

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL
CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL

NATÁLIA DA SILVA BARROS

**PERMANÊNCIA NA ESCOLA: UM DESAFIO NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

João Pessoa
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE TERAPIA OCUPACIONAL
CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL

NATÁLIA DA SILVA BARROS

**PERMANÊNCIA NA ESCOLA: UM DESAFIO NA TRAJETÓRIA
ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Monografia apresentada como requisito para obtenção de título de graduação em Terapia Ocupacional no componente Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba.

Orientação: Prof. Ms. Joana Rostirolla
Batista de Souza

João Pessoa
2017

**FOLHA DE APROVAÇÃO DA MONOGRAFIA DA ALUNA NATALIA DA SILVA
BARROS DEFENDIDA EM 19 DE MAIO DE 2017**



**Prof. Joana Rostirolla Batista de Souza
Orientadora e presidente da Banca examinadora**



**Prof. Alyne Kalyane Câmara de Oliveira
Membro da Banca examinadora**



**Prof. Beatriz Prado Pereira
Membro da Banca examinadora**

B277p Barros, Natália da Silva.

Permanência na escola: um desafio na trajetória escolar da pessoa com deficiência / Natália da Silva Barros. - - João Pessoa, 2017.

54f.: il. -

Orientadora: Joana Rostirolla Batista de Souza.

Monografia (Graduação) – UFPB/CCS.

1. Resiliência. Barreiras. 2. Facilitadores. 3. Inclusão escolar. 4. Permanência escolar.

BS/CCS/UFPB

CDU: 364.2:159.9(043.2)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência. Nunca desista dos seus sonhos! Apesar dos obstáculos que enfrentamos, nós temos potencial para vencer!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por ter dado forças para nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço a minha liderança, por todas as orações, direcionamentos, palavras de incentivo, por todos os momentos que estiveram ao meu lado! Agradeço muito a Deus pela vida de vocês!

Aos meus pais José e Joseleide, pelo amor, valiosos ensinamentos, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus irmãos Rogerio e Ronney, pelo apoio, carinho e incentivo.

A estimada orientadora Prof. Ms. Joana, pela paciência, disponibilidade, apoio e valiosos ensinamentos.

A minha apoiadora e amiga Layane Domingos, pela paciência, apoio, disponibilidade, incentivo, orientação, atenção, carinho, por lembrar alguma coisa importante e por todos os momentos que estive ao meu lado me ajudando enfrentar cada desafio que aparecia no meu caminho. Sou grata a Deus pela sua vida.

Aos amigos Lívia Macedo, Bruno Longo, Aldenildo Costeira e Janine, Jackie Jacinta, Janaina Souza, Thayzzy, Penha Alves e Renata pela amizade de vocês, apoio, carinho, força e preciosos conselhos.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Natália que sou hoje.

“(…) Para cada deficiência ou defeito que você tem, a vida o abençoou com muitas habilidades e talentos para superar seus obstáculos.” (Nick Vujicic).

“O poder da resiliência, o poder de encontrar força, faz você voltar mais forte” (Bispo Robson Rodovalho).

PERMANÊNCIA NA ESCOLA: UM DESAFIO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Resumo: O pleno acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola não é, ainda, uma realidade. Diversos fatores culturais, políticos e sociais contribuem para a manutenção desse quadro de dificuldade, incluindo a negação do direito de acesso à educação, podendo ser este um dos fatores que contribuem para o baixo índice de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho e/ou com rendimentos inferiores aos das pessoas sem deficiência. O objetivo desse trabalho é problematizar, a partir da história escolar e acadêmica da autora, sobre os desafios para a permanência da pessoa com deficiência na escola pública e na universidade pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cuja primeira etapa foi resgatar as memórias depois construir um diário escolar, a partir dele identificar eixos temáticos que foram bullying, o papel do professor e do preceptor, o papel da família, capacidade de resiliência, processos de exclusão dentro da escola, relacionamentos interpessoais, políticas público-sociais de educação especial na perspectiva da inclusão escolar e acesso e permanência: da educação básica ao ensino superior com base nesses, realizar pesquisas bibliográficas e fichamentos para, então, chegar às considerações finais. É possível observar uma relação positiva entre o desenvolvimento de características de resiliência e a melhoria do desempenho escolar com maior supervisão familiar, maior apoio social e melhores relacionamentos com amigos e professores, cooperando para a confirmação da hipótese de que indivíduos com características de resiliência demonstram ter mais recursos internos e externos que podem levá-los à superação do fracasso escolar.

Palavras-chave: Resiliência. Barreiras. Facilitadores. Inclusão escolar. Permanência escolar.

STAYING AT SCHOOL: A CHALLENGE IN SCHOOL TRAJECTORY OF DISABLED PEOPLE

Abstract: Full access and permanence of people with disabilities in school is not yet a reality. Various cultural, political and social factors contribute to the maintenance of this difficulty, including the denial of the right of access to education, which may be one of factors contributing to the low rate of people with disabilities in the labor market and / or With lower incomes than people without disabilities. The objective of this work is to problematize, from the academic and academic history of the author, on the challenges for the permanence of the disabled person in the public school and the public university. It is a qualitative research whose first step was to rescue memories after building a school diary, from it to identify thematic axes that were bullying, the role of the teacher and the tutor, the role of the family, capacity for resilience, processes of exclusion Within the school, interpersonal relationships, public / social policies of special education in the perspective of school inclusion and access permanence: from basic education to higher education based on these, conduct bibliographical research and records to then come to the final considerations. It is possible to observe a positive relationship between the development of resilience characteristics and the improvement of school performance with greater family supervision, greater social support and better relationships with friends and teachers, cooperating to confirm the hypothesis that individuals with resilience characteristics More internal and external resources that can lead them to overcome school failure.

Keywords: Resilience. Barriers. Facilitators. School inclusion. School stay.

APRESENTAÇÃO

A inclusão social do público-alvo da Educação Especial é um desafio atual que se coloca, também, para o âmbito da Educação. Muitas são as dúvidas sobre como garantir o acesso, a permanência e, com equidade, o aprendizado, o desenvolvimento em todos os seus sentidos e a socialização desse público. Em resultado às políticas sociais de inclusão e ao mérito individual de algumas pessoas que sobrevivem às escolas que tem uma cultura excludente (uma reprodução da sociedade em que estão inseridas) ou inclusão perversa, tais desafios tem se colocado também ao nível superior.

Conheci a Natália na primeira vez que fui responsável única pela disciplina Áreas de Intervenção em Terapia Ocupacional e Cenários de Prática IV – Educação, quando a aluna cursava o sexto período do curso. Por coincidência, nas atividades práticas da disciplina, ela voltaria à escola em que foi vítima de *bullying* aos dez anos, o que na época da violência foi motivo de bastante sofrimento. Surpreendentemente, sua postura foi de enfrentamento por poder voltar àquele lugar, agora num novo papel – como que numa grande virada da vida.

No período seguinte, fui procurada pela aluna que, poeticamente, desejava estudar no seu Trabalho de Conclusão de Curso o tema *Bullying*. Por ela apresentar algumas dificuldades específicas na fala e na escrita, decidi procurar entender um pouco mais da sua história, para pensar em como construir esse processo com a mesma.

Vivemos num ambiente educacional – do infantil ao superior – que nos força a atender certos padrões. Não podemos esquecer que todo o sistema educacional pertence e se relaciona à uma sociedade e, a nossa, é uma sociedade normalizadora. Isso torna a escola e a academia ambientes de bastante violência [violência da escola/ da academia]. Poucos alunos, uma minoria, conseguem atender ao padrão desejado. Muitos são conduzidos a fracasso. Outros “vão passando” e não entendem muito bem o que está acontecendo.

Ao tentar entender a história da Natália, a qual ela me emprestou gentilmente, percebi que durante toda sua caminhada até aqui, a mensagem por trás das atitudes e desse engenhoso sistema de exclusão silenciosa e perversa era “você não deveria estar aqui”. Por conta de algumas figuras que passaram pela vida dela, por ter sido ensinada a resistir e superar, por felizmente viver em tempos de discussão sobre a inclusão social, hoje ela chegou neste dia – em que defenderá seu trabalho de conclusão de curso, o qual tratou não apenas do *Bullying*, mas de tantos outros desafios para sua permanência escolar e acadêmica.

Na tentativa de ir “contra a maré” da normalização, procuramos olhar de frente para nossas limitações e potencialidades e, a partir delas desenvolver um processo de aprendizagem e crescimento acadêmico, profissional e pessoal com menos dor e mais felicidade - com desafios na medida certa. A maior limitação: a escrita acadêmica. A maior potencialidade: a própria história escolar e acadêmica.

Tem uma música que diz “errado é aquele que fala correto e não vive o que diz”. A questão da escrita da Natália ultrapassa limites ortográficos e gramaticais, perpassa por questões de desenvolvimento da linguagem e, apesar disso, ela tem seu jeito único de se expressar através da fala e da escrita – pelo qual se faz compreender. A fim de respeitar essa particularidade e construir um processo de monografia saudável, essa característica foi respeitada. Nos momentos em que a aluna, autora deste trabalho, expressa sua história, seu texto foi preservado. Este trabalho tem a voz dela.

Por isso, optou-se por construir uma monografia adaptada a essa realidade, respaldada pela legislação de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Cordialmente,
Joana Rostirolla Batista de Souza
(orientadora)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Justificativa.....	14
1.2	Objetivo.....	15
2	METODOLOGIA.....	16
2.1	Recursos metodológicos.....	19
3	MINHA TRAJETÓRIA ESCOLAR (DIÁRIO ESCOLAR E ACADÊMICO).....	23
4	EIXOS TEMÁTICOS E SEUS APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	32
4.1	Bullying.....	32
4.2	O papel do professor e do preceptor.....	33
4.3	O papel da família.....	36
4.4	Capacidade de resiliência.....	37
4.5	Processos de exclusão dentro da escola.....	38
4.6	Relacionamentos interpessoais.....	41
4.7	Políticas Públicas/Sociais de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.....	42
4.8	Acesso e permanência: da educação básica ao ensino superior.....	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

DUARTE, E. R. et. al. *Estudos de caso sobre inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, abr./jun. 2013.*

Página 292, parágrafo 2: “Assevera-se que o pleno acesso e a permanência da pessoa com deficiência na escola não é ainda uma realidade. Diversos fatores culturais, políticos e sociais ainda contribuem para a manutenção desse quadro de dificuldade, incluindo a negação do direito de acesso à educação, podendo ser este um dos fatores que contribuem para o baixo índice de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho e/ou com rendimentos inferiores aos das pessoas sem deficiência (FERREIRA; DUARTE, 2010)”.

VENDRÚSCULO, L. M.; MATSUKURA, T. S. *Desempenho escolar satisfatório de crianças de diferentes realidades socioeconômicas: identificando fatores protetivos. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v.15, n. 1, p. 32-41, 2007.*

Página 32, parágrafo 2: “(...) a autoestima positiva, a ausência de discórdia familiar, disponibilidade de sistemas de apoio externo ou suporte social, recursos materiais, aspiração e valorização dos pais quanto à escolarização do filho, supervisão dos pais nas atividades escolares podem ser fatores protetivos importantes para o desempenho escolar satisfatório (SANTOS, 2002 e MARTURANO FERREIRA e D`AVILA BACARJI, 2005).”

Página 33, parágrafo 1: “(...) A presença de apenas um fator de risco ou proteção não influencia no desempenho acadêmico, para que isso ocorra é necessário uma associação de vários fatores de risco ou proteção. Ressalta ainda que crianças [de diferentes níveis socioeconômico] que vivenciam as mesmas adversidades ou condições estressantes podem apresentar resultados desenvolvimentais diferentes, isso se deve, possivelmente, à resiliência, que é compreendida pela capacidade do indivíduo de se adaptar satisfatoriamente frente a traumas ou situações de risco (SANTOS, 2002).”

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. *Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p 209-216,2005.*

Página 210, parágrafo 1: “Alguns fatores que tornam um indivíduo vulnerável são: prematuridade, desnutrição, baixo peso, lesões cerebrais, atraso no desenvolvimento, família desestruturada, minoria social, desemprego, pobreza, dificuldade de acesso à saúde e educação. Aquelas crianças com desvantagens socioeconômicas cujas mães sejam também jovens, solteiras e pobres ou que tenham vindo de famílias desorganizadas (riscos psicossociais), ou ainda crianças que tenham pais com desordens afetivas, esquizofrenia, desordens antisociais, hiperatividade, déficit de atenção e isolamento (riscos genéticos) são potencialmente vulneráveis aos eventos estressores e são consideradas crianças em risco para problemas de desenvolvimento.”

NUNES, T. G. R.; PONTES, F. A. R.; SILVA, L. I. C.; DELL’AGLIO. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p.203-210,2014.

Página 204, parágrafo 2: “Entre os diversos fatores que podem atuar como de risco no desenvolvimento dos jovens, de forma a torná-los vulneráveis, Sapienza e Pedromônico (2005) destacam alguns riscos psicossociais, como a desnutrição, o atraso no desenvolvimento, os conflitos familiares, o desemprego e as dificuldades de acesso à saúde, ao lazer e à educação. Entre esses riscos destaca-se o fracasso escolar, que, juntamente com fatores associados como o desinteresse, a violência, a alfabetização deficitária e a falta de qualidade no ensino, é um dos problemas do processo de educação (MAZER, BELO; MAZON, 2009; NJAINE; MINAYO, 2003).”

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

Página 360, parágrafo 4: “Bueno (2006, 2008) pontua que, no Brasil, o fracasso escolar é uma marca constitutiva do sistema escolar e que o processo de seletividade mudou a “roupagem”, mas segue afetando os alunos das classes menos favorecidas, pois, se anteriormente a seletividade dava-se pelo não acesso, pelos elevados índices de evasão e pela repetência, atualmente, ela acontece através da baixa aprendizagem e da não aprendizagem.”

CARVALHO, J. S. F. *A produção do fracasso escolar: A trajetória de um clássico. Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 3, p.569-578, 2011.

Página 571, parágrafo 2: “(...) a inferioridade constitucional de amplos segmentos da população brasileira, até as relativamente recentes teses da diferença – e inferioridade–cultural subjacentes às chamadas “teorias da carência cultural”. Nesse esforço genealógico Patto (2000) não poupa críticas ao papel de uma “psicologia que desde seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidos como entidades a históricas” (p. 67). Nessa perspectiva o ‘fracasso escolar’ tende a ser concebido como resultante de “distúrbios de personalidade” ou de obstáculos – sejam eles orgânicos, afetivos, familiares ou culturais – que afetam o indivíduo isoladamente considerado; as relações entre professores e alunos, por sua vez, tendem a ser vistas em abstração do entorno institucional em que ocorrem e dos condicionantes políticos e ideológicos que sobre elas incidem.”

CARMO, P. K.; FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. *Resiliência e Fracasso Escolar: uma análise dos fatores de risco e de proteção presentes nas famílias e nas escolas, capazes de interferir no processo de aprendizagem. E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social, Belo Horizonte*, v. 8, n. 2, p. 27-36, 2005.

Página 27, parágrafo 1: “Compreende-se o fracasso escolar não como uma dificuldade exclusiva do aluno, mas como representação da relação que se constitui entre o meio familiar e social com a escolarização, além de ser resultante do próprio investimento e/ou perspectivas que as famílias depositam na educação dos filhos.”

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. *Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10, n. 2, p 209-216,2005.

Página 213, parágrafo 2: “Apesar de existirem inúmeras definições para o termo, normalmente a resiliência é relacionada ao manejo, pelo indivíduo, de recursos pessoais e contextuais (Bastos, Alcântara; Ferreira-Santos,2002). A possibilidade de enfrentar fatores de risco e de aproveitar os fatores protetores torna o indivíduo resiliente (Grünspun, 2003). Na medida em que o resiliente lança mão de seus recursos positivos para enfrentar as

adversidades, a resiliência pode ser considerada fator de proteção para a adaptação do indivíduo às exigências cotidianas.”

CARMO, P. K.; FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. Resiliência e Fracasso Escolar: uma análise dos fatores de risco e de proteção presentes nas famílias e nas escolas, capazes de interferir no processo de aprendizagem. E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 27-36, 2005.

Página 27, parágrafo 2: “Além disso, o que se pode observar é que a resiliência é algo que se desenvolve a partir de contingências presentes no meio. Isto é, o contexto do aluno, seja ele a família ou a escola, pode favorecer ou impedir o desenvolvimento de características de resiliência. Da mesma forma, é possível perceber que as dificuldades presentes no processo de escolarização dizem respeito a fatores relacionados aos diversos ambientes do aluno, o que inclui a escola, a família e o contexto socioeconômico e, podem propiciar o surgimento de comportamentos inadequados, tais como o baixo rendimento escolar que, por sua vez, caracteriza o fracasso.”

1.1 Justificativa

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.17-33.

Página 22, parágrafo 2: “(...) Os dados dos censos demográficos de 2000 e 2010 mostraram que ainda há uma grande parcela de pessoas com deficiência no país sem acesso aos direitos sociais. Distante de atender a demanda, dados dos censos escolares na última década revelam que há um significativo aumento de matrículas de alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino.”

CRUZ, R. A. S.; GONÇALVES, T. G. G. L. Políticas públicas de Educação Especial. In: CAIADO, K. R. M. (org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.65-91.

Página 77, parágrafo 2: “(...) as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil correspondem, em média, a 1,2 % do total de alunos da educação básica.”

Página 82, parágrafo 3: “As matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais do ensino superior no Brasil apresentaram um aumento de 67,8% em 2008 e de 51,9% em 2009. Porém, destaca-se que essas matrículas representam uma média de 0,2% do total das matrículas de alunos do ensino superior.”

Página 84, parágrafo 2: “No ensino superior, as matrículas de alunos com deficiência ainda são escassas, o que pode ser reflexo de uma não escolarização nas primeiras etapas do ensino básico, favorecendo para a repetição ou evasão destes discentes.”

Página 86, parágrafo 2: “Apesar dos dados de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior aparecem timidamente nos censos escolares, observa-se que não há mapeamento regular desta população, no sentido de possibilitar a visualização da trajetória escolar destes alunos.”

1.2 Objetivo

Problematizar, a partir da história escolar e acadêmica da autora, sobre os desafios para a permanência da pessoa com deficiência na escola e no ensino superior.

2 METODOLOGIA

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. *análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*, *Inf. & Soc.:Est.*, João Pessoa, v. 24, n. 1, p.13-18, jan./abr. 2014.

Página 14, parágrafo 1: “A pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 1977). Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO et al, 2008).”

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. *Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores*. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 6, 2010, Teresina. *Anais... Teresina: PPGED-UFPI, 2010. p.1-12.*

Página 3, parágrafo 2: “(...) a abordagem das narrativas autobiográficas enquanto método de investigação científica vem se desenvolvendo sob uma perspectiva particular: a de estabelecer a relação entre a pessoa e o mundo e, assim, fazer compreender a inquestionável implicação entre o eu e o outro, entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana. (...) a potencialidade das narrativas autobiográficas enquanto instrumento e procedimento de pesquisa está no fato que a história de vida de uma pessoa pode revelar muito além de simples acontecimentos, caracterizando-se como meio de apreensão e análise dos contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na interface consigo mesmo, o outro e o mundo a sua volta, considerando que

todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social. (FERRAROTTI, 1988, p. 26).”

Página 4, parágrafo 2: “(...) a pesquisa baseada em narrativas autobiográficas afirma-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação. Logo, a pesquisa com narrativas autobiográficas tem um propósito fundamental, o de dar vez e voz à pessoa-sujeito da investigação e, desse modo, oportunizar-lhe aprender, crescer e se desenvolver a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas, em um “processo de caminhar para si”, que se caracteriza

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).”

Página 4 parágrafo 3: “(...) as narrativas autobiográficas inscrevem-se como processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, potencializando a narração de si como método de pesquisa e, ao mesmo tempo, como projeto de formação, considerando que a construção da narrativa centrada nos percursos formativos possibilita à pessoa que conta a própria história de vida retomar suas vivências passadas e/ou presentes na interface passado e presente, individual e coletivo, pessoa e mundo que, ao assumir a forma de experiência, potencializa o caráter formador deste processo.”

Página 6, parágrafo 1: “(...) a narrativa autobiográfica revela a experiência a partir da perspectiva do sujeito, de modo que, no contexto de um projeto de pesquisa, a narração de si abre caminhos para se compreender o processo de formação da pessoa a partir das configurações de seus percursos formativos em diferentes tempos e espaços, envolvendo o antes, o durante e o depois. Não obstante, não é toda a experiência que se apresenta na narrativa autobiográfica, pois o relato da experiência é, na verdade, um fragmento de vida e,

na sua construção, a pessoa (o narrador) encontra-se afastada de si própria, de modo que, por mais que se conte a experiência esta nunca cabe por inteiro na narrativa (CHENÉ, 1988).”

Página 6, parágrafo 2: “Dessa forma, no processo de narração de si a pessoa lembra o que aconteceu, coloca a experiência em uma sequência e joga com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e coletiva, de modo que contar histórias implica estados intencionais e preserva perspectivas particulares (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2007).”

Página 9, parágrafo 1: “Assim, a narrativa autobiográfica compreende um modo singular de lembrar e contar a própria história de vida, na interface com o eu, o outro e o mundo, caracterizando-se como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida.”

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

Página 61, parágrafo 2: “ (...) Pineau (2006, p. 41), afirma que ‘a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é indicativa da flutuação do sentido atribuído a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente’.”

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: Contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais... São Paulo: PROGRAD-UNESP, 2014. p. 4094-4106

Página 4100, parágrafo 2: “(...) narrativas (auto)biográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais.”

Página 4105, parágrafo 2: “O método autobiográfico (...) possui sua especificidade e trata somente das trajetórias de vida pessoais/profissionais dos sujeitos.”

2.1 Recursos metodológicos

1ª etapa: Resgatar memórias

Resgatei memórias da minha história escolar desde a educação básica ao ensino superior.

2ª etapa: Construção do diário escolar

Utilizei um caderno como meu diário escolar, comecei descrever a minha história escolar desde a educação básica ao ensino superior.

3ª etapa: Análise de conteúdo

*CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. ANÁLISE DE CONTEÚDO: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método, **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p.13-18, jan./abr. 2014.*

Página 14, parágrafo 3: “Para Bardin (2007) a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos.”

Página 14, parágrafo 4: “Assim, a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.”

Página 14, parágrafo 5: “Segundo Oliveira (2008), a análise de conteúdo possui diferentes técnicas que podem ser abordadas pelos pesquisadores. Isto dependerá da vertente teórica seguida pelo sujeito que a aplicará. Assim podem ser sintetizadas as várias técnicas, são elas: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular,

análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras.”

Página 16, parágrafo 1: “Operacionalmente, a Análise Temática de Conteúdo, segundo Minayo (2007), desdobra-se nas etapas pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/interpretação.”.

Página 16, parágrafo 3: “Durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização, para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. Finalmente, o pesquisador realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 1977).”

4ª etapa: Eixos temáticos

Depois do meu diário escolar pronto, analisei e identifiquei os eixos temáticos da minha história escolar, os quais foram: bullying, o papel do professor e do preceptor; o papel da família; capacidade de resiliência; processos de exclusão dentro da escola; relacionamentos interpessoais; políticas; acesso e permanência.

5ª etapa: Pesquisa bibliográfica

STUMPF, I. R. Pesquisa Bibliográfica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2015. p. 1-380.

Página 51, parágrafo 1: “Pesquisa bibliográfica, num sentido amplo, é o planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias idéias e opiniões. Num sentido restrito, é um conjunto de procedimentos que visa identificar informações bibliográficas, selecionar e proceder à respectiva anotação ou fichamento das referências e dos dados dos documentos para que sejam posteriormente utilizados na redação de um trabalho acadêmico.”

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. *A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, v.10, n. 1, p.53-66, jul./dez. 2012.*

Página 54, parágrafo 2: “Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.”

6ª etapa: Fichamento

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fichamento. In: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2015. p 1-277.*

Página 61, parágrafo 1: “À medida que o pesquisador identificar os documentos, deverá, ao mesmo tempo, transcrever os dados nas fichas bibliográficas, com o máximo de cuidado.”

LIMA, J. S. *MANUAL DE NORMALIZAÇÃO: Apresentação de trabalhos científicos. Belém: FATEBE, 2015, p.1-79.*

Página 20, parágrafo 2: “De acordo com Silva e Silveira (2009), são dois os tipos de fichamento: 1) fichamento de referências, onde se faz um levantamento de livros, artigos e outras fontes sobre um tema; no qual um título genérico poderá indicar o assunto que está sendo fichado; 2) fichamento de citação, no qual são transcritos os trechos importantes do texto ou da obra (SILVA e SILVEIRA, 2009, p. 119).”

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010, p. 1-184.*

Página 61, parágrafo 1: “É frequente a situação em que o pesquisador parte das anotações para a redação do trabalho. Mas é altamente recomendável proceder ao fichamento. Trata-se de procedimento que é considerado desnecessário por muitos pesquisadores, mas que, quando bem conduzido, reverte-se em ganho de tempo e qualidade. (...) um sistema de fichamento com a finalidade de:

- a) Identificação das obras consultadas;
- b) Anotação das ideias que surgiram durante a leitura;
- c) Registro dos conteúdos relevantes das obras consultadas;
- d) Registro dos comentários acerca das obras;
- e) Organização das informações para a organização lógica do trabalho.”

3 MINHA NARRATIVA BIBLIOGRÁFICA (DIÁRIO ESCOLAR E ACADÊMICO)

Minha vida escolar cheia de obstáculos e desafios.

Eu morava em São Paulo comecei a estudar aos 6 anos de idade numa escola perto de casa.

Só fazia brincar nesta escola, tinha poucas tarefas. A turma pensava que eu era muda, eu era uma criança muito quieta e tímida.

Quando eu perguntei uma coisa a turma, eles falaram você fala? Pensavam que era muda.

Quando sai dessa escola eu fui para outra na qual permaneci até 3 série.

Na 1 série tive dificuldades de aprendizagem principalmente contar os números, fazer contas, sílabas. Precisei fazer reforço escolar.

Na 2 série uma professora C. me chamou para fazer uma conta na lousa, fui fazer só que eu some errado, essa professora me chamou de burra. Eu fiquei tão triste e com vergonha.

Essa mesma professora me colocou de castigo. Fique de pé e um chapeuzinho na cabeça. Eu não fiz nada para ficar de castigo. Era uma pessoa quieta, não fala muito, tímida e vergonhosa.

Passei ficar com medo nesta professora.

Eu usava óculos grossos o pessoal da escola ria de mim. Muitas vezes eu tirava os óculos para de rir de mim.

Já morava em João Pessoa

Na 4 série eu estudava na escola.

Foi um dos momentos difíceis na minha vida.

Essa escola foi meu pai que escolheu.

Turma composta por alunos com diferentes idades.

A professora incentivava os alunos a namorar, mas eu não sabia o que era isso. Só tinha 10 anos.

Eu era muito branca, usava boné para proteger contra o sol. Pessoas na minha turma pega o meu boné e ficava jogando boné um para outro eu virava bobinha tentando pega o boné sempre acontecia nos intervalos de aula e recreio. Neste período minhas notas baixou, só vivia no vermelho.

Não tinha amigos, me sentia sozinha.

Uma colega incentivou uma briga ela me empurrou e menino me deu soco e desmaie.

Soube um guarda na escola me socorreu e eu retornei.

Eu escondi dos meus pais eu estava sofrendo e levei um soco porque tinha medo de levar bronca do meu pai.

Eu sofri bullying aos 10 anos de idade. As pessoas zoavam de mim porque eu era calada, por causa da minha cor, meu jeito de andar e dificuldade de fala.

No pátio eles pegavam meu boné ficava jogando ele, eu virava uma bobinha tentando agarrar o meu boné.

Ninguém queria fazer amizade comigo. Professora não dava atenção para mim e nem interessa eu fazia tarefa ou não. Passei 1 ano nesta escola eu reprovei á 4 série.

Meu comportamento estava diferente eu chegava á escola não queria falar com ninguém e me isolava no meu quarto. Eu vivia doente e minha mãe levou vários médicos ninguém descobriu o que eu tinha.

Minha mãe começou ir á escola me esperava na saída. Ela conversando algumas pessoas da escola minha mãe descobriu eu sofria bullying toda a semana.

Também descobriu eu levei um soco e desmaiei. A partir das conversas minha mãe chegou uma conclusão e descobriu eu tinha.

Minha mãe perguntou para mim, queria sair nesta escola, eu corri, abrace minha mãe e comecei chorar. Foi alívio para mim ter saído da escola. A partir daí minha mãe descobriu eu estava com depressão. Comecei fazer tratamento psicológico e estudar numa escola particular. Precisei fazer reforço escolar porque não sabia nem contar, ler e escrever.

Tive aprender tudo de novo, até hoje eu tenho dificuldades como se expressar na escrita e oral, raciocínio lógico, dar branco e medo de errar.

Eu reprovei a 4 série e sair nessa escola.

Numa escola particular comecei fazer 4 série novamente, a professora E. é uma pessoa dedicada e esforçada tinha atenção com todos os alunos e principalmente comigo dos reforços escolares aprendi muito com ela.

Usava um caderno de caligrafia para melhorar a minha letra e manter organizada, fazer contas. Ajudou bastante na minha aprendizagem.

Foi uma das melhores professoras que já tive.

Nesta escola no final de bimestre tinha uma peça teatral e uma dança. Eu participava em todos os ensaios quando chegar o dia para apresentar o professor responsável participei na peça teatral mas me tirou da participação da dança eu fiquei muito triste.

Na 6 a 7 série tive um professor de artes pedir fazer cocar de índio eu não conseguir arrumar as penas, o professor falou para diretora do colégio. Eles decidiram tirar eu na peça. Fiquei muito triste.

Na 5 a 7 série só tinha amizades com os professores. Os colegas de classe só amizades por interesse.

Mudei de escola fui para outra escola particular. Nesta escola cursei 8 série a 3 ano.

Observação: Mudei de escola porque o método de ensino na escola não é mais eficaz para mim.

8 série

Numa reunião de pais, o professor de português chamou minha mãe para conversar sobre mim.

Através na redação o professor percebeu tudo eu falo eu escrevia o que falar. Ele alertou a minha mãe a procurar um fonoaudiólogo para melhorar esse problema para não me prejudicar quando eu for fazer vestibular.

Então minha mãe conheceu APAE me colocou para fazer fonoaudiólogo. Eu fiz fonoaudiólogo na APAE tinha 16 anos e fiquei lá uns 8 anos.

Lá na APAE passei por uma avaliação pedagógica e psicopedagógica para entrar na escola especial mas não precisei entrar.

Esse professor de português tinha atenção comigo principalmente nas atividades escolares, ele tinha paciência fica comigo nas tarefas quando eu errava ele me incentiva a corrigir e responder de forma correta. Aprendi muito com ele. Foi o meu melhor professor na 8 série.

É na APAE eu fui fazendo fonoaudiólogo e foi melhorando a minha fala.

1 ano e 2 ano

Eu percebi através dos professores que pediam para mim fazer uma leitura num texto, eu lia muito devagar e comecei ficar constrangida com isso.

Passei falar para professores eu não queria ler.

Alguns professores insistia para ler, eu lia. Eles viam eu lia muito devagar e travar algumas palavras, os professores pediam a outras pessoas para ler.

No mesmo tempo era um alívio para mim outra pessoa ler no meu lugar e também me sentia frustrada por não conseguir fazer leitura toda.

Os professores eram os melhores amigos. Amigos só tinha por interesse para conseguir fazer um trabalho e conseguir alguma coisa.

3 ano

Os professores atenciosos comigo, sempre me incentiva a participar nas aulas. Eu participar bastante nas aulas.

Tive amizades verdadeiras sempre fazia os trabalhos juntos.

Uma amiga eu conheci no 3 ano até hoje nos falamos. Uma torcendo pela outra. Nós temos 9 anos de amizade.

O melhor ano eu fiz.

Vestibular

Para decidir o curso eu queria fazer foi uma escolha difícil só sabia que era na área da saúde.

Eu tentei vestibular em vários cursos da área da saúde, por exemplo, medicina, enfermagem, entre outros.

Através numa orientação vocacional eu fiz os resultados foram os cursos da área da saúde.

Através da novela viver a vida conheci a fisioterapia e terapia ocupacional. Fiquei encantada com essas profissões. Minha fonoaudióloga na APAE era apaixonada pela terapia ocupacional eu ouvia ela falar sobre o curso.

Todo o começo do ano eu passar pela uma avaliação com todos os profissionais na APAE. Uma terapeuta ocupacional perguntou qual curso eu queria fazer, eu falei queria um curso da área da saúde e falei tentei vários cursos. Ela explicou o que terapia ocupacional fazia e eu guarde essa informação na minha mente.

Passei gostar do curso de fisioterapia também antes da minha fonoaudióloga me atende eu vi um atendimento de um paciente fazendo fisioterapia.

Sou persistente, insisto, não desisto jamais até conseguir alcançar os meus objetivos. Lutei 5 anos para entrar numa universidade e conseguir passar em três vestibulares.

Os três primeiros vestibulares eu fiz na forma de PSS não conseguir passar. Os cursos eu tentei foi enfermagem, medicina e serviço social.

Dois últimos vestibulares eu fiz PSS e Enem.

A primeira vez eu fiz o Enem eu passei para fisioterapia no Unipê, ganhei uma bolsa parcial (50 %) e pagar a metade. Cursei 1 período de fisioterapia.



Figura 1 (Fonte: Jornal Correio da Paraíba, 04/03/2010).

No 1 período de fisioterapia tive problemas com um trabalho de bioquímica com meu grupo. O grupo me excluía porque tive uma dificuldade de fazer eles foram atrás do professor para pedir uma explicação, meu grupo nem avisaram para mim. Eu fiquei sabendo por outra pessoa de outro grupo que me avisou e fui atrás do meu grupo. Conseguimos fazer o trabalho.

A primeira vez na minha vida apresentar um seminário de anatomia sem olhar para o papel, me sentir vitoriosa. Recebi elogios dos professores.

Precisei deixar o curso de fisioterapia porque alguém foi lá na universidade deixou um papel com a renda do meu pai o quanto ele recebia acabei perdendo a minha bolsa parcial já era difícil imagine pagar a mensalidade toda.

Fui obrigada deixar o curso de fisioterapia, briguei com meu pai e fiquei revoltada não queria mais estudar.

Fiquei 4 meses sem falar com meu pai por causa ele falava eu escolhi uma universidade de rico e daqui 100 anos ia passar na UFPB.

Depois eu sair do Unipê minha mãe para me incentivar os estudos ela voltou a estudar. Eu resolvi fazer um curso para não perder o ritmo de estudos e não deixa a minha mente vazia queria manter ocupada.

Encontrei um papel de propaganda no chão, olhe o papel e vi no papel fazia propaganda de cursos técnicos de enfermagem, laboratório, segurança de trabalho, entre outros.

Então eu decidir fazer curso técnico de enfermagem cursei até 5 meses. A duração do curso era 6 meses e meio.

Fazia o curso técnico de enfermagem e estudava para passar na UFPB.

Não fui para estágios de técnico de enfermagem porque o professor me reprovou na disciplina técnicas básicas de enfermagem eu tremia muito as minhas mãos. E o professor nessa disciplina escondeu a minha nota.

Eu passei me dedicar aos estudos para fazer vestibular. Fiz cursinho pré-vestibular, estudava em casa e ia para bizuradas que tinha eu ia.

Queria mostrar para meu pai eu era capaz de passar na UFPB.

Fiz pela segunda vez o Enem passei no Unipê novamente para fisioterapia mas só reservei a vaga porque eu estava com esperança passar na UFPB.

Fiquei esperando o resultado do vestibular sai e foi saindo os resultados nada no meu nome mas eu tinha certeza que ia dá certo.

Esperando uma lista de espera sair com meu nome. O resultado saiu eu fiquei 10 posição para terapia ocupacional, fiquei esperançosa.

Um dia olhando o meu mail vi um aviso UFPB que precisava comparecer ao auditório para serem chamados pelas vagas que sobrou a Terapia Ocupacional só tinha 6 vagas eu fui a 4 pessoa ser chamada. Foi um momento inesquecível e alegre na minha vida.

Chegou um momento eu tinha decidir técnico de enfermagem ou terapia ocupacional.

Então eu escolhi terapia ocupacional e deixei o técnico de enfermagem, não me arrependo nessa escolha.

UFPB

No início dos primeiros períodos tinha colegas e tinha grupo para fazer trabalhos e seminário.

No 3 período teve grupos de afinidade eu fiquei nos grupos dos excluídos eram pessoas não faziam nada ou alguma dificuldade fazer trabalhos mesmo assim eu dava o meu melhor fazer os trabalhos geralmente tirava notas boas.

Tive poucas amizades na minha turma tenho mais amizades com pessoas de outros períodos elas ajudaram muito na minha vida acadêmica.

As pessoas que me ajudaram foi uma monitora de anatomia hoje tornou uma amiga, tenho um amigo me ajudou a estudar a bioquímica e também me escutar quando eu estava com minhas inquietações. Torcemos um pelo outro, até atingir o nosso objetivo de se formar.

Nem acredito estou no fim do meu curso enfrentei grandes desafios e obstáculos.

Atualmente estou enfrentando um obstáculo na minha vida acadêmica fazer TCC. Através do meu TCC descobri tenho algum problema de aprendizagem. Insisto, persisto e não desisto vou me formar.

Estágio II no 7 período

Eu estava com a minha turma no 7 período para escolher qual local de estágio. Professoras apresentaram os locais e as vagas que tinham. Eu tinha escolhido um local de estágio que dava para fazer a cadeira optativa que ia pagar na segunda-feira pela tarde.

Eu queria estagiar no CAPSI mas os horários neste local não encaixou com a cadeira optativa, não podia ficar em dois lugares. Tive olhar para outro local de estágio para não atrapalhar o horário da cadeira optativa então mostrei o meu horário a professora para ver qual estágio podia fazer, uma colega da turma decidiu troca o local de estágio, o local anterior que ela escolheu encaixou certo no meu horário. O local do estágio eu fiquei foi a pediatria no HU. As professoras falaram para comunicar os preceptores através do e-mail quando eu ia começar o estágio e onde fica o setor de pediatria. Aguarde a resposta da preceptora. Quando ela respondeu descobriu o setor ela trabalhar não é pediatria sim a geriatria. Foi impacto para mim mas seguir em frente.

No primeiro dia de estágio eu cheguei lá no local de estágio sem nenhuma dificuldade porque procurei dois dias antes do dia do estágio. Preceptora foi muito receptiva e explicou como funciona o serviço, que a terapia ocupacional faz lá, mostrou as avaliações que usar e pediu para estudar a reabilitação cognitiva e me mostrou os horários eu tinha chegar e sair. Foi tranquilo neste dia.

A preceptora tinha bom relacionamento comigo mas chegou um tempo ela começou pegar do meu pé sobre a minha fala e meu andar.

Ela falou ia ter dificuldade no mercado de trabalho.

Comecei dá o meu melhor para o estágio fiz coisas para o estágio não tenho aptidão por trabalhos manuais mas ousei a fazer no dia da mulher fiz umas lembrancinhas de borboletas de E.V.A e cartão levei para o estágio. A preceptora gostou bastante.

Fiz jogos para usar nos atendimentos ela gostou mas reclamou do recorte estava torto.

Levei textos para nós estudar juntas mas não lemos mas as pesquisas sobre demência e tipos de memória nos estudamos. Nos atendimentos eu acompanhei por um determinado tempo depois ela escolheu três pacientes para fazer atendimento deles e planejar atividades. Tive muita dificuldade de planejar atividades para os idosos com mal de Alzheimer tinha

pouco tempo de atenção e dificuldade de concentração causada pela doença. Nos primeiros atendimentos fiquei ansiosa e a preceptora estava perto acompanhando o atendimento.

Chegou um tempo ela me disse ia atender todos os pacientes de lá e planejar as atividades para cada um. Foi grande impacto para mim mas enfrentei e atendi todos.

As evoluções eu comecei fazer e mostrar para preceptora. Ela lia e falava o que estava errado mas não escrevia para mim entender melhor. Mas eu conseguir fazer evolução com outra preceptora de terapia ocupacional.

Sobre as avaliações coletando os dados pessoais e mini mental nunca fiz só minha preceptora que fazia.

Criei um vínculo com os idosos era um incentivo para mim também tive vínculo com alguns profissionais do serviço.

Chegou um tempo que ia sem ânimo porque não conseguia fazer as atividades do estágio mas tentava fazer o meu melhor.

Nas últimas semanas de estágio a preceptora ligou para mim avisando para chegar mais cedo no outro dia porque ia ter uma reunião.

Chegou o dia da reunião o dia amanheceu num tempo chuvoso e para ajudar o ônibus demorou e quando chegou eu levei um banho na água da chuva quando ônibus freou na parada mas conseguir chegar do local de estágio quando me aproximei na sala vi várias pessoas na sala levei aquele susto depois vi eram pessoas conhecidas do meu convívio as pessoas que foram a coordenadora do meu curso, professora responsável pela comissão do estágio e coordenadora de terapia ocupacional no HULW para fazer minha auto avaliação do estágio falaram por causa das minhas limitações, raciocínio clínico e análise de atividades eu tinha dificuldades era melhor fazer o estágio supervisionado II novamente para não ter problemas futuramente no mercado de trabalho. Quando eu recebi a notícia fiquei falando gaguejando por nervosismo, fiquei sem acreditar estava acontecendo isso comigo e depois chorei.

A reunião terminou, eu continuei do estágio para atender os pacientes mas deu tempo ir para casa, trocar a roupa e almoçar. Quando cheguei em casa minha mãe percebeu aconteceu alguma coisa eu estava triste ela imaginou fui assaltada e fui explicar o que aconteceu para minha mãe entender o que havia ocorrido.

Minha mãe ficou paralisada com a notícia. Depois eu fui para universidade porque tinha a supervisão de estágio algumas pessoas da minha turma percebeu aconteceu alguma coisa comigo porque estava com semblante triste eu falei aconteceu um problema do estágio.

Só contei o que realmente o que aconteceu para três pessoas na minha turma. Elas ficam revoltadas.

Eu fiquei doente emocionalmente. Também fique baixa autoestima.

Eu fiquei indo para estágio ainda por uma semana a preceptora convidou para comemorar o fim do estágio num restaurante eu nem respondi ela. Eu ia comemorar o que não tinha passado do estágio neste período estava com problema financeiro não queira ir pois não estava sentindo bem está com as preceptoras eu estava decepcionada.

Na última supervisão de estágio teve uma reunião com preceptores do estágio, a minha preceptora veio e convidou novamente para comemorar eu diz não dava para mim porque estava com problema financeiro. Ela entendeu.

Teve festa junina para idosos e seus familiares foi o momento me despedir dos meus pacientes e tiramos fotos. Foi muito bom neste momento pelas demonstrações de carinho dos idosos por mim.

A preceptora insistiu para mim do outro dia para HUWL porque ia ter uma reunião. Eu fui por causa da reunião. Cheguei lá a minha preceptora e outra preceptora pediram para mim e outro estagiário sentar para esperar um pouco. Nós esperamos de repente elas apareceram uma estava com bolo e outra com salgadinhos. Então as preceptoras agradeceu pela presença e desejaram tudo bom para mim e outro estagiário e fizermos comunhão depois foram embora.

Antes de começar o novo semestre eu tiver oportunidade de visitar três locais de estágio depois junto com a responsável pela comissão de estágio analisamos qual o local de estágio é melhor para mim de acordo com as minhas limitações. Decidimos o local de estágio eu podia fazer foi o CAPSI Cirandar.

Teve um recesso de 15 dias foi um tempo de recuperar o meu emocional e ficar mais forte. Tive apoio na minha mãe, amigos e o meu pai do céu.

No período de fazer matrícula pensei em desistir depois lembrei os períodos eu passei venci cada obstáculo não vai ser agora vou parar, vou lutar pelo meu sonho, mostrar sou capaz e vou conseguir. Sou persistente e perseverante. Nunca desista dos seus sonhos apesar das lutas!

4 EIXOS TEMÁTICOS E SEUS APROFUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. *Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama*. In: CAIADO, K. R. M. (org.). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.17-33.

Página 18, parágrafo 2: “Conforme o Decreto 6.949/2009, artigo 1º,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.”

Página 20, parágrafo 3: “O artigo 24 do Decreto 6.949 trata da Educação enquanto um direito da pessoa com deficiência que deve se dar sem discriminação, ou seja, com igualdades de oportunidades, em todos os níveis de ensino, com o aprendizado assegurado ao longo de toda a vida. Uma educação que vise o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência e garanta sua participação social”.

Página 23, parágrafo 2: “(...) ao entrar na escola, o aluno com deficiência ainda encontra um espaço marcado pela lógica da homogeneidade. A pessoa que traz a marca da deficiência carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente.”

Página 25, parágrafo 2: “(...) a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades. Com certeza, o longo percurso entre o início na educação básica à conclusão do ensino superior tem marcas de muita luta e superação.”

4.1 Bullying

SILVA, A. B. B. *Bullying: Perigo nas escolas: A lei dos mais fortes e o silêncio dos inocentes*. In: _____. *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. São Paulo: Globo, 2015. p.14-31

Página 19, parágrafo 1: “A palavra bullying até pouco tempo atrás era pouco conhecida do grande público. De origem inglesa, é utilizada para qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Entre esses comportamentos, podemos

destacar agressões, assédios e ações desrespeitosas realizadas de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores. É fundamental explicitar que as atitudes tomadas por um ou mais agressores contra um ou alguns estudantes geralmente não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Isso significa dizer que de forma quase “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. E isso invariavelmente produz, alimenta e até perpetua muita dor e sofrimento nos vitimados.”

MORAES, M. A. B.; SILVA, L. C. A. Bullying e inclusão escolar: A percepção dos professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. 2012, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-12.

Página 3, Parágrafo 4: “Assim, a inclusão de um aluno em um local que não está preparado para recebê-lo gera inúmeras situações conflituosas. Dentre essas situações está o bullying, uma forma de violência que ocorre no espaço escolar. O bullying se caracteriza por comportamentos intimidadores, onde há uma assimetria de poder, intencionalidade, além de não haver motivo aparente (FANTE, 2005).”

Página 3, Parágrafo 5: “Geralmente o bullying se manifesta quando algum aluno resalta uma característica do outro que não é aceita pela sociedade (BORBOSA, 2011). Dessa forma, segundo Fante (2005) os portadores de necessidades físicas e especiais tem mais chances de se tornarem vítimas de bullying, o que o constitui um empecilho para a inclusão.”

4.2 O papel do professor e do preceptor

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. Inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 1, 2008, Cascavel. Anais... Cascavel: Unioeste, 2008. p.1-16.

Página 14, parágrafo 2: “O papel do professor é fundamental na formação de seus alunos, pois estes dependem da sua habilidade, interesse e compromisso para se desenvolverem. O aluno com deficiência pode necessitar de uma atenção maior do professor, especialmente durante o planejamento de suas aulas, pois ele [pode] apresenta[r] limitações, próprias da sua patologia, o que exige do professor criatividade, formação e informação.”

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.*

Página 348, parágrafo 1: “(...) os professores do ensino regular não estão capacitados para trabalhar com alunos com deficiências por um lado, e por outro, os professores especialistas também tem sua prática reduzida a condições especiais, e não tem experiência de atuação em situação inclusiva. Uma formação (inicial e continuada) dos professores voltada para essa proposta [de avaliação sistemática], portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar (BUENO, 1999; FONTES, 2007; PLETSCHE & GLAT, 2007; PLETSCHE, 2010).”

Página 349, parágrafo 3: “O grande desafio posto para as universidades é formar profissionais/educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Cabe às faculdades de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular, através de discussões nas disciplinas, trabalhos de campo, estágios, entre outras ações.”

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. *Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.17-33.*

Página 20, parágrafo 3: “(...) o Estado deverá empregar professores, inclusive professores com deficiência, com formação específica e capacitar novos profissionais para atuarem em todos os níveis de ensino. Destaca-se que essa capacitação deve conscientizar os profissionais sobre os direitos humanos e as potencialidades das pessoas com deficiência, no combate aos preconceitos e estereótipos, assim como instrumentalizar o professor, para que possa atender às necessidades específicas do aluno no processo de ensino-aprendizagem.”

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. *Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.*

Página 138, parágrafo 1: “Por outro lado, não resta dúvida que desenvolver e administrar procedimentos de avaliação que forneçam resultados válidos e permitam inferências válidas e decisões para alunos com necessidades educacionais especiais representam o grande desafio para os professores na atualidade. Cada vez mais é necessário que líderes educacionais e professores busquem estratégias, técnicas, políticas e diretrizes para avaliar os alunos para os quais os instrumentos de avaliação tradicionais não são eficazes (RUSSELL; KAVANAUGH, 2011).”

Página 137, parágrafo 3: “(...) um dos fatores que tem colaborado positivamente com o percurso acadêmico dos alunos, sobretudo daqueles que possuem necessidades mais específicas, tem sido as adaptações e recursos utilizados pelos professores na sala de aula.”

Página 137, parágrafo 4: “Jorge [aluno com deficiência participou numa pesquisa realizada com alunos com deficiências frequentadores de cursos de graduação do campus Curitiba da Universidade Federal do Paraná] diz que ‘a maioria de minhas provas são ampliadas.’ ”

Página 138, parágrafo 2: Leyser, Grenberger e Sharoni (2011), por sua vez, constataram mudanças nas atitudes de professores universitários relacionadas a alunos com deficiências, em um período de 10 anos. Verificaram que a maioria deles expressa interesse em adquirir informações relacionadas a estes estudantes e tem demonstrado atitudes significativamente mais positivas em relação ao alunado especial do que tinha há dez anos.”

Página 140, parágrafo 1: “Particularmente a questão da formação inicial ou continuada dos professores da educação e do ensino superior com bases inclusivas pode ser considerada como um dos grandes entraves para inclusão dos alunos com deficiência. Apesar da Universidade exercer um papel fundamental neste contexto, ainda há um grande vazio em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente em propostas mais inclusivas. Leyser, Grenberger e Sharoni (2011) constataram que atualmente o corpo docente ainda apresenta formação limitada na área da deficiência e pouco conhecimento em habilidades e adaptações para trabalhar com alunos com NEE.”

4.3 O papel da família

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. *Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama*. In: CAIADO, K. R. M. (org.). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.17-33.

Página 30, parágrafo 3: “As famílias com melhores condições sociais e econômicas ofereceram recursos importantes para o desenvolvimento dos filhos com deficiência. Mas encontramos famílias que vivem hoje com menos do que dois salários mínimos e a deficiência não impediu que estudassem, ainda que com grandes sofrimentos e dificuldades.”

CARMO, P. K.; FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. *Resiliência e Fracasso Escolar: uma análise dos fatores de risco e de proteção presentes nas famílias e nas escolas, capazes de interferir no processo de aprendizagem*. *E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 27-36, 2005.

Página 33, parágrafo 6: “Mappa (2014) acrescenta que família e escola representam pilares fundamentais para o processo educativo, sendo suas funções complementares. Por isso, além de ser importante a escola conhecer o contexto familiar dos alunos, faz-se imprescindível que as famílias participem ativamente das questões escolares.”

Página 33, parágrafo 7: “Ademais, família e escola podem funcionar tanto como ambiente de risco quanto de proteção, de modo que, quando funcionam como rede protetiva e trabalham de maneira interligada, os fatores de proteção presentes em um desses sistemas podem subsidiar os cuidados deficientes no outro. Assim, os mecanismos de proteção que um indivíduo possui internamente, ou recebe do meio, são elementos cruciais para o desenvolvimento da resiliência, que salienta como considerável fator de superação das adversidades e, por assim dizer, do fracasso escolar.”

Página 33, parágrafo 3: “(...) Castro e Libório (2010) apontam para a família como a principal instituição na vida dos alunos, sendo a escola o ambiente ideal para dar suporte e melhoria na qualidade de vida da população infanto-juvenil. Além disso, os autores alertam

para a existência de fatores de propensão ao risco presentes no ambiente familiar e escolar, os quais poderiam prejudicar o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.”

4.4 Capacidade de resiliência

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. L.; SARAIVA, L. A. *Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama*. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.17-33.

Página 30, parágrafo 1: “Por um lado, o defeito é o que falta, é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro lado, precisamente porque origina dificuldades, estimula um progresso elevado e intensificado até o desenvolvimento. A tese central é a seguinte... todo defeito cria estímulos para a formação da compensação (VYGOTSKI, 1997, p.14, tradução livre).”

Página 30, parágrafo 2: “Para Vygotsky, esse estímulo é dado na relação com o outro durante a experiência social; ao se deparar com quem não tem a dificuldade ou o impedimento, a pessoa com deficiência busca a superação da diferença, da impossibilidade; esta seria a fonte da compensação.”

SILVA, A. B. B. *Os diversos comportamentos frente ao bullying: quem adoce e quem supera*. In: _____. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. São Paulo: Globo, 2015. p. 72-89.

Página 78, parágrafo 1: “Em termos de comportamento humano, a resiliência pode ser entendida como a capacidade que um indivíduo possui de transmutar sofrimento, dor, rancor, mágoa ou raiva em aprendizado. Este, por sua vez, é capaz de gerar soluções que o fazem superar problemas e traumas surgidos pelas agressões do bullying. A célebre frase do filósofo alemão Friedrich Nietzsche define bem essa capacidade de resiliência de alguns indivíduos: ‘Aquilo que não me mata só me fortalece.’”

4.5 Processos de exclusão dentro da escola

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. *Inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 1., 2008, Cascavel. Anais... Cascavel: Unioeste, 2008. p.1-16.*

Página 2, parágrafo 3: “(...) ainda há pessoas com necessidades especiais [Público-alvo da Educação Especial - PAEE] excluídas do acesso e do usufruto dos bens e dos serviços socialmente disponíveis, como a educação brasileira. Ocorre, porém, que o sistema educacional já vem sendo obrigado a refletir sobre novos princípios, que vão desde mudanças na convivência com esse alunado até uma alteração na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.”

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. *Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, set./dez., 2005.*

Página 124, parágrafo 2: “A exclusão escolar é um fenômeno bastante antigo, como afirmam Silva et al. (2002), uma vez que nos espaços sócio educacionais os indivíduos sempre foram organizados pela lógica da homogeneidade. Como lembra Ghirardi (2000), na prática o sistema educacional é classificatório e tem sido historicamente mais responsável por promover a exclusão social do que propriamente fomentar a inclusão. Os indivíduos, que por motivos diversos, são considerados desviantes da normalidade pelos padrões da sociedade, sempre encontraram obstáculos para conviver com o seu grupo social.”

MENDES, E. G. *Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.*

Página 397, parágrafo 4: “Os resultados dos trinta anos da política de “integração escolar” tiveram como maior impacto o fortalecimento do processo de exclusão na escola pública de crianças consideradas indesejadas pela escola comum, que eram encaminhadas para as classes especiais (BUENO, 1993).”

Página 397, parágrafo 5: “Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito

mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar.”

Página 400, parágrafo 6: “Assim, precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar.”

DUBET, F. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 119, p. 1-15, 2003.

Página 10, parágrafo 1: “O problema da exclusão escolar não se limita ao núcleo dos alunos com grande dificuldade. Pode-se considerar que ele provoca um efeito de halo sobre o conjunto da experiência escolar na medida em que aparece como uma ameaça difusa de exclusão relativa e revela uma contradição essencial da escola quanto ao lugar que é reservado ao sujeito e a suas responsabilidades (DUBET, 1991; DUBET, MARTUCCELLI, 1996). De fato, o problema da exclusão não é apenas saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores.”

Página 12, parágrafo 1: “Inúmeros alunos sentem seus fracassos como atentados a sua dignidade, a sua honra, a sua ‘cara’. Como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a sentir-se como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir essa exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores.”

Página 12, parágrafo 2: “Evidentemente esse protesto contra a exclusão escolar não é destituído de ambiguidades, não é "consciente e organizado", repousa também num desejo frustrado de assimilação escolar, assemelhando-se mais a um tumulto que a reivindicações... Mas está claro também que essas violências tanto procedem diretamente da exclusão escolar quanto da exclusão social. Neste caso também se pode dizer que as violências dos excluídos antecipam sua exclusão, mas ocorre que essas condutas advêm das situações e das próprias tensões escolares.”

Página 12, parágrafo 5: “O problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua "inocência". Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar.”

Página 13, parágrafo 5: “Com efeito, a exclusão escolar é o resultado "normal" da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.”

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educação e Pedagogia, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

Página 103, parágrafo 4: “Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (SCHNEIDER, 1974; PASCHOALICK, 1981, CUNHA, 1988; FERREIRA, 1989; etc.).”

Página 106, parágrafo 2: “A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns.”

Página 106, parágrafo 4: “Pode-se dizer que os resultados dos últimos 30 anos de política de ‘integração escolar’ foi provocar uma expansão das classes especiais, favorecendo o processo de exclusão na escola comum pública. Os recursos predominantes hoje são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização.”

Página 106, parágrafo 6: “Tradicionalmente, a história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular. Dado que existe uma necessidade urgente de universalização do acesso, esta meta deve ser traçada pelo sistema da educação geral, uma vez que, uma escola popular para uma sociedade com acentuada estratificação social, que pretende ser mais democrática, não poderá surgir quando existem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social. Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos, e ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas.”

4.6 Relacionamentos interpessoais

CAMPOS, J. A. P.P.; Duarte, M. Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In: CAIADO, K. R. M. (org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.165-184.

Página 166, parágrafo 3: “A interação social é um aspecto relevante quando se refere ao desenvolvimento, pois transforma as pessoas. Assim, o desenvolvimento, a personalidade e a aprendizagem são constantemente influenciados pelas interações estabelecidas. ‘A interação social é o modo comportamental fundamental num grupo’ (CARVALHO, 2002, p.7). (...) nas interações sociais compartilhadas entre os colegas e amigos da escola é que a pessoa com deficiência internalizará os conhecimentos.”

Página 166, parágrafo 4: “A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular teria, em nível de interação social, a condição de ampliar o grupo de colegas dessas pessoas, já que promoveria a interação social com alunos sem deficiência, além de possibilitar o conhecimento de novas culturas.”

Página 167, parágrafo 2: “(...) os relacionamentos de amizade entre os colegas têm uma importância singular para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, visto que as outras pessoas podem servir de modelo para a aprendizagem de regras sociais, e assim facilitar o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais (BISHOP, JUBALA & STAINBACK, 1999).”

DIAS, F. B. G.; PINGOELLO, I. *Bullying na educação inclusiva. RELVA, Juara, v. 3, n.1, p 40-54, jan./jul. 2016.*

Página 41, parágrafo 1: “(...) nenhuma criança deve ser privada de suas relações sociais e interação com o outro. Esta teoria defende que o indivíduo tem necessidade de se relacionar com as outras pessoas, pois, é através dessa interação social com o meio em que vive que ocorre seu desenvolvimento e início de sua aprendizagem (VYGOTSKY, 1989). Essa aprendizagem deve ser mediada pela escola, por meio de uma sistematização da interação entre os alunos, não permitindo que eles sejam excluídos dessas relações, que é o que acontece com alguns alunos com deficiência, pois são excluídos ou se auto excluem desse processo de interação, por conta do bullying que sofrem nas instituições escolares de ensino regular, na qual eles deveriam ser incluídos.”

4.7 Políticas Públicas/Sociais de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. 15 p.

Página 1, parágrafo 1: “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.”

MENDES, E. G. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

Página 395, parágrafo 3: “No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos

conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.”

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

Página 344, parágrafo 3: “Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (PLETSCH e FONTES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007).”

Página 345, parágrafo 1: “Ainscow (2004) sugere que a inclusão escolar deve ser ancorada em três aspectos inter-relacionados, a saber: a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de ‘estímulos’ de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.”

Página 345, parágrafo 3: “(...) a Educação Especial não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.”

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

Página 360, parágrafo 3: “Acreditamos que pensar os processos de inclusão e de não segregação na escola contrapõe-se às crescentes desigualdades sociais e à segregação cada vez maior de parcelas significativas da sociedade, de forma que é permitido afirmar que ‘não

se conseguirá alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva numa sociedade excludente’ (BUENO, 2008, p.55).”

Página 365, parágrafo 1: “A Declaração de Salamanca (1994) traz a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de ‘educação para todos’, como se, até então, alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola. No entender de Bueno (2006), o texto parece desconsiderar que, antes da década de 1990, esses alunos já estavam presentes nas instituições de ensino, principalmente privadas.”

Página 368, parágrafo 3: “Devido à inserção da expressão ‘Educação Especial’ no texto da Declaração de Salamanca, as crianças com deficiências passaram a ser consideradas com necessidades educativas especiais, do mesmo modo, muitas crianças com necessidades educativas especiais tornaram-se público-alvo das políticas de Educação Especial, mesmo não tendo uma deficiência identificada. A partir dessas interpretações e mudanças na redação da tradução disponíveis hoje, ampliou-se o público-alvo da Educação Especial e, para Bueno (2008), as políticas de educação inclusiva, no Brasil, ficaram restritas ao âmbito da Educação Especial.”

Página 370, parágrafo 3: “Assim sendo, na elaboração das políticas públicas para Educação Especial no Brasil, inclui-se e exclui-se e, conforme se inclui, exclui-se duplamente. Muitos dos alunos com necessidades educativas especiais, incluídos/elencados na Declaração de Salamanca, não foram contemplados pelas políticas de Educação Especial, ou seja, foram incluídos em um primeiro momento e excluídos posteriormente, contudo, ao serem incluídos/apropriados como sujeitos das ações da Educação Especial na segunda versão da Declaração de Salamanca, possivelmente, deixaram de ser sujeitos de outras ações, sendo, assim, excluídos duplamente.”

Página 373, parágrafo 3: “César (2003), Sanches e Teodoro (2007) baseados em Ainscow (1995), Rodrigues (2001) e Correia (2001) afirmam que a escola que orienta suas ações buscando efetivar a educação inclusiva deve acolher e acompanhar todos os sujeitos, independentemente de sexo, cor, religião, origem, condição física, social ou intelectual. A partir disso,

[...] escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo. Que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p.119).”

Página 373, parágrafo 4: “Nessa perspectiva, entendemos que a educação inclusiva não se restringe a proporcionar acesso e qualidade de ensino formal a pessoas tidas como público-alvo da Educação Especial, como muitos profissionais da educação pensam. Compreendemos que a educação inclusiva pressupõe promover uma equidade educacional, por meio da garantia de acesso e qualidade na educação de todas as pessoas.

Página 373, parágrafo 5: “Desse modo, a educação inclusiva, proposta principalmente pela Declaração de Salamanca, em sua primeira tradução, implica na garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino para as pessoas que, historicamente, ficaram fora da escola ou nela não aprenderam.”

4.8 Acesso e permanência: da educação básica ao ensino superior

*MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.*

Página 130, parágrafo 4: “Somente a partir do Censo Educacional de 2000, é contemplado o número de alunos com deficiências (física, auditiva, visual) nas IES [Instituições de Ensino Superior] do país. Naquele momento eram em número de 2.155. Em 2005, este número sobe para 6.022 alunos, ou seja, ocorreu um aumento de 179,4%, entre os anos de 2000 e 2005. Apesar dos números evidenciarem a exclusão de alunos com deficiência do cenário educacional, pode-se considerar um avanço o aumento desse percentual em cinco anos.”

CRUZ, R. A. S.; GONÇALVES, T. G. G. L. Políticas públicas de Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K. R. M.

(org.). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.65-91.

Página 66, parágrafo 2: “Entretanto, para pessoas à margem da sociedade, as políticas públicas educacionais ainda não representam uma conquista efetiva de direito. Nesta particular contradição, entre garantia e a conquista desse direito, é falar também de um processo de escolarização que tem sido historicamente marcado por uma dinâmica de ‘*exclusão excludente*’ (...) em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.”

Página 67, parágrafo 1: “Inclui-se nesse processo o direito à educação garantida ao público-alvo da educação especial, que atualmente está assegurado nos níveis da educação básica e do ensino superior, reafirmado recentemente pelo decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, o qual garante a formação acadêmica ‘sem discriminação em igualdade de condições’ assegurando a esse público as adaptações necessárias.”

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. 15 p.

Página 12, parágrafo 5: “na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.”

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

Página 131, parágrafo 4: “Por outro lado, os dados do Censo (BRASIL, 2007) indicaram que o número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior foi de 6.460. Todavia,

Castro (2010) chama atenção que, do total de alunos matriculados no ensino superior em 2007, que totalizavam 4.880.381, apenas 0,13% apresentavam alguma deficiência.”

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

Página 204, parágrafo 5: “Foi unânime entre todos os alunos entrevistados a opinião sobre o bom atendimento às suas necessidades especiais no processo seletivo do vestibular. Houve ampliação do tempo de prova, prova em braile, adaptações de rampas, sanitários, e mobiliário.”

Página 205, parágrafo 1: “Por outro lado, respostas sobre suas condições de permanência depois de ingressarem na Universidade não evidenciaram o mesmo acolhimento recebido durante o processo seletivo. Observou-se que, a permanência do aluno com deficiência na instituição tem sido exclusivamente, promovida, através da sensibilização de professores, coordenadores de curso, e da família. Isto segundo eles, é por conta da carência das condições materiais e, principalmente do despreparo dos professores para a interação com as suas necessidades específicas. Alguns deles contaram com o apoio dos coordenadores de colegiado e chefes de departamento que vêm oportunizando as condições necessárias para o desempenho das atividades, a exemplo, de mudança de sala de aula para locais onde o acesso não seja por meio de escadas (para os alunos com deficiência física). Para isto, às vezes se faz necessária à negociação entre professores do departamento para que cedam espaços já ocupados por outros professores, ou disponibilidade de apontamento de aulas de professores para o aluno fotocopiar, ou copiar arquivo digitalizado, bem como disponibilidade de computadores de projetos de pesquisas para que o aluno tenha acesso a internet ou edite seus textos.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

REIS, D. S. A inclusão e a formação docente: Novas competências para a prática educativa. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8/7. 2013, Londrina. Anais... Londrina, 2013. p. 2438-2448.

Página 2439, parágrafo 1: “Nóvoa (1992, p. 26) afirma que ‘a formação docente é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo; aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se (sic) uma profissão’.”

Página 2439, parágrafo 1: “Ser professor exige muito mais do que aprender conteúdos para depois transmiti-los, como afirma Freire (1997, p. 14): Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal.”

Página 2443, parágrafo 1: “A educação especial tem trazido ao professor algumas preocupações. As “pedras no caminho” a que Feltrin se referia faz parte do cotidiano dos professores. E o problema não são os alunos, como pode parecer, mas sim a falta de preparo dos docentes para atender com qualidade os alunos especiais. Sem formação não há ensino adequado. Conforme Freire (1997, p. 20) ‘ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação’, ou seja, é mister afirmar que ensinar exige conhecimento do outro, mesmo que este outro seja diferente. Mas, será que a formação inicial prepara o professor para atender alunos diferentes, especiais, deficientes, ou seja qual o nome que tenham os alunos fora dos padrões de normalidade, conforme o ponto de vista da cultura dominante? Quem forma o professor para atender alunos especiais (O uso da palavra “Alunos Especiais” será utilizada neste trabalho para se referir a alunos com algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva ou transtorno global do desenvolvimento).”

NUNES, T. G. R.; PONTES, F. A. R.; SILVA, L. I. C.; DELL'AGLIO. *Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 18, n. 2, p.203-210,2014.*

Página 205, parágrafo 2: “Compreender a escola como contexto de desenvolvimento, identificando os fatores de risco e os fatores de proteção, torna-se essencial para repensar as formas e as estratégias que contribuem para o sucesso escolar e profissional, responsabilizando o jovem [*aluno*], a família e o conjunto social e a instituição escolar pela formação dos sujeitos sociais (LIEBESNY & OZELLA,2002).”

CARMO, P. K.; FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. *Resiliência e Fracasso Escolar: uma análise dos fatores de risco e de proteção presentes nas famílias e nas escolas, capazes de interferir no processo de aprendizagem. E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 27-36, 2005.*

Página 31, parágrafo 2: “Em síntese, Brino *et al.* (2009) explicam que

Resiliência não é uma característica ou traço individual, mas consequência da interação entre os fatores de risco, a intensidade e duração dos mesmos e dos fatores de proteção do indivíduo ou do seu ambiente, decorrentes de relações parentais satisfatórias e da disponibilidade de fontes de suporte social na vizinhança, escola e comunidade (BRINO *et al.*, 2009, p.23).”

Página 33, parágrafo 4: “(...) Garcia e Boruchovitch (2014) afirmam ser possível observar uma relação positiva entre o desenvolvimento de características de resiliência e a melhoria do desempenho escolar com maior supervisão familiar, maior apoio social e melhores relacionamentos com amigos e professores, cooperando para a confirmação da hipótese de que indivíduos com características de resiliência demonstram ter mais recursos internos e externos que podem levá-los à superação do fracasso escolar.”

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. *Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p 209-216, 2005.*

Página 214, parágrafo 7: “Grünspun (2003) acredita que a criança resiliente possui algumas características específicas. Entre elas: 1) competência social – é uma criança flexível, sensível e atenciosa, que possui habilidade para demonstrar suas emoções, que se comunica bem e, em dificuldades, é capaz de usar o bom humor; 2) competência para resolver problemas – é capaz de pensar de forma crítica e elaborar alternativas, buscando soluções para suas necessidades; quando não consegue encontrar uma solução, busca ajuda; 3) autonomia– a criança resiliente tem um forte senso de identidade e autoestima positiva, mostra independência e autocontrole; 4) tem propósitos com confiança no futuro, isto é, propõe-se metas realistas, tem aspirações educacionais elevadas, é persistente, esforçada, otimista, vê o futuro com oportunidades e sucesso; e 5) tem fatores protetores contra os de risco, ou seja, essa criança tem competência social, temperamento fácil, inteligência, autonomia, auto-estima, autocontrole e auto eficácia.”

Acredito uma educação é para todos. Onde exista aceitação e respeito às diferenças, dividindo o espaço com igualdade, adaptando e auxiliando as necessidades dos outros, encorajando os outros que está passando num momento difícil para não desistir dos seus sonhos. Não exista mais exclusão na escola e na sociedade.

Os pais ensinem desde cedo as crianças ter aceitação e respeito às diferenças, ajudar seu próximo.

A escola, família e sociedade trabalham juntas para mudar a situação vivida do mundo de exclusão, preconceito, discriminação, desigualdades, racismo. Ter um mundo de paz e respeito.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, A. C. S.; ALCÂNTARA, M. A. R.; FERREIRA-SANTOS, J. E. *Novas famílias urbanas. In: LORDELO, E. R.; CARVALHO, A.M.; KOLLER, S. H. (Orgs.). Infância brasileira e contextos de desenvolvimento. São Paulo/Salvador: Casa do Psicólogo/ Universidade Federal da Bahia. 2002.*
- BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.*
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. 15 p.*
- BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. *Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.*
- BUENO, J. G. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3. n. 5, 7-25, 1999.*
- BUENO, J. G. S. *Inclusão/ exclusão escolar e desigualdades sociais. Projeto de pesquisa. p. 1-28,2006.*
- CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. *Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013.*
- CAMPOS, J. A. P.P.; DUARTE, M. *Alunos com deficiência na escola: interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. In: CAIADO, K. R. M. (org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013.*
- CARMO, P. K.; FIGUEIREDO, V. C. A. S. B. *Resiliência e Fracasso Escolar: uma análise dos fatores de risco e de proteção presentes nas famílias e nas escolas, capazes de interferir no processo de aprendizagem. E-hum Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 27-36, 2005.*
- CARVALHO, J. S. F. *A produção do fracasso escolar: A trajetória de um clássico. Psicologia USP, São Paulo, v. 22, n. 3, p.569-578, 2011.*
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. *Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v. 24, n. 1, p.13-18, jan./abr. 2014.*
- COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. I. B. *Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, set./dez., 2005.*

CRUZ, R. A. S.; GONÇALVES, T. G. G. L. Políticas públicas de Educação Especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

DIAS, F. B. G.; PINGOELLO, I. Bullying na educação inclusiva. **RELVA**, Juara, v. 3, n.1, p 40-54, jan./jul. 2016.

DUARTE, E. R. et. al. Estudos de caso sobre inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, abr./jun. 2013.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 1-15, 2003.

FERREIRA, M. E. C.; DUARTE, E. R. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** Juiz de Fora: EDUFJF, 2010.

FONTES, R. de S. O desafio da educação inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. **Tese de Doutorado**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010, p. 1-184

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GRÜNSPUN, H. **Conceitos sobre resiliência**. 2003. Disponível em <<http://www.cfm.org.br/revista/bio10v1/seccao4.1.htm>>. (Acessado em 25/05/2017).

LIMA, J. S. **Manual de normalização: Apresentação de trabalhos científicos**. Belém: FATEBE, 2015, p.1-79.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fichamento. In: MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2015. p 1-277.

MARTURANO, E.M.; FERREIRA, M.C.T; D'ÁVILA BACARJI, K.M.G. An Evaluation Scale of Family Environment for Identification of Children at Risk of School Failure. **Psychological Reports**, v.96, p 307-321 2005.

MAZER, S. M., BELLO, A. C., & BAZON, M. R. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de riscos associados. **Psicologia da Educação**, 28, p. 7-21, 2009.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educação e Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, E. G. *Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MORAES, M. A. B.; SILVA, L. C. A. *Bullying e inclusão escolar: A percepção dos professores. In: V Seminário Nacional de Educação Especial.*

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. *Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

NJAINE, K., & MINAYO, M. C. S. *Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. Interface Comunicação, Saúde e Educação*, v.7, n.13, p. 119-134, 2003.

NUNES, T. G. R.; PONTES, F. A. R.; SILVA, L. I. C.; DELL'AGLIO. *Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 2, p.203-210, 2014.

PATTO, M. H. S. (2000). *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. *A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, v.10, n. 1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PLETSCH, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Educar em Revista*, Curitiba, n. 3. 2009.

REIS, D. S. *A inclusão e a formação docente: Novas competências para a prática educativa. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8/7. 2013, Londrina. *Anais...* Londrina, 2013. p. 2438-2448.

RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M., *Inclusão de estudantes com necessidades especiais na escola regular. In: 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia*, 2008, Cascavel/PR, Unioeste. p.1-16.

ROCHA, E. F. et al. *Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 14, n. 2, p. 72-8, maio/ago. 2003.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. *Método autobiográfico e metodologia de narrativas: Contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais...* São Paulo: PROGRAD-UNESP, 2014. p. 4094-4106

SANTOS, P. L. *Riscos, Recursos e Fatores de Proteção Associados ao Baixo E Alto Rendimento Acadêmico: Um Estudo Comparativo. Tese de Doutorado.* Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

SAPIENZA, G.; PEDROMÔNICO, M. R. M. *Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p 209-216,2005.*

SILVA, A. B. B. *Bullying: Perigo nas escolas: A lei dos mais fortes e o silêncio dos inocentes. In: _____ . Bullying: mentes perigosas nas escolas. São Paulo: Globo, 2015.*

SILVA, F. C. R.; MAIA, S. F. *Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. Anais... Teresina: PPGED-UFPI, 2010. p.1-12.*

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. *Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas técnicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 119.*

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). *Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.*

STUMPF, I. R. *Pesquisa Bibliográfica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2015. p. 1-380.*

VENDRÚSCULO, L. M.; MATSUKURA, T. S. *Desempenho escolar satisfatório de crianças de diferentes realidades socioeconômicas: identificando fatores protetivos. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v.15, n. 1, p. 32-41, 2007.*

VYGOTSKI, L. S. *Obras escondidas: fundamentos de defectologia. Madri: Visor,1997.*

ZEPPONE, R. M. O.; BRITO, J. *Ensino superior e pessoas com deficiência: mapeamento de teses e dissertações. In: CAIADO, K. R. M. (org.). Trajetórias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013.*