NAI – Núcleo de Ações Inclusivas
NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE – Necessidades educacionais específicas
ONU – Organização das Nações Unidas
PcD – Pessoa com deficiência
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP – Projeto Político-pedagógico
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SETEC - Secretaria de Educação Profissional
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TEC NEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TM – Total de mestrados

SUMÁRIO

Introdução.....	18
1. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): compreensão político-filosófica.....	27
1.1 Fundamentos da Educação Inclusiva: inclusão e integração	29
1.2 O reconhecimento da PESSOA e as garantias legais para a educação inclusiva na EPT ..	34
1.3 A PcD e as barreiras atitudinais no âmbito da formação profissional	42
1.4 Formação qualitativa: o papel da escola inclusiva e a atuação docente.....	48
1.5 Os NAPNES e a constituição da educação inclusiva nos Institutos Federais.....	52
2. A Filosofia Dialógica de Martin Buber: o papel da educação para a vivência verdadeiramente humana	59
2.1 Martin Buber e a construção do pensamento	60
2.2 Eu-Tu e Eu-Isso: a constituição relacional do ser e a forma de se colocar no mundo	63
2.3 O diálogo e a experiência inter-humana.....	68
2.4 Fundamentos educacionais dialógicos	73
2.5 A escola e a formação para a comunidade	79
3. A compreensão metodológica e as diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa	86
3.1 Abordagem investigativa e a compreensão hermenêutica.....	87
3.2 O Instituto Federal de Goiás como lócus de pesquisa e os procedimentos utilizados.....	95
3.3 A constituição política e histórica do Mestrado profissional no Brasil.....	98
4. A EPT e a construção do paradigma dialógico-inclusivo no IFG: da constituição dos dados à história de um produto educacional	104
4.1 Entrevistas: perspectivas e contrapontos da inclusão no IFG.....	105
4.2 Produto educacional e o curta-metragem como recurso de formação pedagógica.....	113
Considerações finais	117
Referências	120
Apêndice.....	129

Introdução

A construção do ser humano é marcada por vivências, percepções e aprendizados estabelecidos na relação consigo e com o outro que o tornam um ser único, pois, mesmo que as experiências sejam semelhantes, a apreensão e a assimilação do contexto é algo subjetivo, porque cada pessoa analisa as circunstâncias a partir da sua história de vida. Tome-se como base o exemplo de pessoas expostas a uma mesma paisagem, durante o mesmo lapso temporal, elas terão focos, interpretações, sentimentos e memórias diferentes em decorrência da formação humana, cultural, histórica, política e educativa de cada uma delas ao longo da vida. Assim, as relações humanas tornam-se plenas de significados a partir da soma de olhares, das trocas dialogais e das interações múltiplas, por meio das quais a todos sejam oportunizadas condições igualitárias, justas, éticas e democráticas de se colocarem como parte da sociedade, a fim de se expressarem e de se desenvolverem nos diversos espaços, sejam eles: sociais, desportivos, de trabalho, de estudo, de lazer, de arte, entre outros.

Contudo, hodiernamente, de acordo com a Filosofia Dialógica de Martin Buber (2012), a sociedade tem se movido por interesses alheios ao homem, retirando-lhe aspectos da particularidade do ser, enfraquecendo a identidade desse homem, o qual passa a ser quase que um produto em série, esvaziado de sentido e desvalorizado em sua humanidade, amargando desencontros, abandono e solidão. A organização da sociedade tem se pautado em padrões estabelecidos historicamente, nos quais as pessoas são agrupadas a partir das características semelhantes; sobretudo físicas, sociais e econômicas, priorizando-se perfis de determinados grupos e excluindo os demais, os quais são relegados à margem e classificados como minorias. Segundo Azevedo (2008), valorizam-se as posses e os bens, a inteligência suprema, o convencionalmente belo, o dito normal, o corpo perfeito e seguidor do padrão da moda, em detrimento da essência humana.

À vista disso, “uma das perspectivas justificadoras dessa realidade está estruturada no valor que a sociedade construiu desde séculos em simplesmente homogeneizar as pessoas” (AZEVEDO, 2008, p. 48), estabelecendo uma dualidade entre os normais/perfeitos e os anormais/imperfeitos. Nesse processo de exclusão, desconsideram-se e anulam-se as potencialidades humanas a serem desenvolvidas, bem como mobiliza-se, encolhe-se e silencia-se o diferente, visto que empoderar-lhe é abalar as certezas, confrontar os padrões, trazer os medos e os preconceitos à tona. Com a sustentação dos padrões sociais excludentes, muitas vezes, a alteridade e a empatia são afetadas; não se valoriza o aprendizado que a pessoa possui

e não se atenta para a importância da diversidade, isto é, não se reconhece o homem em sua humanidade e o quanto esta pode contribuir para a elevação das vivências por meio de percepções diferentes.

De acordo com Azevedo (2008), as relações sociais são marcadas por rejeição, menosprezo, desrespeito, desigualdade e injustiça, quando deveriam ser tomadas pela reciprocidade e pela alteridade, reconhecendo o outro como ser vivo, humano, digno de ocupar os mesmos espaços e ter acesso aos mesmos bens culturais, epistemológicos, desportivos, laborais e assim por diante. Esse outro não deve ser classificado ou nomeado por suas características, físicas, étnicas, culturais ou financeiras, tornando-se vulnerável a atos de violência física e simbólica, mas deve ser identificado, respeitado e compreendido como pessoa, bem como cidadão sujeito aos mesmos deveres e direitos.

Na perspectiva de Buber (1974), impescinde o resgate da humanidade dos homens, para que estes sejam capazes de estabelecer relações inter-humanas, por meio das quais as pessoas se coloquem inteiramente diante do seu semelhante, desenvolvendo a linguagem do respeito, da aceitação e do reconhecimento do outro em seu modo ímpar de ser. Na percepção dele como ser humano, subverte-se a ordem posta e desconstroem-se as barreiras, sobretudo as atitudinais e as comunicacionais, porquanto se passa a priorizar a diversidade e a buscar a consolidação do espaço e das relações universais, em que todos integrem e contribuam igualmente com o desenvolvimento social.

Tangente às pessoas com deficiência (PcDs)¹, corriqueiramente, elas são alvos de atitudes discriminatórias que segregam e minam o seu desenvolvimento integral. Consoante a Azevedo (2008), adjetivam-se essas pessoas a partir de estereótipos acerca da deficiência, decorrentes de mistificação, desinformação, visão preconceituosa e estigmatizadora. Encarceram-nas em limitações como barreiras intransponíveis e sentenciam-nas a uma vida esvaziada de sentido, sem perspectiva de crescimento e de desenvolvimento pleno, principalmente no aspecto profissional e educativo. Sim, as limitações existem; todavia, quem não as tem? É preciso considerar que todos possuem limitações e que elas são apenas diferentes. Segundo Nowill e Masi (2008), todos apresentam formas diferentes de interagir com o mundo e a PcD não se detém em suas restrições, pois pode desenvolver outros sentidos e percepções, interagindo de forma mais sensível com a realidade.

¹ Adota-se ao longo do trabalho a nomenclatura pessoa com deficiência por identificação pessoal e em observância à legislação contemporânea, contudo outras terminologias aparecerão ao longo do texto em preservação ao que está registrado nos documentos e como demonstração dos pensamentos que vigoravam à época.

Nowill e Masi (2008) relacionam que é preciso vencer os mitos enraizados ao longo da história sobre as PcDs, concebidas preconceituosamente como: tragédias humanas, alvo de comiseração, incapazes, dependentes, doentes, consequência de maldição, entre outros. Quando devem ser compreendidas como pessoas com “**restrição** física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que **limita** a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou **agravada** pelo ambiente econômico e social” (GUATEMALA, art. 1º, 1999, grifos nossos), que apesar disso, podem aperfeiçoar as habilidades e realizar diversos feitos, pois, muitas vezes, há o esquecimento social de que a PcD não se desenvolve porquanto depara-se com ambientes e recursos ineficientes.

Com base nessa concepção, é inegável que as restrições existem e limitam o exercício de algumas atividades, contudo, elas podem ser acentuadas devido às ideologias e às condições sociais que reforçam preconceitos, impedem o crescimento e consideram a PcD como anormal, pois não se encaixam nos padrões convencionados como normais. Além do que, tais práticas discriminatórias, sejam elas de origem individual, social ou institucional, impedem o “acesso pleno a todos os direitos individuais, políticos, sociais e econômicos, o que em síntese se traduz em Direitos Humanos Plenos” (NOWILL; MASI, 2008, p. 58). Então, emerge a necessidade de uma nova percepção social acerca da vida e do ser humano, pautada no reconhecimento e no respeito à diversidade, vislumbrando-se uma sociedade com espaço e voz para todos, assegurando-se a dignidade humana e a cidadania social, “na perspectiva de garantir autonomia, igualdade e solidariedade. Esta é a cidadania ativa e interdependente que fundamenta sua ação no sentimento de pertencer ao grupo, viabilizando oportunidades de inclusão social” (BATTISTELLA, 2008, p. 40).

Para tanto, demanda-se a ruptura de inúmeras barreiras que se colocam diante da PcD, especialmente as de caráter atitudinal, com vistas a eliminar o preconceito e a discriminação por meio da informação, da conscientização e da reflexão sobre as relações humanas, bem como da consolidação de novos princípios e valores, conforme Battistella (2008). Assim, consubstancia-se a necessidade de luta pela inclusão para além de um discurso normativo, em que todos são concebidos em igualdade de direitos perante a lei, visto que há uma significativa lacuna entre as disposições legais e as ações legitimadas nas relações cotidianas. Nowill e Masi (2008, p. 61) ressaltam que “inclusão não se faz por decreto. É um processo e como tal leva tempo. Implica em mudanças estruturais na cultura, na construção de uma nova postura pessoal e pedagógica, na vida de relação e na sociedade”.

Ressalta-se que incluir não deve ser um mero discurso no estilo “politicamente correto”, mas deve ser a transformação das relações a partir da percepção do outro como um ser singular, que muito pode contribuir para as vivências humanas e para a solidificação de novos pilares sociais. Portanto, incumbe transpor a visão individualista de olhar somente para si e não olhar para o outro, o que torna a vivência humana vazia, pois “transforma o sujeito em um ser narcisista, empobrecido por suas experiências solitárias e repetitivas” (ARICÓ, 2008, p. 16).

Nesse processo, segundo Mantoan (2003), a educação possui um importante papel na construção de práticas realmente inclusivas, principalmente a escolar, pois se constitui como um espaço privilegiado para lançar as sementes da inclusão, haja vista que poderá contribuir para a formação dos grupos historicamente excluídos e poderá também colaborar para a constituição de uma nova mentalidade social. Para a PcD,

A escola deve ser, por excelência, o ambiente acolhedor e estimulante para a socialização. As barreiras arquitetônicas e a falta de capacitação dos profissionais – barreiras atitudinais – podem se constituir em desafios até mesmo insuperáveis, comprometendo de forma definitiva a inclusão social desta pessoa. A defasagem escolar, a falta de capacitação técnica certamente irá se refletir no desenvolvimento profissional e social. (BATTISTELLA, 2008, p. 32).

De igual modo, à escola também compete enfrentar os obstáculos que permeiam a sua própria realidade, pois esse ambiente ainda mantém uma estrutura arcaica de ensino, cuja relação ensino-aprendizagem, muitas vezes, se constitui de forma impositiva, coercitiva, simbolicamente violenta, excludente, intolerante e centralizada em determinados grupos, segundo Aricó (2008). Tocante à formação profissional e tecnológica, existem muitos desafios para as práticas inclusivas, contudo, a escola deve assumir um papel referencial na ampliação de possibilidades e na reflexão sobre o trabalho, desconstruindo ações de ordem “assistencialista, filantrópica ou piedosa” (AZEVEDO, 2008, p. 52).

Para tanto, insurge o enfrentamento a discursos discriminatórios que indagam se o aluno com deficiência (principalmente cognitiva) alcançará o nível de aprendizagem esperado, se acompanhará o ritmo da turma, se conseguirá inserção no mundo do trabalho e, caso consiga, se atenderá o ensejo da empresa contratante. Com essas preocupações, desconsideram-se os fatores humanos e visa-se somente à formação para o mercado, o qual lida com a versão objetificada do ser e o sujeita ao cumprimento de metas, de produtividade e de ampliação da lucratividade e desconsidera-se ainda a individualidade dos alunos, restringindo as potencialidades de cada um deles. Ao pensar as práticas inclusivas na formação profissional e

tecnológica, especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), é importante ressignificá-las a partir de princípios educacionais que corroborem para a construção de

Um mundo no qual as pessoas possam genuinamente se encontrar umas com as outras, despidas de preconceitos, conjecturas e reservas. Um mundo no qual elas não se prestem mais a disfarçar suas inquietudes, mascarar suas inseguranças ou encobrir sua solidão na objetivação exagerada do trabalho excessivo e das palavras mal anunciadas, no abandono de seus pares, enfim [...] um mundo no qual o homem possa ser ‘pessoa’ e não um ‘ser separado’. (PARREIRA, 2016, p. 101).

Essa percepção deve refletir o papel social e a constituição plural dos IFs, os quais visam a formação para a autonomia e para a emancipação do aluno, conforme Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a, para criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e, ademais, tais instituições orientam-se por

uma política pública inclusiva sobre ações que criem condições de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico [...] permitindo o acesso ao mundo produtivo e à sua emancipação econômica. (AZEVEDO, 2008, p. 51).

Destarte, propôs-se “A Filosofia Dialógica buberiana e a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” como tema deste estudo e configurou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades de uma postura alicerçada na perspectiva dialógica de Martin Buber contribuir para que os alunos com necessidades educacionais especiais sintam-se verdadeiramente incluídos? A abordagem deste tema baseou-se, primeiramente, na atuação da proponente da pesquisa no Núcleo de Ações Inclusivas (NAI) na Reitoria do IFG até junho de 2019 e, atualmente, no NAPNE. Também se fundamentou no desenvolvimento de estudos anteriores a respeito de acessibilidade, na convivência familiar, na percepção das barreiras existentes relativas à inclusão e demais garantias às PcDs, sobretudo em relação às barreiras atitudinais e comunicacionais.

A opção pela Filosofia do Diálogo na perspectiva do educador vienense, Martin Buber (1878-1965), decorreu da importância e da atualidade das premissas do referido pensador. Afinal, embora ele tenha analisado o homem e a sociedade moderna ainda do início do século XX, é perceptível a forma como “a coisificação e o não reconhecimento do homem em sua dimensão de humano foram crescendo ao longo do século passado e adentrando o terceiro milênio em proporções significativas” (PARREIRA, 2016, p. 55) e como essas questões estão

presentes na contemporaneidade, exercendo influência nas diversas esferas sociais, inclusive na realização das práticas pedagógicas.

A fundamentação em Mantoan referiu-se à compreensão de que incluir não envolve somente o atendimento aos diplomas legais, aos direitos negados historicamente e à constituição de escolas especiais. Sob esse aspecto, incluir abrange reconhecer a diversidade humana como questão inerente da sociedade, a consolidação do paradigma inclusivo e a construção do ensino regular para a totalidade em iguais condições de oportunidade para a aprendizagem qualitativa e o sucesso escolar, bem como do espaço social democrático e justo com supressão dos preconceitos e das barreiras limitantes.

A abordagem desse tema se deu sob a perspectiva de que, para além do investimento em tecnologia assistiva (recursos e serviços de acessibilidade comunicacional, educacional, de segurança e de mobilidade, entre outros) e da constituição de espaços acessíveis e específicos para o atendimento educacional especializado (apesar de que eles são importantes e muito podem contribuir para o ensino inclusivo significativo), compete repensar as relações humanas, as práticas pedagógicas e a atitude diante do outro, bem como resgatar a capacidade de diálogo, pois “quanto mais a sociedade contemporânea se desenvolve no que diz respeito aos aspectos técnicos e científicos, mais ela se mostra incapaz para o diálogo” (CRUZ, 2010, p. 47). A relevância deste estudo consistiu no reconhecimento do considerável papel da educação para o resgate da potencialidade dialógica entre os homens, para a consolidação de novos entendimentos e para a garantia de oportunidades igualitárias de desenvolvimento e emancipação da pessoa humana, com condições realmente acessíveis e inclusivas.

O tema pesquisado abarcou a observância dos princípios e da responsabilidade social do IFG, instância de educação profissional e tecnológica, pautada na formação humana integral, autônoma, emancipatória, de reflexão sobre o mundo do trabalho, de formação inicial e continuada do trabalhador, de diálogo, de inclusão social e de valorização da diversidade, como previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023; bem como na responsabilidade dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES), os quais têm “por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas”, conforme art. 2º da Resolução CONSUP/IFG nº 30, de 2017b.

Isto posto, configurou-se a suma importância social de tal estudo, haja vista que ainda existem muitas barreiras que circundam a vida de pessoas com deficiência, uma vez que estas ainda são submetidas a situações de constrangimentos, de abusos, de violência e de desrespeito nas diversas esferas da vida, inclusive na formação escolar. A importância da abordagem educativa em Buber consistiu na retomada do fator humano como norteador da vivência interpessoal, resguardando a singularidade e a pluralidade, ao passo que se contribui para o fortalecimento da identidade de cada um, sob contribuições para a descontinuidade da vivência individualista, solitária e coletivista, as quais não condizem com o cultivo da individualidade, da solitude e da coletividade.

Além disso, reiterou-se a relevância científica e acadêmica em decorrência do caráter ineditista da pesquisa, porquanto após consulta ao catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relativo ao período dos últimos seis anos, no íterim de 2013 a 2018, foram identificados 68 trabalhos com abordagem teórica em Martin Buber, os quais abarcavam diversas áreas do conhecimento, entretanto, constatou-se a inexistência de pesquisas que correlacionavam a Educação Inclusiva, a Filosofia buberiana e a EPT.

Nesse caso, constituiu-se objetivo geral deste estudo compreender as concepções e os princípios da Filosofia Dialógica de Martin Buber aplicáveis à Educação Inclusiva, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Especificamente, objetivou-se conhecer a perspectiva dialógica do pensamento buberiano; apresentar as principais características e intenções da Educação Inclusiva conforme a legislação nacional, principalmente da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 06 de julho de 2015; discutir sobre as possibilidades da Educação Inclusiva na EPT; demonstrar as reais contribuições da Filosofia Dialógica de Martin Buber para a Educação Inclusiva no IFG.

Com esse fim, foi realizada uma pesquisa interdisciplinar, uma vez que envolveu conhecimentos de diversas áreas, principalmente do campo filosófico e pedagógico; qualitativa, visto que buscou compreender a construção humana dos sentidos que emergem da realidade social; e aplicada, porquanto visou contribuir com o cenário existente. Para tanto, a pesquisa se desenvolveu a partir da bibliografia estudada e dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas nos Câmpus do IFG que integram a região metropolitana de Goiânia, e o câmpus do programa de pós-graduação, com a participação de servidores e alunos, principalmente aqueles envolvidos nas atividades do NAPNE.

A materialidade textual obtida, seja oriunda da pesquisa bibliográfica, seja da realização das entrevistas, foi considerada a partir de uma abordagem hermenêutica, a qual se propõe "[...] tratar dos conteúdos e da expressão dos mesmos no universo da linguagem" (LIMA, 2009, p. 27). Para tanto, baseou-se não somente em uma análise metodológica de cunho instrumental, tampouco na mera tradução dos dizeres, mas em uma reflexão filosófica necessária para a construção do conhecimento a partir da apreciação da palavra enunciada e interpretada, "enquanto possibilitadora do diálogo intersubjetivo" (LIMA, 2009, p. 23), em que o eu se coloca no lugar do outro a fim de entender o ponto de vista dele, segundo Gadamer (1999).

Tal processo hermenêutico se concretiza na leitura do texto como realização de uma conversa entre autor e intérprete, "na qual um tema chega à sua expressão, não na qualidade de coisa minha ou de meu autor, mas de coisa comum a ambos" (GADAMER, 1999, p. 566), na busca pela verdade, pela compreensão histórica e pelo conhecimento da existência humana. Assim, o uso da palavra desvela o poder da linguagem como "meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa" (GADAMER, 1999, p. 560) e possibilita a compreensão dialética da humanidade, do mundo e da realidade a partir de inter-relações entre as obras estudadas e a análise do contexto existente, visto que a produção dos significados subordina-se a condições históricas, sociais e culturais, conforme Lima (2009).

Após o tratamento dos dados, foi produzido um documentário no estilo curta-metragem, como produto educacional da pesquisa, conforme exigência da CAPES para os programas de mestrado profissional. O filme, a ser veiculado para a comunidade escolar e acadêmica, principalmente os envolvidos com o NAPNE, visou, entre outros fatores, promover reflexões sobre o contexto da inclusão na EPT, contribuir para a formação das equipes pedagógicas e convidar-lhes para a constituição de uma postura educacional dialógica diante do aluno com deficiência, com respaldo na Filosofia de Martin Buber.

Em vista disso, este trabalho compõe-se, por meio da discussão desenvolvida, em quatro capítulos, além dos demais elementos exigidos a esse tipo de produção acadêmica. No capítulo inicial, perfaz-se o caminho da compreensão dos fundamentos históricos, políticos e filosóficos que orientam a Educação Inclusiva no Brasil, sobretudo no que tange à EPT e à atuação dos NAPNES na Rede Federal. Busca-se, nesse capítulo, compreender as lutas e as conquistas construídas ao longo de séculos, na tentativa de um modo diferente de caminhar a partir de então, a fim de promover a valorização da pessoa humana, a identificação, o acolhimento e a participação da PcD no ambiente escolar sob condições adequadas de

permanência e êxito, com a eliminação de barreiras, a ressignificação do papel da escola e do professor, contribuindo para a efetividade da inclusão em uma perspectiva qualitativa.

No segundo capítulo, toma-se a concepção dialógica constituída a partir do pensamento de Martin Buber, ante a compreensão do Eu em suas relações com o outro e com as coisas, a necessidade de retomar a vivência mais humanizada inclusive na educação, em que a disposição para compreender e respeitar o próximo se concretize por meio da abertura, da atenção e do respeito, dilacerando-se a racionalidade que objetifica, limita e desvaloriza a pessoa. Assim, propõe-se uma nova percepção do relacionamento entre professores e alunos, bem como das práticas pedagógicas e do papel da escola, em função não somente de uma formação conteudística e protocolar, mas humana e comunitária.

No terceiro capítulo, segue-se com a compreensão metodológica sob o viés filosófico da Hermenêutica de Gadamer, perpassa-se ao longo do capítulo pelo entendimento da abordagem e do tipo de investigação científica, pela percepção dos procedimentos, amostras e do local de pesquisa, com o conhecimento político e histórico da construção do mestrado profissional no cenário nacional da pós-graduação.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a composição e a análise dos dados, em que se pondera sobre as similitudes da educação dialógica e inclusiva, apreendidas ao longo da pesquisa bibliográfica, com a proposição de um novo paradigma que agregue ambas as perspectivas a fim de consolidar a vida como início e fim das práticas educacionais que visam a experiência democrática e significativa para as pessoas. Prossegue-se com a análise do corpus obtido ao longo das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos e com os servidores do IFG. Por último, houve a composição do recurso fílmico com a justaposição do enredo, conteúdos, imagens, trilha sonora e outros aspectos necessários para a edição audiovisual, com a observância do curta-metragem como instrumento formativo, assim como do produto educacional como artefato de contribuição e influência da realidade educacional, inclusiva e social.

1. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): compreensão político-filosófica

Com o direito à educação para a pessoa com deficiência, em condições de igualdade, assegura-se o acesso ao curso de EPT e lida-se com a questão como se as diferenças devessem ser consideradas somente no provimento das vagas, ou que a permanência desse aluno esteja pautada somente na organização de uma infraestrutura acessível ou na provisão de recursos humanos para acompanhamento (intérpretes, atendimento educacional especializado, etc.). Contudo, o desenvolvimento das aulas e das demais atividades pauta-se nos parâmetros de normalidade e, muitas vezes, exige-se o mesmo padrão de desenvolvimento para a PcD nas mesmas atividades ou, em outros momentos, tratam a escola como o local de socialização do aluno com deficiência e não como um local de formação integral, onde seja possível “desenvolver e ampliar potenciais, bem como atuar no meio sociocultural de forma produtiva e criativa com o máximo de autonomia, valendo-se de recursos técnicos, tecnológicos e humanos que sejam necessários para tal” (FREITAS, 2015, p. 9).

Nesse sentido, a educação brasileira, de um modo geral, não é desenvolvida de forma satisfatória em relação à Educação Inclusiva, segundo Mantoan (2003). Assim, emerge repensar e ressignificar essa modalidade de educação a fim de que a escola seja um ambiente mais solidário e plural. É preciso romper com as práticas excludentes e vencer as dificuldades em lidar com as diferenças, sob a ressignificação do papel da escola e da relação estabelecida entre os atores da comunidade escolar, de forma “que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas” (MANTOAN, 2003, p. 8).

O ambiente inclusivo “é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas” (MANTOAN, 2003, p. 9), pois uma escola inclusiva não desprestigia os saberes acadêmicos e científicos, mas também não os eleva sobremaneira tornando professores e alunos escravos das matrizes curriculares. A educação realmente inclusiva implica na ruptura de paradigmas e na consolidação de outros novos, principalmente, porque a escola encontra-se em um universo burocrático, tradicional e hegemônico. Assim, a efetividade da inclusão “dependerá necessariamente da mudança de valores e da vivência de um novo paradigma que não se faz com simples recomendações técnicas, burocráticas, como se fossem receitas de bolo, faz-se com profundas reflexões” (AZEVEDO, 2008, p. 49).

A escola deve reconhecer que as diferenças não devem ser silenciadas, anuladas ou marginalizadas, pois, segundo Azevedo (2008), estas são inerentes à constituição da sociedade e elas revelam muito “de nossas origens, de nossos valores e sentimentos” (MANTOAN, 2003, p. 12). Todos esses aspectos podem acometer o processo ensino-aprendizagem ou podem potencializá-lo para a compreensão de si, do outro e do mundo, haja vista que “o maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é a de superestimar as dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem experimentar se ‘falharem’” (MITTLER, 2003, p. 16-17, grifo do autor).

A democratização do acesso à escola é uma relevante conquista social, contudo não é suficiente, pois a inclusão não se refere à garantia de matrícula, mas se refere à capacidade de mudança das escolas ao assumir responsabilidade com as necessidades de todos os alunos, de acordo com Mittler (2003). Isso porque a exclusão escolar ainda é um fator latente na realidade educacional brasileira, de forma que, muitas vezes, o ambiente escolar é hostil e as relações são distantes, sem possibilidade de contribuições do aluno, pois não há diálogo entre professor e aluno (com PcD, a situação pode ser ainda mais crítica). Há uma relação de transmissão do conhecimento, sempre voltada para a funcionalidade/aplicação dos saberes, estabelecendo uma hierarquia do conhecimento, dividido em disciplinas.

Outrossim, ainda impera nos sistemas escolares a classificação dos “alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 13), prevalecendo a educação com uma

visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 13).

É necessário extinguir do seio escolar as categorizações e as atitudes excludentes, sob a prioridade de uma educação desvencilhada de preconceitos, de protocolos improdutivos e de relações vazias, mas orientada para a construção da cidadania, o fortalecimento do diálogo, a real democratização do espaço escolar e a valorização das diferenças, sem delas se tornar refém.

Para tanto, neste capítulo, propõe-se a reflexão e o esclarecimento de questões tangentes à inclusão, no sentido de compreendê-la como processo político e histórico de

constituição de direitos. Ainda sob esse prisma, busca-se compreender a inclusão como um movimento humanitário que implica a assunção de novas posturas sociais e institucionais, a decisão pessoal e profissional de desconstruir barreiras e de propor uma formação qualitativa, em que as limitações da PcD, de acordo com Prieto (2006), sejam conhecidas não para fundamentar a segregação, mas para orientar a elaboração do plano de ensino com fito na promoção da autonomia escolar e social.

1.1 Fundamentos da Educação Inclusiva: inclusão e integração

Na rota das mudanças necessárias para a real educação inclusiva, é costumeiro o uso de atalhos, sujeitando-se a equívocos ao longo do caminho, como a compreensão indevida de alguns conceitos ou a aplicação de medidas parciais e pouco efetivas, como acontece com muitas instituições ao desenvolver ações inclusivas.

Historicamente, conforme Ferreira (2006), Hüsken (2009) e Mendes (2006), ressalta-se que a educação das PcDs passou por diversas fases, são elas:

- Exclusão (até o século XIX) – quando não havia nenhum tipo de atendimento e tais pessoas eram abandonadas, sacrificadas e compreendidas como bestiais, maldição ou castigo divino;
- Segregação (até a década de 1980) – período em que havia atendimento exclusivamente em instituições especiais, geralmente religiosas, filantrópicas ou de reabilitação, em que as PcDs eram isoladas do convívio familiar e social em uma “discriminação oficializada” (FÁVERO, 2011, p. 25);
- Integração (a partir da década de 1990) – iniciou-se o atendimento em escolas regulares, mas em classes especiais com horários e rotinas diferentes dos demais alunos;
- Inclusão (no fim do século XX) – consiste na educação para todos, considerando as diferenças e respeitando as necessidades individuais.

Figura 1 – Sequência histórica da educação brasileira das PcDs



Fonte: elaboração da autora.

Percebe-se, portanto, a paulatina ocupação histórica dos espaços sociais e a apropriação da educação como garantia fundamental para o desenvolvimento humano para aquele que fora circunscrito à margem. Assim, a inclusão ainda não é oclusa, pois se encontra em um estágio construtivo, de forma que não se consolidou efetivamente e que as demais concepções ainda são perpetuadas por meio das práticas e das posturas existentes na sociedade como um todo. Nesse processo, desvirtuam-se e confundem-se principalmente os conceitos de integração e inclusão, os quais se respaldam em teorias, metodologias e concepções diferentes, pois propaga-se o discurso de inclusão, no entanto, as práticas não são coerentes com tal discursividade.

A integração “refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residência para deficientes” (MANTOAN, 2003, p. 15). Basicamente, o processo integrativo assume o caráter “da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola” (MENDES, 2006, p. 391), sem as condições para a devida permanência e o sucesso desses alunos. Mendes (2006) destaca que se trata de uma segregação parcial, haja vista que a formação se concretiza com base em práticas incoerentes e contraditórias. Por esse viés, Mantoan (2004) considera que a integração não impele a escola a rever suas práticas e a transformá-las a fim de se tornar um real espaço da coletividade, mas a escola muitas vezes se coloca como um império inabalável, cujas diretrizes são unilaterais e o aluno deve se adaptar a essa realidade, anulando a sua identidade e silenciando a sua voz, porquanto não há abertura para a pluralidade.

Todavia, segundo Ferreira (2006), não se pode desvalorizar a garantia de acesso das PcDs, pois tal fato resulta principalmente de enfrentamentos delas e de suas famílias para

conquista de espaços sociais que lhes foram negados ao longo da história, inclusive a escola. Mittler (2003) elucida que as políticas brasileiras mudaram em decorrência de pressões e orientações internacionais e por exigência da sociedade, haja vista que “nossos caminhos educacionais estão se abrindo à custa de muito esforço e da perseverança de alguns diante da resistência de muitos” (MANTOAN, 2011, p. 30).

Quadro 1 – Demonstrativo de alunos da Educação Especial matriculados nos cursos de Nível Médio Profissional em classes comuns

2014				2018			
Integrado	Concomitante	Subsequente	Total	Integrado	Concomitante	Subsequente	Total
2.311	1.456	1.743	5.510	5.923	1.725	3.380	11.028

Fonte: elaboração da autora com adaptação de INEP (2014 e 2018).

Considerando-se os dados da EPT, percebe-se a abertura dos caminhos educacionais como supracitado, haja vista o aumento expressivo de matrículas em todas as vertentes (integrada, concomitante e subsequente) do Ensino Médio Profissional. Em alguns casos, no período de cinco anos ultrapassou-se o dobro do quantitativo, como ocorreu com os Cursos Integrados que saltaram de 2.311 matriculados para 5.923, assim como sucedeu com a soma global das modalidades, posto que houve uma variação de 5.510 para 11.028 no interstício de 2014 a 2018, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Com efeito, a ampliação do acesso elevou o número de matrículas das PcDs, o que já constitui uma relevante conquista, entretanto, a experiência escolar nem sempre se desenvolve qualitativamente, pois Ferreira (2006, p. 108) afirma que “a expansão quantitativa não se fez acompanhar por um crescimento do desempenho acadêmico dos alunos”, dado que, para além dos alunos com deficiência, a escola precisa acolher a diversidade de alunos, de forma que eles se identifiquem com aquele ambiente e se sintam motivados para adentrar no universo de novos conhecimentos. Portanto, torna-se necessário

um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que professor e aluno se percebam partícipes de uma comunidade na qual possam encontrar apoio mútuo. (FIGUEIREDO, 2011, p. 144).

Ademais, nesse processo de integração, indica-se “a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para

compensar as dificuldades de aprender” (MANTOAN, 2003, p. 15-16). Trata-se de garantias parciais e da inserção da educação especial na escola regular, a partir de ações segregatórias, uma vez que ao individualizar o estudo, responsabiliza-se exclusivamente o aluno por todo mérito ou demérito escolar, uma vez que prevalece a percepção de que “tudo depende do aluno e é ele quem tem que se adaptar, buscando alternativas para se integrar. Na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com necessidades especiais” (AZEVEDO, 2008, p. 50).

A inclusão tem um caráter mais abrangente, pois ultrapassa a mera perspectiva dos fundamentos legais, organizacionais e integrativos da educação especial e do ensino regular, visto que incluir implica um processo gradativo de garantia efetiva do direito educacional a uma formação qualitativa para todos (MANTOAN, 2003). Para tanto, faz-se necessário compreender que ter alunos diferentes não pressupõe metodologias individualizadas, “mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade” (RODRIGUES, 2006, p. 12).

Na perspectiva inclusiva, não se abomina a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE), cuja participação é facultada ao aluno e aos pais ou responsáveis, mas há o reconhecimento da importância e da correlação dessas atividades para o respaldo da prática pedagógica, bem como do papel estratégico delas para a consolidação do direito à educação para as PcDs, conforme Fávero (2011). Compreende-se, portanto, que essas atividades são complementares ao ensino regular e não paralelas ou substitutivas a ele, porquanto são diferentes do ensino escolar comum e se destinam

a atender as especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo. (MANTOAN, 2004, p. 16).

Enquanto a integração abarca somente as PcDs e a inserção daquele que já foi excluído ao longo da vida, a inclusão estrutura-se a partir da premissa de que todos devem ter acesso à escola regular desde o início da vida estudantil, onde todos devem ser acolhidos indistintamente, seja PcD, pessoa com dificuldade de aprendizagem, ou não, consoante a Mantoan (2003). Azevedo (2008, p. 50) destaca que “a inclusão leva ao entendimento e ao respeito do que é a diversidade humana”, característica inerente da sociedade plena de heterogeneidade étnica, cultural, ideológica, religiosa e outras. Na concepção de Azevedo

(2008, p. 52), a educação inclusiva “é para o estudante com deficiência física como para os que têm comprometimento mental, como para os superdotados, como para todas as minorias e para qualquer um que seja discriminado por qualquer outro motivo”.

A inclusão implica uma nova visão e um novo paradigma educacional, porquanto a educação realmente inclusiva “é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 17). Tal asserção se dá sob o pressuposto da “participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p. 3), uma vez que “a inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos” (MITTLER, 2003, p. 17).

Nesse sentido, a inclusão faz-se necessária para a descontinuidade do ciclo excludente e discriminador em que a escola está inserida, tome-se por base os elevados índices de evasão e exclusão. Por isso, a necessidade de assumir uma nova postura e implantar mudanças no âmbito escolar, a fim de constituir um ambiente para o desenvolvimento de todos, isto é, realmente inclusivo. Portanto, depara-se com o desafio da escola de rever seu compromisso social, redefinir o seu papel, princípios e valores, romper com a concepção de aluno ideal e reconhecer a diversidade de alunos, não somente aceitando-a ou tolerando-a, mas dedicando-se a buscar estratégias para a aprendizagem significativa e a contribuir para a ampliação de oportunidades. Tudo isso sob a compreensão da educação escolar como processo necessário à produção e à melhoria da vida, por meio de novas possibilidades acadêmicas e profissionais, bem como garantindo o pleno exercício democrático dos direitos e a apropriação dos variados espaços sociais.

A Educação Inclusiva também representa a possibilidade de resgatar a identidade institucional, bem como de fortalecer e empoderar a identidade do educando, buscando-se a ruptura com os parâmetros arbitrários de normalização, haja vista que incluir resulta de uma

Educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 20).

Nesse contexto, a escola realmente inclusiva não busca a igualdade sob a égide de que todos estão submetidos à lógica normalizante, mas visa “reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não planetária” (MANTOAN, 2003, p. 20-21). Incluir não implica colocar todos no mesmo patamar, mas reconhecer que prevalece “o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (MANTOAN, 2003, p. 21), porquanto “nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas” (MANTOAN, 2003, p. 21) e “a principal característica do ser humano é a pluralidade e não a uniformidade” (MAZZOTTA, 2008, p. 166).

Para além dos avanços epistêmicos, tecnológicos e normativos obtidos ao longo das últimas décadas, de acordo com Werneck (1997), incluir é uma questão ética e abarca todos no processo educativo, visto serem necessárias a conscientização e a assunção de uma nova postura por parte de toda a sociedade e não somente dos educadores. Assim, a ação de incluir não pode estar presente somente em um discurso já banalizado e pouco eficaz, mas deve ser uma constante nas práticas sociais assegurando a igualdade de oportunidades, em virtude de que “a inclusão não é alusiva somente às escolas, mas a toda a sociedade” (MITTLER, 2003, p. 16)

Conforme Hüsken (2009), na educação das PcDs, considerando o compromisso com a formação integral do educando, as ações não devem ser dicotomizadas: integração ou inclusão; mas deve-se buscar a correlação entre elas. Segundo Mantoan (2011), a integração deve resultar da inclusão, assim contribuindo, para a apropriação do espaço social, para a convivência com as diferenças e para a compreensão de si e do mundo, entre outras. Conveniente seria que a sociedade e a escola fossem incondicionalmente o espaço da humanidade como um todo, em que todos gozassem da liberdade, da justiça e da igualdade nas vivências cotidianas, sem classificações, julgamentos e méritos estabelecidos a partir de idealismos.

1.2 O reconhecimento da PESSOA e as garantias legais para a Educação Inclusiva na EPT

Compreender a Educação Inclusiva envolve o reconhecimento desta como um processo social, histórico e cultural, ainda em construção, haja vista que já representa muito a

ampliação de direitos nas últimas décadas, a conquista de espaços sociais e a valorização da PESSOA com deficiência no ordenamento jurídico, contudo é um processo com progressivo avanço, com especificidades nacionais marcadas por retrocessos e recomeços.

O destaque para o reconhecimento da pessoa constitui-se significativo, pois aqueles que possuem alguma deficiência já foram chamados, inclusive nos instrumentos legais, de inválidos, incapacitados, defeituosos, deficientes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadores de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais, além de outras nomenclaturas pejorativas, de acordo com Lima e Tavares (2008). Salienta-se, conforme Alves e Souza (2002), que a visão sobre a PcD é construída historicamente, tanto que as diversas nomenclaturas adotadas não eram isentas, mas traduziam o pensamento e as influências da época, pois os enunciados estão sempre entranhados de princípios, ideologias e preconceitos de uma sociedade, em conformidade a Citelli (2001).

Neste estudo, concorda-se com a concepção de pessoa como um ser pleno de potencial, constituído por emoções, desejos, percepções, saberes, inteligência e capaz de se relacionar de forma real e mútua com os seus semelhantes. Conforme Buber (2012), algo para além da noção de individualismo, pois reconhecer o ser como pessoa é propor a ruptura com o isolamento e com a marginalização, é considerá-lo uma importante e valorosa parte do todo, incentivando-o no seu desenvolvimento pessoal, em sua individualidade. O reconhecimento da pessoa não implica inseri-la no grupo buscando um coletivismo vazio, mas sim integrá-la à coletividade, que se refere ao “grande todo social ao qual o homem pertence” (BUBER, 2012, p. 123), ou seja, aguça o sentimento de pertencimento ao grupo, agrega valor à autoestima, desperta o desejo de participar da dinâmica social e consolida a identidade do ser.

Nesse sentido, Lima e Tavares (2008) ressaltam que as PcDs foram, durante muitos anos, relegadas ao isolamento, ao abandono ou somente ao cuidado clínico e terapêutico, pois a deficiência era vista como sinônimo de doença, logo as pessoas com deficiência não eram compreendidas em sua essência como pessoas, inclusive no seio familiar e no âmbito educacional. Entretanto, na década de 1980, “a ONU ‘atribuiu’ o valor de pessoas àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direito e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país” (LIMA; TAVARES, 2008, p. 25, grifo dos autores). Isso serviu de fundamento para outros documentos e representa um considerável avanço social. Contudo, o reconhecimento legal do ser como pessoa não impede a existência e a manutenção de práticas discriminatórias, o que nos permite o entendimento de que ver além dos muros e das barreiras

sociais, compreender a humanidade do outro e honrá-lo como semelhante não se refere ao peso da letra da lei, mas à visão que se tem da vida e daqueles que estão ao redor, bem como do desejo de buscar uma nova consciência e desvencilhar dos vestígios de uma formação esvaziada de respeito e humanidade.

Prosseguindo com os aspectos legais inclusivos, reitera-se que as políticas públicas de inclusão, geralmente, surgem por questionamentos sociais e, principalmente, em alinhamento aos compromissos internacionais assumidos em eventos de escala mundial de acordo com Mittler (2003). Realmente, esses documentos definidos em agendas globais foram um marco para a humanidade e para os pesquisadores da área, pois a partir deles “o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas” (MENDES, 2006, p. 395).

No estudo dos principais dispositivos legislativos, convém considerar inicialmente a Declaração de Salamanca, de 1994, cujos princípios reconhecem a essencialidade da inclusão face à diversidade humana e à construção dos direitos humanos, sob a percepção de que a educação é um direito fundamental para todos; priorizam a matrícula de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino regular e compreendem que essas necessidades, decorrentes de elevada capacidade ou de dificuldades de aprendizagem, devem ser superadas a fim de promover a cidadania e a dignidade humana. Essa declaração, “tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva” (MENDES, 2006, p. 395), propõe uma reforma na atuação da escola, de forma que haja o acolhimento de todos, sem distinções. Tal reforma não implica aspectos técnicos, mas a assunção de uma nova atitude que demonstre “compromisso e disposição” (BRASIL, 1994, p. 5).

A Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência, firmada na Guatemala em 1999, prevê a igualdade de direitos humanos e o combate a toda forma de impedimento ou anulação de direitos baseada na deficiência, tão somente admitindo-se a diferenciação nos casos em que motivar o bem-estar e o desenvolvimento da PcD. Basicamente, a Convenção da Guatemala adota o princípio da isonomia, o qual se relaciona a acatar “as diferenciações com base na deficiência somente para se permitir o acesso aos direitos, e não para o fim de negar o exercício deles” (MANTOAN, 2004, p. 14), pois “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza” (MANTOAN, 2004, p. 8).

Tais documentos internacionais pautam-se no desenvolvimento humanitário, igualitário, justo e democrático, a fim de incluir todos os grupos historicamente excluídos do processo de socialização e de escolarização. Então, esses documentos constituem-se como referencial histórico e legal para conhecer o percurso constitutivo da inclusão e para orientar, a partir de então, o processo inclusivo e as reformas educacionais que se fizeram e se fazem necessárias para uma vivência social mais humana.

Na esfera nacional, a Constituição Federal, de 1988, como um importante referencial para a inclusão, assegura a cidadania e a dignidade da pessoa humana, a promoção do bem de todos sem preconceitos, o direito à igualdade, à educação com igualdade de acesso e permanência e a garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística. Assim, “nossa Constituição atual é, pois, um marco na defesa da inclusão escolar e elucida muitas questões e controvérsias referentes à esta inovação, respaldando os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência” (MANTOAN, 2004, p. 13).

Para as PcDs, a educação realmente inclusiva implica a abrangência da educação especial no seio da escola comum, com vistas a transformá-la em um ambiente para todos. Assim, a Carta Magna prevê a garantia do AEE preferencialmente no ensino regular, como dever do Estado, e o Parecer CNE/CEB nº 17, de 2001, orienta que os alunos com necessidades educacionais específicas (NEE) devem ser distribuídos nas turmas e não serem mantidos em turmas segregadas, como mecanismo de ampliação das experiências de todos os alunos. Destaca-se a prioridade ao ensino regular, pois a escola comum configura-se como o espaço de educação formal mais conveniente para a socialização dos discentes, principalmente crianças e adolescentes, a fim de garantir

o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral. (MANTOAN, 2003, p. 23).

Nesse sentido, considerando-se a importância da escola como instituição socialmente constituída e a influência desta nas gerações contemporâneas e futuras, nota-se a trivalente função escolar ao propiciar a formação da PcD, ao conscientizar a comunidade interna e ao promover reflexões e impactar a sociedade. Assim, o que se vive na escola é a contribuição para a constituição de um processo amplo, que abarque a sociedade com um todo. Trata-se,

portanto, do “processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade” (SASSAKI, 2003, p. 41). Igualmente, conceber uma transformação social é buscar a garantia dos direitos sociais, sobretudo, a igualdade de oportunidades em um espaço mais justo e democrático, porquanto incluir significa trazer efetivamente para o interior desse espaço aquele que estava à margem, mas não simplesmente inseri-lo nesse ambiente para ocupar lugar e viver alheio, limitado, passivo e amargar rejeição do grupo, dado que, segundo Mantoan (2004), integrar o aluno ao ambiente da escola por meio da democratização do acesso, sem criar a possibilidade de dialogar, de vivenciar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano torna-se uma exclusão velada, escamoteada.

Retomando a compreensão política da inclusão, o documento mundial “Educação para Todos”, de 1990, não envolve somente as PcDs, mas contempla a inclusão das minorias e atenta-se para NEEs como toda questão específica apresentada durante o período de escolarização. Além disso, esse instrumento documental defende, ainda, a igualdade de acesso, o desenvolvimento dos alunos com vistas a contribuir para a redução da pobreza e adota o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas de forma equitativa. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, garante a obrigatoriedade do ensino de 7 a 14 anos e segue a perspectiva de oferta do ensino especial preferencialmente no ensino regular, facultada a escolha da PcD e de seus pais ou responsáveis. Contudo, essa normativa foi omissa em relação à formação do professor e ao uso de recursos específicos para complementar as práticas pedagógicas, conforme Hüsken (2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência de 2014 a 2024, abarca na meta 4 a Educação Inclusiva sob a universalização do acesso à educação básica para pessoas com NEE de 4 a 17 anos e da oferta de AEE preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de recursos multifuncionais e de serviços especializados, sob oferta pública ou conveniada. Tudo isso não como forma de segregar, mas de propiciar condições para a ruptura de barreiras, sem promover o distanciamento do professor e dos demais alunos. O PNE, em consonância com o Decreto nº 5.296, de 2004, as Leis 10.048, de 2000a, e 10.098, de 2000b, prevê a atuação de um monitor ou cuidador dos alunos a fim de assisti-los nas atividades de higiene, alimentação e mobilidade no âmbito escolar, sob condições acessíveis disponibilizadas pela instituição. Além disso, há que se providenciar o tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para atendimento dos educandos surdos, conforme Decreto 5.626, de 2005. Já a Lei 12.764, de 2012b, disciplina sobre o autismo, reconhecendo-o como deficiência, e

institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI/2008b), define-se o acesso, a participação, o incentivo à verticalização dos estudos e a aprendizagem dos alunos com NEE nas escolas regulares, buscando-se a transversalidade da educação especial em todos os níveis de escolaridade, da educação infantil ao ensino superior, assegurando-se a formação de professores e demais profissionais da educação para o AEE e a devida inclusão escolar, com o envolvimento familiar e comunitário no processo de aprendizagem. Essa política traz a previsão de que pessoas com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e discentes com altas habilidades/superdotação serão atendidos pela educação especial integrada ao plano pedagógico da escola comum, objetivando a efetiva aprendizagem, a interação educacional e social e o desenvolvimento integral do educando.

A ênfase dos diversos documentos em inserir a educação especial no ensino regular parte da compreensão de que tais modalidades não devem ser paralelas ou substitutivas e não devem pactuar com princípios excludentes e segregacionistas, bem como terapêutico e assistencialista. Antes, o ensino regular e a educação especial devem assumir um caráter complementar, em que ambos concorrem para propósitos comuns, principalmente para o desenvolvimento pleno do aluno, mas sem desconsiderar as especificidades de alguns estudantes com deficiência, em conformidade com Mantoan (2004).

A partir disso, reitera-se que a inclusão vai além da matrícula, é preciso dispor dos devidos suportes e condições, a fim de propiciar educação de qualidade ao heterogêneo público escolar. Então, a Educação Inclusiva deve ser um compromisso social e político de todas as esferas envolvidas nos sistemas de ensino, a saber, entes governamentais, comunidade, família, etc. Ademais, o compromisso com a educação inclusiva, segundo Mazzota (2005), deve abarcar o devido investimento na formação inicial e continuada do professor em caráter contínuo, permanente e integrado, e não restrito a eventos isolados e esporádicos, enfim, deve se constituir como sólida política estatal e institucional. Convém que tal processo formativo considere a diversidade existente no corpo de professores, a experiência, o contexto social, a história de vida e as singularidades, de acordo com Figueiredo (2011).

Para a EPT inclusiva, que envolve a educação básica e o ensino superior, convém adotar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2018, o qual visa à

consolidação de uma sociedade mais democrática, com justiça social, cultura de paz, garantia da cidadania, a partir de uma educação concebida em iguais condições de acesso para o aluno com deficiência, com permanência e conclusão qualitativa do ensino. Todos esses aspectos devem ser concretizados sob a atuação de “uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo” (MANTOAN, 2011, p. 39).

Sublinha-se também a importância da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, cuja previsão contempla a adequação do currículo e da proposta pedagógica às necessidades educacionais do educando, o que coaduna com a LDB, em seu art. 59, ao defender a formação profissional da PcD inclusive para inserção desta no mundo do trabalho. A Resolução defende a adoção de uma pedagogia interativa, interdisciplinar e inclusiva, com a previsão dos recursos de acessibilidade e dos profissionais necessários para a efetiva participação dos estudantes e com a abrangência da avaliação como um processo formativo, progressivo e contínuo. Especificamente, a Resolução aborda a EPT como modalidade para o cumprimento dos objetivos da educação nacional e como instrumento, entre outros, para prosseguimento e conclusão dos estudos.

O Decreto nº 7.611, de 2011a, estabelece o campo de atuação do AEE, estipula a constituição dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior e enfatiza a atuação do apoio especializado como uma das formas de eliminar as barreiras pedagógicas de aprendizagem, bem como de incentivar o empreendimento de ações reais e concretas para a inclusão de alunos com NEE, conforme Carlou (2014). Já o Decreto nº 7.612, de 2011b, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites, o qual visa o exercício pleno e equitativo dos direitos pelas PcDs.

A Lei 13.146, de 2015, legitimada como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no art. 2º, define que a pessoa com deficiência é aquela que possui

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 com as demais pessoas.

A LBI (2015) esclarece ainda que a avaliação da deficiência será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. A normativa também aborda a educação como possibilidade de maximizar o desenvolvimento do ser humano, sob a oferta da

educação profissional e do ensino superior por parte do poder público, assegurando-se a acessibilidade, o acesso igualitário ao currículo, o planejamento de estudo de caso e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento da PcD.

Cabe ressaltar que a tecnologia assistiva organizada a partir de soluções, equipamentos e recursos é relevante do ponto de vista da educação inclusiva em função do papel de mediação nas práticas pedagógicas, de contribuição para a qualidade de vida e independência da PcD, de auxílio na ruptura de barreiras e na superação de dificuldades, pois o uso dessas tecnologias “possibilita ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar com os amigos e com a sociedade em geral” (SOARES; MELO, 2016, p. 53).

Para a garantia de acesso, tem-se a Lei de Cotas nº 12.711, de 2012a, alterada pela Lei 13.409, de 2016, que passa a abarcar a reserva de vagas para as PcDs em proporção igual ao total mínimo assegurado para as cotas destinadas às questões étnicas nos processos seletivos dos cursos de nível médio e superior nas instituições federais. No IFG, tais reservas de vagas seguirá a margem de 5% das vagas destinadas à PcD, conforme artigo 3º da Resolução CONSUP/IFG nº 002, de 20 de fevereiro de 2017a, que regulamenta as ações afirmativas na instituição.

Ainda no âmbito interno do IFG, tem-se a Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018, que em seu artigo 1º regulamenta a criação dos NAPNES como “órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas”. A atuação desses núcleos deve ser em alinhamento às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023, o qual visa “implementar e consolidar os NAPNE em cada Câmpus da Instituição com vistas a promover a inclusão e acessibilidade das/os alunas/os com necessidades educacionais específicas” (2018, p. 18).

De um modo geral, as políticas e sua implementação demonstram a relevância da educação escolar para o exercício de direitos e para o desenvolvimento das PcDs. Contudo, a busca pela dignidade, respeito, justiça e igualdade implicam a mobilização social e a compreensão de que a educação é parte do processo inclusivo e de uma nova consciência social. Porém, a instância educacional não é a única responsável pelo seguimento desse processo, porquanto isso precisa ser um projeto e uma defesa da sociedade como um todo,

compreendendo, inclusive, a constituição de políticas econômicas e sociais para o fomento da inclusão, conforme Mendes (2006).

1.3 A PcD e as barreiras atitudinais no âmbito da formação profissional

Ser humano, independente das características, já deveria ser condição suficiente para a fruição da vida, da liberdade, da dignidade e da cidadania. Contudo, a organização social orientada por padrões e por questões econômico-financeiras hierarquiza as relações, produz desigualdades diversas e estabelece barreiras excludentes, as quais são, muitas vezes, verdadeiras fortalezas alicerçadas em bases discriminatórias a partir de percepções e valores histórico-culturais amplamente reproduzidos na sociedade. A compreensão de barreira envolve, segundo a LBI no art. 3º, inciso IV (2015),

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

Nesse sentido, tomando por base a PcD, a LBI (2015) expõe que as barreiras podem ser de ordem urbanística, referente à utilização das vias e dos espaços de uso público ou coletivo; arquitetônica, relativa aos edifícios públicos e privados; comunicacional e informacional, tocante a qualquer óbice que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por meio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; tecnológica, tangente aos empecilhos no acesso da PcD às tecnologias; de mobilidade, concernente aos sistemas e meios de transportes; e atitudinal, relacionada a ações, discursos ou comportamentos que prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência. Demanda-se, portanto, esforço coletivo em função de

superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos os bens e às riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento. (MANTOAN, 2011, p. 60).

Atentando-se às barreiras atitudinais, que guardam relação direta com o objeto desta pesquisa, Tavares (2012, p. 104) especifica que estas são barreiras erigidas e mantidas socialmente por meio de

ações, omissões e linguagens produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus feitos.

Essas barreiras atitudinais se revelam por meio da linguagem, principalmente, a partir da compreensão e do sentimento em relação à PcD, o que na maioria das vezes transparece nas escolhas lexicais, nos comportamentos diferenciados, nos gestos inesperados, no olhar condenatório, nos reforços desnecessários e até mesmo na proteção exacerbada, entre outros, visto que a linguagem possibilita tanto esclarecimentos, orientações, quanto desserviços, ofensas e escamoteamento de informações, conforme Koch (2003). Corrobora-se, assim, a assertiva de Citelli (2001) ao dizer que os signos linguísticos não são neutros, antes guardam concepções, ideologias e preconceitos, posto que a escolha dos signos revela motivações e percepções de ordem histórica e cultural.

Ao tomar essas barreiras como expressão da linguagem, constata-se que essas podem moldar, prescrever, delimitar, dificultar e, até mesmo, marginalizar e impedir o crescimento, o desenvolvimento autônomo e a participação ativa daqueles que são alvo de tais barreiras, pois “as pessoas com deficiência têm, desde sempre, convivido com a confusão entre o que realmente são, pessoas humanas, e o que se pensa que elas são: ‘deficiente’” (LIMA; TAVARES, 2008, p. 2, grifo dos autores). Acrescenta-se, também, que as barreiras atitudinais alicerçam os demais tipos de barreiras, pois todas elas são produzidas a partir das manifestações do pensamento e do sentimento por meio da comunicação verbal ou não verbal.

A base dessas atitudes encontra-se em construções sócio-históricas constituídas a partir de estereótipos que preterem a pessoa devido à deficiência, que estabelecem um padrão dito normal e menosprezam o diferente, que generalizam todas as necessidades específicas como patológicas, estigmatizando as PcDs sobretudo sob um fardo de fraqueza, debilidade, desqualificação e incapacidade. Lima e Tavares (2008, p. 5) citam como “exemplos de algumas dessas barreiras atitudinais [...] a utilização de rótulos, de adjetivações, de substantivação da pessoa com deficiência como um todo deficiente, entre outras” Tais barreiras envolvem posturas sociais e afetivas que demonstram repulsa, medo, destrato, superproteção, comiseração, hostilidade e subestimação, entre outros, cuja origem se encontra principalmente nos estereótipos que embasam estigmas, os quais alimentam sentimentos e comportamentos preconceituosos, conforme Ribeiro e Gomes (2017).

Figura 2 – Origem da barreira atitudinal



Fonte: elaboração da autora.

Frutos dessa sequência, as atitudes inconvenientes “marginalizam a pessoa com deficiência, deterioram-lhe a identidade de pessoa humana e restringem-lhes as possibilidades de desenvolvimento e de relação social” (LIMA; TAVARES, 2008, p. 1). Ainda sob essa ótica, Ribeiro e Gomes (2017) reforçam que tais atitudes geram reações de insegurança, de baixa autoestima, de fuga e isolamento, de descontentamento, de vitimização, de dependência, de ênfase no esforço pessoal, de ocultamento da deficiência e de distorção da realidade apresentada, na tentativa de autoproteger-se, blindando-se contra posturas discriminatórias e preconceituosas.

De acordo com Lima e Tavares (2008), esse tipo de barreira assenta-se em diversos argumentos, inclusive de assistencialismo, curiosidade, crenças e superproteção, muitas vezes justificados, desatentamente, a partir das “melhores intenções”. Exemplo disso são os cuidadores que fazem as escolhas pela PcD e silenciam-na como se ela não pudesse tomar decisões; as pessoas que só olham para o intérprete de Libras e não miram os olhos do surdo, como se ele não fosse a parte mais interessada na comunicação; os profissionais de comércios e de consultórios que se dirigem ao acompanhante e não se remetem à pessoa com deficiência física, pois, certamente sem saber, julgam que ela possua outros comprometimentos.

Tavares (2012) relaciona que os tipos de barreiras atitudinais são classificados em:

- a) substantivação: considerar a pessoa completamente deficiente;
- b) adjetivação ou rótulo: usar termos pejorativos em virtude da deficiência;
- c) propagação: pressupor que se uma pessoa tem uma deficiência, então, ela tem outras também;
- d) estereótipos: preconceber uma imagem social e aplicá-la, seja positivamente ou negativamente, para todas as pessoas que possuem a mesma deficiência;
- e) generalização: a partir da experiência com um indivíduo ou com um grupo, constrói-se um conhecimento que concebe as pessoas e os comportamentos delas como universais;

- f) padronização: consiste em oferecer serviços genéricos;
- g) particularização: segregar pessoas devido a uma deficiência;
- h) rejeição: repudiar qualquer tipo de relacionamento ou interação com uma PcD;
- i) negação: não aceitar os limites provenientes da deficiência;
- j) ignorância: não ter conhecimento sobre uma determinada deficiência e sobre as potencialidades que a pessoa possui;
- k) medo: configura-se a partir do temor de cometer ou de dizer algum equívoco perante a PcD;
- l) baixa expectativa ou subestimação: julgar a PcD como incapaz de realizar alguma atividade;
- m) inferiorização da deficiência: comparar de forma depreciativa as pessoas com deficiência em relação àquelas que não a possuem;
- n) menos valia: desmerecer o potencial e as atividades desenvolvidas pela PcD;
- o) adoração do herói: valorizar e estimar em demasia tudo que a PcD faz, pois havia uma baixa expectativa em relação a ela;
- p) exaltação do modelo: enaltecer a PcD como um referencial a ser seguido, pois não se esperava muito dela;
- q) compensação: favorecer com algum bem ou serviço a PcD na tentativa de suprir algum déficit;
- r) dó ou pena: atitude piedosa de ajudar corroborando em restrição ou constrangimento da PcD;
- s) superproteção: proteção exacerbada que se pauta no julgamento da PcD como incapaz de desenvolver alguma atividade ou de fazer as suas escolhas.

Constata-se, portanto, que as barreiras atitudinais podem originar-se da percepção e da ação de terceiros ou de si mesmo, ora minimizando, anulando ou sobrevalorizando a pessoa, a partir de questões culturais, cognitivas, afetivas e sociais, as quais desconsideram a humanidade do ser e delimitam a vida da PcD somente em torno da deficiência. Além disso, dificilmente

um tipo de barreira estará isolado, em virtude da linha tênue que separa as concepções de cada um deles, visto que um guarda estreita relação com o outro.

Em conformidade com Lima e Tavares (2008), a desconstrução dos óbices atitudinais deve ser pelo caminho da educação, porém, “embora já tenhamos caminhado bastante na direção de uma escola para todos, há muitas barreiras a serem transpostas” (MANTOAN, 2011, p. 9). Isso se dá porque no âmbito pedagógico, basicamente, as atitudes inadequadas se configuram por meio da reprodução dos discursos sociais na escola, por meio de práticas segregadoras ou meramente integradoras, idealizações do perfil dos estudantes, do despreparo das equipes e por meio da propagação de discursos saturados de preconceitos.

Ademais, conforme Lima e Tavares (2008), antes de tudo, é preciso superar as práticas discursivas pautadas no conformismo e na continuidade do ensino excludente, sob a alegação de que “sempre foi assim”, “é difícil de mudar”, “é compreensível que a sociedade haja dessa forma”, entre tantas outras, conquanto “a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações” (MITTLER, 2003, p. 21). Então, professores e gestores educacionais devem atentar-se para o comportamento, os sentimentos e a postura no cotidiano, pois como profissionais que influenciam outros, até inconscientemente, suas ações podem desencadear outros comportamentos negativos por parte da comunidade escolar, sobretudo pelos colegas de turma da PcD.

A escola que adota uma perspectiva inclusiva deve atuar para a construção de um ambiente comum, plural, que contribua para o desenvolvimento integral do ser humano e para o pleno exercício da cidadania, em que crianças, adolescentes e jovens tenham a oportunidade de conviver e se desenvolver com seus pares, em conformidade com Fávero (2011). Emerge, portanto, a necessidade de mudança de mentalidade individual e coletiva, bem como de paradigma e de organização do trabalho pedagógico. Assim, “a escola que se deseja inclusiva deve trabalhar na perspectiva de envolver todos na transformação constante do projeto político-pedagógico e de cada pessoa como ser social e atuante” (LIMA; TAVARES, 2008, p. 9).

Acrescenta-se, segundo Mantoan (2011), a necessidade de compreender que o coletivo é composto por seres diferentes, os quais devem ter igualdade de oportunidades. Todavia, não uma igualdade que busca desenfreadamente a padronização deles, tratando todos do mesmo jeito e desconsiderando as singularidades, tampouco esses seres devem ser simplesmente tolerados, mas sim respeitados essencialmente como seres humanos, cujas identidades são

diversas e autênticas na riqueza de suas peculiaridades, não fixadas em rótulos ou categorizações, e fortalecidas em suas identidades.

Em geral, segundo Alves e Souza (2002), as transformações e a ruptura das barreiras atitudinais não são implantadas somente por disposições legais, mas principalmente pela predisposição das pessoas para se desvincilhar dos preconceitos e dos estereótipos, cultivando-se a alteridade e a valorização do semelhante como um ser plenamente humano. Pires (2006, p. 90) afirma ser fundamental “nos dias de hoje, invocar um raciocínio ético onde o respeito à essência e à existência humana têm primazia”, e acrescenta ainda que o tratamento ético provém de uma postura pessoal, como livre escolha de respeitar o outro na inteireza de sua humanidade.

Em níveis mais elevados de formação, como na EPT e no Ensino Superior, conforme Ribeiro e Gomes (2017), essas barreiras podem implicar para a PcD uma formação profissional e científica precária, uma participação restrita nas atividades acadêmicas e acarretar ainda abalos emocionais e comportamentais. Isso ocorre em virtude da representação social que o corpo docente e o apoio pedagógico possuem sobre a deficiência, do esquecimento do aluno como humano e da prioridade às suas limitações, do idealismo sobre o aluno-padrão da instituição, da falta de acessibilidade pedagógica (soma dos discursos, metodologias, recursos e avaliação) e da exclusão e isolamento dos colegas de turma.

Embora “as barreiras atitudinais marginalizam a pessoa com deficiência, deterioram-lhe a identidade de pessoa humana e restringem-lhes as possibilidades de desenvolvimento e de relação social” (LIMA; TAVARES, 2008, p. 1), a EPT em uma concepção mais inclusiva e acessível pode ser um significativo elemento para a construção da autonomia, emancipação e empoderamento da PcD, isto é, representando uma fundamental contribuição para o crescimento pessoal, educacional e profissional, bem como para a consolidação da identidade dela como pessoa humana. Assim, o papel do IF como célula comunitária de ensino, pesquisa e extensão, que possui uma relevante função social e que prima pelo ensino, público, gratuito e de qualidade, conforme PDI (2018), remete a uma atuação eficiente na identificação das barreiras e no firme enfrentamento delas, buscando minimizá-las e, até mesmo, erradicá-las, a fim de suplantar os pilares da ignorância, das distorções e dos preconceitos que fundam as barreiras atitudinais, de promover uma formação realmente inclusiva e de contribuir também para uma vivência social mais justa, humanitária e democrática.

Por esse ângulo, Santos e Cavalcanti (2016, p. 6) ponderam que “a Educação Inclusiva é aquela baseada no respeito às diferenças, à igualdade de oportunidades e equidade, que venha

abolir as barreiras atitudinais e estimule uma sociedade respeitosa e acolhedora”. Destaca-se, nesse contexto, a necessidade de investimento por parte dos IFs na sensibilização e na formação continuada dos professores e demais servidores, bem como na formação inicial de docentes, dada a oferta de licenciaturas, no desenvolvimento de pesquisas e na construção de conhecimento científico relativo a deficiências e à Educação Inclusiva, bem como na divulgação e na promoção de reflexões sobre essa temática, pois os IFs podem ser compreendidos como ambiência “onde as diferenças se encontram, as culturas se cruzam e a aprendizagem dos processos de emancipação e formação cidadã se concretizam” (RIBEIRO; GOMES, 2017, p. 30).

1.4 Formação qualitativa: o papel da escola inclusiva e a atuação docente

De fato, a educação inclusiva é desafiante, contudo

temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais. (MANTOAN, 2003, p. 29-30).

Sabe-se que toda inovação implica resistências e rupturas e com a educação inclusiva não seria diferente. A implantação das mudanças pode ser um processo exaustivo, contudo, nada se equipara ao “resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada” (MANTOAN, 2003, p. 30).

Com a ressignificação da escola, almeja-se que esta seja um espaço “de acolhimento e de formação para todos os alunos” (MANTOAN, 2003, p. 31), em um ambiente verdadeiramente mais humano, democrático e inclusivo, no qual não haja preocupação somente com o acesso, mas com as condições de permanência e êxito escolar, bem como na formação para a vida de um modo geral. Segundo Ainscow (2009), a compreensão de acesso e permanência abarca aspectos como a presença, as condições para a participação e a realização pessoal do discente, sob o reconhecimento do direito a uma educação democrática constituída a partir da igualdade de oportunidades e das garantias para a aprendizagem e para a convivência com a comunidade escolar.

Destarte, incumbe reestruturar a organização escolar, repensar as relações entre os atores envolvidos, investir na formação de professores e implantar novos projetos inclusivos, pautando-se em relações reais, não idealizadas ou estereotipadas. Portanto, a mudança de

paradigma engloba uma nova percepção do aluno e um novo modelo educativo, cujo pilar encontra-se no ensino para todos na abertura da escola como um espaço onde se cultive, essencialmente, a liberdade, “a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico” (MANTOAN, 2003, p. 33), bem como a valorização das pessoas em seu potencial humano. A implantação desse novo modelo com vistas à inclusão efetiva implica a superação da proposta de ensino tradicional, em que a qualidade das práticas não seja mensurada por índices de aprovação ou pela quantidade de conteúdo trabalhado, mas o aspecto qualitativo atrelado ao desenvolvimento dos alunos como seres éticos, justos, realmente humanos e comprometidos com um mundo melhor, segundo Mantoan (2003).

Acrescenta-se que, verdadeiramente, uma escola de qualidade concorre para a formação de homens no perfil de uma

sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. (MANTOAN, 2003, p. 34).

Portanto, tem-se um ensino qualitativo quando se desenvolve relações imprevisíveis e significativas pautadas na reciprocidade, mutualidade e solidariedade, em que se caminha junto e não um conduzindo o outro. “Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas” (MANTOAN, 2003, p. 35).

As modificações a serem implantadas na escola devem abarcar também o projeto político pedagógico (PPP), o qual impacta e orienta o currículo, a formação das turmas, as práticas pedagógicas, a avaliação etc, pois o PPP constitui-se como resultado de uma construção democrática, em que se busca a

organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2002, p. 13-14).

Compete, também, atentar-se para os demais instrumentos de planejamento pedagógico, a fim de que contemplem a devida organização das atividades de ensino em consideração à diversidade de alunos e em respeito aos diferentes tempos, espaços e formas de aprendizagem, de acordo com Figueiredo (2011).

No campo das mudanças necessárias, o processo de aprendizagem corresponde a outro aspecto a ser transformado, pois este ainda é permeado pelo paradigma “meritocrático, elitista, condutista e baseado na transmissão dos conhecimentos, não importa o quanto estes possam ser acessíveis ou não aos alunos” (MANTOAN, 2003, p. 37). Além de que esse processo se respalda na constante individualização para a realização de atividades, quando deveria resgatar e promover o trabalho coletivo, como um hábito “de os alunos se apoiarem mutuamente durante as atividades de sala de aula” (MANTOAN, 2003, p. 37), no intuito de que o ensino inclusivo busque reconhecer e valorizar a singularidade de cada ser, com vistas a um convívio respeitoso entre as diferenças, construindo um clima de solidariedade e não de competitividade ou de exclusão.

Na construção de práticas mais inclusivas, a gestão escolar também não escapa à necessidade de mudanças, visto que precisam romper com o “caráter controlador, fiscalizador e burocrático” (MANTOAN, 2003, p. 37), bem como incentivar o espírito participativo e representativo da comunidade, sobretudo, por meio dos conselhos, colegiados, assembleias, grêmios etc. Nota-se aqui que a mudança de paradigma escolar deve se fundamentar na inclusão para além da delimitação dos conceitos e dos adjetivos para a PcD, dever voltar-se para o pulsante desejo de promover a vida, efetivamente humana, concretizada a partir do envolvimento de toda a comunidade com o seu semelhante, em que aquele que oferece também recebe, em que o que fala também ouve e vice-versa, enfim, em que não haja outros interesses, somente o interesse no relacionamento e no desenvolvimento do ser humano.

Assim, pressupõe-se o ensino e a vivência escolar concebidos em condições e orientações iguais para todos os alunos, pois o enfoque não está restrito somente aos alunos que se “destacam” com elevadas notas e comportamento dito exemplar, em detrimento daqueles que não conseguem acompanhar o ritmo, mas o ensino inclusivo respalda-se na concepção de que todos sabem alguma coisa e todos aprendem e ensinam. “Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares” (MANTOAN, 2003, p. 38).

Para tanto, importa considerar as diferenças dos educandos, sem diferenciar e reduzir as possibilidades de aprendizagem de cada um, isso implica

abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora que se contrapõe a toda e qualquer visão

unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2003, p. 38).

Ainda nesse sentido, Mantoan (2011, p. 62) destaca que

o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem/restringem o processo de ensino, como comumente acontece.

Destarte, convém que a equipe pedagógica busque subverter a ordem estabelecida, adotando a integração dos saberes, o fomento à autonomia e à emancipação discente, a compreensão plural da realidade, o respeito à identidade do alunado, a ênfase no conhecimento pelo conhecimento, adotando a realidade como ponto de partida para as práticas pedagógicas, segundo Mantoan (2003). Entende-se, nesse contexto, que “os conteúdos são sempre considerados como meio, e não como fins do ensino escolar” (MANTOAN, 2003, p. 39), e a avaliação não se reduz ao caráter meramente classificatório, mas sim diagnóstico, processual e formativo, a fim de contribuir para o desenvolvimento gradativo do aluno, conforme Luckesi (2002).

Ao professor cabe resistir às estruturas que mecanizam, distanciam, classificam, segregam e excluem no ambiente escolar. O educador deve tecer esforços para aproximar-se dos seus alunos e compreender “melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação” (MANTOAN, 2003, p. 41). Assim, a sala de aula deve se constituir como um ambiente de liberdade, de solidariedade e de interação em que todos possam se expressar, pois o ensino a todos os alunos de uma turma demonstra a

necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente. (MANTOAN, 2003, p. 41).

Ressalta-se que o professor valerá da riqueza das contribuições das diferenças presentes em sala de aula, abdicando de uma postura autoritária e arbitrária que busca silenciar as vozes ou alinhar o discurso para que todos sigam o mesmo raciocínio. Embora nem sempre os posicionamentos sejam convergentes, ainda assim, o educador buscará a pluralidade de ideias, a autonomia do pensamento, visto que “antes estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as” (MANTOAN, 2003, p. 42).

Diante do importante papel do professor para a educação inclusiva e da precária ou, até mesmo, da não preparação deste na formação inicial, é salutar o investimento na formação continuada, não como uma ação isolada, um curso aligeirado e instrumental, mas como uma capacitação em serviço, na qual o conhecimento seja construído de forma coletiva e aplicada, sob os pilares da cooperação, da autonomia e da aprendizagem ativa, segundo Mantoan (2003). Priorizando-se a realidade como ponto de partida e de chegada, sob a análise de situações concretas, o diálogo em grupo, a realização de leituras e o compartilhamento de ideias são essenciais, porquanto “ensinar, na perspectiva inclusiva compreende ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 43), sob a percepção de que “se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão” (MANTOAN, 2003, p. 48).

1.5 A formação profissional da PcD e o arranjo da educação inclusiva nos Institutos Federais

O trabalho, embora seja um vocábulo polissêmico em Língua Portuguesa, neste texto será adotado para além da concepção de ofício, labor, atividade exaustiva ou meio de suprimento financeiro. Optou-se pela compreensão do ato de trabalhar como atividade intrinsecamente humana, desenvolvida em âmbito social, em caráter diverso, visto que pode ser realizada em locais com estruturas diferentes, recursos variados e pode abarcar exercícios com atributos específicos, visto que cada tipo de trabalho implica heterogêneas habilidades e inteligências.

Conforme Albonoz (1994), algumas atividades demandam maior esforço físico, outras são de cunho mais interpessoal, outras exigem mais o raciocínio lógico matemático e assim por diante. Contudo, não se deve hierarquizar e subestimar nenhum tipo de trabalho, visto que os diferentes trabalhos são relevantes para o funcionamento da sociedade, compreendem a dignidade humana e constitui-se impossível exercê-los sem aplicação do pensamento e da força corporal. Acrescenta-se, a exemplo disso, que no trabalho do executivo de uma imponente organização preponderam questões intelectuais, mas ele precisará da atividade física de escrever e digitar para organizar as suas ideias e planos de ação, enquanto no trabalho do carregador de mercadorias prepondera o esforço físico, mas ele usará o raciocínio para calcular peso, velocidade e tempo necessários para descarregar ou carregar um caminhão de produtos.

Todavia, de acordo com Albonoz (1994), a influência da urbanização e da industrialização incidem para o desenvolvimento do trabalho no cerne da produção em série, para o controle social e para a elevação exponencial dos lucros, sob condições exaustivas, exploratórias, mecânicas e com baixa remuneração deturpando-se, portanto, o entendimento de trabalho como esfera de desenvolvimento humanístico, posto que prevalece a racionalidade mercadológica. No sentido oposto do que o trabalho realmente tem sido na contemporaneidade, reitera-se neste texto o trabalho como artifício histórico-social de atuação sobre a natureza, que possibilita à pessoa compreender e integrar a vivência societária; adquirir, compartilhar e aperfeiçoar saberes; cooperar com o próximo e atuar ativamente na construção da sua história e da sociedade também.

Igualmente, Soares e Melo (2016, p. 44-45) enfatizam que o trabalho possui significativo papel

na estruturação do indivíduo, uma vez que é determinante na formação da identidade pessoal e social, além da autoestima. Nesse sentido, a inclusão no mundo do trabalho é fundamental para garantir a cidadania e o sentimento de pertencimento para qualquer pessoa.

No caminho da ruptura com essa lógica orientada por questões econômico-financeiras, bem como com o argumento de incapacidade da PcD, constitui-se o dever das empresas de empregar o percentual de 2 a 5% desse público dependendo da quantidade de funcionários da organização, conforme Decreto nº 3.298/1999, e constitui-se o direito dele de ter acesso ao mundo do trabalho, com fito no desenvolvimento pessoal e na conquista de espaço na sociedade.

Tal direito corrobora a garantia da formação para o mundo do trabalho para a PcD, sob o pressuposto de que “se faz necessário que elas dominem os conhecimentos técnicos relacionados à ocupação pretendida” (SOARES; MELO, 2016, p. 43), posto que a precária ou inexistente preparação para o trabalho, aliada ao preconceito social, é a principal justificativa para a não contratação da pessoa com deficiência, segundo Carlou (2014). À vista disso, surge o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica (TEC NEP), nos anos 2000, resultante do trabalho integrado da Secretaria de Educação Profissional (SETEC) e da, então, Secretaria de Educação Especial (SEESP), cujo objetivo era promover a inclusão das pessoas com NEE na EPT desenvolvida no âmbito da Rede Federal “por entender a importância da inclusão

sociolaboral rompendo, assim com os antigos paradigmas e estigmas que acompanhavam as pessoas com deficiência” (SOARES; MELO, 2016, p. 57).

Cunha e Silva (2014, p. 2) afirmam que tal programa

despontou como um dos caminhos para a efetivação de direitos das pessoas com NEE à Educação Profissional e ao trabalho, tendo como principal justificativa, a médio e longo prazos, a diminuição de recursos com programas assistenciais, resultado da histórica exclusão social desse segmento da população.

Além disso, em conformidade com Fonseca e Florindo (2012), o programa desafiou os profissionais que atuam na EPT no sentido de refletirem e transformarem o ambiente educacional em um lugar que promova o acolhimento e a aprendizagem de todo o corpo discente. Com suporte nesse programa, um dos desdobramentos foi a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES) nos Institutos Federais, como instância multiprofissional de instrumentalização, formação e mediação entre docentes, alunos e gestão, com vistas à promoção da acessibilidade em todos os aspectos necessários e ao atendimento devido, a fim de contribuir para uma vivência escolar efetivamente inclusiva.

Fonseca e Florindo (2012, p. 16) ponderam que o núcleo tem a função de integrar

a política de inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica desenvolvida pela SETEC e o próprio instituto com seu alunado. O núcleo se torna responsável por alavancar as medidas necessárias ao atendimento das necessidades específicas dos alunos, contribuindo para seu sucesso escolar.

Para além, a relevante constituição dos NAPNES relaciona-se ao crescimento do número de matrículas de PcDs na educação profissional nos últimos anos, conforme dados do INEP:

Quadro 2 - Demonstrativo de alunos da Educação Especial matriculados em salas comuns da Educação Profissional na esfera federal

2014			2018		
Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1.449	137	1.586	3.853	449	4.302

Fonte: adaptado de INEP (2014 e 2018).

Percebe-se, pois, um crescimento significativo de alunos com NEE na educação profissional ofertada na rede federal, constituindo um aumento de aproximadamente 270% no total de matrículas no período de cinco anos, com ampliação tanto no meio urbano, cuja quantidade passou de 1.449 para 3.853, e no meio rural, com a elevação de 137 para 449

matriculados no intervalo de 2014 a 2018. Tais dados reafirmam a necessidade das instituições ofertantes de EPT em priorizar “o ensino de qualidade para todos os alunos, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado” (DALLA DEA; ROCHA, 2017, p. 2). Afinal, incluir não se refere somente à abertura dos portões, à garantia de entrada e de ocupação física do ambiente escolar, mas refere-se às devidas condições de protagonismo no processo de aprendizagem, por meio da participação, do desenvolvimento, da interação e da exitosa conclusão dos estudos, em igualdade de oportunidade e com o uso dos recursos adequados à sua NEE.

Nesse sentido, indica-se a centralidade da EPT como instrumento político, pedagógico e social de compreensão do mundo do trabalho e de acesso ao universo laboral. Entende-se que, para além da instrumentalização, a EPT visa uma formação humanística e integrada, baseada na promoção do pensamento crítico sobre aspectos culturais e históricos “como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade para a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos” (ALENCAR, 2017, p. 5). Nos Institutos Federais, a EPT é ofertada como ensino técnico integrado, subsequente e superior (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), sob o compromisso institucional de que a prática pedagógica seja concebida a partir da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, teoria e prática, e ainda, da busca pela interdisciplinaridade e pela integração dos diversos saberes de formação geral e profissional, sob a adoção do trabalho como diretriz das práticas educativas, em uma perspectiva de formação integral.

A Educação Inclusiva deve ser aliada à formação técnica, com o trabalho como princípio educativo, de modo que possibilite à pessoa com deficiência a base epistemológica necessária para a futura atuação autônoma, ética e profissional no mundo do trabalho. Então, ao ofertar a EPT realmente inclusiva, a Rede estará confirmando efetivamente a sua função social e “estará cumprindo seu papel de proporcionar uma formação humana e reflexiva pautada nos conhecimentos científicos que formam cidadãos trabalhadores e autônomos para o exercício crítico da profissão” (FONSECA; FLORINDO, 2012, p. 28).

O NAPNE deve se constituir sobre bases importantes, concretas, consistentes e visíveis, e que deve ser conhecida e manter constante interação com toda a comunidade escolar, visto a relevância do seu papel para a educação inclusiva no âmbito dos IFs, a sua consolidação como estrutura permanente e com identidade própria, conforme Alencar (2017). Desta forma,

a atuação do NAPNE deve ser articulada a outras instâncias institucionais, a fim de aperfeiçoar as atividades já desenvolvidas e de empreender novas ações, com vistas a propiciar uma formação de qualidade pautada na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ademais, os NAPNES podem realizar parcerias com entidades que acumulam conhecimento e experiência na área de inclusão, para orientação quanto ao atendimento qualitativo do alunado e para formação da comunidade escolar, a fim de promover esclarecimentos e ruptura de barreiras. Tais parcerias não seriam para isentar o IF de suas responsabilidades, mas

as instituições parceiras passariam a desempenhar um papel importante de apoio e de suporte no que se refere às NEE por meio de trocas inter e transdisciplinares, de cooperação para a elaboração de projetos, de orientação para adaptações e complementações curriculares proporcionando, dessa forma, o acesso desses alunos ao conhecimento. (SOARES; MELO, 2016, p. 51).

Além da previsão no Programa TEC NEP, facultou-se a cada Instituto Federal a organização interna dos núcleos por meio da construção institucional das diretrizes, da composição, das atribuições e do fluxo de trabalho. Assim, no IFG, local de desenvolvimento desta pesquisa, o núcleo assume o caráter de órgão instituído por portaria e com a finalidade de

promover a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas. (art. 2º da Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018).

Em que pese o Programa TEC NEP, há incongruências na implantação e na configuração dos NAPNES do Brasil. Em sua tese, Rosa (2011) analisou a situação de vários Institutos Federais e externou que muitos NAPNES não possuem as condições necessárias para o pleno funcionamento, atuando de forma precária, em função da negligência estatal e gestora dos próprios institutos. Tais questões são relevantes e podem comprometer a continuidade das ações, tornar morosa a construção das ações em algumas localidades, expor o núcleo a uma identidade frágil e vulnerável à vontade política e comprometer a eficácia da educação inclusiva.

Para tanto, é preciso um posicionamento coerente do MEC no sentido de dialogar nacionalmente sobre algumas questões que acometem a inclusão na Rede Federal e organizar orientações mais coerentes e padronizadas, bem como é preciso a conscientização e o

compromisso dos gestores dos IFs com revisão das políticas e dos procedimentos internos, pois para o adequado funcionamento dos NAPNEs é preciso condições execução dos projetos e planos. “Para isso, se faz necessária existência de uma equipe multiprofissional, espaço físico adequado, formação continuada dos profissionais do núcleo, dentre outros aspectos” (SOARES; MELO, 2016, p. 48) como a destinação de recursos orçamentários, a contratação de profissionais para AEE e aquisição de tecnologia assistiva.

Na Rede Federal, geralmente, o AEE constitui-se a partir da contratação temporária de profissionais para respaldo e orientação das atividades de ensino, bem como por meio de parcerias e convênios, como previsto no art. 8º, da Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018. Já os recursos de tecnologia assistiva configuram-se como artefatos que auxiliam o acompanhamento de alunos com deficiência, contribuindo para que “o itinerário acadêmico seja mais tranquilo e eficiente. Para algumas deficiências a ausência de tecnologia assistiva tornaria a aprendizagem dos sujeitos, que dela necessitam, impossibilitada” (ALENCAR, 2017, p. 10).

Retomando a atuação do NAPNES, é preciso atentar-se que não seria apenas uma questão de assistência social, “mas, sobretudo, de saúde, cultura, acessibilidade, educação e trabalho, acima de tudo uma questão de cidadania e de direitos humanos” (CUNHA; SILVA, 2014, p. 7), ao compreender o aluno em uma dimensão cidadã e humana, e ao buscar garantir-lhe os direitos civis e políticos, em relações que primem pela liberdade, pela igualdade e pela solidariedade, as quais se constituem as três gerações de Direitos Humanos, conforme Piovesan (2013).

Com as devidas condições, os NAPNES devem buscar uma atuação coerente com a legislação existente e com a prioridade do fator humano como norteador das práticas educativas, com vistas à mudança social e à influência em outras instâncias, inclusive no mundo do trabalho. Para tanto, o contexto inclusivo deve ser marcado por relações articuladas e intersetoriais, porquanto convém considerar a assertiva de Dalla Dea e Rocha sobre as universidades e o ensino superior, mas que se aplica perfeitamente aos institutos federais e à EPT:

nenhum órgão sozinho dentro da instituição tem condições de abraçar tamanha complexidade. Desta forma, acreditamos que o núcleo de acessibilidade deve ser um órgão articulador da política com suas metas e ações e toda a universidade deva estar envolvida nas discussões e ações de acessibilidade. (DALLA DEA; ROCHA, 2017, p. 16).

Na sequência, passamos ao Capítulo 2 desta dissertação que abordará a educação e a formação humana em uma perspectiva dialógica, segundo a compreensão filosófica de Martin Buber.

2. A Filosofia Dialógica de Martin Buber: o papel da educação para a vivência verdadeiramente humana

A compreensão da realidade nos moldes da sociedade capitalista industrial demonstra o apego social à racionalidade mercantil, em que se busca, desenfreadamente, o crescimento financeiro e a produção em larga escala, utilizando-se de todos os meios e recursos necessários para obter êxito em tais vertentes. Nesse processo, a vida humana passa a ser regulada pela lógica da lucratividade, da aplicabilidade, do direcionamento temporal e da ampliação da produtividade, de modo que se alimenta a meritocracia, o individualismo, a competitividade entre os seres humanos e a objetificação das relações entre eles.

Assim, apresenta-se um cenário humanístico em que o homem tem sido usurpado de si mesmo, visto que ao buscar a permanência no mercado de trabalho, o desenvolvimento profissional e as condições de subsistência, tem-se perdido a capacidade de interagir com o outro, de encará-lo e de perceber as questões da alma. Desse modo, percebe-se que têm predominado os contatos aligeirados, frios, distantes e protocolares, em que não há tempo para contemplar a beleza das relações humanas e não há interesse na construção conjunta dos caminhos que promovem a vida, posto que cada um busca os próprios interesses, e, muitas vezes, aproxima-se do semelhante movido por um ideal utilitarista a fim de obter proveitos.

Nesse contexto, adota-se a Filosofia Dialógica na perspectiva de Martin Buber, filósofo vienense, que apresenta uma reflexão sobre a constituição humana, o desenvolvimento dos relacionamentos e a compreensão sobre o sentido da vida. O autor propõe o resgate da essência que tem se esvaído na insanidade da vida moderna, sob a retomada da capacidade de tecer diálogos, não como uma conversação sem propósito, mas como uma forma legítima de se colocar frente a frente com a pessoa que se apresenta diante de si, em um verdadeiro encontro em que ambos demonstrem disponibilidade para receber o outro na totalidade do seu ser, ouvindo-o, compreendendo-o e confirmando-o com atenção e respeito.

O pensador aqui estudado reconhece o valor da educação e a relevância das contribuições advindas dela para o cultivo da experiência dialógica de humanização dos homens como algo que inicia na sala de aula e adentra as rígidas esferas sociais, sob a ruptura da lógica desumana e individualista, da desvalorização do ser em detrimento da superficialidade da aparência, da desnecessária prioridade aos bens, cargos e títulos. Ao realizar essa ruptura, incentiva-se o real significado vital, com a edificação de uma vida comunitária com o

compromisso de promoção da vida pela vida, em que juntos os homens estão a serviço uns dos outros, em uma relação de companheirismo, sob o reconhecimento do próximo como um ser diferente, mas pleno de sentimentos, saberes, limitações, valor e potenciais.

Assim, a discussão do capítulo perpassa pelo conhecimento de Martin Buber e seus estudos no campo de uma Filosofia do Diálogo, com o inconformismo diante do quadro social existente na contemporaneidade e com o entendimento da realização do homem enquanto ser realmente humano e não coisificado, consciente de si e dos outros. Ainda sob esse viés, buscou-se compreender a educação como esfera transformadora da vida, do papel do educador e da escola na formação de um grande caráter, bem como da necessidade de uma nova comunidade, em que não se vislumbra regressar a uma vivência nos moldes primitivos, mas se preconiza uma comunidade suprassocial formada por seres que realmente se fazem presentes nos relacionamentos interpessoais.

2.1 Martin Buber e a construção do pensamento dialógico

Os estudos filosóficos contemporâneos abarcam diversas correntes/escolas teóricas, entre as quais está a Filosofia Dialógica de Martin Buber, cujos postulados retratam a necessidade de revisitar a formação humana, lançando novos olhares sobre a sociedade, com vistas à consolidação do homem como um ser dialógico, que assume uma postura autêntica e consciente diante do seu próximo. Para Buber (1985), o homem se realiza plenamente como ser humano a partir do momento em que se coloca de forma inteira em relações diretas com outrem, quebrando as barreiras da solidão e experimentando um encontro transformador.

Apesar de ser considerado um filósofo e educador, a formação de Martin Buber abarcou as áreas de Filosofia, Educação, História da Arte, História da Literatura, Sociologia, Psiquiatria e Economia. Durante a vida, o autor foi contemporâneo ao período das grandes guerras mundiais, da implantação de regimes totalitaristas, inclusive dos campos de concentração nazistas, de significativas crises econômicas e da expansão industrial, eventos que contribuíram para aguçar a sua percepção sobre a sociedade moderna. Para tanto, o próprio Buber (1991) frisou que os diversos fatos vividos foram determinantes sobre seu modo de pensar e agir.

Desde a infância, o filósofo teve marcantes experiências pessoais, que forjaram o seu caráter, contribuíram para a formação acadêmica, judaica e humana, bem como o sensibilizaram

para a compreensão do sentido da vida. Entre tais experiências convém mencionar a separação dos pais quando ele tinha 3 anos de idade e o seguido abandono da mãe, que foi embora neste momento e retornou somente quando o autor já era adulto, casado e com filhos. Com ela, Buber vivenciou a perspectiva do desencontro, “o fracasso de um verdadeiro encontro entre seres humanos” (BUBER, 1991, p. 8). Assim, as maiores influências na sua infância e adolescência foram o pai e os avós paternos.

Com o primeiro, ele conheceu o zelo pela natureza e pelas pessoas, pois tinha um trato cuidadoso e responsável com os animais e, quanto aos humanos, “era radicalmente avesso à caridade sem visão; não entendia nenhuma outra ajuda senão daquela de pessoa a pessoa, e esta ele praticava” (BUBER, 1991, p. 14). Com a avó, aprendeu a importância de uma fala genuína, aquela em que realmente “abarco a quem me dirijo” (BUBER, 1991, p. 38) e também o apreço pelos livros, visto que ela demonstrava por eles um “amor tão espontâneo e tão devotado” (BUBER, 1991, p. 10). Com o avô, ele teve significativos aprendizados sobre o judaísmo hassidista, que o possibilitou compreender a fé em uma perspectiva racional, não como um mero sentimento que conduz o homem e a compreender que o amor a Deus se revela no amor ao próximo (BUBER, 1985; 1991).

A partir da relação com os grupos judaicos e da formação acadêmica, Buber teve contato com diversos autores, como: Kant, Nietzsche, Dilthey, Herzl, Kierkegaard, Feuerbach, Gustav Landauer, Franz Rosenzweig; com alguns se identificou, outros refutou, construindo suas próprias reflexões, pautando-se na apreciação do homem da era moderna e da sociedade capitalista e industrializada, marcada pela excessiva valorização da técnica e das questões econômicas como norteadoras da vida humana, gerando “desgaste das relações interpessoais” e o “consequente distanciamento entre os homens” (PARREIRA, 2016, p. 42). Desse modo, corroboram-se relações competitivas e individualistas em que a capacidade relacional humana “se encolhe e se degenera” (BUBER, 1985, p. 147), esvaindo-se da esfera do “entre”, ou seja, da capacidade de se desenvolver como pessoa, realmente humana, a partir da interação verdadeira entre duas pessoas, que se fazem presentes não somente fisicamente uma com a outra, mas uma para a outra (BUBER, 1985).

A história de Buber e os seus estudos relacionam-se e ratificam o postulado do autor de que a compreensão humana extrapola a racionalidade, haja vista que abrange a percepção da alma e o desenvolvimento da espiritualidade do homem. Não se tratando aqui de uma espiritualidade colonizada por interesses de ordem econômica e política, ou de uma abordagem

com foco na doutrinação religiosa, mas sim em traçar a rota do resgate da essência humana, do encontro com o Tu, consigo mesmo e, conseqüentemente, com o sagrado, o Tu-Eterno, o qual não conhece limitação e cuja realização engloba os outros tipos de relação (BUBER, 1974). Tal essência tem sido comprometida, pois com a configuração social assumida na modernidade, a percepção de Buber revela que esse período desconstruiu questões relevantes para a consolidação do fator humano e disseminou questões como vazio, solidão, insegurança, abandono, individualismo, entre outros, inclusive patologias, que não existiam no período em que o homem vivia em comunidade.

Nesta sociedade capitalista-industrial, de acordo com Buber (2012), impera o utilitarismo que usurpa a essência humana, coisificando-a, escravizando-a, sob o respaldo do Estado, que tolhe a liberdade do indivíduo e exerce um poder coercitivo sobre ele. Então, diariamente, “aspectos como atividade, tempo e produtividade ocuparam o espaço que antes era destinado às interações sociais, econômicas e afetivas típicas do cotidiano das pessoas” (PARREIRA, 2016, p. 70). Portanto, tem-se uma vida repleta de ocupações, títulos e posses, mas não se encontra sentido para além disso. Sabe-se manusear bem aparatos com tecnologia de ponta, realizar transações bancárias com elevados montantes, dominam-se inúmeros idiomas, mas não se sabe e não há abertura para interagir com aquele que está ao lado e usar a linguagem que reconhece e toca a alma.

O trabalho antes tinha caráter cooperativo e comunitário, concebido como “ação estimulante e formadora do homem sobre a terra” (BUBER, 2012, p. 46), que se realiza não somente pelo esforço físico do corpo do ser humano, porém “com todo seu ser e sua vontade” (BUBER, 2012, p. 46), e passou a se desenvolver em um árduo regime, sob uma jornada de trabalho exaustiva, que parece reduzida em comparação com outras épocas, no entanto, se estende inclusive aos horários de folga do trabalhador. Tudo com vistas à expansão produtiva e à elevação dos lucros, os quais passam a regular as relações, colocando o ser humano como meio para elevar os percentuais lucrativos e alcançar metas, objetificando o homem que busca a sua sobrevivência, mas não vive de forma verdadeira, haja vista que “a vida deixa de ser vivida em sua existência para ser conduzida por um sistema de regras e valores que, além de dissipar as interações pessoais, reduz o homem à condição de coisa” (PARREIRA, 2016, p. 71).

Isto posto, nota-se que a moderna cultura ocidental percorreu um caminho em que “o tipo mecânico de vida em comum impregnou e dissolveu o tipo orgânico” (BUBER, 2012, p. 49), ou seja, abandonou-se a vivência natural, espontânea e desinteressada entre os homens e

passou-se a empreender uma convivência artificial, distante, protocolar e enfocada nos benefícios que o outro representa. Então, ao reconhecer o outro como semelhante e a comungar a vida com ele tinha-se a irmandade, que cedeu espaço para a percepção do outro como meio, instrumento, objeto de se obter vantagens. Por conseguinte, Buber (2012) propõe trilhar o caminho em que se recupere o efetivo envolvimento entre os homens, de modo que eles se relacionem de forma pura, aberta, participativa e disponível, sem proveitos, mas voltados para o fundamento da vida como a relevância de estar com o outro, assimilando-o na riqueza de sua humanidade.

Nesse contexto, Buber (2012, p. 50) destaca que é relevante superar a sociedade como “uma unidade organizada com aparência mecânica, mas que é, na realidade, uma massa” e buscar o viver comunitário sob a edificação de uma nova comunidade em virtude de que o homem somente se realiza como homem na interação verdadeira com o seu semelhante e não em meio ao individualismo ou ao coletivismo; no primeiro, tem-se o isolamento do sujeito, focado apenas em si, enquanto no segundo, tem-se o indivíduo inserido no grupo, mas sem estabelecer vínculos, somente mais um ser apagado, despersonificado, em meio à multidão. À vista disso, o cerne dos estudos buberianos encontra-se no resgate da essência humana, desenvolvida por meio da capacidade dialógica, a qual tem se perdido em meio à ordem social vigente, em que se escanteia o fator humanidade e se lida com o outro como se fosse um robô ou como se fosse somente um número em alguma estatística.

A retomada dessa vivência dialógica, com a confirmação do conjunto de pessoas realmente humanas poderá sinalizar a construção da comunidade, na perspectiva buberiana (2012), em que o cultivo genuíno da vida esteja no princípio e no fim das motivações, pautada na união, no companheirismo, no cooperativismo entre os seres humanos. Não representa, portanto, o retorno à comunidade primitiva com a defesa do regresso à subsistência pelo plantio e pela colheita, menosprezando o avanço produtivo, científico e tecnológico, mas incumbindo-lhes devidamente o papel de mantenedores das condições materiais de sobrevivência e não como fatores determinantes do valor humano e do contato interpessoal.

2.2 Eu- tu e Eu-isso: a constituição relacional do ser e a forma de se colocar no mundo

Em Buber (1991), o homem não é mais uma espécie entre tantas outras e não se distingue somente pelas habilidades mais evoluídas em relação a outros seres vivos; traz em si

o potencial para lidar com o outro em reciprocidade, pois “ser gente significa ser o ente que está face a face” (BUBER, 1991, p. 60). Assim, ser humano não se restringe à concepção de indivíduo, encerrado em si mesmo, que culmina em individualismo e coletivismo. O primeiro é definido por Buber (2012, p. 122) como a postura de “depende de si próprio” e o último como o fato de estar no meio da sociedade e não interagir com ninguém. Isolar-se e fechar-se no próprio mundo faz com que o homem não se complete, não se realize, pois o indivíduo não basta a si mesmo, afinal a humanidade se desenvolve “na realidade do encontro, no qual o um existe como parceiro do outro, abastado em comum presença, para ao mesmo tempo resistir-lhe e ratificá-lo” (BUBER, 1991, p. 61).

Então, o autor defende a superação dos fundamentos individualistas e prima pela confirmação da pessoa e pela observância da coletividade. Parte-se, portanto, da compreensão desta como “o grande todo social ao qual o homem pertence” (BUBER, 2012, p. 123), em que não é mais um que está inserido solitariamente em meio a uma multidão. Segue-se com a compreensão de pessoa como aquela dotada de personalidade, ou seja, tomada pela capacidade de estabelecer “uma relação autêntica, real e total com o mundo e com os outros” (BUBER, 1991, p. 106). Assim, para o filósofo do diálogo, a personalidade não é concebida a priori e não é um fim em si mesma, antes é construída no estar com o outro e abarca “o espontâneo, a imediaticidade, a autenticidade profunda, o não-intencionado, o não-preparado, o inacabado da vida com os seres com o mundo” (BUBER, 2012, p. 107).

O ser realmente humano somente poderá ser compreendido a partir da totalidade das relações em que ele se coloca por inteiro diante do outro (BUBER, 1985), pois, para a Filosofia Dialógica, a humanidade do homem se desenvolve à medida que ele se encontra com outras pessoas, contribuindo para sua transformação e permitindo ser transformado por elas, o que remete a uma metáfora utilizada por Buber (1991) ao destacar que as boas experiências humanas transformaram-lhe a terra em jardim. Esse processo ocorre por meio do diálogo, o qual não se trata de mero ato comunicativo, pois extrapola a esfera linguístico-comunicacional e abarca as decisões, as percepções e as prioridades da pessoa nos relacionamentos estabelecidos. Logo, de acordo com Buber (1974), decorre da dualidade relacional que concorre para a constituição do homem (Eu), seja por meio da relação com outro ser (Tu), designada como Eu-Tu, seja por meio do relacionamento com as coisas (Isso), nominada como Eu-Isso.

Tais relações ocorrem por meio do encontro, com a realização do Eu-Tu, ou por meio da observação (ENTE) do homem, na concretização do Eu-Isso. No ato de encontrar são

estabelecidas relações genuínas entre o Eu-Tu, em que ambas as partes em sua totalidade dão abertura para que o outro possa acessar o seu universo íntimo. A plenitude do ser ocorre a partir da relação, ou melhor, da ruptura das barreiras e das distâncias que impedem o diálogo e fomentam o isolamento, o individualismo e a solidão. Essa ruptura permite a relação face a face, mas também vai além de uma conversa ou da convivência em um mesmo ambiente, implica na abertura para conhecer verdadeiramente o outro e se deixar ser conhecido por ele, implica o interesse, a atenção e o respeito pela outra pessoa.

O homem enquanto ser relacional não pode ser entendido como o Eu em si, mas apenas como o Eu que se constitui no envolvimento com o outro, pois “a finalidade da relação é o seu próprio ser, ou seja, o contato com o Tu” (BUBER, 1974, p. 73). Portanto, o homem se coloca no mundo por meio da atitude concretizada no seu contato com alguém ou com algo. Essa atitude representa o proferir (ser) de uma das palavras-princípio existentes, Eu-Tu ou Eu-Isso. Como palavra-princípio compreende-se aquela que não somente se refere a um vocábulo específico, mas a terminologias estabelecidas por dois pares de palavras, Eu-Tu e Eu-Isso, não se limitando a uma construção denotativa que pode ser circunscrita em dicionários e vocabulários, mas o sentido reverbera a partir das decisões e atitudes relacionais, conforme Buber (1974).

Proferir as palavras-princípio está para além do simplesmente verbalizar, está no sentimento, na escolha, na prioridade que sustentam a atitude do ser ao se deparar com o semelhante, pois as palavras-princípio "uma vez proferidas elas fundamentam uma existência" (BUBER, 1974, p. 3). Assim, a origem de tais palavras encontra-se no Eu, haja vista que não são as coisas que ditam o formato e o valor das relações, mas o próprio Eu que assume um dos dois caminhos disponíveis, pois “o mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude” (BUBER, 1974, p. 3). Essa duplicidade não é fruto de determinismo na vida de uma pessoa, uma vez Eu-Tu sempre Eu-Tu, uma vez Eu-Isso eternamente Eu-Isso, pois dependerá da forma como o ser se coloca em cada relação (BUBER, 1974).

Reitera-se, então, consoante a Buber (1974), que o real encontro Eu-Tu refere-se ao envolvimento autêntico, sob o reconhecimento do outro como ser humano, pleno de potencial e de experiências, isto é, uma relação pautada pela disposição de contribuir com o outro e de receber as contribuições que o outro, em sua totalidade, pode nos oferecer; enquanto no Eu-Isso a relação ocorre a partir da observação, da superficialidade, da experiência, da virtualidade e da objetividade, em que o Eu se relaciona com as coisas, mas também se relaciona com o ser

semelhante tal como se coisa fosse, de forma distante, rígida, individualista e protocolar (BUBER, 1974).

Na relação Eu-Tu, tem-se a constituição de um envolvimento, ao passo que na relação Eu-Isso, tem-se a experiência, em conformidade com Buber (1974). Ambas as relações são importantes para a existência humana, contudo, o problema da sociedade contemporânea reside no cultivo demasiado do Isso, com o distanciamento do homem e de seus pares, perdendo, assim, a sua humanidade. Para tanto, Martin Buber ponderou ser preciso retomar a arte do encontro com o outro, a qual requer disposição, doação e reciprocidade para realmente se fazer presente na relação e tecer um diálogo verdadeiro. “Assim, o homem resgatará o sentido de sua existência vivenciando autênticas relações inter-humanas” (PARREIRA, 2016, p. 78).

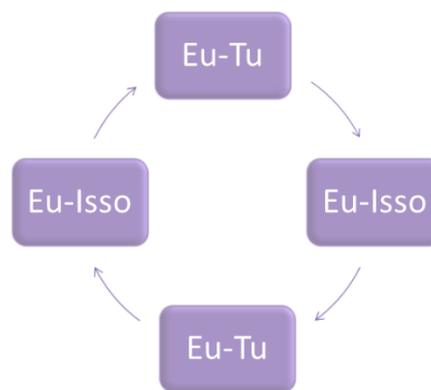
O Eu-Tu é a relação ideal dos homens, uma relação desinteressada, pautada na disposição ao outro não por proveito em relação àquele que possui bens e talentos, ou por assistencialismo para com aquele desprovido de questões valorizadas pela sociedade, mas pelo reconhecimento do outro em sua essência como pessoa, pois “aquele que diz Tu não tem coisa alguma por objeto” (BUBER, 1974, p. 5). Insurge, pois, um relacionamento em que ambos se colocam na integralidade de seu ser, em uma genuína troca e transformação interior, uma relação mútua, em que

Tomar o outro por Tu significa perceber características do outro em si e caracteres seus nele. O Eu é absorvido pelo Tu, ao mesmo tempo que o absorve. O Eu toma-o em sua alteridade, toma-o por um Tu, jamais por um objeto. Forma com ele uma totalidade que garante, por meio dessa relação, a existência dos homens: a nossa existência. (PARREIRA, 2016, p. 86).

Contudo, o Eu-Isso não deve ser hostilizado e classificado como a mais abominável das relações, pois essa palavra-princípio tem importância para a formação humana e reside no campo da experiência, sobretudo “para conhecer, estabelecer, estruturar, vencer e transformar o mundo” (PARREIRA, 2016, p. 97), visto que “a palavra-princípio Eu-Isso não tem nada mal em si mesma” (BUBER, 1974, p. 54). Interagir com o Isso amplia a vivência humana do aspecto dos novos experimentos e das novas representações do mundo (BUBER, 1974), algo extremamente relevante para a construção do pensamento científico, para o desempenho organizacional, para a produção farmacêutica, para a criação literária, jornalística, entre outros. À vista dessa questão, o impasse não se configura na estrutura do Isso, mas no ato de esvaziar-se de humanidade e receber o próximo em uma leitura coisificada.

Entre as palavras-princípio existentes, o equilíbrio é o melhor caminho, posto que o homem não seja somente pessoa nem somente objetividade, haja vista que “cada um vive no seio de um duplo Eu” (BUBER, 1974, p. 79). Portanto, a existência dialógica se constitui a partir de um ciclo no qual as partes (Eu-Tu e Eu-Isso) se alternam, não são hierárquicas, não se sobrepõem, não ocorrem em concomitância e uma não é pré-requisito para a outra, pois “o mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio Eu-Isso. A palavra-princípio Eu-Tu fundamenta o mundo da relação” (BUBER, 1974, p. 6).

Figura 3 – Relação de alternância Eu-Tu e Eu-Isso



Fonte: elaboração da autora.

Por conseguinte, um mundo dialógico será constituído a partir da existência humana dialógica, a qual não envolve somente o conhecimento da existência de algo ou alguém, tampouco a coexistência no mesmo espaço, mas se constitui a partir de uma vivência inter-humana, que se estende “muito além do domínio da simpatia” (BUBER, 2014, p. 137). Buber (2012) ressalta a demanda por uma forma diferenciada de encarar o mundo e o ser semelhante, no movimento básico de voltar-se-para-o-outro não somente ao fitá-lo e ao direcionar-lhe a palavra, mas, sobretudo, ao tocá-lo com a alma.

Vivenciar a humanidade como fruto da relação com o outro se constitui como reflexo de um propósito maior e mais elevado, pois espelha a relação com o Tu Eterno, visto que “onde dois estão verdadeiramente juntos, eles estão reunidos em nome de Deus” (BUBER, 1991, p. 50), que não se refere ao Deus mal compreendido pelos homens, cujo nome encontra-se banalizado pela religiosidade e utilizado em vãs doutrinas com fins inconvenientes, inclusive para promover medo, guerras e mortes (BUBER, 1991). Todavia, refere-se Àquele com quem

o ser humano pode não somente falar Dele, mas relacionar-se cotidianamente em liberdade, e “o qual não pode ser limitado por nenhum outro e com o qual ele está em uma relação que engloba todas as outras” (BUBER, 1974, p. 87), pois resgatar as relações inter-humanas consequentemente representa resgatar o relacionamento com Deus. Não se trata, portanto, de um trabalho missionário da parte de Buber, mas da percepção de que o fundamento e o sentido da vida humana perpassam a crença e a revelação do divino.

2.3 O diálogo e a experiência inter-humana

Para a Filosofia Dialógica, o humano não se consubstancia somente pelo desenvolvimento da cognição ou pela constituição que extrapola a esfera corpórea e adentra a esfera da alma e do espírito, mas o humano encontra-se no viver significativo a partir do fator relacional constituído no propósito de não só estar com o outro, mas de estar no outro, de realmente se interessar por quem esse outro é, como a experiência que Buber vivenciava junto a sua avó, pois a mulher “toda vez que lhe falava, realmente lhe falava” (BUBER, 1991, p. 10). Desse modo, entende-se que essa é a postura de alguém que se colocava por inteiro para ele e o recebia com atenção, reforçando-o como um ser inteiro e valoroso, o que nos remete a outra colocação buberiana: “como é bom ser confirmado!” (BUBER, 1991, p. 28).

O fator substancial de tal relação não está no conteúdo ou na formalidade das palavras, mas na essência que permeia a ação de realmente voltar-se para aquele que está diante de si, acolhendo-o ternamente, íntima e respeitosa. Tal atitude sobrepuja a linguagem verbal, posto que, em consonância com Buber (2014), o verdadeiro diálogo não está no muito falar, pois há situações em que nada foi dito e os interlocutores experimentaram uma vivência grandiosa. Assim, “o diálogo humano pode pois existir sem o signo” (BUBER, 2014, p. 36) ou ainda ultrapassar os limites linguísticos, pois

ele se completa fora dos conteúdos comunicados ou comunicáveis, mesmo os mais pessoais; não se completa, no entanto, num acontecimento ‘místico’, mas sim num acontecimento que é concreto no sentido estrito da palavra. (BUBER, 2014, p. 37, grifo do autor).

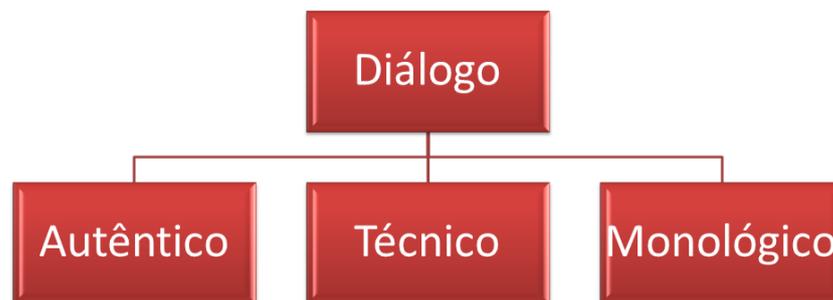
Assim, o aspecto dialógico não se refere a um ato meramente comunicativo ou interativo, nem a unânime concordância entre as partes, tampouco à simples presença diante do semelhante, haja vista que “o diálogo transcende a articulação de vocábulos que constituem a

língua em si, marcando profundamente a maneira pela qual uma pessoa se coloca diante de outra” (PARREIRA, 2016, p. 82). Tem-se, então, o entendimento de que ainda

que se possa prescindir da fala, da comunicação, há contudo um elemento que parece pertencer indissolúvelmente à constituição mínima do dialógico, de acordo com seu próprio sentido: a reciprocidade da ação interior. Dois homens que estão dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um-para-o-outro; devem, portanto, - e não importa com que medida de atividade ou mesmo consciência de atitude - ter se voltado um-para-o-outro. (BUBER, 2014, p. 41).

Por esse prisma, o diálogo é um estilo de vida que se constitui a partir de uma vivência inter-humana, que demonstra uma forma diferenciada de encarar o mundo e o outro, em que a esfera da comunicação converte-se em comunhão. De acordo com Buber (2014), essa dialogicidade se configura de três formas distintas: autêntica, em que os participantes estabelecem reciprocidade entre si; técnica, na qual se busca o entendimento objetivo de algo; monológica, que envolve seres em um mesmo ambiente, mas a conversação não alcança o outro, como se cada um falasse consigo mesmo. Então, o viver dialógico “não é uma vida em que se tem muito a ver com os homens, mas é uma vida em que, quando se tem a ver com os homens, faz-se isto de uma forma verdadeira” (BUBER, 2014, p. 54). O viver monológico, por sua vez, não se limita ao quadro solitário, mas abarca aquele que se encontra estático, não se entrega ao movimento da vida e não se permite atualizar em sua humanidade.

Figura 4 – Tipos de diálogo



Fonte: elaboração da autora.

Para Buber (1974), o contato é uma necessidade latente do ser humano, a qual se manifesta desde bem cedo no homem, pois “a originalidade da aspiração de relação já aparece claramente desde o estado mais precoce e obscuro” (BUBER, 1974, p. 29), ou seja, tal anseio

relacional origina-se ainda durante o desenvolvimento do feto no interior no corpo feminino, configurando o Tu inato. No ventre, o bebê já apresenta o desejo de se relacionar. Após o nascimento e na infância, insta-se um contato e uma interação autêntica que o sensibilize e o complete, de modo que “a criança entra em relação, mesmo que seja com um brinquedo, porque encontrou ali um Tu” (PARREIRA, 2016, p. 106), sob o “conhecimento carinhoso e inesquecível de um corpo completo” (BUBER, 1974, p. 30). Observa-se, pois, que o Tu inato será atualizado em cada Tu encontrado ao longo da vida, como postulado na teoria buberiana (1974).

A necessidade de contato consiste na atividade sensorial e motora do corpo humano de se aproximar ou se colocar ao alcance de algo ou de alguém, conforme Parreira (2016). Sob o contato genuíno é que o homem tem o reconhecimento da alteridade e o acesso ao verdadeiro encontro. Enquanto o contato refere-se à atitude/esforço de mobilizar-se para voltar-se-ao-outro; o encontro é a ligação, a presença, no momento de voltar-se-um-ao-outro, ou seja, quando o esforço (contato) se concretiza efetivamente, acontece o encontro. a relação dialógica é algo maior que engloba o encontro como potencialidade, em que o ser humano é compreendido como fim da relação e não somente como meio, usado como objeto para obter algo, em conformidade com Buber (1974).

O verdadeiro encontro é favorecido pela linguagem, que estabelece o âmbito do diálogo autêntico, desembocando assim no íntimo conhecimento do outro, que é vivido como amor; o amor tem como forma exemplar a responsabilidade de um Eu por um Tu, por isso a relação é básica e antecede ao próprio Eu, desse modo tem-se o diálogo como forma elevada de existência. (BARROS, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o encontro Eu-Tu compreende a reciprocidade no instante em que mutuamente ambos se colocam disponíveis um ao outro, estabelecendo uma ligação direta, imediata, verdadeira e dialogada, pois a humanidade do ser se configura por meio do diálogo. Reitera-se, portanto, que porventura haja discordância ou que o diálogo se apresente em uma versão silenciosa, nada compromete, porque ele é o caminho de acesso ao outro e de valorização deste como ser humano e não como objeto. De acordo com Buber (2014), ~~porquanto~~, embora não existam palavras ou que as ideias não sejam convergentes, o sentimento de pertencimento é possível por meio do ato de reconhecer, despertar, confirmar a humanidade e incluir a pessoa em sua existência.

Todavia, em consonância com Buber (2014), a ocupação do mesmo lócus e a percepção do outro não é suficiente para garantir a realização de um encontro dialógico, bem como uma relação inclusiva. Diferentemente de observar e contemplar o outro, Buber (2014) pondera sobre a necessidade de “tomar conhecimento íntimo”. O observador percebe atentamente os traços do seu alvo; o contemplador vê o objeto de forma livre, involuntária, sem apego aos detalhes dele; já aquele que toma conhecimento íntimo se posiciona para além da mera descrição e interpretação daquele que se coloca diante de seus olhos, corresponde ao conhecimento que não se limita à superfície. Antes envolve a compreensão real e imediata da pessoa em sua totalidade, implica a imersão no mundo do outro, na busca por conhecê-lo por meio do toque e da revelação da alma, como um ser circunscrito em suas limitações e potencialidades, porém, pleno na riqueza de sua história de vida, de suas experiências e de seus sentimentos, conforme elucida o filósofo do diálogo (2014).

Segundo o autor judeu (2008), não é necessário o amor demasiado pelo outro, um sentimento desmedido, mas sim o amor como decisão, como ação constituinte de uma relação respeitosa e atenciosa, sob o reconhecimento e a valorização do outro como semelhante, como alguém com quem o Eu pode se unir e consolidar algo novo, para além de relacionamentos gélidos e distantes, bem como para o cumprimento de protocolos sociais, em que um simplesmente suporta o outro ou que um está perto do outro, mas não adentra o seu universo, não lhe toca a alma. Nesse sentido, atentando-se para as palavras-princípio, concebe-se que o “amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu” (BUBER, 1974, p. 17).

Diante do cenário social marcado pelos desencontros e estranhamentos dos homens, uma vida dialógica é uma proposta ousada e radical, contudo, necessária, pois o homem é mais que uma mera classificação taxonômica, ou um instrumento para ativar e elevar os níveis de produção industrial, um simples reprodutor de instruções, um simples consumidor, ou um produto que ocupa o espaço com outros iguais como resultado de uma produção em série, ou um número em uma estatística.

Por isso, configura-se a relevância do resgate da essência humana, da identidade relacional do homem, que se constitui no diálogo e no encontro inter-humano, em que o outro pode ser tomado como parte do Eu, aspecto fundamental para o desenvolvimento de si e dele também, pois o Eu também é afetado à medida que o outro é coisificado. Portanto, é preciso despojar-se dos valores da contemporaneidade, adotar uma atitude recíproca e volta-se-para-o-

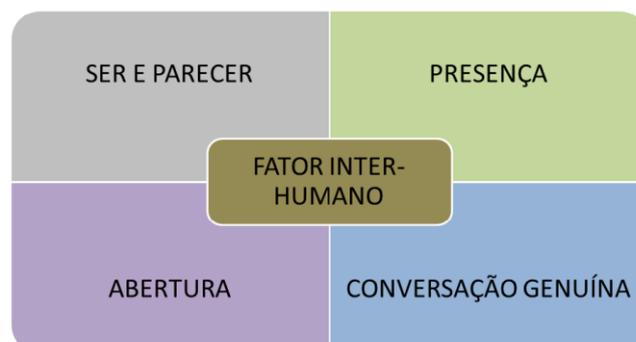
outro, assimilando o semelhante não como indivíduo, mas como pessoa, como postula Buber (2012).

Assim, a vida dialógica não se limita à realização de eventos sociais e tampouco a aspectos biológicos das pessoas envolvidas, mas abarca o fator inter-humano, o qual se realiza “entre” pessoas, no estar em verdade frente a frente um com o outro, sob o aspecto decisivo de “não-ser-objeto” (BUBER, 2012, p. 138). O “entre” corresponde ao espaço da mutualidade, onde se concretiza o diálogo entre seres únicos e disponíveis, Eu-Tu, em uma vivência não coisificada, em que um tem consciência real do outro. Enfim, Buber destaca que

a única coisa importante é que, para cada um dos dois homens, o outro aconteça como este outro determinado; que cada um dos dois se torne consciente do outro de tal forma que precisamente por isso assuma para com ele um comportamento, que não o considere e não o trate como seu objeto mas como seu parceiro num acontecimento da vida (2012, p. 137-138).

Nesse contexto, o fator inter-humano configura-se a partir dos seguintes elementos: ser e parecer, presença, abertura e conversação genuína (diálogo). Todos constituídos no todo e não compreendidos de forma independente, perpassados pela autenticidade e pela legitimidade. Em consonância com Buber (2012), ser e parecer relacionam-se a dois caminhos assumidos pela existência humana, seja por meio da vida pautada na espontaneidade de se revelar a profundidade da essência do que realmente se é, seja por meio da vida construída a partir de imagens falseadas ou artificiais com vistas às impressões que se deseja provocar nos outros. Destaca-se que “onde a aparência se origina na mentira e por esta é impregnada, aí o inter-humano é ameaçado na sua existência” (BUBER, 2012, p. 143), porquanto não há a inteireza dos seres exposta na relação, mas sim uma atuação fundada em algo fantasioso que não condiz com a realidade de quem a pessoa é.

Figura 5 – Elementos do fator inter-humano



Fonte: elaboração da autora.

A presença refere-se ao fato de estar realmente presente diante do outro, não somente ouvindo-o em suas colocações ou ocupando posição adjacente a ele, mas tomando conhecimento íntimo dele, sob a “percepção do homem que vive conosco enquanto totalidade, unidade e unicidade” (BUBER, 2012, p. 147). Tornar-se presente é realmente estar disponível para adentrar o universo do outro, sem barreiras, julgamentos ou reservas, é dizer “sim à pessoa com quem luto, luto com ela como seu parceiro, a confirmo como criatura e como criação, confirmo também o que está face a mim naquilo que se me contrapõe” (BUBER, 2012, p. 146).

O elemento abertura opõe-se à imposição e ambos constituem formas de influenciar as pessoas, o primeiro pela educação e o segundo pelo que a filosofia buberiana nomeia como propaganda. Impor tem caráter determinista e forçoso, quiçá opressor, em que a ação é unidirecional, inquestionável e a pessoa determina sua visão e a sua atitude aos outros, indiferente ao conhecimento de quem eles são, mas revestida de “coação sublimada, tornada imperceptível” (BUBER, 2012, p. 150). Já a abertura constitui-se no encontro em que os seres se permitem reconhecer e ser reconhecidos em suas potencialidades no momento da “comunicação existencial entre um ente que é e um outro que pode vir a ser” (BUBER, 2012, p. 150), em um processo educativo em que um contribui para a atualização e a confirmação do seu próximo como “uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir” (BUBER, 2012, p. 150).

A conversação genuína não se refere a debates vazios, mas se relaciona com a existência do ser humano, como elemento inter-humano que se institui ao passo que as pessoas se percebem como parceiras, em um processo não somente de tolerância, mas de confirmação e aceitação, o que não acarreta a total aprovação a tudo que envolve a vida da pessoa. Assim, Buber (2012, p. 155) propõe que

a conversação se realiza, em sua essência, entre parceiros que verdadeiramente voltaram-se um-para-o-outro, que se expressam com franqueza e que estão livres de toda vontade de parecer, produz-se uma memorável e comum fecundidade que não é encontrada em nenhum lugar.

2.4 Fundamentos educacionais dialógicos

Buber (2002) destaca que o resgate da essência humanizadora do homem perpassa pela educação, compreendida em uma concepção dialógica como a formação do caráter, o qual

compreende o que se é e como isso se apresenta nas atitudes do ser. Então, não se trata de um processo formativo meramente classificatório ou preparatório para provas e processos seletivos, em que o êxito do estudante é mensurado pela capacidade de memorizar datas e nomes, pelo desempenho acima da média ou pelo acúmulo de aprovações em universidades renomadas, sob a diminuição e até mesmo o apagão do ser humano que se encontra sufocado e perdido no meio desses artifícios, como se a vida dele fosse determinada somente por isso. Em uma percepção velada do aluno como um ser robotizado a serviço das notas e das aprovações, abandonado em seus sentimentos e necessidades humanas, corrobora-se, assim, entre outros fatores, a não identificação do aluno com os estudos, algo mecânico e sem grandes propósitos.

Abordar a educação dialógica também não se trata de compreender o professor como um simples prestador de serviço que busca exclusivamente “ganhar o pão da vida” (BUBER, 1982, p. 11). Dentro da sua excessiva carga horária, baixos salários e condições precárias de trabalho, o professor tem a obrigação de inculcar nos alunos o extenso conteúdo programático a partir de uma metodologia de treinamento para o sucesso nos exames e de preparação para o mercado de trabalho, sob a cobrança social de que se os alunos fracassam, o professor também fracassa. Nesse processo exaustivo e tenso, assim como acontece com o aluno, há o esquecimento do professor enquanto pessoa, quiçá, contribuindo para os elevados índices de adoecimento psíquico desse profissional, em consonância com Gouvêa (2016).

Destaca-se que a supressão de aspectos humanitários não se restringe às relações desenvolvidas em ambiente escolar, mas reflete a visão que acomete a sociedade como um todo. Por isso, a educação é uma relevante instância para transformação pessoal e social, haja vista que “já não mais podemos voltar atrás diante da realidade da escola, nem diante da realidade da técnica, mas podemos e devemos ajudar sua realidade, por uma íntima participação, a tornar-se completa; devemos empenhar-nos na humanização perfeita de sua realidade” (BUBER, 1982, p. 11).

Segundo Buber (2002), a educação para o caráter é desafiadora e pode encontrar resistências, visto que não implica somente prática pedagógica fundada em lições de moral ou em discursos a serem memorizados, menos ainda em atividades a serem respondidas em sala de aula, mas abarca a profundidade do ser de quem ensina e de quem aprende, em um processo natural no qual se influencia o outro sem que ele perceba que está sendo afetado. Trabalha-se neste texto principalmente com a abordagem da educação formal como espaço privilegiado da formação do caráter e o educador como ser consciente das suas ações e influências para orientar

os alunos a uma postura ética e justa. Contudo, a formação do caráter recebe estímulos multifatoriais, que lhe provocam “a concordância, a imitação, o desejo, o esforço, e outros sentimentos” (BUBER, 2002, p. 126).

Buber (2002) reconhece a relevância da educação e intenciona a mudança de paradigma e da (res)significação das práticas de ensino, algo também pontuado por Mantoan (2003) a respeito da inclusão, a fim de que se efetive uma prática pedagógica humanizada e humanizadora de todos, pautada na liberdade e na edificação da vida verdadeira, plena de sentido. Afinal, “esta frágil vida, entre nascimento e morte, pode ser realização, com a condição que seja diálogo” (BUBER, 1982, p. 13), isto é, desde que seja marcada por relações reais e genuínas concretizadas a cada encontro em que se percebe e se recebe o outro em sua totalidade, inclusive com a valorização das suas potencialidades a serem desenvolvidas.

A mudança alicerça-se na busca pela educação dialógica, na construção de uma nova comunidade e na ruptura com a relação mecânica de transmissão dos saberes pelo professor e de reprodução por parte dos alunos, em um processo hierárquico, informador, acrítico, distante, apático e coisificador, no qual o professor é a figura que fala de um lugar privilegiado, pois detém a verdade e somente a ele incumbe o repasse dela. O aluno, por sua vez, é o ser inerte, que pouco ou nada sabe, cabendo-lhe receber e repetir o conhecimento que lhe transmitem, muitas vezes, tratado como mais um no meio da multidão e não como um ser singular, rotulado como alguém lento, que não aprende, que não será nada, entre outros. Agravando-se ainda mais a situação quando se refere à educação inclusiva.

Portanto, compete trilhar um novo caminho em direção a uma educação dialógica que priorize as relações humanas, por meio do diálogo genuíno, sob a percepção e a valorização do aluno como pessoa e “não como coisa-a-ser-trabalhada com métodos ou técnicas pedagogizantes” (PARREIRA, 2016, p. 166), mas reconhecendo que a relação educadora é uma troca dialógica, de humano para humano sem hierarquizações, em que ensinar e aprender são ações concomitantes e mútuas. Buber ilustra isso pelo relato de uma experiência durante a formação universitária, em que experimentou uma vivência interativa e livre com a participação de todos, em um ambiente propício para perguntas e respostas, no qual o professor participava “como se ele estivesse aprendendo” (BUBER, 1991, p. 25).

Nesse sentido, “o educador deve aceitar e acolher seus alunos sem distinção ou opção” (PARREIRA, 2016, p. 169), considerando o que eles são e o que podem vir a ser, pautando-se na formação do caráter e na humanização dos homens desde a infância. Convém o adendo de

que o filósofo do diálogo aborda a fase infantil como um momento único, em que há o desabrochar de forças criadoras e em que há a “graça de poder recomeçar, recomeçar sem cessar, recomeçar ainda e sempre” (BUBER, 1982, p. 5). Tal graça não deve ser desvalorizada, pois talvez seja por isso que alguns defendem a necessidade de manter a essência de criança ao longo da vida, não como uma postura infantilizada e imatura, mas com a pureza e a beleza de um aprendiz, que sem reservas se abre para conhecer algo novo e para tentar de novo, quando necessário.

Como prevê Buber (1982), a educação deve se tornar uma realidade que poderá dispensar luz aos corações das pessoas, aguçando-lhes o potencial criativo. Deste modo, conciliando a aquisição do conhecimento e a formação do caráter, desde a infância, o educador deve influenciar e incentivar os alunos para o desenvolvimento do instinto de autor (BUBER, 1982), em que eles se colocam de forma ativa, autônoma e encantada por aquilo que conseguem fazer por si mesmos, demonstrando assim seus potenciais. Inseridos em uma relação de humildade e não de soberba em decorrência das habilidades que possuem, mas sempre abertos a receber influências e orientações da comunidade, na qual se tem a verdadeira vida humana, a mutualidade e a reciprocidade.

O instinto de autor difere de homem autor, visto que o primeiro está inserido em autênticas relações dialógicas e reconhece a importância do olhar e das contribuições dos outros para refinar e aperfeiçoar as suas habilidades, enquanto o “homem autor é só, sem vínculos” (PARREIRA, 2016, p. 173). Assinala-se que o instinto de autor possibilita liberar a espontaneidade humana e está presente quando o homem atua em prol de uma causa, juntamente com outros homens, em comunidade, com vistas a produzir uma obra não somente para si, mas para o bem coletivo (BUBER, 1982). Talvez tenha se tornado corriqueiro o abandono e o adormecimento do instinto autor, o que culmina na ausência de altruísmo nas relações, bem como de participações efetivas em causas humanitárias, predominando a insensibilidade e a indiferença diante de dificuldades alheias.

A satisfação pela realização de uma obra pode ser uma experiência pessoal, visto que “fazer uma coisa é um dos orgulhos do ser humano mortal” (BUBER, 1982, p. 8), pois uma obra demonstra que a pessoa está fazendo história e que a sua memória pode ser perpetuada. Embora o resultado não o seja, o processo de produção dessa obra também é uma experiência pessoal, bem como solitária e isolada. Assim, a educação cujo foco encontra-se exclusivamente no desenvolvimento do instinto de autor culminaria em uma nova forma de isolamento humano,

consoante Buber (1982). Para além do instinto de autor, incumbe à educação dedicar-se ao instinto de vínculos, pois aquele não ensina a pronunciar acertadamente a palavra-princípio Eu-Tu, mas esse o faz.

Na Filosofia Dialógica, o instinto de vínculos consiste no “desejo de ver o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós, uma pessoa que vem a nós como nós vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece como nós a escolhemos e reconhecemos, que se apóia em nós como nós nos apoiamos nela” (BUBER, 1982, p. 9). A partir disso, na educação dialógica, o foco não está no cientificismo ou no academicismo, ou na hierarquia escolar, em que o aluno não se sente verdadeiramente como parte do processo. Contudo, o foco encontra-se na educação como um processo consciente e voluntário, no qual o educador tem o papel de selecionar “aspectos do mundo” e compartilhá-los, não por transmissão ou intervenção, mas por influência ao outro, a fim de garantir a aprendizagem significativa e, principalmente, gerar a transformação do aluno de indivíduo em pessoa (BUBER, 1982).

Pondera-se que o processo transmissivo tolhe a capacidade criativa e crítica do aluno, a intervenção apresenta-se como um aspecto impositivo de forma que “divide a alma que lhe é entregue numa parte obediente e noutra revoltada; a influência [...] tem, pelo contrário, a força que unifica” (BUBER, 1982, p. 11), que sob laços de liberdade conecta pessoas, visto que “a coação é uma realidade negativa, e a ligação é a realidade positiva correspondente” (BUBER, 1982, p. 12). Logo, coação implica em relações de poder que promovem a distinção de alguém que enuncia e na diminuição de quem recebe a ordenação, implica ainda na ausência de vínculos e na ausência de liberdade para construí-los, o que contraria a função educadora em Buber, posto que a ligação entre as pessoas seja um processo natural, leve, constituído no diálogo genuíno e não em discursividade formal, vazia e unilateral.

Acrescenta-se que, em atenção a Buber (1982), influência não compete a um discurso pedagógico, mas consubstancia-se na vivência espontânea, interativa e de construção conjunta no cotidiano escolar, principalmente, quando o aluno é encontrado pelos olhos de um educador atento e compromissado com uma formação realmente humana, a qual desperta gigantes adormecidos e leva-os a enxergar quem são e o que podem fazer, como seres de valor e potencialidade que não se limitam a rótulos ou adjetivos, como também deve ocorrer na educação inclusiva. Em conformidade com Buber (1982), tal influência envolve o desejo genuíno de conhecer a realidade do aluno, de se estar presente na relação com ele, de contribuir

para a confirmação e a atualização da humanidade do educando, bem como para a formação de seu caráter.

Destarte, conceber uma nova educação implica fortalecer a identidade influenciadora do professor e cultivar o diálogo genuíno entre ele e o aluno, cuja base, segundo Buber (2012), não está no diálogo técnico, em que se propõe o entendimento objetivo de um determinado saber; também não está no monólogo disfarçado de diálogo, em que se fala do aluno ou para o aluno, mas não com o aluno, porém fundamenta-se no envolvimento que permite que professor e aluno eduquem e sejam educados mutuamente. Envolvimento este que se trata de uma relação entre pessoas em um acontecimento comum, estabelecendo entre si uma relação de confiança (BUBER, 1982). Logo, ao professor resta a percepção da potencialidade humana do aluno que se coloca diante dele,

porque existe o ser humano, existem aí possibilidades. Contudo, não quaisquer possibilidades. Possibilidades de liberdade frente à coação; de vínculo frente à solidão; influência frente à intervenção; [...] envolvimento, confiança, mutualidade e responsabilidade frente à coisificação. Possibilidade de vida verdadeira. Eis o que deve imperar. (PARREIRA, 2016, p. 183).

Portanto, na Filosofia Dialógica, a função educadora desenvolve-se a partir da humildade, autoconsciência e confiança (BUBER, 2002), sob a postura responsável e ascética daquele que analisa o peso de suas prioridades, ações e palavras na influência daqueles com quem convive, tomando conhecimento íntimo do seu aluno, estimulando-o no que for conveniente sem adentrar em esferas que não lhe convém, pautado na compreensão dos limites de atuação e de respeito ao acessar o universo da outra pessoa. Ressalta-se que a relação de professor e aluno deve ser “feito de abandono e reserva, de familiaridade e distância” (BUBER, 1982, p. 15). Assim,

toda forma de relação na qual o espírito a serviço da vida realiza sua função, possui seus dados objetivos, sua estrutura de medidas e limites que não se opõe, de forma alguma, à intimidade de uma compreensão e uma penetração pessoais, mas que se opõe à mistura com as esferas próprias da pessoa. (BUBER, 1982, p. 16).

Consoante a Buber (1982), respeitados os limites de influência, busca-se edificar uma educação marcada por relações reais, pautadas em uma experiência de alma, não como algo imposto por lei, por construto teórico ou por algum outro documento que o valha, mas o envolvimento fortalecido por laços de confiança e um olhar de reconhecimento do ser humano

que se coloca frente a frente ao educador, não em uma ação arbitrária, mas em uma experiência recíproca, amistosa e concreta. Assim, a proposta de Buber tem por base a necessidade de uma conversão, na qual o homem tome consciência dos aspectos nocivos da sociedade e dos feitos causados em sua essência humana e nos seus relacionamentos. Portanto, convém iniciar pela “mudança interna de cada sujeito, com vistas a alcançar a nova comunidade” (PARREIRA, 2016, p. 185), e o caminho para essa mudança principia-se pela educação, sem espaço para violência, extremismos e imposições.

2.5 A escola e a formação para a comunidade

Na percepção buberiana, a retomada do aspecto humanitário nas relações muito pode ser afetada pelas práticas pedagógicas, mas espera-se que avance para além dos muros escolares, contribuindo para uma cotidiana vivência comunitária, em que os laços não sejam simplesmente para garantir a sobrevivência e a perpetuação da espécie humana, mas que haja a construção e a celebração da vida por meio da “interação viva de homens íntegros e de boa têmpera na qual dar é tão abençoado como tomar, uma vez que ambos são um mesmo movimento, visto ora da perspectiva daquele que move, ora daquele que é movido” (BUBER, 2012, p. 34). Considerando o contexto social, emerge na Filosofia Dialógica a necessidade de conceber uma nova comunidade, algo que pode soar como utópico, ultrapassado ou inovador, porém demonstra a inquietação em função do cenário existente, marcado pela solidão e pelo individualismo.

Então, a experiência comunitária funda-se sobre os pilares de um novo estilo de vida, de uma nova forma de se colocar no mundo e de estar diante dos outros homens, enfim, subvertendo a ordem social que prioriza o material, o econômico, o utilitário, o abuso da objetividade e, conseqüentemente, incentiva a quebra dos vínculos e o distanciamento dos homens, ou seja, a desumanização. Assim, a edificação de uma nova comunidade pauta-se não em “um ‘estar-com estático, mas dinâmico; não sobre homens semelhantes [...], mas sim sobre pessoas que, formadas e ordenadas diferentemente, mantêm [...] relações autênticas, totais, sem finalidade” (BUBER, 2012, p. 87), ou seja, pauta-se no fator de que as relações são constituídas em essência e em verdade, com o interesse interpessoal, valorizando o ser, não o que ela possui, o que aparenta ou o que ela representa socialmente, posto o caráter efêmero de tudo isso e com a prioridade dos fatores perenes para a constituição de um viver genuinamente significativo.

A nova comunidade constitui espaço fértil do viver com o outro, da valorização do fator inter-humano, cultivando-se a essência humana, a liberdade e o verdadeiro propósito vital, enfim, um espaço em que as relações são resultados de escolhas (eu escolho dialogar, incluir, estar junto etc.), não de imposições, de interesses econômicos, de vantagens religiosas ou de padronização social, pois “a comunidade que imaginamos é somente uma expressão de transbordante anseio pela Vida em sua totalidade. Toda Vida nasce de comunidades e aspira a comunidades. A comunidade é fim e fonte de Vida” (BUBER, 2012, p. 34). Por analogia, compreende-se que assim como o desejo de relação está na gênese do ser, Tu inato, o anseio pelo viver autêntico e pela comunialidade também estão, pois o ser humano desde a mais tenra idade busca aquilo que acrescenta sentido a sua existência e busca diversos recursos e estratégias para preencher o vazio e a ausência de ligação com o semelhante.

De acordo com Buber (2012), não se trata, portanto, do retorno de uma comunidade primitiva, ou fundamentada nos ritos da antiguidade ou guiada por questões econômicas ou religiosas e movida pelas benesses propiciadas pela vivência comunitária, mas representa a consolidação de algo para além do que está posto socialmente. No caso, “tem que ver com o advento de uma comunidade suprassocial” (BUBER, 2012, p. 87) em que se cultiva a unidade com as outras pessoas e uma vivência transformadora e bela, pois “reconhecemos que tudo aquilo que é completo e vivo transcende o proveitoso e tudo o que é pequeno e apático deriva do utilitário e do desejo de vantagens” (BUBER, 2012, p. 35). O sentido da comunidade funda-se no princípio de comunialidade, ou seja, “não se baseia sobre um estar-com estático, mas dinâmico; não sobre homens semelhantes, mas sim sobre pessoas que, formadas e ordenadas diferentemente, mantêm uma autêntica relação entre si” (BUBER, 2012, p. 87).

A Filosofia Dialógica de Buber concebe a essencialidade das práticas educativas nesse processo de consolidação da nova comunidade. Uma educação que prescindia os paradigmas tradicionais, teóricos e normativos de ensino e vise experiências reais, naturais, diálogos genuínos e o resgate da vida em comunidade, pois “educação se vivencia na e com a presença do outro, com espontaneidade, autenticidade, disponibilidade e desejo de transformação” (PARREIRA, 2016, p. 193). Tudo isso por meio de um aprendizado que não consiste em um relacionamento arbitrário, uníssono ou, ainda, incoerente, mas uma aprendizagem cuja origem encontra-se na autêntica interação, em que se oportuniza o direito de voz e busca, na sala de aula, “ouvir, conhecer as questões, dúvidas e dificuldades relativas ao tema, presentes no espírito daqueles que estão reunidos” (BUBER, 2012, p. 81).

Assim, para Buber (2012), a educação para a comunidade não se refere somente à formação para o engajamento em causas sociais e o agir solidário a partir do vínculo com associações, por exemplo. Embora se percebam indícios da comunidade buberiana nessas ações (BUBER, 2012), é questionável o significado delas, pois, muitas vezes, o auxílio se constitui como mero assistencialismo, pois não se estabelece ligação entre as pessoas e, além disso, não se atinge a base social e política do problema; há ainda o espírito caridoso em relação aos necessitados que estão distantes e a latente indiferença em relação àqueles que se colocam face a face cotidianamente, de forma que há subterfúgios para uma postura humanitária, mas isso não se realiza genuinamente.

Antes, a educação para a comunidade implica relações imediatas, estabelecidas diretamente entre as pessoas envolvidas, sem interposições; a totalidade das relações, em que um “encontra-se com os outros com todas as suas qualidades, possibilidades e entre eles algo acontece” (BUBER, 2012, p. 88); relações em que haja valorização do ser humano que se coloca à sua frente e em que um esteja disponível para o outro, “um ser para o qual eu estou aqui, do mesmo modo que ele está aqui para mim” (BUBER, 2012, p. 88). Então, tal educação se efetiva para a comunidade a partir da experiência da própria comunidade, não é algo prescritivo, ditado ou pré-concebido teoricamente, porque é vivência espontânea que somente encontra sentido quando se está realmente inserida no seio da comunidade.

Entre as diversas células que formam essa comunidade, em concordância com Buber (2012), insere-se a escola, a qual deve ser concebida como um conjunto de micro comunidades e não de indivíduos isolados, muitas vezes adoecidos emocionalmente, que ocupam o mesmo espaço diariamente, por um período de quatro a oito horas, cinco ou seis dias por semana, e são estranhos uns aos outros, relacionam-se sob a ótica competitiva, cumprem a carga horária prevista e usam o outro como instrumento de aprender ou de ensinar. Contudo, há a busca por uma educação concebida sob o reconhecimento de que “nós somos unidos por uma necessidade de vida que liga homens de nosso tempo, e a diversidade de opiniões nos é tão cara e valiosa como para as coisas o é a variedade das formas e das cores” (BUBER, 2012, p. 36).

À escola também compete o dizer Tu, o voltar-se-para-o-outro, estabelecendo genuínas relações em que “dois seres se tornem presentes mutuamente” (BUBER, 2012, p. 93), algo que não requer grandes esforços, pois se trata simplesmente do encontro entre pessoas. Por conseguinte, a escola alicerçada na educação para a comunidade “pode ampliar as possibilidades de edificação de sujeitos genuinamente humanos, os quais poderão estender para

a vida na sociedade o senso de comunalidade, característico da nova vida” (PARREIRA, 2016, p. 202), superando o que Buber (2012) designa como egotismo, a capacidade negativa de apropriação do outro a fim de obter vantagens. Assim, a função da educação para a comunidade abarca a primazia das relações diretas e autênticas entre todos os homens; enquanto no âmbito escolar deve-se focar a relação professor-aluno, de forma que a aprendizagem esteja pautada não em preceitos ou métodos, mas na real relação entre ambos, embora também deve-se preocupar com a existência do senso comunitário entre os demais componentes da comunidade escolar, como administrativos, familiares etc.

Ademais, Buber (2012) pondera que ao professor compete empreender uma ação educadora dialogal e humanizadora, tecendo elos entre as pessoas e contribuindo para a formação do caráter, não se baseando em força, poder, persuasão, rigor metodológico ou conteudismo, mas, consoante Buber (1982), na tomada de conhecimento íntimo, isto é, na atitude de aproximação, na interação face a face, na espontaneidade, no acolhimento, na conquista da confiança, em “uma relação real de ser humano a ser humano, uma relação que aquele que foi chamado experimente na alma” (BUBER, 1982, p. 16). A esse respeito, descortina-se a percepção de que a busca pelas relações verdadeiras não reside somente na interação entre professor e alunos, mas entre professores, administrativos, gestão, com a vizinhança escolar e com a família dos estudantes, em consonância com o pensamento de Buber (2012).

A filosofia de Buber não menospreza o saber científico, mas não o considera como o primeiro lugar nas prioridades, porquanto “a informação e a ciência surgem nesse quadro como fundo” (PARREIRA, 2016, p. 207), haja vista que o essencial é o cultivo da alteridade nas relações. Contudo, a perspectiva buberiana não subjuga a importância do conhecimento, pois ele constitui a razão da existência da escola. Apesar de que é relevante que o professor selecione aspectos do mundo e de sua cultura e concentre-se no

conteúdo pertinente à sua sala de aula de modo que o aluno experimente verdadeiras situações em que possa estabelecer relações com o professor e o colega, por intermédio do desejo de questionar o que está sendo tomado como questão humana e não apenas como conteúdo de ensino. (PARREIRA, 2016, p. 206).

Em vista disso, denota-se o sentido da educação vinculado à questão da formação do caráter, o qual consiste em “uma ligação entre as manifestações individuais e o potencial latente de cada indivíduo, ou seja, entre sua personalidade e a sequência de suas ações e atitudes”

(PARREIRA, 2016, p. 208). Para tanto, caráter e personalidade não se dissociam, embora a formação do primeiro seja passível de influência e a formação do segundo não apresente esta possibilidade, porquanto na perspectiva dialógica a personalidade é algo que se desenvolve ao longo da vida, mas não está ao alcance da influência do educador, enquanto a formação do caráter é o seu principal alvo, pois “uma verdadeira educação do caráter é uma verdadeira educação para a comunidade” (BUBER, 2002, p. 138).

O educador dialógico, concebido como um grande caráter, imbui-se da influência ao aluno, cuja base situa-se na “tomada de conhecimento íntimo”, na espontaneidade, no acolhimento, na conquista da confiança, no reconhecimento do aluno como humano e não como objeto, conforme Parreira (2016). A constituição desse educador não se dá pelo discurso, mas pela atitude de aproximação, em que ele aproveita as oportunidades e interage face a face por meio da demonstração de responsabilidade, sabedoria e confiança, isento de julgamentos, mas com orientações, sem intervenções, e com uma cativante influência. Nessa relação dialógica, o aluno torna-se capaz de identificar a autenticidade do educador e também “de discernir não a ‘intenção’ do professor, mas o significado que ele próprio tem para esse professor; um significado que não o faz sentir-se uma coisa em meio a outras, antes o faz sentir-se, genuinamente, uma pessoa frente a frente com outra” (PARREIRA, 2016, p. 211).

Essa postura do professor possibilitará o acesso à formação do caráter. Porém, nesse caminho, certamente haverá divergências entre professor e aluno, e o primeiro não deve se omitir ou fugir da situação, mas deve “saber que conflitos podem existir, porém que eles têm ‘valor educativo’ quando abordados numa atmosfera adequada ou ‘saudável’” (PARREIRA, 2016, p. 214, grifo da autora). Então, incumbe ao educador utilizar o contexto conflituoso como uma estratégia dialógica, que valoriza a pluralidade no ambiente escolar. Dessa forma, “essa compreensão é sobremaneira humana, pois não despersonaliza o aluno como humano, nem coisifica-o. Ao contrário, considera-o mesmo na diferença, ou principalmente nela” (PARREIRA, 2016, p. 214).

Reitera-se, portanto, que o caminho da educação como formação do caráter, para Buber (1982), não se pauta na imposição de normas, na repreensão e na redução do aluno à passividade e à objetificação, corroborando no distanciamento, na desconfiança, na insegurança e na rebeldia do aluno, visto que disciplina e ordem escolar não são imposições, mas conquistas e construções por meio das relações estabelecidas entre professor e aluno. Para isso, Buber não indica nenhuma metodologia de ensino, mas sinaliza a necessidade de aspirar ao conhecimento

das pessoas, desvencilhando-se de preconceitos e interesses, eliminando distâncias e posturas egóticas, rompendo as barreiras que segregam e conhecendo a singularidade do outro.

Segundo Buber (1982), o educador dialógico possui um grande caráter como estilo de vida e pode contribuir para a formação deste na vida do aluno, em um processo de transfusão. Tal processo não deve ser privilégio de poucos e não deve ser condicionado ou imposto, haja vista que todos os alunos devem ter acesso às mesmas orientações, a fim de que possam se desenvolver integralmente, isso ocorre ao buscar a alteridade, valorizar o aluno como ser humano e investir no potencial dele, visto que

o grande caráter é o homem em sua manifestação plena, absoluta, pura e autêntica de vida-na-humanidade. É a pessoa real que, por meio do diálogo, toma o semelhante que lhe vem à frente como parceiro vivo, acolhendo-o, reconhecendo-o e confirmando-o na singularidade que o faz único. É a pessoa que, de modo responsável, responde atentamente ao que ouve, vê e sente no entre-dois. (PARREIRA, 2016, p. 219).

Assim, consonante a Buber (2002), reforça-se que todos os alunos devem ter acesso a um tratamento igualitário com vistas à formação de um caráter ímpar, não como algo corriqueiro, mas como uma unidade pessoal, ou seja, como uma postura diferenciada que está presente em todo o viver da pessoa, pois as atitudes convenientes, responsáveis e respeitadas para com o outro não dependem de circunstâncias ou do olhar de terceiros, mas estão no âmago daquele ser. Conseqüentemente, Buber (2002) postula que tal unidade poderá contribuir para a unidade da humanidade, possível somente por meio da união e da responsabilidade das pessoas umas para com as outras, pois aquele que conhece o sentido da vida, certamente, saberá e buscará respeitar a diversidade humana em um viver comunitário.

Em síntese, Buber concebe que o homem deve ser educado para uma nova vivência relacional e dialógica, em que a educação é o caminho para a conversão do homem e para a formação do grande caráter, o que permite resgatar a humanidade em cada ser e, por conseguinte, consolidar uma prática educativa mais significativa, bem como construir uma nova comunidade. Para muitos, em virtude das imposições da contemporaneidade, o resgate da humanização do homem e a constituição comunitária pode parecer uma seara árdua, desestimulante e até mesmo impossível de se realizar, contudo o filósofo vienense se firma na esperança de que

se o amanhã se tornou mais orientado para a vida comunitária que o hoje, isso é suficiente. Isso é, para mim, prova suficiente, pois, se isso é realmente assim,

se entre as horas, entre as épocas, os períodos de tempo, existe um acréscimo, uma alteração em determinada direção, isso basta. (BUBER, 2012, p. 86-87).

Após esta discussão, em seguida, prossegue-se no Capítulo 3 com a compreensão metodológica norteadora da pesquisa, sob a especificação dos procedimentos e fundamentos gadamerianos adotados na investigação hermenêutica da temática em questão.

3. A compreensão metodológica e as diretrizes para o desenvolvimento da pesquisa

No desenvolvimento do processo investigativo, diversos detalhes subjazem o percurso desde a delimitação do tema, seguida da definição do problema e da determinação dos objetivos, até a conclusão dos trabalhos. Tais minúcias requerem dedicação, atenção e esforços intelectuais, físicos, laborais e emocionais do pesquisador, de modo que ele persista no estudo do seu objeto de pesquisa, ultrapasse limites, questione as certezas e supere as dúvidas e tensões que permeiam a construção do conhecimento, conforme Chizzotti (2006). Assim, tão relevante quanto conhecer o local de largada e de chegada, torna-se importante estabelecer o itinerário, a forma de desenvolvê-lo, as direções a serem tomadas, os recursos necessários e os respaldos disponíveis.

A assimilação do caminho, em uma pesquisa de cunho humanístico, parte dos “significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28) e conduz o estudioso a análises e interpretações a fim de entender “os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 29). Logo, a pesquisa implica o posicionamento e a decisão por uma forma de analisar e compreender a realidade, a qual deve guardar relação com a temática, os objetivos e as bases teóricas do trabalho (GAMBOA, 2012), a fim de resguardar a coerência, a ética, a seriedade e o compromisso ao se buscar a verdade e ao se fazer ciência. Portanto, compete compreender o caráter da pesquisa, conhecer o arcabouço teórico relativo ao método e à metodologia a serem adotados, bem como planejar as etapas e prever os procedimentos de intervenção, análise e avaliação necessários para o desenvolvimento do trabalho.

Em consideração ao assunto analisado e aos propósitos desta pesquisa, optou-se por uma investigação qualitativa e aplicada, constituída por meio de estudo bibliográfico e documental, bem como pela realização de entrevistas semiestruturadas, com a culminância de um curta-metragem como produto educacional, dada a vinculação a um programa de mestrado profissional. A análise de dados seguiu a perspectiva hermenêutica, com vistas à interpretação e ao esclarecimento de construtos teóricos que concorreram para a percepção das condições, princípios e contradições que envolvem a vida humana. Para este fim, o presente capítulo transita pela produção de diversos autores no intuito de apreender consideráveis questões de ordem metodológica, não somente de caráter técnico, mas filosófico e político, inclusive com a percepção das particularidades que envolvem um mestrado profissional da área de ensino.

3.1 Abordagem investigativa e a compreensão hermenêutica

O percurso metodológico de uma pesquisa parte do conteúdo temático e da natureza das discussões elencadas a partir do referencial teórico adotado, ou seja, o método e a metodologia não são concebidos a priori, antes sua definição aguarda a delimitação do tema e a especificação dos objetivos a serem alcançados durante o processo de pesquisa, segundo Duarte *et al.* (2017). Acrescenta-se, a partir do pensamento de Chizzotti (2006), que a pesquisa, seja qual for a sua compreensão filosófica, também se orienta inicialmente pelo problema a ser investigado e pela concepção de realidade e de mundo partilhada pelo pesquisador em questão. Compete observar que não há que se menosprezar uma investigação em decorrência do método X, Y ou Z, pois todas as pesquisas possuem importância, são laboriosas e, consoante Chizzotti (2006), exigem a aplicação dos mesmos procedimentos básicos de pesquisa, além de que, se reitera que a conveniência de uma abordagem científica dependerá do que o pesquisador se dispôs a estudar.

Inicialmente, considerou-se que esta pesquisa possui caráter interdisciplinar, pois abarcou o campo filosófico e pedagógico, ambos das Ciências Humanas, ao envolver percepções ideológicas sobre o diálogo e sobre a educação, ambos associados com vistas ao acolhimento e ao desenvolvimento da PcD na escola, em uma perspectiva educacional mais humanizada. Resguardando-se as especificidades de cada ciência, a interdisciplinaridade na pesquisa constituiu-se como uma conexão dos conceitos de diferentes esferas do saber em função de um fim comum, conforme Fazenda (2015).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribui para a compreensão da dinâmica que envolve a vida, a escola e a realidade, posto que permite a observância de que fatores culturais, afetivos, históricos, econômicos, sociais e biológicos não se constituem de forma isolada, hierárquica ou sequencial na vida humana, assim como a escola também não se constitui como instância paralela e estanque das questões que envolvem o mundo. À vista disso, ampliam-se as possibilidades de compreender a pessoa, a diversidade social existente e o contexto escolar, contribuindo para a construção de práticas educativas que busquem corrigir a abordagem fragmentada, estagnada e descontextualizada do conhecimento.

A abordagem interdisciplinar é relevante para a academia e para a formação de professores, pois, em observância ao pensamento de Chizzotti (2006), a fusão das ciências possibilita a legítima amplitude dos conhecimentos e a abordagem criativa e inovadora dos

diferentes temas pesquisados, além de contribuir para uma percepção mais crítica acerca das práticas pedagógicas, da atuação docente e da efetividade do ensino. Fazenda (2015) pontua que o encontro e a confrontação dos saberes provocam percepções sobre questões conceituais, advindas de diferentes quadros teóricos, e possibilita compreender melhor a prática de ensino e as influências desta para a mudança social.

Com vistas aos objetivos inicialmente propostos neste estudo e por se tratar de uma pesquisa interdisciplinar, pretendeu-se desenvolver uma pesquisa qualitativa que, segundo Chizzotti (2006), se constitui a partir de uma perspectiva plural de compreensão e interpretação dos significados, explícitos e implícitos, que envolvem, sobretudo, as questões humanas e sociais (pessoas, fatos e locais), abordadas sobre o prisma que contempla os aspectos científicos sem ignorar a subjetividade do ser e de suas relações. Assim, trata-se da “investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade” (CHIZZOTTI, 2006, p. 29). Com essa abordagem, procura-se tanto encontrar o sentido dos objetos estudados quanto interpretar o significado atribuído a eles pelas pessoas, de acordo com Chizzotti (2006).

Nesse contexto, a pluralidade não se restringe somente à diversidade de fenômenos humanos e sociais, mas consubstancia-se a partir da diversidade de campos de estudo e de recursos aplicados na investigação científica, porquanto a pesquisa qualitativa transcende a barreira existente entre as áreas do saber; assume caráter multiparadigmático; adota multimétodos para o levantamento dos dados, perpassando por entrevista, observação, teoria fundamentada, história de vida, estudo de caso etc, e envolve variados recursos linguísticos, inclusive estilísticos e semânticos, conforme destaca Chizzotti (2006).

Com vistas a essas tendências tão diversas, o contexto das investigações qualitativas é desafiador, posto que

impropriamente e, às vezes, inadequadamente, é designada pesquisa leve (*soft*), realizada no convívio com pessoas e fatos, oposta às ciências que se autodenominam árduas (*hard*), realizadas na impessoalidade dos dados, nas clausuras laboratoriais com ferramentais adequados ou em laboriosas exegeses estatísticas. (CHIZZOTTI, 2006, p. 30).

Então, os óbices às pesquisas qualitativas configuram-se face à dinâmica das relações humanas e, ainda, devido aos equívocos propagados por meio de questionamentos acerca do teor científico desses estudos, bem como à desvalorização de tais pesquisas, geralmente comparadas e inferiorizadas em relação às pesquisas quantitativas, sobretudo aquelas

relacionadas às áreas de ciências exatas e da natureza. Embora um tipo de investigação não prescindia o outro e não haja relação de superioridade entre eles, é importante ressaltar que cada um atende ao objeto a ser pesquisado e, ademais, ambos podem compor uma pesquisa mista, quanti-qualitativa, em conformidade a Chizzotti (2006).

Dessa forma, prossegue-se com o destaque de que o fulcro desta pesquisa encontrou-se na compreensão da realidade e na reflexão sobre a base epistemológica das áreas envolvidas, precipuamente nos princípios da educação dialógica e inclusiva. Tal ação objetivou ressignificar as práticas pedagógicas e romper com as concepções tradicionais de educação, alicerçando-se na percepção de que “educar pressupõe abertura ao outro, apontando a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado” (BORTOLUZZI, 2004, p. 186).

Acrescenta-se que, para este estudo, intencionou-se uma pesquisa aplicada a se realizar, primeiramente, pela investigação bibliográfica e documental, seguida da realização de entrevistas semiestruturadas para o levantamento dos dados sobre o trabalho pedagógico no IFG. A pesquisa aplicada, em atenção a Gamboa (2012), não envolve cumprir o protocolo de um programa de pós-graduação e simplesmente garantir um título ou a progressão na carreira profissional, mas abrange o desenvolvimento de discussões e estudos que consubstanciem em ação, sobretudo, educativa e comprometida com a dinâmica social, em que se busca a transformação desta.

Com a pesquisa bibliográfica e documental vislumbrou-se não somente encontrar respaldo para ideias pré-concebidas, mas encontrar possibilidades que pudessem confirmar ou refutar as premissas. Ademais, consoante a Duarte *et al.* (2017), o estudo dos escritos é relevante para conhecer a trajetória literária e científica do que foi dito e em que contexto isso foi dito, bem como para identificar o nível que as pesquisas da área já alcançaram. Enquanto nas entrevistas, pretendeu-se observar a existência de situações nas relações pedagógicas que remetiam à postura dialógica – apresentada na fundamentação teórica deste – e o quanto ela impactava as relações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos alunos.

O tratamento dos dados seguiu a compreensão hermenêutica, a partir do pensamento de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão que desenvolveu a sua obra na segunda metade do século XX. Um dos precursores da Hermenêutica, Gadamer foi aluno de Heidegger e desenvolveu seus estudos a partir da insatisfação com os métodos típicos das ciências naturais, ao perceber a limitação e a ineficiência deles nas ciências humanas, de acordo com Cruz (2010).

Especialmente a partir da publicação *Verdade e Método*, em 1960, Gadamer defendia a Hermenêutica como estratégia de compreensão que apresenta considerável contribuição humanística, extrapolando o positivismo e a rigidez das ciências da natureza, adentrando o campo reflexivo e a experiência da arte (GADAMER, 1999).

Isso não implica que o autor incitasse a disputa de espaço entre as ciências ou que ele ignorasse ou abominasse o rigor metodológico, mas implica “uma contraposição de métodos” (GADAMER, 1999, p. 15) para a indicação dos diferentes objetos de pesquisa e dos limites apresentados pelas ciências da natureza, ao ignorar a subjetividade e ao prescrever normas e comportamentos. Ao propor, portanto, novos meios de investigação da experiência humana, percebe-se que ela não se limita a algo rígido, hermético e previsível, dado que a pessoa deve ser compreendida a partir da sua singularidade e da sua liberdade, bem como do dinamismo que envolve a vida humana.

Lima (2009) frisa que o estudo gadameriano inovou ao propor a constituição da Hermenêutica não como ciência, mas como reflexão filosófica, em que seja possível analisar o pensamento contemporâneo, inclusive com “a possibilidade de pensar o diferente diante de uma realidade histórica e culturalmente desenvolvida” (LIMA, 2009, p. 11). Gadamer não buscou desenvolver uma teoria generalizante ou um dogma a ser seguido, mas visa “o comum de todas as maneiras de compreender” (GADAMER, 1999, p. 18) com a demonstração de que compreensão não se refere somente a uma postura subjetiva de quem interpreta um determinado objeto, antes envolve a significação deste ao longo da história, a compreensão do papel autoral e a percepção da universalidade da linguagem. Deste modo, a pesquisa “reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana” (CHIZZOTTI, 2006, p. 19).

Interpretar não implica recriar ou dar um sentido aleatório ao texto, mas implica “a correta interpretação do texto estudado” (DUARTE *et al.*, 2017, p. 4). Reconhece-se que cada pessoa apresenta um olhar diferenciado em relação a um objeto, “pois somos construídos por impressões diferentes no decorrer de nossa formação” (DUARTE *et al.*, 2017, p. 3), contudo, nem todo tipo de interpretação é válido, pois não compete conjecturar, emitir juízos ou preconceitos. De acordo com Duarte *et al.* (2017), em alguns casos, principalmente por questões políticas e ideológicas, a interpretação pode ser manipulada de forma a estrategicamente contribuir para o engano dos outros, para a manutenção de estruturas de poder e exploração dos desfavorecidos.

Assim,

escapar ao fundo da caverna e às impressões imediatas que impedem alcançar o conhecimento verdadeiro requer compromisso do pesquisador em abdicar das meras opiniões e fazer-se obrigado a buscar os fundamentos da verdade e o sentido da realidade. (CHIZZOTTI, 2006, p. 12).

Nesse processo interpretativo, de acordo com Duarte *et al.* (2017), não se obriga o intérprete a aprovar totalmente os ditos do autor, mas possibilita-lhe o entendimento, a explicação e a crítica correta dos significados e das contradições que emergem do texto, haja vista que a Hermenêutica expõe com profundidade a realidade humana e social, bem como propicia uma nova visão sobre a vida. Ora, “o acordo na conversação não é uma mera representação e impor o próprio ponto de vista, mas uma transformação rumo ao comum, de onde já não se continua sendo o que se era” (GADAMER, 1999, p. 556).

A pesquisa de cunho hermenêutico possibilita a análise do texto oral ou escrito, o conhecimento do contexto de quem lê e de quem escreve, e a identificação dos propósitos e das intenções expressos a partir da trama textual em um exercício de compreensão da realidade. Portanto, Duarte *et al.* (2017) versam sobre a relevância de se considerar o contexto histórico, os autores que influenciaram o autor da obra analisada e de tomar a totalidade da obra na análise hermenêutica. Bortoluzzi (2004) destaca que a Hermenêutica se constitui como modo de reflexão sobre o mundo, a educação e a vida, fundada na ruptura com o objetivismo e com o engessamento metodológico que se coloca acima da verdade e das experiências. Consequentemente, o estudo hermenêutico não presume verdades absolutas, posto que atua no campo das interpretações, o qual está sujeito à influência de diversos fatores, mas se constitui como o caminho racional para o conhecimento da verdade de si mesmo e do mundo, conforme Lima (2009).

Assim, percebe-se que o conhecimento pode ser transformador e possibilitar uma visão ampla sobre a vida e a humanidade como um todo, haja vista que a pesquisa é um relevante construto de contribuição com a vida social, como referendado por Chizzotti (2006). Ressalta-se, contudo, que o conhecimento não deve resultar em vaidade, egoísmo, individualismo ou superioridade. Bortoluzzi (2004) destaca que o processo de aquisição do conhecimento deve envolver humildade e autorreflexão, pois o que compreende não se julga superior ou dono da verdade, mas avalia e reconsidera constantemente as suas percepções.

Para Gadamer (1999), a experiência hermenêutica desenvolve-se a partir de três esferas: estética, histórica e linguística. A primeira engloba a interpretação como apreciação que permite uma experiência artística, de modo que ao contemplar os discursos o intérprete

vivencie a catártica função da linguagem ao propiciar, concomitantemente, a crítica pessoal e a mudança interior, visto que “todo aquele que faz a experiência da obra de arte, angaria para dentro de si a plenitude dessa experiência, e isto significa, no todo de sua autocompreensão, no qual ela significa algo para ele” (GADAMER, 1999, p. 17).

Quanto à historicidade, Cruz (2010) salienta a perspectiva gadameriana do homem como ser constituído na realização da história, da memória e da tradição social, o qual possui a predisposição ao diálogo, visto ser inata a sua capacidade de se relacionar e de se expressar a partir da linguagem. Convém o exercício de interpretar considerando as peculiaridades temporais e linguísticas do contexto em que o autor estava inserido ao produzir o seu texto. Gadamer (1999) pondera sobre a relevância da consciência histórica permeando todo o estudo hermenêutico, sob o esforço do intérprete de buscar a fusão do horizonte histórico do passado com o do presente, a fim de que não haja equívocos na compreensão dos significados.

Em relação à linguagem, Gadamer (1999, p. 560) conceitua que ela “é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa”. Tal acordo que se concretiza na conversação se refere à atitude de atentar-se ao outro, oportunizar a exposição da sua opinião, colocar-se no lugar dele e procurar entender o que ele diz. Lima (2009, p. 12) elucida que a linguagem tem o papel de

articular um discurso que se caracterize não por sua postura instrumental, mas reflexiva, consciente de seu papel de envolvimento na totalidade da realidade e em sua estrutura discursiva, ou seja, partindo de uma perspectiva universalizante, pensar o mundo, ou a totalidade da realidade tendo em vista o falar sobre e o falar do mundo enquanto tal.

A partir disso, em conformidade com Cruz (2010), os postulados gadamerianos visam romper com o distanciamento e a alienação provenientes da instrumentalização e do avanço técnico-científico existente. Embora a referência de Gadamer tenha sido a sociedade moderna, tais premissas são atuais e aplicáveis à sociedade contemporânea, visto que esta foi tomada pela incapacidade para o diálogo e, por conseguinte, para as relações dialógicas, haja vista que a sociedade tem sido marcada pela dominação, pelo isolamento, pelo uso exacerbado da tecnologia e pela prioridade a fatores econômicos.

Conforme Cruz (2010) estabelece, deve-se romper com o império do monólogo, ao qual o homem tem se adaptado desde a modernidade sujeitando-se ao silenciamento e à passividade, em que os poderosos mandam e os desprovidos obedecem, em que os demasiadamente sábios professam suas verdades e os demais ouvem, sem espaço para

interações e percepções a partir do “perguntar e do responder, do objetar e do refutar” (GADAMER, 1999, p. 283). Ignora-se, pois, o diálogo como capacidade inata do ser humano, como potencialidade transformadora, em que, concomitantemente, doa-se algo de si e recebe-se algo do outro. Ignora-se, ainda, a construção lógica como “a arte da formação de conceitos como elaboração da intenção comum” (GADAMER, 1999, p. 542).

Portanto, a capacidade dialogal deve ser resgatada a fim de assumir a centralidade nos estudos das ciências humanas e sociais e, principalmente, nas relações pessoais cotidianas. Para tanto, o diálogo hermenêutico implica a conscientização sobre o momento histórico, a necessidade de superar a objetividade e a construção de um novo modo de se relacionar, haja vista que “o sentido gadameriano de diálogo apresenta-se com esse profundo sentimento humano, procurando expressar a imensurável riqueza resultante da relação entre as pessoas” (CRUZ, 2010, p. 49). Assim, a Hermenêutica nos apresenta não somente a possibilidade de interpretação das conversações, mas de uma nova postura e uma nova forma de se colocar diante do outro.

Quanto à interação e à análise dos dizeres, Gadamer (1999, p. 542, grifo do autor) postula que

a tarefa hermenêutica é concebida como um entrar em diálogo com o texto, isso é algo mais que uma metáfora, é uma verdadeira recordação do originário. O fato de que a interpretação que produz isso se realiza linguisticamente, não quer dizer que se veja deslocada a um *médium* estranho, mas, ao contrário, que se restabelece uma comunicação de sentido originário.

Conforme Cruz (2010), o diálogo gadameriano assume várias configurações, como: pedagógica, negociação oral, terapêutica e confidencial. Em atenção ao objeto desta pesquisa, restringiu-se à abordagem do diálogo pedagógico, o qual possui crucial importância para que favoreça “não um aprendizado forçado por uma postura autoritária, mas sim um crescimento mútuo e humano” (CRUZ, 2010, p. 49). O diálogo gadameriano na educação propicia a construção de novas relações e a descontinuidade do ensino meramente expositivo e monológico, que eleva o professor como detentor e fonte do saber e relega o aluno à passividade, rejeitando o saber prévio dele, inibindo-o “na possibilidade interpretativa a dar um sentido novo para o mundo” (BORTOLUZZI, 2004, p. 7).

A perspectiva de Gadamer, segundo Cruz (2010), também possibilita a ruptura com a prática pedagógica tradicional, que se perpetua como reprodutora da ordem social que prioriza a hierarquização, a objetividade excessiva e a objetificação do ser, esvaindo-se da essência

humanizadora na formação e da possibilidade de colaboração, troca e aprendizado a partir da interação e da compreensão mútua estabelecida junto ao outro. Isso posto, entende-se, pois, que “a educação é por excelência, o lugar do diálogo, portanto da palavra e da reflexão que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir a formação pessoal” (BORTOLUZZI, 2004, p. 7).

Além disso, considerando as bases teóricas educacionais e a linguagem como meio de clarificar os implícitos e os explícitos veiculados nos textos, a Hermenêutica possibilita considerável conhecimento, reflexão e compreensão sobre os princípios e os ideais da educação e das contribuições dos constructos epistemológicos para a ressignificação da escola, das práticas pedagógicas, da redefinição do papel do professor e do aluno, bem como da reorganização do currículo, sob o compromisso com a aprendizagem efetiva, com o entendimento do mundo que nos cerca e da construção de uma nova vivência social.

Bortoluzzi (2004) enfatiza a necessidade de estranhamento, desorientação e desestabilização como fundamentais para sair do conformismo, do conforto e da acomodação, a fim de empreender uma nova percepção sobre as práticas educativas e de construir sentidos diferentes para as relações desenvolvidas em âmbito escolar. Então, a busca de clareza e de compreensão surge a partir da inquietação, do incômodo, da dúvida e do questionamento diante do que está posto. Assim, a hermenêutica “não é meramente técnica, é a possibilidade que temos de fazer sentido e de dar sentido para certa realidade” (DUARTE *et al.*, 2017, p. 11).

Dado o exposto, Bortoluzzi (2004, p. 4) enfatiza que

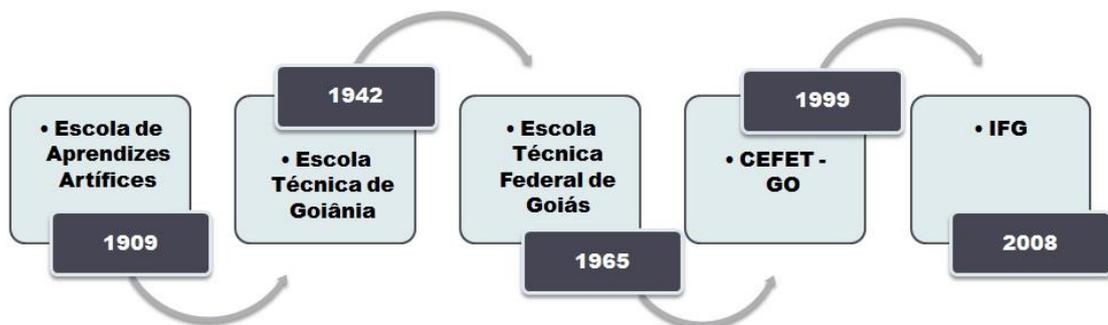
a hermenêutica pode oferecer uma contribuição valiosa às ciências humanas e para a educação, sobretudo na medida em que permite um auto esclarecimento de suas bases teóricas e de suas contradições, e uma revisão dos limites das regras metodológicas impostas de forma única e definitiva.

A compreensão hermenêutica envolve, então, abandonar a visão limitada e superficial tanto do texto quanto das relações humanas, e implica enfrentar os desafios e adentrar na profundidade, conhecendo os fios e as tramas que sustentam e tecem os significados implícitos ou explícitos construídos pela linguagem, historicamente situados, e com potencialidade para mostrar novos e diferentes rumos em direção a uma formação que realmente seja autônoma, questionadora, criativa e emancipadora.

3.2 O Instituto Federal de Goiás como lócus de pesquisa e os procedimentos utilizados

O IFG é uma instituição centenária, em atividade desde 1909, constituída inicialmente como Escola de Aprendizes Artífices; em 1942, transformada em Escola Técnica de Goiânia; passando a Escola Técnica Federal de Goiás em 1965; tornando-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET - GO) em 1999 e, por último, instituída como Instituto Federal de Goiás em 2008, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a, sob a equiparação com as universidades federais. Assumiu-se, assim, o caráter de estabelecimento de educação básica, profissional e superior, sob a função social de constituir-se e consolidar-se como “instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada, estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada” (PDI, 2018, p. 13).

Figura 6- Trajetória do IFG



Fonte: elaboração da autora.

Tal processo histórico representou não somente a mudança da nomenclatura institucional, mas configurou o papel e o perfil da autarquia, especialmente a partir da implantação de novos câmpus e da interiorização institucional, bem como da ampliação dos cursos e das áreas de atuação. Atualmente, conforme o PDI (2018), o IFG oferta vagas em cursos dos diversos campos do saber, contemplando as modalidades desde o Ensino Médio até a pós-graduação stricto sensu, em sua infraestrutura multicâmpus presente em 13 municípios goianos, a saber: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso. Além disso, esse instituto desenvolve várias ações e programas, bem como engloba cursos de

formação inicial e continuada, sobretudo por meio dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, com vistas a atender a comunidade, contribuir para a formação do trabalhador e promover a inclusão social, entre outros.

Após a compreensão da instância de ensino, definiu-se a amostra deste estudo a partir do conjunto de servidores de 03 câmpus do IFG, situados na região metropolitana de Goiânia, a qual concentra o maior número de alunos, e no município de realização do mestrado, são eles: Câmpus Anápolis, Câmpus Goiânia e Câmpus Goiânia Oeste. A princípio, desenvolveu-se uma pesquisa diagnóstica, junto aos Napnes, de servidores comprometidos com a educação inclusiva, os quais foram convidados a colaborar com a pesquisa.

A partir disso, adotou-se uma amostra de 5 servidores (docentes e técnicos administrativos), cujos depoimentos foram registrados em áudio/vídeo, após assinatura de termo de livre consentimento (em anexo). Segundo Triviños (1987), entrevistas semiestruturadas têm melhores resultados a partir de abordagens, inicialmente, individuais e com pessoas de diferentes esferas. Além disso, o roteiro de questões previamente estabelecidas orientou a atividade sem, contudo, tolher a liberdade, inibir e impedir a fluidez da conversa estabelecida entre a pesquisadora e os entrevistados, gerando um clima protocolar.

Como procedimentos de intervenção, este estudo adotou, inicialmente, a pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir do estudo de material constituído, sobretudo, por publicações em livros e revistas científicas, segundo Gil (2002). Assim, o trabalho se respaldou em autores que apresentam uma abordagem sobre o tema, a fim de conceituar os elementos-chave e esclarecer as informações relevantes para o andamento da pesquisa, além do levantamento dos estudos já desenvolvidos sobre a temática. Segundo Duarte *et al.* (2017), uma pesquisa a partir da compreensão dos registros bibliográficos não visa somente listar teorias convergentes, mas visa ampliar as possibilidades e encontrar, inclusive, contra-argumentos. Ademais, o estudo de tais obras possibilita conhecer como a base epistemológica se desenvolveu ao longo da história.

Embora as políticas não sejam o foco desta pesquisa, adotou-se o estudo documental, em virtude de que o entendimento acerca da inclusão e do papel dos IFs perpassa a compreensão dos processos históricos e sociais de conquista do direito à educação e de consolidação dos dispositivos que legitimam o processo inclusivo. Em seguida, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas em uma perspectiva dialógica, a fim de obter os dados necessários ao desenvolvimento da temática. Basicamente, compreende-se que esse tipo de entrevista “parte

de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A adoção de uma postura dialógica, sob a compreensão hermenêutica, remeteu, portanto, ao enfrentamento questionador das bases monológicas em que se assenta a sociedade contemporânea, revelando-se incapaz para o diálogo (CRUZ, 2010). Do mesmo modo, há também o reconhecimento das relevantes contribuições dialogais para as práticas pedagógicas, que se propõe ao saber como construção ativa, pois “nossos conhecimentos têm raízes na prática das relações pré-científicas, pré-reflexivas que mantemos com as coisas e as pessoas e nos permite encontrar outros possíveis sentidos para a ação educativa” (BORTOLUZZI, 2004, p.6).

Acrescenta-se que após submissão e análise do Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, no período de julho a outubro de 2019, obteve-se parecer favorável ao desenvolvimento desta pesquisa. Assim, em observância às questões éticas e morais, bem como para resguardar a integridade dos participantes, procedeu-se à realização das entrevistas após anuência registrada e assinada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos sujeitos participantes, com a devida previsão sobre os depoimentos gravados em áudio e vídeo em virtude do produto educacional a ser formalizado.

O vídeo, depois de editado seguiu os procedimentos de avaliação, submetendo-se o curta-metragem à validação por meio de análise da banca examinadora no momento da defesa e à avaliação da comunidade acadêmica do IFG, sobretudo durante exibição às pessoas inseridas na formação docente e às pessoas envolvidas com as ações institucionais inclusivas (sujeitos da pesquisa). Assim, o público-espectador ponderou sobre o produto desta pesquisa por meio de formulários com questões de ordem quanti-qualitativa.

Em relação aos procedimentos de análise, em uma perspectiva analítico-descritiva, a interpretação dos dados seguiu a partir do conteúdo obtido durante as entrevistas, estabelecendo-se a classificação e a compreensão das informações, conforme as concepções dialógicas e inclusivas estudadas ao longo da pesquisa, ou seja, tal análise assumiu caráter comparativo, associando-se as bases conceituais aos significados que emergiram dos relatos dos servidores, com vistas à interpretação da realidade, conforme Duarte *et al.* (2017). Assim, quanto às respostas obtidas, foi “necessário organizá-las, classificá-las e, o que é mais importante, interpretá-las dentro de um contexto amplo, para distinguir o fundamental do

desnecessário, buscar as explicações e significados dos pontos de vista” (TRIVIÑOS, 1987, p. 170).

Para tanto, a análise considerou os quatro elementos que compõem o fator inter-humano, conforme Parreira (2016), a partir da Filosofia Dialógica de Martin Buber, a saber: ser e parecer, presença, abertura e conversação genuína (diálogo). Com observância de que na análise, sobretudo da materialidade linguística, não houve o agrupamento das respostas e do conteúdo somente em concordância com os aspectos teóricos, visto que, quando necessário, houve o apontamento das inconsistências existentes, pois “o fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes disso, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (HERMANN, 2002, p. 83, apud BORTOLUZZI, 2004, p.03).

3.3 A constituição política e histórica do Mestrado profissional no Brasil

O Mestrado Profissional constitui-se como uma modalidade formativa de caráter *stricto sensu* ainda em desenvolvimento na história da educação brasileira, posto que a primeira menção a esses cursos se deu no Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação, o qual atestava a existência desses cursos, mas não pormenorizava as informações, visto que não era o objetivo do documento. Posteriormente, os mestrados profissionais foram instituídos a partir da Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, da CAPES, com vistas à flexibilização do modelo de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, com garantia de formação qualitativa e consistente com a especificidade do curso. Essa portaria foi revogada pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, a qual dispunha sobre os critérios de reconhecimento dos mestrados profissionais, concebidos como necessários para a formação de pessoas hábeis na elaboração de novas técnicas e processos.

No entendimento de Pires e Iglioni (2013), os mestrados profissionais representaram uma inovação proposta pela CAPES, pois se abriu à possibilidade de desenvolver trabalhos para além da dissertação. No caso dos cursos ofertados na área de ensino, pode-se produzir trabalhos com perfil editorial, midiático, performático, técnico, didático, formativo, artístico, entre outros, os quais podem se consubstanciar na produção de vídeos, material didático e paradidático, na tradução de obras, na criação de patentes, na organização de eventos, na oferta de atividades de extensão, na realização de sequências didáticas, no desenvolvimento de aplicativos, protótipos e mídias, conforme rol elaborado pela própria CAPES.

A partir da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009a, da CAPES, asseguram-se os mesmos direitos aos mestres oriundos de cursos profissionais e acadêmicos. Ainda em 28 de dezembro de 2009b, tem-se a emissão da Portaria nº 17, em que se assume a oferta do mestrado profissional por meio de editais de chamada pública. Logo em março de 2017a, a Portaria do MEC nº 389 revoga a portaria anterior e acrescenta a previsão do doutorado profissional. Já em junho de 2017b, tem-se a publicação da Portaria nº 131, com revogação da Portaria nº 80/1998 e a disposição sobre a oferta, a avaliação e o acompanhamento dos mestrados profissionais. Mais recentemente, emitiu-se a Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, que revoga a documentação de 2017 e compreende a relevância social, científica e tecnológica do mestrado profissional, considerando-o como meio de desenvolvimento profissional avançado e também como instrumento de aproximação entre as instituições acadêmicas e os diferentes ramos profissionais do mundo do trabalho.

Assim, segundo Pires e Iglioni (2013), os mestrados profissionais constituem-se como alternativa para romper com o academicismo, em que os resultados das pesquisas alimentam arquivos e se apresentam distantes da realidade social e profissional. Como previsto no art. 12, da Portaria nº 60/2019, propõe-se, portanto, a conexão entre o universo da pesquisa e o contexto social, profissional e cultural, resguardando as questões éticas e o rigor científico, sob o desenvolvimento de trabalhos inovadores, relevantes socialmente e aplicáveis à área de atuação a qual se destina. Assim, em previsão do art. 2º da portaria supracitada, a oferta de mestrado profissional objetiva:

- I - capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- II - transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- III - contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- IV - atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados, mas de alta complexidade em seu campo de atuação.

Percebe-se, então, o compromisso desta pós-graduação *stricto sensu* principalmente com o desenvolvimento dos profissionais e com o atendimento das demandas sociais e institucionais de formação para uma atuação eficiente no mundo do trabalho, bem como o

compromisso com o crescimento socioeconômico e cultural do Brasil. Assim, embora seja recente, a constituição dos mestrados profissionais no país, porquanto os primeiros cursos datam do final da década de 1990, percebe-se que esta modalidade tem obtido aceitação pelas instituições e pelos alunos, bem como se encontra em ascensão, dado o crescimento quantitativo de cursos ofertados nos últimos anos no Brasil, conforme dados apresentados pela CAPES:

Quadro 3 – Quantitativo de Mestrados Profissionais ofertados nos últimos 5 anos

2014		2015		2016		2017		2018	
TM	MP								
1.080	549	1.167	613	1.292	703	1.338	739	1.281	741

TM: Total de mestrados; MP: Mestrado Profissional.

Fonte: elaboração da autora baseado nos dados da CAPES.

Quadro 4 – Quantitativo de Mestrados Profissionais ofertados por região em 2018

CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE	SUDESTE	SUL
49	138	46	362	146

Fonte: elaboração da autora baseado nos dados da CAPES.

A partir de tais dados, nota-se a constituição do mestrado profissional como política educacional de ampliação de vagas na pós-graduação, pois o Quadro 3 demonstra considerável crescimento da modalidade no período dos últimos cinco anos, com o avanço de 549 cursos ofertados em 2014 para 741 em 2018, representando um crescimento de 35% nesse período, algo ponderado por Cirani, Campanário e Silva (2015) como necessário, pois o quantitativo geral de mestrados não era suficiente para suprir a necessidade nacional. Os dados do Quadro 4 indicam a distribuição dos cursos entre as regiões, de modo que a maior concentração está na região sudeste, com 362 cursos; seguida da região sul com 146; em terceiro lugar, a região nordeste apresenta 138 programas de mestrado profissional; enquanto a centro-oeste possui 49 cursos; e, por último, a região norte com o quantitativo de 46 cursos. Por tudo isso, percebe-se que o mestrado profissional é uma tendência que já ocupa um lugar significativo na pós-graduação brasileira, porquanto em 2018, 58% dos cursos ofertados em nível *stricto sensu* já possuíam caráter profissional.

No que pese o considerável crescimento dos mestrados profissionais, tal modalidade ainda se configura como algo novo, ainda em construção, e depara-se com resistências, posto que muitos a comparam com o mestrado acadêmico sob especulações acerca das formas de

acesso; do currículo; do custo institucional; do perfil heterogêneo dos alunos; do trabalho de conclusão de curso; da formação docente, que não se limita ao doutorado; do caráter e da identidade de mestrado, segundo Pires e Iglioni (2013) e Cirani, Campanário e Silva (2015). A princípio, o mestrado profissional não deve ser concebido em oposição ao acadêmico, posto que possui identidade própria e, por conseguinte, implica “metodologias próprias, práticas pedagógicas, propostas de cursos, definição de perfil discente e docente” (TAKAHASHI *et al.*, 2009, p. 572) diferenciadas para atender os fins a que se propõe.

Assim, Santos (2018) salienta três dificuldades que têm permeado o mestrado profissional: os professores do programa têm como referência o mestrado acadêmico, visto que a maioria se formou nessa modalidade; as disputas de poder existentes na academia que geram uma comparação entre o acadêmico e o profissional; e a compreensão de pesquisa interventiva como mera transposição da teoria para a prática.

A partir disso, urge a necessidade de romper com a demasiada valorização da modalidade acadêmica do mestrado,

reforçada, sobretudo, pela proeminência da concepção de pesquisa orientada para a produção e não para aplicação de conhecimentos. Essa concepção é responsável, entre outras coisas, pelo lugar de inferioridade que as ciências aplicadas em relação às ciências que produzem conhecimento de base na hierarquia acadêmica. (SANTOS, 2018, p. 8).

Então, frisa-se que o mestrado profissional busca desenvolver, precipuamente, base científica aplicada, em uma perspectiva de intervenção, haja vista que esse tipo de mestrado apresenta uma percepção “mais integrada e ampla das relações entre pesquisa e profissionalização” (BATISTA; AZEVEDO; FREIRE, 2018, p. 636). Afinal, esse tipo de mestrado possibilita ao aluno, também profissional, se tornar um trabalhador-pesquisador, com a premissa de envolver-se em um processo de reflexão-ação acerca do seu ambiente de exercício profissional cotidiano, em concordância com Santos (2018).

Marquezan e Savegnago (2019) postulam que tendo em vista que a graduação é considerada como formação inicial, o mestrado pode ser considerado, entre outras modalidades, como formação continuada, pela qual se qualifica os trabalhadores e lhes garante a oportunidade de compartilhar saberes e experiências. Deste modo, concomitantemente, a pesquisa se desenvolve como recurso de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e como possibilidade de intervenção e resolução de problemas, porquanto os mestrados profissionais de ensino comprometem-se com a “formação de profissionais da educação para que sejam capazes de

refletir sobre a sua prática, buscando modificá-la e melhorá-la” (MARQUEZAN; SAVEGNAGO, 2019, p. 5).

Destaca-se que não se trata de uma formação sequencial em que se coloca a teoria em prática, mas consiste em um racional processo formativo em que se associa análise, conhecimentos e ações. Assim, a prática não sucede a teoria, antes consiste em uma relação integrada, em que

a pesquisa educativa se propõe a transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo em que investiga e reflete sobre a prática. (SANTOS, 2018, p. 24).

A postura reflexiva pode corroborar em transformação das práticas pedagógicas, uma vez que implica no protagonismo do trabalhador em formação e na consciente observação da atividade profissional, examinando as questões sociais e políticas envolvidas, bem como avaliando os significados construídos e consolidados no dia a dia da escola, conforme Santos (2018).

Tangente à prática reflexiva dos mestrados profissionais em educação profissional e tecnológica, entende-se que eles devem ser configurados a partir do olhar atento às especificidades que envolvem a EPT, sob a consideração do campo de atuação que abarca a formação básica, técnica e tecnológica, em formato inicial e continuado, com o compromisso de promover o desenvolvimento integrado e integral do seu público tão plural. Assim, os mestrados profissionais podem, de um modo geral, “ressignificar a EPT, associada historicamente a uma formação restrita e restritiva na perspectiva de uma oposição entre formação profissional e formação propedêutica” (BATISTA; AZEVEDO; FREIRE, 2018, p. 648). Além disso, pode ainda contribuir com a formação identitária do quadro de trabalhadores ao propiciar a construção de novos conhecimentos, o refinamento de saberes adquiridos na formação inicial e ao possibilitar a contemplação da realidade educacional em que estão inseridos.

Em virtude dos aspectos apresentados, conforme Barolli, Villani e Maia (2017), o mestrado profissional pode ser compreendido como espaço singular para que os trabalhadores educacionais possam se desenvolver profissionalmente por meio de investigações cujos temas e problemas de estudo emergem da vivência no cotidiano escolar e possibilitam a aplicação das pesquisas a fim de contribuir para o aprimoramento da prática profissional. Nesse sentido, entende-se que o mestrado profissional se destina principalmente para a formação da pessoa

que está em serviço e é preciso viabilizar as devidas condições, sobretudo temporais, de participação, a fim de que os mestrandos permaneçam motivados para a investigação e para a conciliação desta com o exercício profissional (PIRES; IGLIORI, 2013).

4. A EPT e a construção do paradigma dialógico-inclusivo no IFG: da constituição dos dados à história de um produto educacional

Com o estudo documental e bibliográfico tornou-se possível compreender o papel social e a identidade inclusiva do IFG, bem como as suas contribuições para a formação profissional no estado de Goiás, ao longo da trajetória institucional centenária. Contudo, com as entrevistas, sobrelevaram-se questões reais de como a inclusão e as práticas dialógicas se concretizam no cotidiano escolar sob questões objetivas que indicam quais aspectos ainda estão em desenvolvimento, inclusive nos NAPNES, e quais ainda precisam de investimento e modificações.

Além disso, as colocações dos entrevistados evidenciaram que a subjetividade se consubstancia em experiências inter-humanas que formam e marcam todos os envolvidos no processo formativo. Tangente à atuação com pessoas com NEE, todos relataram amplo percurso de estudo e trabalho nessa área com vivências emocionantes que possibilitaram uma nova percepção de si, da vida e dos outros, pois a educação pode “manter no coração daqueles que realizam estes atos, a força dispensadora da luz” (BUBER, 1982, p. 6).

Nesta pesquisa, a seleção dos participantes seguiu o critério de que fossem servidores efetivos do IFG, com participação no NAPNE dos respectivos câmpus. A todos eles foi facultada a realização de entrevista por áudio ou por videochamada, com vistas ao produto pretendido e ao período pandêmico vivido em 2020, em decorrência da COVID-19. Os convites foram encaminhados aos e-mails dos NAPNES, e após indicação dos servidores houve contato por e-mail e por telefone a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, bem como os riscos e os benefícios, com apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tudo em conformidade com o processo CAAE 19272919.0.0000.8082 do Comitê de Ética.

Todas as entrevistas, do tipo semiestruturadas, seguiram um roteiro de questões, contudo sob abertura para um diálogo livre entre a pesquisadora e o entrevistado, haja vista a temática abordada nesta pesquisa e a possibilidade de expor pensamentos e ideias não contemplados no rol inicialmente proposto. Assim, o tempo de realização das entrevistas variou em decorrência da abertura e do fluir da interação.

Ao longo da análise de dados, a fim de preservar a imagem dos envolvidos, os entrevistados foram identificados por nomes fictícios, a saber: Ender, Estela, Luísa, Marisa e Renata. Além disso, as falas dos participantes foram preservadas tal qual foram apresentadas

nas entrevistas, as quais não foram aqui transcritas na totalidade, haja vista a adoção de excertos em conformidade com os elementos ponderados na interpretação dos dados.

Assim exposto, este capítulo agrega a análise de dados em um compilado dos estudos bibliográfico e documental, e das entrevistas, sob seleção das ponderações alinhadas ao objeto de estudo desta pesquisa, e retrata ainda a produção de um curta metragem como produto educacional a fim de atender aos requisitos do mestrado profissional e de constituir artefato de reflexão e de formação pedagógica.

4.1 Entrevistas: perspectivas e contrapontos da inclusão no IFG

Compreender a educação como um direito social, assegurado a toda população e como uma prática inerente à atividade de desenvolvimento humano, bem como considerar um tratamento digno a todos, sob a compreensão de que são pessoas, automaticamente, descartaria a necessidade de Educação Inclusiva, pois adotar tal nomenclatura já indica a existência de grupos privilegiados e de grupos marginalizados, como fora ponderado por duas das entrevistadas:

A educação quando fala em direito humano, direito universal, isso já significa que ela tem que ser inclusiva, que tem que ser para todos, então incomoda um pouco falar assim: a educação inclusiva como se fosse sinônimo de educação para pessoas com deficiência. Porque parece que é assim, alguns professores e até alguns alunos falam assim: ah, eu fui para uma turma que tem 30 alunos e mais três da inclusão. Não, você tem 33 para incluir, porque é para educar, todos são de inclusão, porque há o compromisso com uma sociedade democrática, inclusiva, de direitos humanos, universalização dos direitos. Então fica redundante, educação teria que ser já implícito que ela quer incluir todos. Marisa.

Nós temos uma camada imensa que está chegando à universidade que são excluídos, porque eles estão chegando sem saber nada e aí os professores não olham para esses alunos como alunos de inclusão, porque entendem que eles não têm nenhum rótulo, ele não é autista, não tem Down. Estela

Desse modo, a diversidade humana é algo real, portanto “a educação deve tornar-se realidade” (BUBER, 1982, p. 6) para todos. Assim, de acordo com Mantoan (2003), no cenário global de desigualdade, a Educação Inclusiva ainda é um caminho para defesa do espaço de

posicionamento das diversas vozes sociais e de cultivo de vivências mais justas, igualitárias e humanas, principalmente para a PcD, muitas vezes desrespeitadas em sua identidade humana, ouvidas a partir de terceiros e compreendidas equivocadamente a partir de modelos médicos e de rótulos sociais, como destacado por Marisa:

Então, eles não têm nome, começam a ser identificados pela síndrome. Ah, eu tenho um autista e um cego. Ah, eu tenho um surdo e um outro lá, ele tem uma cara de uma síndrome, mas ele está esperando, já pediu para a mãe levar no neuro. Então, acaba que o nome da pessoa, a identidade da pessoa passa a ser substituída pelo nome técnico, que quase sempre é o nome de uma patologia médica. [...] Ontem em um diálogo com um grupo de alunos com espectro autista, um deles comentou o seguinte, (e eles tiveram diagnóstico na idade adulta), “é o diagnóstico foi bom e não foi. Foi bom porque eu sempre queria entender por que eu era diferente, as pessoas olhavam ali diferente, então eu tive um nome, eu posso dizer. Mas agora, eu fui para um emprego, que eu queria muito, vaga x e quando eu mostrei o meu atestado que estava no transtorno do espectro autista, lá nos recursos humanos falaram que quem tem esse diagnóstico não pode exercer essa função x”.

Portanto, esquece-se que “o essencial é que seja uma relação real de ser humano para ser humano, uma relação que aquele que foi chamado experimente na alma” (BUBER, 1982, p. 16), sob a compreensão dele como ser integral que pode se expressar, seja qual for a sua linguagem. Propõe-se, então, uma educação inclusiva que não trate os alunos como doentes e que buscam na escola um paliativo para lidar com o ócio, com a solidão e com as dores da alma, mas que os conceba como seres humanos que estão ali para, sobretudo, vivenciar a sua humanidade no diálogo com o outro e se desenvolver na plenitude do seu potencial, inclusive para ocupar outros âmbitos sociais.

Nesse contexto, a EPT e os Institutos Federais muito podem contribuir para a construção de novas posturas e para a influência de outras esferas sociais, inclusive para a superação do capacitismo, como destacou Renata:

Então, contemplar essas questões da educação inclusiva nas nossas aulas é bastante importante para fazer com que exista essa reflexão crítica por parte desses alunos que vão ser professores, que algum dia podem ter esses alunos com necessidades específicas em suas salas de aula. Fazer com que os nossos alunos sejam menos

capacitistas, sejam mais humanos, acho que essa é a função primordial que a gente tem dentro da instituição.

Assim, em instituições destinadas ao ensino, pesquisa e extensão, a educação inclusiva não deve abarcar somente ações para atender o aluno com NEE, mas deve ampliar a discussão para todos os cursos, pois, segundo Buber (1982), o envolvimento não deve ser um mero ato que regula as práticas pedagógicas, mas deve ser o elemento constitutivo delas, de forma que a conscientização contribua para o aperfeiçoamento técnico e humano de todos os formandos, de acordo com Marisa:

As instituições públicas de ensino técnico, tecnológico, para fazer jus à perspectiva nacional de educação inclusiva, já teriam todas que ter ali uma linha de pesquisa, vamos dizer assim, para a produção de tecnologias assistivas, em todos os cursos. Porque isso é o mínimo. Quer dizer, vai sair um tecnólogo, um engenheiro que vai pensar: como faz um prédio acessível? Como que um técnico de secretariado, de nutrição vai orientar? Como que um nutricionista, em um hospital, em um consultório, faz diante de um paciente com deficiência física ou o surdo? Como é que se comunica com ele? [...] Se isso se constituir em uma sensibilização assim para mudança de olhar, isso abre para tecnicamente ser tudo, né, porque até a técnica se torna mais humana.

Além disso, em consonância com Freitas (2015), o processo formativo da EPT muito pode contribuir para a emancipação da pessoa com NEE ao potencializar habilidades e ao ampliar possibilidades, sobretudo em uma perspectiva de educação integral defendida pelos Institutos Federais. Contudo, no século XXI as práticas pedagógicas ainda refletem os valores de uma sociedade pautada em individualismo, meritocracia, utilitarismo, competitividade e esvaziamento da perspectiva humanística, segundo Azevedo (2008).

Nesse sentido, a educação inclusiva enfrenta resistências no âmbito da EPT, pois as condições de trabalho não são as melhores, segundo Luísa; nem todos se envolvem com as questões inclusivas, de acordo com Renata; alguns membros da comunidade escolar questionam a presença de PcDs na instituição e consideram que elas podem comprometer a excelência institucional e desprestigiar a imagem do IFG após formados, conforme dito a Estela por outros servidores. Contudo, Ender destaca que esse olhar limitante representa uma parcela mínima do corpo escolar.

Quanto ao fator de comprometer a imagem institucional, sob os discursos de que “esse aluno vai carregar um certificado do IFG”, “após formado ele vai representar a instituição”, é necessário superar as barreiras atitudinais em relação à PcD, pois

se eles conseguem passar por esse processo seletivo, ele pode concluir o curso nas suas especificidades, nas suas particularidades, que são múltiplas. Estela

Para além do supracitado, há a necessidade de romper com o preconceito e o estereótipo, porque muitas vezes outros alunos não possuem NEE. Contudo, por descaso e por não se dedicarem muito ao curso, saem com uma formação rasa, mediana, e esse aluno também vai representar a instituição, como reforça Marisa.

Em relação à formação profissional da PcD, é necessário um tratamento e uma metodologia de ensino isonômicos, conforme Estela; inclusive com o uso de tecnologias assistivas, adaptações didáticas, terminalidade específica e certificação diferenciada.

Ademais, há especificidades das deficiências que não podem ser vistas como impeditivas, mas também não podem ser negligenciadas inclusive para o exercício profissional, pois a pessoa não é simplesmente uma classificação médica ou social e ela pode conquistar espaços, se desenvolver e exercer o ofício de formação, contudo é necessário observar que isso muitas vezes requer adaptações:

Você tem, vamos supor, em um curso de Engenharia, uma aula que precise de um instrumento de manipulação e o sujeito é amputado. Então, como você vai exigir ali que passe de ano na disciplina prática? É como falar assim: o cego vai ser o cirurgião. Então não é que ele não possa ser médico, tem certas coisas dentro da área da Medicina que ele vai executar em determinadas subáreas.

Na EPT, especificamente no IFG, para a efetividade da inclusão e de um trato mais próximo com as pessoas com NEE, há os NAPNES, os quais atuam no AEE, tradução e interpretação de Libras, orientação de alunos, família e professores, oferta de cursos, busca por tecnologia assistiva e adaptação de materiais, como esclarecido por todos os entrevistados.

Esses núcleos ainda estão em consolidação, pois iniciaram a partir de 2017, mas já contam com as seguintes conquistas: representatividade em eventos institucionais, segundo Marisa; ampliação da equipe com a entrada de novos colaboradores, de acordo com Luísa;

participação de pessoas engajadas, conforme Renata e Estela; e influência a professores e alunos do câmpus, como destaca Ender.

Os dados das entrevistas indicaram que a atuação dos NAPNES, muitas vezes, passa por limitações objetivas, como: identidade com caráter de comissão e não de departamento; falta de condições de trabalho; inexistência de equipe permanente; inexistência de gratificação a coordenadores; espaço físico limitado ou ausência deste; escasso investimento em capacitação; falta de sensibilização e engajamento de servidores para participar das ações promovidas, entre outros.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de o trabalho dos NAPNES ter uma rotina dinâmica, pois são múltiplas as necessidades dos educandos, visto que cada um apresenta uma leitura de mundo a partir das suas especificidades, como evidenciado nas entrevistas:

O nosso público é bem vasto. É muito interessante, porque cada um é uma especialidade, e além de ser cada um com sua especificidade, cada um é ser humano, cada um tem suas características do seu jeito, então você tem que tentar entender esse lado da pessoa, tentar trazer para perto de si por meio de uma conversa. Ender

Cada aluno é único, mesmo que tenha a mesma deficiência, a mesma necessidade específica, são alunos diferentes, têm formas diferentes de aprender. Luísa

Não tem como estar preparado para tudo. Então, eu vejo o NAPNE como um lugar para a gente discutir, a gente conversar para tentar atender aquela demanda. Estela

Lidar com situações que implicam repensar e reorganizar o processo ensino-aprendizagem é um desafio real e constante, como exemplificado com o caso a seguir:

Uma aluna é pensadora visual, ela não consegue pensar por meio de palavras, e sim, exclusivamente, por meio de imagens. Então, substantivos e adjetivos têm que ser traduzidos em uma imagem, e ela fez o TCC 1, que é o projeto, de forma ilustrativa, não para ilustrar assim como desenho, mas a linguagem dela. Chegou um momento que ela falou assim: Professora, acho que eu não vou apresentar, não tem jeito. Como que não? Você já fez, o seu trabalho está pronto. Mas eu não estou conseguindo formatar nas normas de ABNT, o tamanho da página, a configuração, o espaçamento. Espera aí, você colocou muito poucas palavras, você colocou frases, porque ali do projeto a maioria é só as ilustrações, [...] Você está anunciando uma outra

possibilidade de escrita e por sua causa a gente vai ter que rever o regulamento, porque não está inclusivo, se não está falando que todas as linguagens são passíveis.

Marisa

Entretanto, ainda que os desafios sejam consideráveis e as condições de trabalho não sejam ideais, as entrevistas sinalizaram que os NAPNES contam com equipes multiprofissionais, comprometidas, que buscam desenvolver um trabalho qualitativo, como sintetizado nas falas a seguir:

Eu vejo isso nas nossas reuniões semanais, o empenho, a dedicação de todos os colegas, cada um na sua especificidade, cada um doando aquilo que pode doar. [...] Então, existem pessoas que têm mais habilidade com Informática, por exemplo; existe outra pessoa que entende mais de Libras. Cada um vai auxiliando da forma que é possível, até dentro das nossas limitações. Estela

É uma equipe muito dedicada e muito esforçada, nós notamos pessoas trabalhando até mais do que seria normal, e independente de horário, nós notamos servidores trabalhando com afinco mesmo para auxiliar os discentes. Ender

Os servidores do NAPNE têm buscado cada vez mais um conhecimento para que [...] quando a gente tenha algum aluno com uma especificidade, a gente já conheça a especialidade e saiba agir, a gente consiga potencializar o aprendizado desse aluno.

Renata

Tais percepções coadunam com a compreensão de Buber (1982) de que o educador é um ser de intenções, ou seja, consciente dos propósitos que orientam seus planos e suas ações, bem como alguém que deve estar consciente das concepções que orientam a sua prática.

Após o supracitado, ressalta-se que as entrevistas também apresentaram emocionantes narrativas, nas quais os participantes compartilharam experiências únicas de acolhimento e encontro genuíno com os alunos, bem como de vivências influenciadas pelas atividades inclusivas do IFG, como demonstradas a seguir:

Ela veio assim na minha direção, já foi me abraçando e chorando muito, e eu assim: o quê que aconteceu? Ela falou assim: professora, eu estou aqui para agradecer, porque é o seguinte, eu montei esse joguinho que eu quero apresentar. Era um jogo de alfabeto que ela fez as letras do alfabeto e colocou uma espécie de uma geleinha,

geleca, que a superfície fica gelatinosa e as letrinhas deslizam quando a pessoa mexe no tabuleiro, montando as palavras. E ela tem uma irmã com deficiência, adolescente, e que tinha um mito na família de que ela não aprenderia mais, que a família podia desistir da educação dela, se ela já chegou naquela idade e praticamente só ficava confinada, que não tinha como. E ela resolveu fazer essa atividade, o sujeito de pesquisa dela foi essa irmã, e ela fez também com pouca expectativa, mas para que a irmã fosse parceira no joguinho, e disse que a irmã apaixonou pelo jogo e que assim começou a se alfabetizar espontaneamente, e ela estava muito agradecida. Marisa

Eu pude notar é que a professora vinculava muito as explicações do conteúdo a histórias, a vivências pessoais, ela fazia em Libras e eu tinha que passar verbalizando para os discentes entenderem. Quando ela terminava a explicação, eu terminava de falar, aí você via os discentes, alguns com águas nos olhos, então você via que eles estavam realmente emocionados, que isso tocava, que isso tocou o coração deles. Então, participar desse tipo de processo é uma coisa linda de se ver, vários desses discentes depois já foram no CAS fazer um curso de Libras, porque eles se sentiram motivados, “poxa, eu preciso aprender pelo menos o básico”, “eu preciso ajudar a comunidade surda”. Ender

A gente conseguiu montar um curso de extensão, e nesse curso conseguimos dar o curso inicial de Libras. Depois tivemos o intermediário e foi, assim, muito gratificante porque a gente viu que a cidade tem bastante surdos, e famílias de surdos não sabiam se comunicar com surdos; e nesse projeto de extensão a gente teve familiares de surdos, profissionais da área da Educação que com o curso conseguiram fazer algo diferente para os surdos. Luísa

Especificamente em relação à inclusão escolar da PcD, os relatos indicaram que a tomada de conhecimento íntimo, de acordo com Buber (1982), é marcada por experiências gratificantes e que despertam para uma nova compreensão do mundo, uma nova percepção de si e da realidade do outro, como destacado por Renata:

Dentro desse projeto de extensão, uma situação que me marcou profundamente, eu fiquei dias e dias pensando nisso, foi o fato de que em um dos sábados dos nossos encontros, na noite anterior, tinha acontecido o acidente com avião da Chapecoense e aí na televisão a todo momento passavam os flashes da notícia, aquele desespero dos familiares, aquela comoção nacional, e uma aluna chegou desesperada perguntando para a intérprete o que

estava acontecendo no nosso país, porque a todas as horas aparecia um avião na televisão. E naquele momento, eu me dei conta que que esses sujeitos surdos estão em uma sociedade, mas que eles não estão inclusos, porque enquanto toda uma população chorava a morte dos jogadores, esses alunos não sabiam o que estava acontecendo, em função da gente não ter uma acessibilidade linguística nos nossos meios de comunicação que permitisse que esses surdos entendessem ali o contexto de tudo aquilo que estava acontecendo com eles.

A partir dos dados, percebe-se que uma postura inclusiva, dialógica, um olhar mais atento e acolhedor e uma relação mais horizontal contribuem inclusive para a permanência e êxito do aluno, inclusive para a sua confirmação e motivação como pessoa também. De acordo com Buber (1982), o professor é um grande caráter e pode influenciar todos ao seu redor, como podemos exemplificar com a colocação de Estela:

A gente tem uma imensa responsabilidade com os alunos, a gente tanto pode construir um sonho, como pode destruir um sonho. A gente pode ajudar com uma palavra que o aluno permaneça no curso, como com uma palavra a gente pode fazer com que o aluno evada do curso, que ele não permaneça, porque todos nós somos pessoas, nós precisamos ser bem tratados.

Assim, destaca-se que o fator humano e a postura inclusiva podem ser contagiantes e despertar outras pessoas para a humanização das relações e contribuir para a consolidação de uma comunidade mais dialógica, em conformidade com Buber (2012).

Nesse sentido, tem-se a declaração da professora Estela que foi influenciada pela postura de uma orientadora:

E quando eu oriento, eu busco seguir os passos da professora X, porque ela foi muito humana comigo, competente. Ela potencializou o que eu tinha de melhor e eu acho que o tratamento de respeito, de humanidade que ela teve comigo foi um divisor de águas para eu saber como orientar.

Assim, depreende-se que a realização de uma vivência mais inclusiva e dialógica extrapola os textos legais e implica uma postura diferenciada dos envolvidos no processo, sobretudo dos professores, dado o seu papel e a sua influência, bem como implica condições materiais de desenvolvimento das atividades, a fim de respaldar técnica e tecnologicamente a aprendizagem dos educandos com deficiência.

4.2 Produto Educacional e o curta-metragem como recurso de formação pedagógica

O produto educacional se constitui como requisito para os programas stricto sensu de caráter profissional, seja mestrado ou doutorado. Seja na educação formal ou na informal, os produtos

além de se constituírem em elementos que viabilizam a pesquisa na formação docente, são caracterizados como ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação, que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica. (FREIRE; GUERRINI; DUTRA, 2016, p. 106-107).

Tais produtos constituem-se como processos de aprendizagem e resultam de estudos reflexivos e contextualizados, pois partem da situação-problema com a qual o pesquisador lida no seu ambiente profissional (SOUSA, 2013).

Os produtos educacionais consistem em significativas ferramentas de integração entre a pesquisa e a prática docente, em conformidade com Freire, Guerrini e Dutra (2016). Assim, os produtos são concebidos, entre outros, como recursos metodológicos para o desenvolvimento da atividade pedagógica, como elementos de capacitação e aperfeiçoamento do trabalhador da educação. Em conformidade com Batista, Azevedo e Freire (2018), a construção do produto educacional é diferente do produto desenvolvido nos mestrados profissionais de outras áreas do conhecimento, pois não se relaciona com a lógica produtiva, mas pauta-se no processo de humanização, de ampliação das potencialidades para a aprendizagem, da percepção crítica da realidade, do incentivo à criatividade, da constituição justa e democrática da sociedade, da perspectiva do mundo do trabalho como espaço de emancipação e de desenvolvimento humano etc.

A princípio, nesta pesquisa, considerou-se a relevância e as contribuições do produto para a realidade vivenciada em espaço formal de ensino, nos câmpus do IFG, instância representativa da educação pública e da formação profissional e tecnológica em uma perspectiva integrada, fundada nos pilares

da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual. (PDI, 2018, p. 13).

Então, para o estudo em questão, propôs-se a composição de um vídeo, em formato de curta-metragem, com os depoimentos de profissionais que se dedicam a trabalhar com a inclusão, na perspectiva dialógica, nos câmpus do IFG.

Tal iniciativa possibilitou o relato e a análise da prática desenvolvida, propiciou a reflexão sobre outras questões relacionadas à temática desta investigação e contribuiu para as discussões na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, haja vista que

o ensino pode contribuir com a formação crítica das pessoas, passo importante para a modificação da sociedade injusta em que vivemos. Se durante as pesquisas buscarmos estimular a capacidade analítica e crítica do professor, potencializando sua participação nas investigações realizadas, podemos, de certo modo, contribuir para a melhoria da educação, mesmo que de modo micro. (LEITE, 2018, p. 338).

Desse modo, o curta-metragem roteirizado em um enredo conciso e pontual, com 4 partes de aproximadamente 10 minutos, foi produzido com vistas a introduzir o assunto em questão e propiciar reflexões por parte da comunidade escolar sobre o papel da educação inclusiva, a relevância das práticas dialógicas, a necessidade de adotar novos paradigmas na EPT e, quiçá, contribuir para uma postura diferenciada em relação ao outro.

Para tanto, a produção audiovisual exhibe imagens ilustrativas de PcDs intercaladas com trechos das entrevistas realizadas no levantamento de dados, bem como apresenta excertos da Filosofia Dialógica de Martin Buber (conforme roteiro apresentado no Apêndice), de forma que os conceitos estejam em sintonia com o contexto que o público já está familiarizado, “a fim de que ele possa dar significado aos conteúdos de estudo” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 9).

Diante disso, o desenvolvimento temático a partir de curtas-metragens possibilita reflexões e contribuições dessas obras para a prática pedagógica, pois o recurso fílmico “oferece amplas possibilidades e várias opções ao currículo escolar” (BERLE; MURILLO, 2011, p. 423), sobretudo em virtude da interdisciplinaridade e da interdiscursividade estabelecidas entre o enredo e as várias áreas do conhecimento, bem como a partir dos diversos recursos artísticos e linguísticos adotados.

Para além disso, há a percepção de que o cinema é uma arte que pode se valer da oralidade, de imagens e de efeitos a fim de construir uma trama que envolva o espectador, despertando-lhe a fruição, a comoção ou a reflexão, entre outros sentimentos e sensações, como

em uma vivência pessoal ao contemplar a arte ressaltada por Buber (1991, p. 27) ao afirmar: “a tônica da minha vida foi mudada de alguma forma e só a partir daí também o pensamento”.

O uso dos curtas constitui-se, portanto, uma estratégia de ensino que possibilita aos alunos a compreensão e a apreciação de uma manifestação artística que, concomitantemente, pode evocar sentimentos e produzir críticas sobre densas questões sociais, culturais, econômicas, históricas etc. Assim, considerando a obra cinematográfica como mecanismo de transcendência humana e do gozo da liberdade, algo bem peculiar à experiência artística, vislumbram-se reflexões essenciais para a formação continuada e para a vida das pessoas, no intuito de que a postura inclusiva e dialógica não se restrinja aos muros da escola, mas que esteja presente em todas as vivências pessoais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais respeitosa e igualitária, consoante Mittler (2003).

Ao entrelaçar o uso de filmes com a formação pedagógica para ser exibido a um público escolar, marcado pela pluralidade, trata-se do reconhecimento de que a produção cinematográfica tem avançado nas últimas décadas e apresenta alguns indícios de uma perspectiva mais inclusiva no uso dos recursos audiovisuais. Assim, é possível inserir legendas, audiodescrição e tradução simultânea de Libras, como se pretende utilizar no produto desta pesquisa, resguardando-se a coerência entre as ideias aqui defendidas e o material produzido.

Acrescenta-se que a preferência por esse produto se relacionou ao papel hodierno das mídias e à possibilidade de maior alcance e impacto social dos recursos audiovisuais, haja vista que o material poderá ser disponibilizado em sites e em redes sociais, porque se compreende que o processo educativo pode se desenvolver em várias instituições, com diversos recursos e em várias situações cotidianas, segundo Brandão (1989).

Nesse contexto, a produção do curta-metragem envolveu a formação da pesquisadora no 13º Curso de Formação Profissional em Roteiros Audiovisuais, em abril de 2019, ofertado pelo Instituto de Cultura e Meio Ambiente de Goiânia. A priori, a proposta de gravação previa a gravação de entrevistas e cenas nos câmpus, com o registro da rotina convencional do IFG, a movimentação real de alunos e servidores no cotidiano institucional. No entanto, o contexto pandêmico de 2020, decorrente da Covid-19, alterou a vivência social e escolar, instalando inicialmente um período de quarentena e posterior retomada com o ensino remoto.

Assim, as entrevistas foram desenvolvidas on-line, de modo que a qualidade dos áudios e das imagens ficou comprometida e as filmagens reais dos câmpus foram substituídas

por fotos disponibilizadas nos sites de domínio público, contudo acredita-se que não houve danos quanto à mensagem transmitida.

Conforme orientações do programa de pós-graduação, esse produto foi submetido à aplicação e à avaliação de 3 servidores e 3 estagiários de câmpus aleatórios, os quais puderam analisar o vídeo e sugerir alterações, conforme instrumento avaliativo com abordagem indissociada da forma e do conteúdo do produto, sob a observação do eixo estético, linguístico, didático e crítico, segundo Leite (2018).

O instrumento avaliativo associou questões fechadas e abertas de análise sobre a conveniência e a qualidade dos recursos, do conteúdo, da linguagem e da metodologia utilizada, a fim de subsidiar a reflexão da pesquisadora acerca do produto desenvolvido e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento para a produção de outros curtas-metragens, pois “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível” (LUCKESI, 2002, p. 84).

Posteriormente, esse produto seguiu para validação da Banca de Defesa e apontamentos sobre modificações necessárias. Em seguida, a pesquisadora pretende socializar e submeter o vídeo às equipes dos 14 Napnes do IFG, para a reflexão e o aperfeiçoamento dos membros desses setores, como capacitação para lidar com um público tão plural e sob a observância de que o profissional “constrói sua profissionalização ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades” (CARABETTA JÚNIOR, 2010, p. 581).

Considerações finais

Experenciar a pós-graduação *stricto sensu*, por mais de dois anos, não envolveu somente o estudo e a pesquisa, mas representou a confirmação da filosofia de vida reafirmada a cada manhã e a convicção do trabalho institucional até então desempenhado. A vivência no mestrado seguiu um processo de travessia no lugar conhecido e no desconhecido, passou por revisão de vida, por encontros e desencontros, por encerramentos e recomeços, por aproximações e rupturas, por pausas e retomadas, por apegos e abandonos.

Com todo esse processo, reafirmou-se a necessidade de políticas públicas para assegurar os direitos universais e garantir a ocupação dos espaços pelas PcDs, bem como o direito de voz a todos, em uma sociedade que se guia por padrões, que torna vidas humanas invisíveis e silencia as minorias, principalmente a partir de ideais econômicos, individualistas, utilitaristas e meritocráticos.

Isto posto, sobressalta a necessidade de uma educação que extrapole a esfera legal e cultive uma vivência humana, em que ser PESSOA seja requisito suficiente para ser respeitado, valorizado e confirmado como ser de possibilidades. Assim, essa pesquisa adotou a perspectiva inclusiva e dialógica para compreender as relações na EPT, especificamente desenvolvida no IFG.

Para tanto, a pesquisa bibliográfica possibilitou adentrar o arcabouço teórico da filosofia dialógica, a partir dos estudos de Martin Buber, e tecer reflexões de que assumir uma postura genuína de abertura e de disponibilidade ao outro já torna o processo mais humanizado e, conseqüentemente, quando eu sou compreendido como humano, eu sou mais respeitado, o ambiente se torna mais acolhedor, justo, motivante, enfim inclusivo.

Já a pesquisa documental demonstrou a trajetória histórica da educação inclusiva, as intenções adotadas na legislação nacional e sinalizou que a compreensão daquele que possui deficiência como pessoa é uma conquista recente, ainda em construção. Há avanços, contudo ainda verifica-se a necessidade de discussões e de ações para a efetividade de uma educação e também de um mundo menos excludente, sobretudo com a ruptura de barreiras atitudinais.

Os estudos desenvolvidos nesta pesquisa, sobretudo nos dois primeiros capítulos, apresentaram aproximações entre a educação inclusiva e a educação dialógica, principalmente ao adotarem a perspectiva de valorização do fator humano e da educação como prática

significativa de desenvolvimento da pessoa e da escola como espaço democrático de formação de todos e de influência a outras instâncias da realidade.

Nesse sentido, dadas as aproximações dessas correntes, sinaliza-se a construção do paradigma dialógico-inclusivo para a EPT, de modo que haja uma formação autônoma e emancipatória da PcD para o trabalho, em que a prática pedagógica tenha caráter relacional, em um equilibrado processo de adoção do Isso e do Tu, de acordo com Buber (1974).

A EPT alinhada à perspectiva buberiana não desconsidera a devida adoção de fatores objetivos para a apropriação dos saberes técnicos e para o desenvolvimento da aprendizagem, mas que tais fatores não coisifiquem o aluno, percebendo-o como ser integral, essencialmente humano, que no diálogo com o professor experimenta uma formação do caráter, pois como ponderado em uma das entrevistas:

Se isso se constituir em uma sensibilização para mudança de olhar, isso abre para tecnicamente ser tudo, né, porque até a técnica se torna mais humana. Porque quando você elabora um objeto técnico, pensando no outro, você não vai produzir qualquer coisa, não vai ser linha de montagem. Marisa

Assim, a construção de um paradigma dialógico-inclusivo é desafiadora, posto que requer nova mentalidade e nova postura, pois não basta garantir as condições de acesso da PcD, é preciso desconstruir mitos, enfrentar resistências e compreender o outro para além de laudos e rótulos. Então, impescinde a adoção de um novo modelo educativo e a reorganização do trabalho pedagógico, em que as condições de permanência e êxito passem também por relações reais de convivência e pela construção de uma escola nada hostil à pessoa com NEE, em que ela seja parte e não se sinta deslocada naquele ambiente.

Para alicerçar essa nova base no IFG, considera-se o NAPNE como elemento estratégico, visto que as equipes são comprometidas e se desdobram para um atendimento acolhedor à PcD, para a orientação do professor e para um investimento em formação pedagógica, conforme ponderado pelos entrevistados.

Para tanto, a ação dialógica e inclusiva na EPT, por meio dos NAPNES e de toda a comunidade escolar, pode ser pontual não somente para o acolhimento das PcDs, mas para a ruptura com o capacitismo, o desenvolvimento de novos projetos de pesquisa e extensão, para a sensibilização dos profissionais a serem formados nas diversas áreas do conhecimento e para a consolidação de uma nova visão social. Contudo, há que se fortalecer a identidade desses

núcleos e vencer os inúmeros desafios existentes no âmbito escolar, pois a realização da perspectiva humanística também requer o devido subsídio institucional.

Dadas as reais condições de trabalho, a construção de um paradigma dialógico-inclusivo na EPT pode soar como utópico, porém há que se considerar que um ínfimo fruto do amanhã já é indício suficiente de que a dedicação ao trabalho não é inglória, conforme Buber (2012).

Por fim, entre outros, espera-se que os resultados desta pesquisa e o produto educacional incentivem novas reflexões sobre a vivência humana, o papel da educação profissional e tecnológica, a postura dialógica e a efetividade da inclusão. Além disso, espera-se também que outros pesquisadores prossigam nessa linha de estudo, adentrem no universo buberiano e construam novos caminhos e novas compreensões sobre um viver realmente autêntico e humano.

Referências

- AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar et al. (Orgs.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p.11-23.
- ALBONOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- ALENCAR, Ligyanne Karla de. A política de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. In: *Colóquio Internacional*, 1, 2017, Natal. **Anais**. Natal: IFRN, 2017. p. 1-15.
- ALVES, Márcia Doralina e SOUZA, Carmen Rosane Segatto. Rompendo barreiras atitudinais: um caminho de aproximação com o outro “diferente”. **Vidya**, Santa Maria, v. 21, n. 38, p. 119-124, jul./dez. 2002.
- ANCINE. **Instrução Normativa nº 104**, de 10 de julho de 2012. Dispõe sobre o Registro de Obra Audiovisual Não Publicitária Brasileira, a emissão de Certificado de Produto Brasileiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: ANCINE, 2012. Disponível em: <<https://www.ancine.gov.br/pt-br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-104-de-10-de-julho-de-2012>>. Acesso em: 30 abr. 2019.
- ARICÓ, Carlos Roberto. Reflexões sobre a Sociedade não Inclusiva. In: SOUZA, Angela Maria Costa de; NASCIMENTO, Marilena e DAHER, Sérgio (Org.). **Caminhos da Inclusão**. Goiânia: Kelps, 2008.
- AZEVEDO, Gustavo Maurício Estevão de. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 46-53, jun. 2008.
- BAROLLI, Elisabeth; VILLANI, Alberto e MAIA, Juliana de Oliveira. O mestrado profissional em ensino de Física da UFRGS: reconstrução de uma história. **Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, out. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-21172017000100214&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BARROS, Thiago Nunes. O conceito de reciprocidade no projeto educativo salesiano e na filosofia dialógica de Martin Buber. In: *Encontro de Filosofia do Norte e Nordeste*, 3, 2006. *Filosofia e formação humana*, 2006.
- BATISTA, S. S. S.; AZEVEDO, M. M.; FREIRE, E. Concepção, trajetória e avaliação de um mestrado profissional em educação. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 632-653, set./dez. 2018.
- BATTISTELLA, Linamara R. A Inclusão do Deficiente Físico. In: SOUZA, Angela Maria Costa de; NASCIMENTO, Marilena e DAHER, Sérgio (Org.). **Caminhos da Inclusão**. Goiânia: Kelps, 2008.
- BERLE, Simone; MURILLO, Márcia Vilma. A Linguagem Audiovisual como Prática Escolar. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 61, p. 422-439, jul./dez. 2011.

BORTOLUZZI, Sara Dagios. Resenha Crítica do Livro Hermenêutica e Educação de Nadja Hermann. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v.5, n.5, p. 181-188, jun. 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BRASIL. **Parecer nº 977**, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, de 09 de março de 1990. Brasília: UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais, de 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

_____. **Portaria nº 47**, de 17 de outubro de 1995. Brasília, DF: CAPES, 1995. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Portaria nº 80**, de 16 de dezembro de 1998. Brasília, DF: CAPES, 1998. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Lei nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000a. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000b. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17**, de 17 de agosto de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Programa TEC NEP: Educação, Tecnologia e Profissionalização das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília - DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 7**, de 22 de junho de 2009a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Revogada-Portaria-Normativa-n_7-22-de-junho-2009-Mestrado-Profissional.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 17**, de 28 de dezembro de 2009b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011a. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011b. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012a. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012b. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 389**, de 23 de março de 2017a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 131**, de 28 de junho de 2017b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <<https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 60**, de 20 de março de 2019. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. Da função educadora. **Revista Reflexão**. Campinas, n.23, p. 5-23, maio/ago, 1982.

_____. **¿Qué es el hombre?** México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

_____. **Encontro**: fragmentos autobiográficos. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. The Education of Character. In: BUBER, Martin. **Between Man and Man**. Introduction by Maurice Friedman. London: Routledge, 2002. p.123–139.

_____. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Geocapes**. [2014-2018]. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 580-586, mar. 2010.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional**: visão dos gestores do IFRJ. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/dissertacao_carlouAmanda_2014.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p.163-187, 2015.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRUZ, Raimundo José Barros. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 112, p. 43 - 50, set.2010.

CUNHA, Ana Lúcia Braga Melo e SILVA, Lenina Lopes Soares. A produção do conhecimento sobre o programa TEC NEP nos programas de pós-graduação no Brasil 2000-2014. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 16, p. 1-15, jan.2019.

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana e ROCHA, Cleomar. Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: construção do documento. **Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2017.

DUARTE, Evandro Santos Duarte *et al.* O Método Hermenêutico e a Pesquisa na Área das Ciências Humanas. In: Jornada de Pesquisa, 22, 2017, Ijuí. **Anais**. Ijuí: UNIJUÍ, 2017. p. 135-175.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria T. E (Org.). **O desafio das diferenças na escola**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, abr./2015. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-6-gepi-abril15.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019, 9h36.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação** - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. São Paulo. Editora Summus, 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria T. E (Org.). **O desafio das diferenças na escola**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FONSECA, Alessandra do Carmo e FLORINDO, Girlane Maria Ferreira. Educação profissional para surdos no Instituto Federal de Brasília: uma proposta possível. **Revista Eixo**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 1-33, dez. 2012.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. **Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 02, n. 01, p. 110-115, dez. 2016.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. **Corpo e Percepções no Espectro Autista**. 2015. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2.ed. Argos, 2012.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, de 06 de junho de 1999, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Disponível Lem: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, Leda A. V. N de. As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. **Revista Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 206-219, out.-dez, 2016.

HÜSKEN, Rosane Bom; RIBEIRO, A. L.; BORBA, L. C. A Inclusão no Contexto da Educação Infantil: possibilidades e limites. In: Maria Laura Brenner de Moraes. (Org.). **Educação Infantil: práticas e jogos pedagógicos**. Pelotas: Eletrônica Cópia Santa Cruz, 2009, v. 1, p. 63-68.

IFG. Conselho Superior. **Resolução nº 002**, de 20 de fevereiro de 2017a. Regulamento para ações afirmativas nos cursos de pós-graduação stricto sensu do IFG. Goiânia: CONSUP, 2017. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao0022017.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. **Resolução nº 30**, de 02 de outubro de 2017b. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Goiânia: CONSUP, 2017. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2030%202017.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **Resolução nº 01**, de 04 de janeiro de 2018. Goiânia - GO, 2019. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%201.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Goiânia - GO, 2019. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/documentos/62-ifg/a-instituicao/11546-plano-de-desenvolvimento-institucional-2019-2023>>. Acesso em: 08 mai. 2019.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2014**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 04 out. 2019.

_____. **Sinopse estatística da educação básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 04 out. 2019.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa em Educação, 7., 2018, Fortaleza. **Atas**. Fortaleza: CIAIQ, 2018. p.330-339.

LIMA, Francisco José de.; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Herval. (Org.). **Itinerários da inclusão Escolar**. Canoas; Porto Alegre: AGE, 2008, v. 1, p. 23-32.

LIMA, Miguel Junior Zacarias. **A Concepção de Filosofia na Hermenêutica de Gadamer: a relação linguagem e compreensão**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccosS Revista Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, jul./dez. 2002.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ Conselho de Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, ano VIII, p. 1-12, set./2004.

_____. **O desafio das diferenças na escola**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARQUEZAN, Lorena Peterini e SAVEGNAGO, Cristiano Lanza. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-22, set. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre Inclusão com Responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, agosto/dez., 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOWILL, Dorina G. e MASI, Ivete De. O Cego. In: SOUZA, Angela Maria Costa de; NASCIMENTO, Marilena e DAHER, Sérgio (Org.). **Caminhos da Inclusão**. Goiânia: Kelps, 2008.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima e SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PARREIRA, Gizele Geralda. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: IFG, 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. -14.ed., rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIRES, Célia Maria Carolino e IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo. Mestrado profissional e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 1045-1068. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132013000400016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 03 nov. 2019.

PIRES, José. A questão ética frente das diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

PRIETO, Rosângela Gaviolli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria T. E e PRIETO, Rosângela G. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, Disneylândia Maria e GOMES, Alfredo Macedo. Barreiras atitudinais sob a ótica de estudantes com deficiência no ensino superior. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 13-31, jan./abr. 2017.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Editora Summus, 2006.

ROSA, V.F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão à partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf>. Acesso em: 07 out. 2019.

SANTOS, Marcos Bispo. Pesquisa ou desenvolvimento profissional no mestrado profissional em Letras. **Entreletras**, Araguaína, v. 9, n. 3, p. 7-33, out./dez. 2018.

SANTOS, Silas Nascimento dos e CAVALCANTI, Alaíde Maria Bezerra. Barreiras atitudinais: a percepção de professores do Instituto Federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência. Congresso Nacional de Educação, 3, 2016, Natal. **Anais**. Natal: CONEDU, 2016. p. 1-12.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOARES, Gilvana Galeno e MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. O programa TEC NEP e sua implementação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Revista Cadernos de Educação**, n. 54, p. 42-62, dez. 2016.

SOUSA, Maria do Carmo de. Quando professores que ensinam Matemática elaboram produtos educacionais, coletivamente, no âmbito do Mestrado Profissional. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 875-899, dez. 2013.

TAKAHASHI, Adriana RoseliWünsch et al. Mestrado profissional e mestrado acadêmico em Administração: convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Administração: Ensino & Pesquisa**, v. 11, n. 4, p. 551-578, out./dez. 2010.

TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Educação não inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE). 2012. 595f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12854/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O-%20FABIANA%20TAVARES-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20N%C3%83O%20INCLUSIVA-%20A%20TRAJET%C3%93RIA%20DAS%20BARREIRAS%20ATITUDINAIS%20NAS%20.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. Veiga. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Apêndice

ROTEIRO DO CURTA-METRAGEM

Vídeo-depoimento
4 partes

**PRÁTICAS INCLUSIVAS E DIALÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO IFG**

Roteiro:

Alinne Monteiro

Produção e edição:

André Nunes (Produtor cultural)

Anápolis, 2020

O trabalho Práticas Inclusivas e Dialógica na Educação Profissional e Tecnológica no IFG - Parte I, II, III e IV de [Alinne Monteiro da Cruz Atanasio e Gizele Geralda Parreira](#) está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](#).

Baseado no trabalho disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCizy1dMMxhP2cy1j8Xwe6NQ>



Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

CRU/pra	<p>Atanasio, Alinne Monteiro da Cruz.</p> <p>Práticas inclusivas e dialógicas na educação profissional e tecnológica no IFG: <i>Produto Técnico/Tecnológico vinculado à dissertação</i> “A perspectiva de Martin Buber para a educação inclusiva na EPT” / Alinne Monteiro da Cruz Atanasio; Gizele Geralda Parreira. - - 2020.</p> <p>14 f.; il.</p> <p>Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2020.</p> <p>1. Práticas inclusivas. 2. educação profissional e tecnológica. 3. IFG. 4. Napnes. 5. Produto Técnico/Tecnológico – curta-metragem. I. Parreira, Gizele Geralda. II. IFG, Câmpus Anápolis. III. Título.</p>
---------	---

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC – Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Vídeo educacional e roteiro. | |

Nome Completo do Autor: Alinne Monteiro da Cruz Atanasio

Matrícula: 20182060150068

Título do Trabalho: Práticas Inclusivas e Dialógicas na Educação Profissional e Tecnológica no IFG

Autorização - Marque uma das opções

4. (x) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
5. () Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
6. () Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- () O documento está sujeito a registro de patente.
- () O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- () Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- iv. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- v. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- vi. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 29/01/2021.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Apresentação:

Este curta-metragem, em vídeo digital, com duração aproximada de 10 min, registrará parte do cotidiano institucional a partir do olhar, principalmente, de profissionais que atuam nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (Napnes) e que se dedicam a trabalhar com a inclusão, na perspectiva dialógica, em 03 câmpus do IFG.

Além dos depoimentos que retratam a percepção dos servidores, a produção também contará com narrações e excertos relacionados à Educação Inclusiva, à Filosofia Dialógica de Martin Buber e à Educação Profissional e Tecnológica.

O vídeo resultará de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), constituindo-se em produto educacional com vistas a promover reflexões sobre o papel da educação inclusiva, a relevância das práticas dialógicas, a necessidade de adotar novos paradigmas e as contribuições possíveis para a EPT.

Com esse produto, vislumbra-se a amplitude e o impacto social na exibição, porquanto o material poderá ser disponibilizado em sites e em redes sociais. Ademais, o vídeo será socializado e submetido à avaliação dos 14 Napnes do IFG, a fim de contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento das equipes desses setores.

Para tanto, será adotado um instrumento avaliativo, com questões quanti-qualitativas, para uma abordagem da forma e do conteúdo do produto, sob a observação do eixo estético, linguístico, didático e crítico.

Roteiro de produção e edição de vídeo

- Olá! Nesse vídeo vamos falar sobre a perspectiva humanística e dialógica de Martin Buber da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica no IFG.
- Inicialmente, destacamos que, historicamente, aqueles que possuem algum tipo de deficiência já foram chamados por nomenclaturas pejorativas, desconsiderados como pessoas, inclusive nos instrumentos legais.
- Conseqüentemente, o processo formativo das pessoas com deficiência foi influenciado por tais percepções e a formação delas passou por diversas fases: exclusão, segregação, integração e inclusão.

- Essas fases revelam que, aos poucos, os espaços sociais começaram a ser ocupados pelas PcDs e, nesse contexto, as políticas públicas nacionais e internacionais tiveram um papel muito importante, principalmente, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994.
- *A) Áudio entrevista 1 - a educação por ela ser um direito humano, ali na sociedade contemporânea principalmente, ali no pós-guerra, direitos humanos, cidadania, mundo globalizado, então assim quando fala em direito humano, direito universal, Isso já significa que ela tem que ser inclusiva, que ela tem que ser para todos.*
- Nesse sentido, ressaltamos aqui, o quanto é importante a atualização de práticas educacionais inclusivas e dialógicas que sejam realmente representativas de um mundo mais humano e igualitário, a fim de assegurar espaço para todos, com a ruptura de padrões sociais que relegam vidas humanas à invisibilidade, ao silenciamento e ao esquecimento.
- *B) Áudio entrevista 4 - Dentro desse projeto de extensão uma situação que me marcou profundamente, eu fiquei dias e dias pensando nisso, foi o fato de que em um dos sábados dos nossos encontros, na noite anterior, tinha acontecido o acidente com avião da Chapecoense e aí na televisão a todo momento passavam os flashes da notícia, aquele desespero dos familiares, aquela comoção nacional e uma aluna chegou desesperada perguntando para a intérprete o que estava acontecendo no nosso país, porque a todas as horas aparecia um avião na televisão. E naquele momento eu me dei conta que que esses sujeitos surdos estão em uma sociedade, mas que eles não estão inclusos, porque enquanto toda uma população chorava a morte dos jogadores, esses alunos não sabiam o que estava acontecendo, em função da gente não ter uma acessibilidade linguística nos nossos meios de comunicação que permitisse esses surdos entendessem ali o contexto de tudo aquilo que estava acontecendo com eles.*
- É válido notar que nesse processo, já houve vários avanços, como a ampliação de matrículas de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica.
- Apesar do crescimento do número de matrículas, contudo as práticas inclusivas ainda estão em construção, de modo que para além dos dispositivos legais e das ações afirmativas, a inclusão requer um caráter mais abrangente, pois ultrapassa a mera perspectiva dos **fundamentos legais, organizacionais e integrativos**, pois não basta garantir o acesso à educação.
- Incluir implica um processo gradativo de garantia efetiva do direito educacional a uma formação qualitativa para todos (MANTOAN, 2003). Então, faz-se necessário compreender que ter alunos diferentes não pressupõe metodologias individualizadas, “mas sim o planejamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade” (RODRIGUES, 2006, p. 12).
- *C) Áudio entrevista 1 - alguns professores e até alguns alunos falam assim: ah, eu fui para uma turma lá tem 30 alunos e mais 3 da inclusão. eu falei assim não, você tem 33*

para incluir, porque é para educar, todos são de inclusão, porque o compromisso com uma sociedade democrática, inclusiva, de direitos humanos, universalização dos direitos.

- Incluir implica uma nova postura humana, pois ainda existem práticas incoerentes e contraditórias, as quais se baseiam em **estigmas e estereótipos, constituindo barreiras atitudinais.**
- Barreiras atitudinais são “ações, omissões e linguagens produzidos [...] contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus feitos”. Tavares (2012, p. 104).
- Tudo isso, muitas vezes, se revela por meio de **escolhas lexicais, nos comportamentos diferenciados, nos gestos inesperados, no olhar condenatório, nos reforços desnecessários e até mesmo na proteção exacerbada.**
- A manutenção dessas barreiras é como esquecer que ser humano, independente das características, já deveria ser condição suficiente o trato respeitoso, para a fruição da vida, da liberdade, da dignidade e da cidadania. Contudo, a organização social orientada por padrões e por questões econômico-financeiras hierarquiza as relações, produz desigualdades diversas e estabelece barreiras excludentes, as quais são, muitas vezes, verdadeiras fortalezas alicerçadas em bases discriminatórias a partir de percepções e valores histórico-culturais amplamente reproduzidos na sociedade.
- Mas qual o papel da escola em relação a essas barreiras?
- À escola convém enfrentar os obstáculos que permeiam a sua própria realidade, pois esse ambiente ainda mantém uma estrutura arcaica de ensino, cuja relação ensino-aprendizagem, muitas vezes, se constitui de forma **impositiva, coercitiva, simbolicamente violenta, excludente, intolerante e centralizada em determinados grupos**, segundo Aricó (2008).
- *D) Áudio entrevista 3 - porque se o aluno se sente acolhido, ele tem mais motivação para permanecer no curso. Então esse trato mais humano, ajuda na permanência e êxito. Se o aluno não é acolhido, quando ele tem dificuldade, a tendência é ele evadir.*
- Dito isso, quais barreiras atitudinais devem ser vencidas na Educação Profissional e Tecnológica?
- Existem muitos desafios para as práticas inclusivas na EPT, contudo, a escola deve assumir um papel referencial na ampliação de possibilidades e na reflexão sobre o trabalho, desconstruindo ações de ordem “assistencialista, filantrópica ou piedosa” (AZEVEDO, 2008, p. 52).

- Assim, torna-se necessário, dentre outros, o enfrentamento a discursos discriminatórios que indagam se o aluno com deficiência (principalmente cognitiva) alcançará o nível de aprendizagem esperado, se acompanhará o ritmo da turma, se conseguirá inserção no mundo do trabalho e, caso consiga, se atenderá o ensejo da empresa contratante.
- Com essas preocupações, desconsideram-se os fatores humanos e visa-se somente à formação para o **mercado**, o qual lida com a **versão objetificada do ser e o sujeita ao cumprimento de metas, de produtividade e de ampliação da lucratividade** e desconsidera-se ainda a individualidade dos alunos, restringindo as potencialidades de cada um deles.
- Outra questão importante a ser observada: como deve ser compreendida e desenvolvida a inclusão na EPT?
- Dessa forma, as práticas inclusivas na formação profissional e tecnológica, especificamente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), precisam ser ressignificadas a partir de princípios educacionais que corroborem para a construção de:
- “Um mundo no qual as pessoas possam genuinamente se encontrar umas com as outras, despidas de preconceitos, conjecturas e reservas. Um mundo no qual elas não se prestem mais a disfarçar suas inquietudes, mascarar suas inseguranças ou encobrir sua solidão na objetivação exagerada do trabalho excessivo e das palavras mal anunciadas, no abandono de seus pares, enfim [...] um mundo no qual o homem possa ser ‘pessoa’ e não um ‘ser separado’”. (PARREIRA, 2016, p. 101).
- *E) Áudio entrevista 1 - se isso se constituir em uma sensibilização assim para mudança de olhar, isso abre para tecnicamente ser tudo, né, porque até a técnica se torna mais humana. Não é porque quando você elabora um objeto técnico, pensando no outro, você não vai produzir qualquer coisa, não vai ser linha de montagem.*
- Essa percepção deve refletir o papel social e a constituição plural dos IFs, os quais visam a formação para a autonomia e para a emancipação do aluno, visto que tais instituições orientam-se por
- “uma política pública inclusiva sobre ações que criem condições de acesso, permanência e saída com sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada, técnico e tecnológico [...] permitindo o acesso ao mundo produtivo e à sua emancipação econômica”. (AZEVEDO, 2008, p. 51).
- Assim, torna-se relevante que essas instituições sejam privilegiados espaços de valorização do fator humano e da educação como prática significativa de desenvolvimento da pessoa, de modo que nesses espaços a prática pedagógica tenha caráter relacional e haja o cultivo de uma vivência mais humanizada, em que a disposição para compreender e respeitar o próximo se concretize por meio da **abertura**,

da atenção e do respeito, dilacerando-se a racionalidade que objetifica, limita e desvaloriza a pessoa.

- Diante disso, propõe-se uma nova percepção do relacionamento entre professores e alunos, bem como das práticas pedagógicas e do papel da escola, em função não somente de uma formação conteudística e protocolar, mas humana e comunitária, em que a apropriação dos saberes técnicos e o desenvolvimento da aprendizagem não representem a coisificação do aluno.
- Quanto às PcDs, é preciso se atentar que não basta garantir as condições de acesso, é preciso **desconstruir mitos, enfrentar resistências e compreender o outro para além de laudos e rótulos**.
- *F) Áudio entrevista 1: aí eu tenho dois downs na minha turma. Então eles não tem nome, começa a ser identificado pela síndrome. Ah, eu tenho um autista e um cego. Ah, eu tenho um surdo e um outro lá, ele tem uma cara de uma síndrome, mas ele tá esperando lá já pediu para a mãe levar no neuro. Então acaba lá assim tira o nome da pessoa, a identidade da pessoa passa a ser substituída pelo nome técnico, que quase sempre é o nome de uma patologia médica.*
- Então, a prática inclusiva requer a adoção de um novo modelo educativo e a reorganização do trabalho pedagógico, em que as condições de permanência e êxito passem também por relações reais de convivência, e pela construção de uma escola nada hostil à pessoa com NEE, em que ela seja parte e não se sinta deslocada naquele ambiente.
- Para alicerçar isso, os institutos federais contam com a atuação estratégica dos **Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs)**, os quais são formados por equipes multiprofissionais que buscam um atendimento acolhedor à PCD, orientam professores e organizam formações pedagógicas.
- *G) Áudio entrevista 4 - a gente tem né conseguido para propiciar momentos formativos, [...] e às vezes tem alcançado as pessoas de fora do nosso câmpus, do nosso estado, até em função da forma virtual com que esses momentos estão acontecendo.*
- A atuação desses núcleos é bem dinâmica, pois são múltiplas as necessidades específicas dos educandos acompanhados:
- *H) Áudio entrevista 2 - O nosso público é bem vasto. É muito interessante, porque cada um é uma especialidade, e além de ser cada um com sua especificidade, cada um é ser humano, cada um tem suas características do seu jeito, então você tem que tentar entender esse lado da pessoa, tentar trazer para perto de si por meio de uma conversa.*
- *I) Áudio entrevista 5 - Cada aluno é único, mesmo que tenha a mesma deficiência, a mesma necessidade específica, são alunos diferentes, têm formas diferentes de aprender.*

- *J) Áudio entrevista 3 - Não tem como estar preparado para tudo. Então, eu vejo o NAPNE como um lugar para a gente discutir, a gente conversar para tentar atender aquela demanda.*
- *Diariamente, o contexto escolar apresenta situações reais em que implicam repensar e reorganizar o processo ensino-aprendizagem como exemplificado com o caso a seguir:*
- *K) Áudio entrevista 1 - Uma aluna é pensadora visual, ela não consegue pensar por meio de palavras e, sim, exclusivamente por meio de imagens. Então substantivos e adjetivos tem que ser traduzidos em uma imagem e ela fez o TCC 1, que é o projeto, de forma ilustrativa, não para ilustrar assim como desenho, mas a linguagem dela. Chegou um momento que ela falou assim: Professora, acho que eu não vou apresentar, não tem jeito. Como que não? Você já fez, o seu trabalho está pronto. Mas eu não estou conseguindo formatar nas normas de ABNT, o tamanho da página, a configuração, o espaçamento. Espera aí, você colocou muito poucas palavras, você colocou frases, porque ali do projeto a maioria é só as ilustrações, [...]Você está mostrando para a gente uma outra possibilidade de escrita e por sua causa a gente vai ter que rever o regulamento, porque não está inclusivo, se não está falando que todas as linguagens são passíveis.*
- *L) Áudio entrevista 5 - trabalhando como intérprete, isso para mim é também lá no campus depois entrou uma aluna surda no curso de Química, na época eu fiquei apavorada, porque eu não sei nada de química, acho que eu até adoeci de pensar em interpretar no curso de Química, porque eu não sei nada de Química, não sei e não sabia até hoje, então foi uma experiência assustadora, mas também foi uma experiência muito gostosa.*
- *M) Áudio entrevista 2 - ela foi muito aberta desde o início do semestre sempre perguntando “como é que eu faço isso”, “como é que eu adapto a aula para a educanda se sentir melhor, entender melhor, ela sempre foi assim muito aberta a ouvir sugestões, esse diálogo foi muito aberto, então foi muito foi muito legal e assim fazer esse tipo de contribuição é muito bom, a gente sente muito bem, né.*
- **Assim, a ação dos NAPNES na EPT pode ser pontual não somente para o acolhimento das PCDs, mas para a ruptura com o capacitismo, o desenvolvimento de novos projetos de pesquisa e extensão, para a sensibilização dos profissionais a serem formados nas diversas áreas do conhecimentos e para a consolidação de uma nova visão social.**
- *N)Áudio entrevista 4 - Fazer com que os nossos alunos sejam menos capacitistas, sejam mais humanos, acho que a função primordial que a gente tem dentro da instituição.*
- *O) Áudio entrevista 1 - todas as instituições públicas de ensino técnico, tecnológico, se é pra atuar, pra fazer jus à perspectiva nacional de educação inclusiva , já teriam todas que ter ali uma linha de pesquisa, vamos dizer assim, para a produção de tecnologias assistivas, em todos os cursos. Porque isso é o mínimo. Quer dizer, vai sair um*

tecnólogo, um engenheiro lá que vai pensar: como faz um prédio acessível? Né, como que um técnico de secretariado, de nutrição vai orientar um outro lá, mesmo para atender sem o nutricionista em um hospital, em um consultório ali o paciente com deficiência física ou o surdo. Como é que se comunica com ele?

- Contudo, há que se fortalecer a identidade desses núcleos e vencer os inúmeros desafios existentes no âmbito escolar, pois a realização da perspectiva humanística também requer o devido subsídio institucional.
- Entre os **desafios dos NAPNES**, estão fatores como: **possuem caráter de comissão e não de departamento; falta de condições de trabalho; inexistência de equipe permanente; inexistência de gratificação a coordenadores; espaço físico limitado ou ausência deste; escasso investimento em capacitação; falta de sensibilização e engajamento de servidores para participar das ações promovidas, entre outros.**
- Ainda que os desafios sejam consideráveis e as condições de trabalho não sejam ideais, **os NAPNES contam com equipes multiprofissionais**, comprometidas, que se desdobram para desenvolver um trabalho qualitativo:
- *P) Áudio entrevista 4 - Os servidores do NAPNE têm buscado cada vez mais um conhecimento para que [...] quando a gente tenha algum aluno com uma especificidade, a gente já conheça a especificidade e saiba agir, a gente consiga potencializar o aprendizado desse aluno.*
- *Q) Áudio entrevista 3 - Eu vejo isso nas nossas reuniões semanais, o empenho, a dedicação de todos os colegas, cada um na sua especificidade, cada um doando aquilo que pode doar. [...] Então existem pessoas que tem mais habilidade com Informática por exemplo, existe outra pessoa que entende mais de Libras. Cada um vai auxiliando da forma que é possível, até dentro das nossas limitações.*
- *R) Áudio entrevista 2 - É uma equipe muito dedicada e muito esforçada, nós notamos pessoas trabalhando até mais do que seria normal, e independente de horário, nós notamos servidores trabalhando com afinco mesmo para auxiliar os discentes.*
- Com regulamentação interna a partir de 2017, a história dos NAPNES ainda está em construção e já apresenta experiências únicas de acolhimento e encontro genuíno com os alunos, de modo que os integrantes desses núcleos indicam que são experiências gratificantes e que despertam para uma **nova compreensão do mundo, uma nova percepção de si e da realidade do outro:**
- *S) Áudio entrevista 4 - então quando você entra em contato com pessoas que vivenciam esse na pele todos os dias, né, que nos contam de problemas de racismo, né, vividos, sofridos, então assim isso modifica nossa visão, né, modifica a minha visão de ser humano que eu quero ser, do ser humano que eu sou, das minhas práticas que eu tenho realizado na minha vida e em quais quesitos eu preciso melhorar.*

- T) *Áudio entrevistas 5 - A gente conseguiu montar um curso de extensão e nesse curso conseguimos dar o curso inicial de Libras e depois tivemos o intermediário e foi assim muito gratificante, porque a gente viu que a cidade tem bastante surdos e famílias de surdos não sabiam se comunicar com surdos e nesse projeto de extensão a gente teve familiares de surdos, profissionais da área da Educação que com o curso conseguiram fazer algo diferente para os surdos.*
- U) *Áudio entrevista 2 - Eu pude notar é que a professora vinculava muito as explicações do conteúdo a histórias, a vivências pessoais, ela fazia em Libras e eu tinha que passar oralizando para os discentes entenderem. Quando ela terminava a explicação, eu terminava de falar, aí você via os discentes, alguns com águas nos olhos, então você via que eles estavam realmente emocionados, que isso tocava, que isso tocou o coração deles, então participar desse tipo de processo é uma coisa linda de se ver, vários desses discentes depois já foram no CAS fazer um curso de Libras, porque eles se sentiram motivados, “poxa, eu preciso aprender pelo menos o básico”, “eu preciso ajudar a comunidade surda”.*
- Nesse contexto, o núcleo e as equipes pedagógicas possuem um papel relevante na trajetória dos alunos:
- V) *Áudio entrevista 3 - A gente tem uma imensa responsabilidade com os alunos, a gente tanto pode construir um sonho, como pode destruir um sonho. A gente pode ajudar com uma palavra que o aluno permaneça no curso, como com uma palavra a gente pode fazer com que o aluno evada do curso, que ele não permaneça, porque todos nós somos pessoas, nós precisamos ser bem tratados.*
- Além disso, e a atividade pedagógica pode **influenciar** inclusive a futura atuação no mundo do trabalho
- W) *Áudio entrevista 3 -E quando eu oriento, eu busco seguir os passos da professora X, porque ela foi muito humana comigo, competente. [...] Ela potencializou o que eu tinha de melhor e eu acho que o tratamento de respeito, de humanidade que ela teve comigo foi um divisor de águas para eu saber como orientar.*
- Essas posturas podem **contagiar e despertar outras pessoas para a humanização das relações e para** a consolidação de um processo mais dialógico na inclusão:
- X) *Áudio entrevista 1 - Ela veio assim na minha direção, já foi me abraçando e chorando muito, e eu assim: o quê que aconteceu? [...] Ela falou assim: professora, eu estou aqui para agradecer, porque é o seguinte, eu montei esse joguinho que eu quero apresentar. Era um jogo de alfabeto que ela fez as letras do alfabeto e colocou uma espécie de uma geleinha, geleca,[...] que a superfície fica gelatinosa e as letrinhas deslizam quando a pessoa mexe no tabuleiro, montando as palavras. E ela tem uma irmã com deficiência, adolescente, e que tinha um mito na família de que ela não aprenderia mais, que a família podia desistir da educação dela, se ela já chegou naquela idade e praticamente só ficava confinada, que não tinha como. E ela resolveu*

fazer essa atividade, o sujeito de pesquisa dela foi essa irmã e ela fez também com pouca expectativa, mas para que a irmã fosse parceira no joguinho, e disse que a irmã apaixonou pelo jogo e que assim começou a se alfabetizar espontaneamente e ela estava muito agradecida. [...]Então ela tá assim em um processo lindo de reeducar a própria família, ela disse que tem diálogos com a mãe dela. Então está muito bonito, em cada diálogo com ela eu me emociono muito.

- A partir de todo o exposto, a atuação dos Institutos Federais deve se pautar em uma atuação coerente com a legislação existente e com a prioridade do fator humano como norteador das práticas educativas, com vistas à mudança social e à influência em outras instâncias. Para tanto, o contexto inclusivo deve ser marcado por relações articuladas e intersetoriais, porquanto convém considerar a assertiva de Dalla Dea e Rocha sobre as universidades e o ensino superior, mas que se aplica perfeitamente aos institutos federais e à EPT:
- “nenhum órgão sozinho dentro da instituição tem condições de abraçar tamanha complexidade. Desta forma, acreditamos que o núcleo de acessibilidade deve ser um órgão articulador da política com suas metas e ações e toda a universidade deva estar envolvida nas discussões e ações de acessibilidade”. (DALLA DEA; ROCHA, 2017, p. 16).
- Y) *Áudio entrevista 1 - E eu acho legal também que se expanda dialogicamente para além da comissão NAPNE, [...] eu vejo assim, observando um pouco do movimento dos grupos de whatsapp de NAPNE, de CAPD, nas reuniões e de certa forma há um perpassar ali de compreensão desse trabalho e de um progressivo entendimento, de que são alunos do câmpus, um corpo de alunos que é do câmpus e que o NAPNE sozinho, ele não está ali para resolver sozinho[...]eu noto assim que às vezes tem reuniões com o chefe de departamento então chefe de departamento até nas câmaras de ensino diz eu quero trazer, em dado momento a questão do NAPNE no meu câmpus, porque isso acontece assim, assim, nas reuniões ou eles participam ali nos colegiados do curso ou ali nos conselhos de classe. Então eu acho bacana esse movimento, pois não está sendo ali em uma salinha isolada, mas que a educação especial inclusiva que é como deve ser transversal, que ela não é um localzinho para onde vai o aluno a ser trabalhado, mas desse trabalho como diz a própria resolução de criar uma cultura de educação inclusiva no espaço em que esses núcleos se encontram E aí junto aos outros servidores, junto aos familiares dos alunos, ao próprio aluno.*
- Para muitos, em virtude das imposições da contemporaneidade, esta seara dialógica da inclusão pode parecer árdua, desestimulante e até mesmo impossível de se realizar, contudo motiva-nos a convicção de que
- nada se compara ao “resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão”, um aluno estigmatizado (MANTOAN, 2003, p. 30).
- Z) *Áudio entrevista 2 - as maiores conquistas nossas, é ver os nossos educandos desenvolvendo, quando a gente vê os discentes desenvolvendo, eles se esforçando*

mesmo, sendo aprovados, saindo daqui com o certificado, indo para o mercado de trabalho, tá dando certo lá no mercado de trabalho, então assim eu acho que essas são conquistas que envolvem nosso trabalho também, nós contribuimos para isso acontecer, é muito legal ver isso. Acaba sendo uma conquista para nós também.

- Por fim, esperamos que todos se motivem com a percepção de que “se o amanhã se tornou mais orientado para a vida comunitária que o hoje, isso é suficiente. Isso é, para mim, prova suficiente, pois, se isso é realmente assim, se entre as horas, entre as épocas, os períodos de tempo, existe um acréscimo, uma alteração em determinada direção, isso basta”. (BUBER, 2012, p. 86-87).