



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

UMA ESTRATÉGIA DE REDEFINIÇÃO DO OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA: PIBID UESB E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Denise Brito Braga¹⁹
(UESB)

Juliana Brandão Costa Bispo²⁰
(UESB)

Márcia Lima de Oliveira Sampaio²¹
(UESB)

Roseli Pereira Souza²²
(UESB)

Marina Helena Chavessilva²³
(UESB)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância do *Subprojeto Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos, promovido pelo PIBID/CAPES*, etapa 2012-2013. Tal iniciativa foi fruto do desejo de oportunizar aos licenciandos dos cursos da UESB, campus de Jequié, uma formação complementar em Educação Especial. Nesse sentido, as discussões propiciaram compreender a deficiência como construção histórica, tendo como fundamento as análises de DECHICHI (2011), entre outras, além da possibilidade de realizar estudos sobre a legislação que trata dos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2007). A metodologia adotada foi a qualitativa, nos moldes da pesquisa-ação com base nos estudos de Thiollent (1985), tendo em vista a necessidade de encontrar respostas aos problemas que pouco a pouco foram detectados nas escolas conveniadas. Os resultados alcançados ao longo do

19 Graduada em Pedagogia pela UESB, bolsista do Projeto Interdisciplinar Educação Especial (2012-2013); Membro do Núcleo de Estudos sobre a Deficiência, Acessibilidade e Direitos Humanos do Centro de Referência em Direitos Humanos de Jequié (NEDADH-CRDH Jequié). PIBID/CAPES. Email: d.britto@hotmail.com

20 Graduada em Pedagogia pela UESB, especialista em Atendimento Educacional Especializado e em Educação Especial para Talentosos e Bem Dotados; professora da Escola Municipal Adolfo Ribeiro, Jequié/BA, supervisora do Projeto Interdisciplinar Educação Especial (2012-2013). Email: jcostabrandão@yahoo.com.br

21 Graduada em Letras, especialista em Formação Continuada em Mídias na Educação; professora do Centro Estadual de Educação Profissional Régis Pacheco (CEEP Régis Pacheco); supervisora do PIBID Subprojeto Interdisciplinar, Linha de Ação Educação Especial, a partir de 2013. Email: marcialottus@hotmail.com

22 Graduada em Letras (UESB); bolsista do Projeto Interdisciplinar Educação Especial. PIBID/CAPES (2012-2013). Email: roseliletras@gmail.com

23 Doutora em História (UFBA), especialista em Acessibilidade Cultural (UFRJ); professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, coordenadora do subprojeto Interdisciplinar Linha de Ação Educação Especial, coordenadora do NEDADH/CRDH Jequié. Email: marina_helenasilva@hotmail.com



desenvolvimento do subprojeto foram bastante satisfatórios e se expressam no reconhecimento dos bolsistas quanto à iniciativa do PIBID em garantir o aporte à sua realização.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência, PIBID, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Tem se tornado comum as experiências frustrantes de licenciandos em época de Estágio Supervisionado. Uma delas ilustra muito bem essa afirmação: uma docente encontrou-se, por acaso, com uma ex-aluna no centro da cidade e, numa rápida conversa, foi informada das dificuldades que ela estava enfrentando em sala de aula. Num dado momento, a discente queixou-se do comportamento dos alunos, de sua luta para conter a indisciplina e, de forma enfática, mencionou que a sua sala tinha até um “doente mental” e que não sabia como tratá-lo. Dois aspectos da sua afirmação merecem ser refletidos: a forma como identificou o estudante como “doente mental” e o segundo, a condição de impotência demonstrada, face aquela realidade. Segundo Silva:

...na forma rígida como tem se caracterizado atualmente o currículo dos cursos de formação de professores, percebe-se que o componente estágio supervisionado tem sido um dos únicos, senão o único, responsável em provocar um embate com a realidade da escola de educação básica (...) por meio de exercício da docência e ou outras atividades que caracterizam sua atuação (2009, p. 105)

Tal embate, às vezes, mostra-se traumático para o estagiário que acaba por desistir de prosseguir na carreira docente. Há que se indagar se os sentimentos de impotência, frustração e desconforto no período tão importante da trajetória acadêmica dos licenciandos são de ordem pessoal ou, como afirma Silva, demonstram a fragilidade dos currículos dos cursos de formação de professores? Afinal, as licenciaturas parecem que não vêm dando conta das demandas, quando o assunto é permitir ao graduando



experienciar, ainda em curso, de forma mais contínua, a realidade na educação básica. Ao direcionar o nosso olhar para esse contexto, haveremos de ter uma visão não tão otimista quanto à permanência, êxito e, logo a seguir, atuação desses novos profissionais que saem da universidade, pleiteando um espaço no mercado de trabalho todos os anos.

Os alunos da graduação que não se envolvem em algum programa de docência deixam de vivenciar a realidade escolar com seus acertos, equívocos, desafios e enfrentamentos os mais diversos, no sentido de garantir ao educando uma aprendizagem significativa, efetiva e para todos. No caso específico do PIBID, professores da educação básica, discentes dos cursos de licenciatura e docentes das instituições de ensino superior têm partilhado ricos momentos de autoformação e de formação, essenciais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica calcada na avaliação individual e coletiva do trabalho.

Retomando à afirmação da discente em época de estágio supervisionado, quando nomeou um dos alunos como “doente mental” e declarou não estar preparada para lidar com ele, vimos que, de fato, os currículos dos cursos de licenciatura ainda não foram reformulados, de modo a seguir uma orientação inclusiva. Daí a iniciativa de encaminhamento do subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de Educação de Qualidade para Todos*.

Os questionamentos que motivaram a elaboração do subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos* foram: 1) Quais seriam as possibilidades de intervir de forma que os futuros professores da Educação Básica pudessem ter uma formação complementar em Educação Especial numa perspectiva inclusiva? 2) O que fazer para diminuir a distância entre os profissionais especializados que atuam nas salas de recursos multifuncionais e os professores da rede comum?

Partindo do ponto de vista que para intervir numa dada realidade é necessário conhece-la, consideramos que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação poderia garantir aos discentes dos cursos de licenciatura uma formação em educação especial numa perspectiva inclusiva. Aliada a isso, oportunizaria aos professores da rede regular



uma autoformação e/ou formação continuada a partir do trabalho colaborativo que seria desenvolvido nas diferentes fases da pesquisa.

Como forma de facilitar a compreensão desse artigo, decidimos fazer uma breve abordagem histórica da deficiência. Num segundo momento, apresentamos o subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos*, enriquecido com as avaliações dos bolsistas ID sobre os estudos, o conhecimento de metodologias diferenciadas e as intervenções até agora realizadas.

DELINEAMENTO HISTÓRICO SOBRE A DEFICIÊNCIA

Para compreender o processo de inclusão da pessoa com deficiência, faz-se necessário recorrer à história da humanidade, de modo a perceber como as sociedades tratavam as pessoas com deficiência. Sobre esse dado, Decchici (2011) identifica diferentes formas de lidar com esse segmento populacional, às quais ela denomina fases. São elas:

1) exclusão social, em que as pessoas com deficiência eram ignoradas, rejeitadas e mesmo mortas. Tais acontecimentos ocorreram antes da era cristã;

2) fase de institucionalização (séculos XVIII e XIX), que difere da anterior por ter sido o período em que foram criadas instituições filantrópicas ou religiosas, de caráter assistencialista, onde as pessoas com deficiência eram confinadas. Segundo Dechichi, “apesar da segregação institucional imposta ao deficiente, esse indivíduo surgia, no contexto social, como alguém com direitos e possibilidades educativas” (2011, p. 6);

3) busca da redução da segregação social: momento em que começaram a ser criadas escolas especiais comunitárias ou mesmo classes especiais vinculadas às escolas públicas;

4) integração social – verificada a partir da década de 1970. Seu objetivo estava diretamente relacionado à concepção de que era necessário aproximar as pessoas com deficiência da sociedade, sobretudo nos ambientes educacionais, de maneira que elas



pudessem partilhar do mundo e da cultura das pessoas consideradas normais (KIRK e GALLAGHER; MENDES; SASSAKI; SILVA apud DECHICHI, 2011).

5) inclusão social, iniciada na década de 1980. Sua meta é garantir o direito efetivo de cidadania às pessoas com deficiência com base no princípio da diferença. Para isso, o Estado e a sociedade devem disponibilizar a esse segmento os recursos profissionais e institucionais adequados para que essas pessoas possam desenvolver-se de forma plena (DECHICHI, 2011).

Devemos ressaltar que a deficiência esteve sempre presente desde as sociedades antigas até os dias atuais. Contudo, a noção de normalidade é uma invenção relativamente recente (PADILHA, 2007). A concepção de norma e normalidade tornou-se vigente nos séculos XVIII e XIX, com a emergência do sistema industrial e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da economia capitalista (DAVIS *apud* SILVA, 1997).

Na história da deficiência, rótulos diversos foram utilizados para identificar homens e mulheres, tais como: louco, idiota, anormal, retardado, mentecapto, defeituoso físico, aleijado, deformado, maluquinho, parvo, cretino, alienado etc. Nas sociedades cristãs, a pessoa com deficiência era reconhecida como fruto do pecado de seus pais, daí o sentimento de vergonha que contribuiu para que esses indivíduos ficassem retidos nas residências sob os cuidados de criados discretos. (MARTINS; JORGE, 2012).

No Brasil do século XVIII, foram abertos asilos especializados para internar pessoas reconhecidas como loucas ou acometidas por hanseníase. Essas instituições foram concebidas para confinar e segregar esses indivíduos, retirando-os do convívio social e tal procedimento tinha como justificativa a necessidade de salvar as suas almas. No século XIX, porém, a elite dominante decidiu por realizar um ordenamento social que, entre outras medidas, realizou uma espécie de limpeza nas cidades (LOBO, 2008, p. 261).

Se no passado, a discriminação ou segregação era reconhecida como natural, na contemporaneidade, ela é considerada uma violação aos direitos humanos. Apesar disso, as minorias étnicas e raciais continuam sendo vítimas de discriminação e racismo, um



dos mais graves problemas da atualidade. A exclusão e a segregação restringem os direitos dos mais pobres, das pessoas com deficiência, dos analfabetos, das pessoas privadas de liberdade, dos migrantes etc.

Há que se concordar, porém, que os processos de exclusão presentes na contemporaneidade têm outros contornos e significados, conforme adverte Lobo: “A categoria de exclusão, que se costuma atribuir às práticas sociais dirigidas às minorias e, em especial, aos considerados deficientes, não tem hoje o mesmo significado que caracterizou as práticas anteriores” (2008: 261). Seu sentido está direcionado para a ideia de inclusão ou integração. Já não há mais lugar para o desterro ou exílio, como ocorria em outras épocas. No cenário da sociedade moderna, o conceito de deficiência passou a constituir-se como representação social, contrastando com a noção de eficiência tão propalada pelos defensores do sistema capitalista. O que significa dizer que estas preocupações não podem ser analisadas fora de um modelo de sociedade que busca instituir a norma como um dos fundamentos da visão científica, em resposta às demandas do processo de industrialização.

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

Inúmeras (...) providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, 'independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados' (apud CARVALHO, 2007, p. 79).

Se por um lado os dispositivos legais instituíram a escola inclusiva, por outro, a consolidação desse modelo educacional depende fundamentalmente da remoção de barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, advindas de variados e



complexos fatores, dos quais merece destaque a injusta desigualdade de oportunidades, sobretudo para crianças e jovens em idade escolar pertencente às classes menos favorecidas (CARVALHO, 2007).

Às instituições de ensino superior cabe cumprir o seu compromisso com a sociedade no que tange ao seu papel de promover a formação do homem como ser integral e de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade em seu entorno, da região e, conseqüentemente, do Brasil.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID

As ações desse subprojeto foram iniciadas em agosto de 2012 e contaram com a participação de vinte alunos dos cursos de licenciatura, sendo seis de Pedagogia, cinco de Letras, cinco de Biologia e quatro de Matemática. Ao definir os cursos, privilegiamos o de Pedagogia por ser responsável pela formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006). Os demais, por estarem atraindo discentes com deficiência na UESB, a partir de 2007.

Esta iniciativa tem como base a transversalidade e a interdisciplinaridade. A primeira é entendida como compromisso dos professores em desenvolver uma prática educacional direcionada para a construção da cidadania, a partir de ações que contribuam para que o aluno compreenda a realidade social em que vive, reconhecendo-se como detentor de direitos e responsabilidades para consigo mesmo, com os outros e também com o meio ambiente. Entretanto, os objetivos e os conteúdos dos temas transversais não constituem áreas de conhecimento ou disciplinas, são questões presentes na realidade atual, sob várias formas, que carecem de urgência para serem resolvidas ou minoradas.

Quanto à interdisciplinaridade, ela se aproxima da transversalidade por romper com a visão fragmentária do conhecimento, por evidenciar que a realidade é complexa e é pautada no processo de interação social. Ao mesmo tempo, esse eixo se caracteriza por



ser epistemológico, enquanto que a transversalidade abrange a dimensão didática (BRASIL, 1997).

A pesquisa-ação, com base em Thiollent (1985), foi a metodologia adotada, tendo em vista a necessidade de encontrar respostas aos problemas que, pouco a pouco, estavam sendo detectados nas quatro escolas conveniadas. Foram essas as fases previstas: 1) exploratória ou diagnóstica, que englobou ações de observação e análise da realidade; 2) desenvolvimento de práticas metodológicas inclusivas, como forma de oportunizar aos alunos com deficiência e dificuldade de aprendizagem o acesso à informação e ao conhecimento; 3) avaliação das ações realizadas, visando redefinir o plano de trabalho, elaboração de relatórios que servissem de base para a construção de artigos, pôster e painéis.

De início, observamos a necessidade de estruturar o grupo de estudo, de modo que pudéssemos nos deter em temáticas relativas ao estudo etnográfico e ao processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência e dificuldade de aprendizagem.

No âmbito da interdisciplinaridade, observamos que ele contribuiu para que houvesse uma maior interação entre bolsistas ID e supervisores das diferentes áreas de conhecimento, em função de uma prática docente que tem como princípio a inclusão escolar. Nesse caso, discentes, supervisores e coordenadora de área puderam efetivar trocas significativas de conhecimentos, grande parte delas bem pouco contemplada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. A atuação das bolsistas ID do curso de Pedagogia na sala de recursos multifuncionais de uma das escolas conveniadas foi significativa, evidenciando o crescente interesse das alunas-bolsistas do PIBID em relação às reuniões de estudo e os atendimentos desenvolvidos na sala de recursos, propiciando-lhes um contato com os alunos que frequentavam esse espaço.

A produção de materiais adaptados é uma atividade da sala de recurso que pôde ser ampliada a partir da chegada do PIBID na escola. Mesmo contando com duas professoras nesse espaço, não havia como conciliar essa produção com a agenda de atendimento dos alunos. Nesse caso, a vinda das bolsistas possibilitou a ampliação desse



trabalho, permitindo uma maior interação com os professores da rede regular, também beneficiados com esses materiais didáticos.

O processo de formação em Educação Especial, chancelado pelo PIBID, abrangeu reuniões de estudos de textos sobre a problemática da pessoa com deficiência; inclusão escolar e social; estudos de caso; projeção de filmes cujo enredo envolve pessoas com deficiência; visita técnica a instituições especializadas, dando prioridade àquelas localizadas em Jequié, reconhecida como polo de educação inclusiva; produção de recursos didáticos adaptados. Enfim, de agosto de 2012 até dezembro de 2013, as vivências foram intensas e se manifestavam nos olhares dos bolsistas ID, expressando descobertas e na sua crescente participação nas discussões.

Valeria à pena transpor para esse artigo os comentários dos bolsistas acerca do subprojeto *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos*. Na impossibilidade de fazermos o registro de todos, optamos por dar visibilidade a alguns. O primeiro deles de uma bolsista do curso de Pedagogia:

Temos desenvolvido um olhar diferenciado sobre as pessoas com deficiência, aprendizado que com certeza fará toda a diferença na nossa atuação como futuros docentes. Hoje, com quase um ano de existência do subprojeto, percebemos as mudanças presentes em nós, como pensávamos acerca dessas questões e como o nosso conhecimento se ampliou. Vemos também os resultados de nossa prática na escola onde atuamos. (Relato de Experiência, julho/2013)

As mudanças a que se refere a licencianda foram citadas nos demais relatos, assim como a percepção da resistência dos professores em acolher a diferença. Nesse sentido, torna-se interessante dar visibilidade a outro comentário acerca da omissão de uma dada professora diante do aluno com deficiência: “ele é lembrado apenas nos momentos de execução das atividades, quando a regente solicita da cuidadora ou de nós, bolsistas, que lhe auxiliem, isentando-se dessa tarefa”. Para ilustrar, se reporta a um momento em que estava sendo desenvolvida uma atividade de colagem: “a professora colocou cola na folha de todos os alunos, exceto na dele. Quando houve um



questionamento sobre a falta da cola, ela falou com a cuidadora para que ela a colocasse, sendo que o tubo estava em suas mãos” (Relato de Experiência, julho/2013).

Devemos ressaltar, que havia um claro entendimento de que, embora com quase um ano de trabalho, seria necessário estudar muitos aspectos sobre a diferença, conforme está explicitado nesse fragmento: “ser bolsista desse subprojeto tem permitido perceber que ainda existe muito o que ser feito no grupo”. Continuando, a mesma bolsista assim avalia os objetivos que foram alcançados ao longo desses meses:

[eles] estão sendo atingidos aos poucos e muitas coisas em nossas vidas têm mudado, pois enxergamos as pessoas com deficiência com outro olhar, um olhar que não é de pena, mas sim de orgulho, um olhar que acredita no seu potencial, além da esperança de contribuir para um mundo melhor, onde essas pessoas possam ser respeitadas e aceitas pela sociedade.”(Relato de Experiência, julho/2013).

Nesse sentido, as discussões realizadas propiciaram compreender a deficiência como construção histórica, tendo como fundamento as análises de Dechichi (2011). Como produção socio-histórica, a incapacidade tão atribuída às pessoas com deficiência, não está diretamente relacionada à limitação ou impedimento em si, mas a forma como a sociedade a enxerga. A escola deve ser um espaço que valorize todos os sujeitos de forma que cada um demonstre suas potencialidades. Estimamos que a redefinição do olhar mencionado no fragmento anterior pode resultar na adoção de novas e efetivas práticas metodológicas, haja vista que elas são ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, necessária para garantir uma educação de qualidade para todos. Quanto ao impacto do mencionado subprojeto na trajetória acadêmica dos licenciandos, a bolsista ID do curso de Matemática evidencia em seu relato de experiência:

Antes de participar do Subprojeto Educação Especial, não tinha sequer ideia do significado atribuído ao conceito “educação inclusiva”. Além disso, o curso de Licenciatura em Matemática não nos possibilita aprender a adaptar materiais a serem utilizadas em sala de aula, sendo que esta disciplina, na maioria das vezes, é considerada um tormento para os alunos. Com as vivências que o PIBID me proporcionou na



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

educação básica, vejo que os impactos para a minha formação profissional foram positivos, pois me ajudou a perceber que todos podem, sim, aprender. Porém, cada um de maneira diferente, de acordo com as suas especificidades.

A possibilidade do licenciando realizar vivências na escola de educação básica antes do estágio teve um impacto significativo, pois essa antecipação ocorreu de forma sistematizada, paulatina e mediada e os resultados foram representativos para outra bolsista em época de estágio supervisionado:

Infelizmente, no curso de Pedagogia o estágio acontece entre o sétimo e oitavo semestre e muitas vezes essa experiência provoca um choque em nós, discentes, pois nos deparamos com a realidade da escola e todos os problemas nela existentes. Felizmente, para mim, o estágio foi uma experiência muito rica para a minha formação e os conhecimentos obtidos no PIBID me ajudaram muito. Na sala onde realizei o estágio havia um aluno com paralisia cerebral, que tinha dificuldades motoras. Talvez, se não tivesse participado do subprojeto Interdisciplinar em Educação Especial, denominado *Práticas Metodológicas Inclusivas: Garantia de educação de qualidade para todos*, eu não iria saber lidar com a situação. (Relato de Experiência, 2014).

Nesse excerto, observa-se que a experiência do PIBID se constituiu como um diferencial, provocando mudanças significativas nos bolsistas ID e também na comunidade a qual eles estão inseridos. Afinal, “educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos” (MORAN, 2007, p. 12).

Demonstram, ainda, que o subprojeto se constitui como um diferencial que alcança também o chão da escola, conforme acentua a professora supervisora, lotada na sala de recursos multifuncionais:

A escola conveniada também é favorecida com o PIBID, pois a dinâmica que move o subprojeto possibilita a imersão, o olhar da universidade sobre a educação básica de forma construtiva, solidária e participativa. Escola e Universidade se unem, refletem e repensam suas práticas e



funções. A primeira, como responsável da educação básica e a segunda provedora da formação acadêmica superior, da pesquisa e extensão. Esta é uma parceria imprescindível que resulta em qualidade e aponta para mudanças significativas em toda uma conjuntura educacional que, por ora, tem deixado lacunas indesejáveis que urgem serem preenchidas e/ou restauradas. (Relato de Experiência do PIBID, 2014).

Ações diversas foram devidamente planejadas para que os bolsistas pudessem (des)velar a escola, a relação professor-aluno, as políticas públicas no âmbito da educação e, principalmente, a condição de ser diferente.

CONCLUSÕES

Poderíamos elencar muitos aspectos que fazem das ações do PIBID um investimento exitoso, contudo nos deteremos apenas nos que se seguem: primeiro, esse programa constitui-se como um mediador de interação e articulação entre escola, universidade e comunidade, possibilitando aos segmentos diretamente envolvidos com o subprojeto momentos ricos de parceria, de troca de olhares e de conhecimento que constituem o saber e o fazer coletivos, uma construção educacional mais sólida, dotada de contornos pedagógicos mais certos para modificar o ato de ensinar em uma ação de compromisso.

Segundo, a antecipação da vivência nas escolas favorece a transparência do processo da dinâmica escolar, pois neste programa não há como maquiagem a realidade, considerando que a escola se apresenta na sua naturalidade, tal como é. Partindo desta imersão, o bolsista vai se confrontando o tempo todo com os desafios comuns à docência e um sentimento de conforto ou inquietação testa, põe mesmo à prova, se sua escolha profissional está em consonância com sua aptidão. Evidentemente isso contribui sobremaneira para que o mercado de trabalho acolha profissionais mais conscientes e preparados para exercício da função que escolheram.

Terceiro, as intervenções constituem como espaços de construção de conhecimento, diante dos quais os bolsistas têm a oportunidade de explorar a



criatividade, a autonomia, a relação teoria/prática e, por conseguinte, estabelecer relação com os conhecimentos obtidos no curso de licenciatura. Este processo intenso e laborioso, ao que parece, deve estar, paulatinamente, contribuindo para o delineamento do perfil profissional do professor sobre bases de um pensamento crítico, ideológico e político coerentes, firmados sempre nos valores da equidade e do respeito.

E, por fim, antecipar ao estudante de licenciatura a relação professor-aluno no contexto escolar é um aspecto importantíssimo do PIBID que não podemos perder de vista, pois entendemos que tal relação é determinante para o sucesso da aprendizagem. Esta relação fica muito bem contemplada nas atividades em sala de aula, sempre permeadas pelo lúdico, diante das quais os bolsistas deixam aflorar a criatividade, o dinamismo, a sensibilidade corporal e o autoconhecimento. As intervenções contribuem para o aperfeiçoamento profissional, a transformação pessoal e, conseqüentemente, facilita as relações interpessoais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais**. 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>> Acesso em: 22 junho 2013.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 001/2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**. 5. ed. Porto Alegre: 2007.
- DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina. **Princípios e Fundamentos da Educação Especial** (Módulo II do Curso de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado - EAD). Uberlândia: UFU, 2012.
- LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da História - Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MARTINS, Ernesto Candeias; JORGE, Horácio Brás. **Indigentes (incapacitados) sem voz e sem vez... (histórias de vida de deficientes mentais)**. Disponível em: <www.raco.cat/index.php/Educacio_Cultura/article/download/.../352603>. Acesso em: 26 jun. 2013.



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13^a Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Conceito de Acessibilidade**. Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/noticiaDestaque.php?id=459>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Política e a epistemologia da normalização do corpo. In: **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, n. 8, ago/dez, 1997.

SILVA, Arlete Vieira da. A Dimensão Formadora do Componente Curricular Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores. In: *Dialogia*. São Paulo, 2009, v.8, n. 1.

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