

INCLUSÃO E PROCESSOS DE RESILIÊNCIA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Inclusion and Resilience Processes in Special Education Schools from the Perspective of Secondary and Higher Education Teachers

Inclusión y Procesos de Resiliencia para Alumnos de la Educación Especial en la Perspectiva de los Docentes de la Enseñanza Secundaria y Superior

L’Inclusion et les Processus de Résilience pour les Elèves en Education Spécialisée du Point de Vue des Enseignants du Lycée et de L’Enseignement Supérieur

10.5020/23590777.rs.v21i3.e8626

Thais Watakabe Yanaga

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Doutora em Educação pela Unesp - Presidente Prudente. Atua como pedagoga no Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí.

Renata Maria Coimbra

Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre e Doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Resumo

A partir da tese de doutorado defendida pela primeira autora, o presente artigo tem como objetivo analisar, na perspectiva dos professores, como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência para adolescentes e jovens da educação especial que frequentam ensino médio/técnico e superior. A pesquisa de campo foi realizada por meio de estudo de caso, conduzida em seis campi de uma instituição de ensino federal do estado do Paraná. Analisaram-se, sob a perspectiva dos professores, as ações de inclusão presentes na vida escolar dos alunos em articulação com processos de resiliência. Participaram do estudo 14 professores da educação especial que apresentaram processos de resiliência. Assim, a partir de uma abordagem socioecológica de resiliência, entrevistaram-se professores na proposta das sete tensões para resolução das adversidades. Os resultados apontaram que as ações voltadas para a inclusão dos alunos, na sua maioria, se desenvolviam por iniciativa própria dos professores e da equipe pedagógica, dentre as quais: atendimento acadêmico e acompanhamento pedagógico oferecidos individualmente, desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, garantia da acessibilidade, reconhecimento das potencialidades dos alunos e incentivo à sua participação em diversas atividades escolares. Constatou-se que tais ações estavam favorecendo processos de resiliência, associadas a quatro tensões – Identidade, Acesso a Recursos Materiais, Coesão e Relacionamentos – todos atuando como fatores protetivos para os alunos da educação especial inseridos nos níveis médio e superior. Além das ações individuais promovidas pelos docentes e equipe pedagógica, os processos de resiliência poderiam ser mobilizados em um maior número de estudantes da educação especial, com o comprometimento maior da instituição, através da implantação e desenvolvimento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), seguindo as determinações legais.

Palavras-chave: processos de resiliência; inclusão escolar; educação especial; abordagem socioecológica.

Abstract

From the doctoral thesis defended by the first author, this article aims to analyze, from the teachers perspective, how inclusion actions are articulated with processes of resilience for adolescents and young people, from special education, attending Technical High School.

The field research was carried out through a case study, conducted in six campuses of a federal educational institution on the State of Paraná. The perception of the teachers about the inclusion actions present in the school life of students was analyzed in conjunction with processes of resilience. Fourteen teachers who taught to students identified as having resilience processes participated in the study. Interviews were conducted with teachers whose results were analyzed from the socio-ecological approach of resilience, based on the proposal of the seven tensions for resolving adversities. The results showed that the actions aimed at student's inclusion, for the most part, were developed by the teachers and the pedagogical team's own initiative, among which: academic assistance and pedagogical monitoring offered individually; development of didactic and pedagogical resources, ensuring accessibility; recognizing the potential of students and encouraging their participation in various school activities. Such actions were favoring processes of resilience, associated with four tensions – Identity, Access to Material Resources, Cohesion and Relationships – all acting as protective factors for Special Education students inserted in secondary and higher education. In addition to the individual actions promoted by the teachers and the pedagogical team, resilience processes could be mobilized in a greater number of special education students, with the institution's greater commitment through the implementation and development of the Support Center for People with Educational Needs Specific (NAPNE) and the Specialized Educational Service (AEE) grounded in legal orientation.

Keywords: resilience process; school inclusion; special education; socio-ecological approach.

Resumen

A partir de la tesis doctoral defendida por la primera autora, este trabajo tiene el objetivo de analizar, en la perspectiva de los profesores, cómo las acciones de inclusión se articulan con procesos de resiliencia para adolescentes y jóvenes de la educación especial que frecuentan la enseñanza secundaria/ técnico y superior. La investigación de campo fue realizada por medio de estudio de caso, llevada a cabo en seis campus de una institución de enseñanza federal del Estado del Paraná. Se analizó, bajo la perspectiva de los profesores, las acciones de inclusión presentes en la vida escolar de los alumnos en articulación con procesos de resiliencia. Participaron del estudio 14 profesores de la educación especial que presentaron procesos de resiliencia. Así, a partir de un enfoque socio ecológico de resiliencia, profesores fueron entrevistados en la propuesta de las siete tensiones para resolución de las adversidades. Los resultados indicaron que las acciones dedicadas a la inclusión de los alumnos, en su mayoría, se desarrollaban por iniciativa propia de los profesores y del equipo pedagógico, entre estos: *atendimento acadêmico y acompañamiento pedagógico ofrecido individualmente, desarrollo de recursos didácticos y pedagógicos, garantía de accesibilidad, reconocimiento de las potencialidades de los alumnos y estímulo a su participación en distintas actividades escolares.* Se constató que tales acciones estaban favoreciendo procesos de resiliencia, asociadas a cuatro tensiones – *Identidad, Acceso a Recursos Materiales, Cohesión y Relacionamientos* – todos actuando como factores protectivos para los alumnos de la educación especial inseridos en los niveles medio y superior. Además de las acciones individuales promovidas por los docentes y equipo pedagógico, los procesos de resiliencia podrían ser movilizados en un mayor número de estudiantes de la educación especial, con el comprometimiento mayor de la institución, por medio de la implantación y desarrollo del Núcleo de Apoyo a las Personas con Necesidades Educativas Específicas (NAPNE) e del *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, siguiendo las determinaciones legales.

Palabras clave: procesos de resiliencia; inclusión escolar; educación especial; enfoque socio ecológico.

Resumé

Sur la base de la thèse de doctorat soutenue par le premier auteur, cet article vise à analyser, du point de vue des enseignants, comment les actions d'inclusion s'articulent avec les processus de résilience des adolescents et jeunes en éducation spécialisée qui fréquentent l'enseignement secondaire/technique et supérieur. L'enquête de terrain a été menée à travers une étude de cas menée sur six campi d'un établissement d'enseignement fédéral de l'État de Paraná, au Brésil. Du point de vue des enseignants, les actions d'inclusion présentes dans la vie scolaire des élèves en articulation avec les processus de résilience ont été analysées. L'étude a inclus 14 enseignants d'éducation spécialisée qui ont montré des processus de résilience. Ainsi, à partir d'une approche socio-écologique de la résilience, les enseignants ont été interrogés sur la proposition des sept tensions pour résoudre les adversités. Les résultats ont montré que les actions visant l'inclusion des élèves, pour la plupart, ont été développées à l'initiative des enseignants et de l'équipe pédagogique, parmi lesquelles : *service académique et suivi pédagogique offerts individuellement, développement de ressources didactiques et pédagogiques, garantie d'accessibilité, reconnaissance du potentiel des élèves et encouragement de leur participation aux diverses activités scolaires.* Il a été constaté que de telles actions favorisaient des processus de résilience, associés à quatre tensions - *Identité, Accès aux ressources matérielles, Cohésion et Relations* - agissant toutes comme des facteurs de protection pour les élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement secondaire et supérieur. En plus des actions individuelles promues par les enseignants et le personnel pédagogique, des processus de résilience pourraient être mobilisés chez un plus grand nombre d'élèves de l'éducation spécialisée, avec un plus grand

engagement de l'institution, à travers la mise en place et le développement du Centre d'Appui aux Personnes à Besoins Éducatifs Spécifiques (NAPNE) et le Service d'Enseignement Spécialisé (AEE), suivant les déterminations légales.

Mots-clés : *processus de résilience ; inclusion scolaire; éducation spéciale; approche socio-écologique.*

A Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio do Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011, p. 4), entende a deficiência como uma “interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais”, que restringe a participação dessas pessoas em certas atividades. Essa interação está relacionada com a existência de duas perspectivas distintas na compreensão da deficiência. Uma se refere ao modelo médico, que compreende a deficiência como um problema de saúde, sendo, portanto, um atributo pessoal pelo qual a pessoa com deficiência passa a ser identificada, não se considerando suas outras habilidades; a outra se refere ao modelo social, que entende que a deficiência é criada pelas barreiras físicas e atitudinais existentes na sociedade que impedem sua participação.

O modelo médico predominou por muito tempo na sociedade, fazendo com que a responsabilidade de se ajustar e de se integrar fosse da pessoa com deficiência. Porém, no século XX, com “as conquistas mundiais acerca dos Direitos Humanos, documentos como a Declaração dos Direitos do Homem, criado em 1948, foram propiciadas atitudes menos discriminatórias e mais solidárias entre os seres humanos” (Galvão Filho, 2009, p. 89). No decorrer do Século XX, organizações vinculadas às pessoas com deficiência passaram a lutar pela mudança da concepção da deficiência e reconheceram a importância da educação para esses indivíduos. Segundo Zardo (2012, p. 61), “essa transformação refere-se à transição do modelo médico para o modelo social”, transição essa que modificou o papel das práticas educacionais voltadas para a pessoa com deficiência, sendo as ações escolares prioridade frente às práticas terapêuticas.

Com a disseminação da concepção social de deficiência, surge uma nova consciência presente no movimento internacional, que não aceitava o conceito de “normalidade” e uniformidade, pois a verdadeira condição da sociedade humana é estruturada na diversidade, corroborando para o início do processo da inclusão, que se refere a “um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos” (Sasaki, 1997, p. 41). O modelo social de deficiência e a perspectiva inclusiva se consolidaram na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015 (Lei nº 13.146, 2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual enfatiza a necessidade de eliminação das diversas barreiras (arquitetônicas, sociais, atitudinais, dentre outras) persistentes que impedem o acesso e fruição de todos os direitos cidadãos assegurados a essa população, dentre os quais à educação de qualidade.

Para a efetivação da educação escolar de qualidade das pessoas com deficiência, de forma que seja de fato inclusiva, se faz necessária a promoção de uma concepção de educação que valorize as diferenças. Entendemos ser preciso que a instituição escolar se modifique, desvinculando-se de um modelo padronizado que se caracteriza pela homogeneização (Galvão Filho, 2009; Mantoan, Ropoli, Santos, & Machado, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), cujos princípios permanecem na Lei Brasileira de Inclusão (2015), aponta as ações necessárias a serem desenvolvidas na área educacional e reconhece a educação especial como modalidade do ensino regular, a qual deve ser garantida em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Apesar dos avanços legais e conceituais, práticas excludentes permanecem na sociedade e nos espaços escolares (Santos & Pessoa, 2019), materializadas em barreiras atitudinais, comunicacionais e arquitetônicas que excluem as pessoas com deficiência, de formas concretas e simbólicas, situações consideradas como fatores de risco para tais grupos.

Assim, o objetivo da tese desenvolvida, a partir da qual foi elaborado o presente artigo, foi entender de que forma as ações de inclusão escolar implementadas pelas instituições de ensino médio e superior contribuem para o processo de resiliência dos alunos da educação especial (PAEE¹), podendo desta forma se configurar como importantes fatores de proteção, minimizando os impactos dos riscos associados à exclusão e discriminação vividas pelos estudantes da educação especial. Segundo Pessoa (2011) a resiliência se refere ao “resultado de um enfrentamento e superação de algo significativamente apontado como de risco pelo sujeito”, tornando importante a compreensão sobre fatores de risco e proteção.

1 Segundo Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entende-se como PAEE, pessoas com deficiências físicas, auditivas, visuais, transtorno do Espectro Autista e superdotação/altas habilidades.

Resiliência e Fatores de Risco e Proteção

O termo resiliência, associado à “superação de adversidades” (Ferreira, 2019; Libório, 2011; Ungar et al., 2007; Yunes & Szymanski, 2001), indica as possibilidades de um indivíduo, diante de situações estressantes, encontrar meios de enfrentá-las e, embora abalado, superá-las e sair modificado de tais situações. Para Libório (2011) os fatores de risco e proteção são importantes quando estudamos processos de resiliência, pois a autora considera necessário verificar a presença de experiências que apresentam riscos crescentes ao desenvolvimento do indivíduo, assim como verificar os fatores de proteção que têm a capacidade de amenizar as consequências negativas dos riscos sobre o indivíduo.

Yunes e Szymanski (2001) consideram que os *fatores de risco* relacionam-se a situações/contextos que interferem negativamente no bom desenvolvimento do indivíduo de forma que seja apontado pelo sujeito como um problema a ser solucionado; já os *fatores de proteção* dizem respeito ao conjunto de recursos internos e externos que o indivíduo possui ou recebe, e que o ajuda a responder, de forma mais satisfatória, aos eventos considerados como de risco, evitando que o indivíduo tenha seu desenvolvimento prejudicado. O produto final da interação entre fatores de risco e proteção associa-se diretamente com os processos de resiliência (Libório, 2011).

Em pesquisa realizada por Graner e Cerqueira (2019), com jovens universitários sem deficiência, contactou-se a presença de fatores de risco, como, por exemplo, problemas de saúde, dificuldades no relacionamento com os amigos, ausência de apoio emocional, clima universitário percebido como tenso em relação à discriminação e ter sofrido agressão. Apesar do público da pesquisa de Graner e Cerqueira (2019) não tratar-se de alunos da educação especial, os fatores de risco apresentados no ambiente universitário também podem estar presentes na vida escolar das pessoas com deficiência, acrescidos a outros fatores de risco, tais como impedimentos impostos pelas práticas escolares, curriculares, ambiente educacional, e a despreparação para sua inclusão.

Entretanto, apesar da presença de fatores de risco presente nas vidas das pessoas com deficiência, especialmente produzidos por valores sociais hegemônicos que estipulam padrões de “normalidade”, responsáveis pelas inúmeras barreiras enfrentadas cotidianamente, muitas pessoas com deficiência conseguem enfrentar e superar tal cenário, mantendo um bem-estar devido aos fatores de proteção presentes no contexto ao seu redor (Libório, Castro, Ferro, & Souza, 2015; Paulino, 2017; Santos & Pessoa, 2020).

As Ações de Inclusão e a Abordagem Socioecológica de Resiliência

Para que o processo de resiliência em pessoas com deficiência possa ocorrer, é necessário que o indivíduo tenha noção de sua adversidade, trauma, risco ou ameaça ao seu desenvolvimento, superando a adversidade por meio do processo dinâmico que envolve mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influenciam positivamente o desenvolvimento humano (Catusso, 2007). De forma complementar, o acesso às políticas públicas também é essencial no processo de resiliência daqueles que vivem sob condições de vulnerabilidade, considerando países como o nosso, no qual as desigualdades sociais são grandes obstáculos à superação de adversidades, conforme aponta Ferreira (2019).

No caso dos alunos PAEE, as dificuldades que enfrentam decorrentes de suas características específicas e a falta de preparo e organização da sociedade, como barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, podem ser consideradas como fatores de risco ao seu desenvolvimento, sendo ações de inclusão escolar, o apoio dos amigos, professores e familiares configurados como fatores de proteção (Catusso, 2007; Libório et al., 2015; Migerode, Maes, Buysse, & Brondeel, 2012; Santos & Pessoa, 2020).

As ações de inclusão escolar podem configurar-se como atos de proteção ao adolescente e jovem PAEE através de atividades que oportunizem sua maior participação social, favorecendo a convivência interpessoal e a construção de vínculos significativos, através: do respeito às suas diferenças, do desenvolvimento da consciência sobre os direitos e responsabilidades, do reconhecimento de suas potencialidades, oferecimento de recursos materiais /tecnológicos, garantia de acessibilidade aos conteúdos curriculares, garantia de acessibilidade arquitetônica, bem como promoção de leituras críticas sobre a tendência da sociedade em “normalizá-los (Libório et al., 2015).

O ambiente escolar, seu espaço físico, as atividades pedagógicas e suas dinâmicas, a qualidade das relações interpessoais estabelecidas e o clima escolar geral, podem tanto se configurar como fatores de proteção, como podem representar novos fatores de risco aos demais experienciados na vida dos alunos PAEE. Neste sentido, reconhece-se que “a relação com a escola é relevante, entretanto, é importante destacar que ela vem carregada de controvérsias e ambiguidades quanto a seu papel protetivo” (Libório et al., 2015, p. 195).

Para Jones (2011) os professores podem contribuir para esse processo quando se atêm às potencialidades dos alunos com deficiência, incentivando-os, criando um vínculo de segurança e confiança. Santos e Pessoa (2020) também colaboram nesta discussão ao discorrerem sobre a importância dos tutores de resiliência na vida de estudantes com deficiência, que

se configuram como potentes fatores de proteção, ao promoverem “ações inclusivas intencionadas nas ações pedagógicas, sobretudo quando privilegiam a construção de ambientes colaborativos, compreendidos por eles, tutores, como de extrema importância aos estudantes com deficiência” (p. 130).

De acordo com Libório et al. (2015) a discussão sobre como favorecer processos de resiliência nas pessoas PAEE deve, ainda, problematizar sobre as políticas sociais de inclusão, devido à persistência da discriminação de pessoas com diferenças significativas, dando indicativos da necessidade do contexto macroestrutural ser questionado. Neste sentido, os autores defendem que, baseados nas políticas educacionais, os profissionais da educação e as práticas escolares devem promover uma inclusão efetiva na escola, que vá além da mera inserção das pessoas com deficiência nos espaços institucionais. Devem, ainda, auxiliá-los na compreensão crítica da situação que enfrentam na sociedade, fortalecendo-os via valorização das diferenças e conscientizando-os quanto à luta em prol de seus direitos, que também se constituem como caminhos importantes em sua trajetória de resiliência (Ferreira, 2019). Assim, Ferreira (2019) justifica essa articulação entre luta por direitos, políticas públicas e resiliência:

[...] Resiliência não é uma qualidade intrínseca do sujeito. Não é destino. Não se nasce resiliente. Principalmente, em um país como o Brasil no qual vivenciamos escassez de toda sorte: ausência de políticas públicas que garantam os mínimos sociais para uma vida digna; violência que opera em diferentes matizes: simbólicos, interpessoais, institucionais, estatais, entre outros. (p. 20)

Essa conscientização é fundamental, uma vez que em pesquisa realizada com pessoas adultas com deficiência visual, com idades entre 18 e 69 anos, Paulino (2017) constatou que a metade dos participantes possuía indicadores de resiliência moderada, associada à capacidade para superar as adversidades frente à acessibilidade urbana, às dificuldades inerentes ao contexto do sistema educacional inclusivo, bem como competência em lidar com preconceito, frustrações, desânimos e na socialização que convivem no cotidiano, o que demonstra as persistentes barreiras a serem superadas. Na mesma direção, Santos e Pessoa (2019), a partir de pesquisa realizada com estudantes universitários com deficiência, ao analisarem os fatores que prejudicam sua permanência no ensino superior, destacaram: “1) Recursos pedagógicos não-adaptados, barreiras arquitetônicas, práticas excludentes e discriminatórias; 2) Resignação, a-criticidade e desconhecimento das ações de inclusão; 3) Vivências de Preconceito no âmbito universitário” (p. 434).

Apesar da necessidade de reconhecermos que ainda existem práticas excludentes e vivências de preconceitos no ensino superior, conforme apontam Santos e Pessoa (2019), bem como a presença de dificuldades inerentes ao contexto educacional, apontado por Paulino (2017), acredita-se que a inclusão de adolescentes e jovens no ensino médio e superior pode ser entendida como uma importante oportunidade para iniciar o processo de sua inclusão social mais ampla.

Buscando fundamentar a articulação entre processo de resiliência e ações de inclusão escolar como fatores de proteção, a pesquisa a partir da qual esse artigo foi elaborado teve como referencial a abordagem socioecológica de Michael Ungar, que desenvolveu estudos sobre a resiliência em uma perspectiva cultural. Para Ungar et al. (2007) a cultura tem uma grande contribuição nos processos relacionados à resiliência, já que as necessidades para um bom desenvolvimento são negociadas através das/entre as culturas, pois o sujeito que é considerado em processo de resiliência, em certo contexto cultural, pode não ser visto da mesma forma em outra cultura.

A partir da abordagem socioecológica, Ungar et al. (2007) elucidaram a presença de sete tensões que, ao serem resolvidas de maneiras diferentes pelos adolescentes, auxiliavam no seu desenvolvimento psicossocial, associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos. Segundo Ungar et al. (2007) são consideradas como as sete tensões:

1. Acesso a recurso material: refere-se à possibilidade do indivíduo acessar recursos materiais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas como educação e trabalho;
2. Justiça social: refere-se à capacidade de reivindicar seus direitos, seja um direito pessoal ou coletivo. Vivência de situações de injustiça e preconceito “funcionam como catalizadores de conscientização, resistência, solidariedade, crença em um poder espiritual e enfrentamento da opressão; essa tensão se relaciona com as experiências de encontrar um papel significativo na sociedade” (Libório, 2011);
3. Relacionamentos: associa-se ao estabelecimento de relacionamentos interpessoais significativos que oferecem apoio e suporte emocional, podendo ser composto por membros familiares, grupo de pares, pessoas da comunidade, professores;
4. Identidade: se relaciona à percepção do indivíduo sobre suas habilidades e limites, sendo que o processo de formação de identidade é uma co-construção por meio de interações em espaços discursivos mútuos;
5. Coesão: essa tensão promove interação entre o eu (individual) com o coletivo, de forma a cumprir as expectativas

da comunidade e da cultura. Há a necessidade de estabelecer uma relação entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade;

6. Poder e controle: Relaciona-se à capacidade de cuidar de si próprio e de promover mudanças nos ambientes sociais e físicos que assegurem os recursos e relacionamentos de que se necessita;
7. Aderência cultural: refere-se à capacidade de “aderir (ou ficar em oposição) às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica negociações complexas com os cuidadores e comunidades” (Libório, 2011, p. 36).

Em decorrência, ao serem analisadas as experiências dos jovens com deficiência, torna-se necessário conhecer o contexto no qual vivem, elementos de sua cultura/valores, qualidade dos vínculos, acesso a recursos, características de seu desenvolvimento, identificando fatores de risco predominantes, bem como os fatores de proteção presentes nos contextos nos quais circulam, que podem ser resgatados ou fortalecidos, pois são eles que contribuirão diretamente na construção de processos de resiliência, promotor de fortalecimento e bem-estar. Com base nestes pressupostos, o objetivo deste artigo é analisar, na perspectiva dos professores, como as ações de inclusão se articulam com processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial que frequentam ensino médio /técnico e superior

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma pesquisa de campo, fundamentada na abordagem qualitativa e a partir de um estudo de casos.

Local da Pesquisa e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino da rede federal do estado do Paraná, que atende alunos do ensino médio, técnico e superior. Na época da pesquisa, a instituição era composta por 20 *campi* e 5 *campi* avançados. Deste total, somente 13 *campi* possuíam, na época do levantamento das informações (segundo semestre de 2015), o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE)² oficializado, com reconhecimento no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Em virtude da metodologia escolhida para a pesquisa, que exigia o deslocamento a várias cidades diferentes em mais de um momento, foram convidados a participar da amostra, dentre os *campi* com o NAPNE oficializado, somente àqueles que se situavam com distância inferior a 400 km do município onde residia a pesquisadora. Assim, do total de 13 *campi* que tinham o NAPNE oficializado, foram convidados a participar os profissionais que atuavam em sete *campi* que se enquadravam neste critério de seleção. Entretanto, em um dos *campi* selecionados, como não havia alunos PAEE matriculados, o mesmo foi excluído da amostra e, ao final, participaram da pesquisa profissionais de seis *campi* do Instituto Federal do Paraná.

Participaram da pesquisa alunos e professores do ensino médio, ensino técnico e superior dos seis *campi*. Porém, para este artigo foi feito um recorte e serão apresentados os dados relativos à compreensão dos professores sobre as ações de inclusão escolar que auxiliavam nos processos de resiliência dos seus alunos PAEE.

Com relação aos critérios de inclusão, os professores deveriam lecionar ou desenvolver ações para todos os alunos PAEE do seu *campus* e aceitar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 1996). A seleção dos professores convidados a participar contou com a colaboração dos coordenadores do NAPNE de cada *campi*, que fizeram o levantamento dos professores que ministravam aulas ou praticavam algum tipo de ação com os alunos PAEE.

Após esse levantamento, forneceu-se o contato eletrônico dos professores para posterior constatação via *e-mail*. No caso de ausência de retorno no primeiro contato, três novas tentativas eram realizadas. Nos contatos por *e-mail* para convite à participação, eram apresentados os objetivos da pesquisa e esclarecida a forma de participação (entrevista coletiva e entrevista individual). Assim, foram contatados 27 professores, dos quais 14 aceitaram participar.

Na Tabela 1 é a apresentada a relação dos professores selecionados de acordo com seu *campus*, área de formação e tempo de instituição.

2 O NAPNE está ligado à SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e deve promover o conhecimento, convivência e sensibilização da comunidade acadêmica para questões relacionadas à inclusão do público alvo da Educação Especial (PAEE) nas instituições de ensino da Rede Federal de Educação.

Tabela 1

Professores participantes da pesquisa de campo

Professor	Campus	Área de formação	Tempo de atuação
1	Assis Chateaubriand	Matemática	1 ano e 4 meses
2	Jacarezinho	Biologia	3 anos e meio
3	Londrina	Fisioterapia	2 anos e 10 meses
4	Londrina	Fisioterapia	2 anos e meio
5	Londrina	Fisioterapia	5 anos
6	Londrina	Ciências Sociais	4 anos
7	Londrina	Geografia	1 ano
8	Londrina	Letras	2 anos e 8 meses
9	Paranavaí	Informática	6 anos
10	Paranavaí	Informática	4 anos
11	Paranavaí	Informática	1 ano
12	Telêmaco Borba	Filosofia	9 meses
13	Telêmaco Borba	Pedagogia	1 ano e 9 meses
14	Umuarama	Química	1 ano

Constata-se uma diversidade na formação dos professores participantes no que se refere às áreas do ensino nas quais atuavam, englobando exatas, humanas e biológicas. O tempo de instituição também é variado, sendo de seis anos o professor mais antigo e de nove meses o mais recente.

Instrumento

Para obtenção dos dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada, agendada antecipadamente com os professores, e a qual se deu de forma presencial e individual no espaço institucional. As entrevistas, gravadas em áudio, duraram em média 50 minutos. Foi elaborado um roteiro de perguntas a partir da bibliografia estudada e nas sete tensões associadas ao processo de resiliência. O instrumento contava ao todo com 26 perguntas, numa média de quatro perguntas para cada tensão. Como se tratava de uma entrevista semiestruturada, ao longo das entrevistas (que aconteceram entre os meses de maio e setembro de 2016) outras perguntas foram acrescentadas para favorecer a participação e explanação das ideias dos participantes.

Análise dos Dados

Como a fundamentação teórica se assenta na abordagem socioecológica, especificamente baseada na perspectiva das sete tensões, as mesmas foram utilizadas como referências para a análise dos dados coletados com os professores, os quais foram agrupados em categorias dadas *a priori*: *Acesso a Recursos Materiais*, *Identidade*, *Coesão*, *Relacionamentos*, *Poder e Controle*, *Justiça Social* e *Aderência Cultural*.

De acordo com as ações de inclusão destacadas pelos professores como contribuindo para o bem-estar dos alunos, tais ações foram associadas aos conteúdos necessários a serem resolvidos – a partir das sete tensões, pois é a partir das resoluções que os jovens adentram nas trajetórias de resiliência. Cabe uma ressalva: apesar dos professores participantes pertencerem a *campi* diferentes, as ações de inclusão citadas por eles como sendo de iniciativa institucional, indicam que tais ações são sistematizadas por um mesmo regimento, devendo seguir as mesmas orientações, independentemente do *campus* onde são desenvolvidas. Assim, tais práticas são desencadeadas pela reitoria da instituição de ensino, que as repassa para as pró-reitorias e diretorias competentes.

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados e discutidos a partir de categorias analíticas definidas *a priori* (as sete tensões) e também por meio de subcategorias identificadas no interior das categoriais, após a análise das ações de inclusão existentes e ausentes destacadas pelos professores, bem como fatores de risco e proteção, sintetizadas na Tabela 2.

Tabela 2

Sete tensões e as ações de inclusão destacadas pelos professores

Tensões	Subcategorias	Materiais e ações existentes	Materiais e ações inexistentes	Fatores de risco e/ou proteção para o bom crescimento
Acesso a recursos materiais	Infraestrutura: acessibilidade física.	As construções possuem elevador, rampas, banheiros adaptados.	Acessibilidade para alunos com deficiência visual e auditiva.	As ações destacadas nesta tensão pelos professores foram consideradas como protetivas aos alunos, apesar de não serem desenvolvidas de forma institucional. Porém, a falta de acessibilidade para os alunos com deficiência auditiva e visual foi considerada um fator de risco.
	Recursos didáticos e adaptações para o aprendizado.	Projetores para trabalhar com imagens; uso de vídeos com legendas; leitores de tela, máquina braille, teclado adaptado.	Outras tecnologias assistivas.	
	Recursos Humanos e os atendimentos ofertados.	Equipe pedagógica, NAPNE, palestrantes, Intérprete de Libras.	Ações para capacitação docente.	
Justiça Social	Ações que auxiliam os alunos PAEE a lidarem com suas dificuldades.	Curso de Libras, atendimento acadêmico, monitoria, acompanhamento pedagógico.	Ações que conscientizem os alunos das suas dificuldades.	As ações citadas pelos professores não contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento deste tensão e do processo de resiliência, não promovendo o protagonismo no aluno.
Poder e Controle	Liberdade para se expressar.	Os alunos são ouvidos quando fazem algum solicitação.	Espaços específicos para se expressarem.	Não há espaços na instituição para os alunos exercerem seu protagonismo, não contribuindo para o desenvolvimento da tensão e do processo de resiliência.
Relacionamentos	Professores: suporte para aprendizagem.	Repasse de informação no início do ano letivo sobre os alunos que serão atendidos; liberdade entre professores e alunos sobre questões pedagógicas.	Ações de sensibilização docente.	De forma geral, as ações nessa tensão foram consideradas protetivas aos alunos, mesmo faltando incentivo institucional para o desenvolvimento da tensão.
	Colegas de classe: suporte para aprendizagem e questões emocionais.	Orientação pedagógica e docente para evitar as barreiras atitudinais.	Falta de ações institucionais.	
	Ações conjuntas do NAPNE e Seção Pedagógica.	Pessoas com que os alunos possuem maior vínculo.	Falta de conhecimento das ações do Núcleo.	
Identidade	Motivação institucional e participação em atividades valorizadas pela comunidade.	Professores criam oportunidades para que os alunos participem de várias atividades, reconhecendo seus limites e direitos.	Capacitação docente para motivação dos alunos.	Apesar da falta de ações institucionais, as ações de inclusão por iniciativa docente fazem os alunos proporcionar uma sensação de inclusão, contribuindo para a resolução destas tensões e para o processo de resiliência.
Coesão	Sentir-se acolhido pela instituição.	Reconhecer as potencialidade, proporcionar um tratamento igualitário.	Falta de ações institucionais.	
Aderência Cultural	Ações docentes promovem a cultura inclusiva.	Ações docentes que gerem a sensação de incluso por parte dos alunos.	Ações institucionais que trabalhem a temática da inclusão.	

No que se refere à tensão *Acesso a Recursos Materiais*, os principais recursos citados pelos professores dizem respeito à infraestrutura arquitetônica, tais como, rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados, relativas à acessibilidade que facilita a locomoção de pessoas com deficiência física. Para Sassaki (1997), os componentes objetivos (bens materiais concretos) são importantes para a manutenção da qualidade de vida de pessoas com deficiência, como no caso da incapacidade de mobilidade, no qual a acessibilidade física e estrutural contribui para a qualidade de vida destas pessoas, fatores que deveriam ser garantidas nas instituições, uma vez que a Lei de 2015 (Lei nº 13.146, 2015) determina essas adaptações nos prédios públicos. Com relação às outras deficiências, como a deficiência visual e auditiva, alguns professores criticaram a ausência de adaptações, como o piso tátil para cegos, que poderia ser um indicador de risco.

Os professores abordaram acerca dos recursos didáticos utilizados para garantir a acessibilidade em suas aulas. Para os alunos com deficiência auditiva, eles utilizam os projetores para trabalhar mais com imagens e utilizam vídeos com

legendas. Para os alunos com deficiência visual, os recursos didáticos que os professores citam seriam os computadores com leitores de tela, máquina braile, teclado adaptado, recursos específicos e necessários que devem ser garantidos para sua aprendizagem e se configuram dentro AEE (Atendimento Educacional Especializado), conforme indicados pela política nacional de 2008 (Brasil, 2008) e pela Lei de 2015 (Lei nº 13.146, 2015).

Apesar disto, alguns professores destacaram a falta de materiais denominados Tecnologia Assistiva (TA) – que engloba produtos, recursos, metodologias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência (Galvão Filho, 2009) –, explicitando o pouco acesso a recursos materiais, específicos para as PAEE e indicando o não cumprimento das diretrizes estabelecidas nas legislações que garantem dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2008; Lei nº 13.146, 2015) por parte da instituição. Essa constatação vai ao encontro das preocupações apontadas por Ferreira (2019), uma vez que ao analisarmos processos de resiliência, fatores de proteção e acesso a recursos, torna-se evidente o papel das políticas públicas, que devem ser implementadas de acordo com a legislação de forma a garantir a efetivação de ações de inclusão escolar dos alunos PAEE.

A acessibilidade não se limita apenas à questão estrutural e de acesso a materiais didáticos. A pesquisa de Libório (2011), que investigou processos de resiliência em adolescentes em situação de risco, apontou que os serviços oferecidos pela comunidade, ou seja, recursos humanos, também devem ser considerados como o acesso aos recursos materiais. Assim, nesta pesquisa, também foram considerados os recursos humanos e os atendimentos ofertados que oportunizavam a acessibilidade aos alunos PAEE.

Nessa questão, os professores consideraram que os recursos humanos, como os membros da equipe pedagógica (pedagoga e psicólogo), o NAPNE, palestrantes e o intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) contribuem para que os alunos PAEE tenham acesso à aprendizagem e à comunicação. O intérprete de Libras é um recurso imprescindível na comunicação do aluno surdo com a comunidade acadêmica; além do intérprete, o oferecimento de AEE para alunos surdos é uma exigência legal e tem centralidade nos processos de inclusão escolar e social deles, pois a apropriação e uso satisfatório do sistema linguístico Libras está altamente correlacionado com a resiliência de adolescentes e jovens surdos, segundo Libório et al. (2015).

A equipe pedagógica, o NAPNE e os palestrantes ajudam na aprendizagem dos alunos, por serem recursos humanos que visam auxiliar os alunos PAEE diante das dificuldades que surgem, como também um suporte para os professores conseguirem ensinar esses alunos da melhor forma. Apesar dos professores citarem o auxílio dos recursos humanos como contribuição para promover a acessibilidade dos alunos PAEE, também consideram que são ações pontuais, pois a equipe pedagógica faz orientações sobre como trabalhar com os alunos de acordo com a deficiência atendida no *campus*. Os professores sentem falta de ações institucionais mais específicas e contínuas que os capacitem para melhor trabalharem pedagogicamente, para avançarem para além da questão da acessibilidade física. Essa necessidade dos professores é respaldada por Jones (2011), que acredita que a atuação dos professores deve buscar tornar a sala de aula um ambiente de proteção, ajudando os alunos com suas dificuldades e contribuindo para o sucesso escolar, desenvolvendo o processo de resiliência educacional que se refere a atitudes positivas com relação às realizações acadêmicas.

Ainda sobre os recursos humanos e atendimentos disponibilizados aos alunos PAEE, os professores não fazem menção ao AEE, que deveria ser o espaço no qual os alunos PAEE encontrariam os recursos que garantiram uma acessibilidade mais plena. Apesar de citarem o NAPNE, este não exerce a função do AEE, tanto que na sua composição não é obrigatória a existência do profissional especializado em educação especial. A inexistência do AEE voltado ao atendimento específico das PAEE nas instituições de ensino, do nível básico ao superior, preconizadas na legislação brasileira e em políticas educacionais (Brasil, 2008; Lei nº 13.146, 2015), evidencia uma lacuna que deve ser preenchida por parte do Instituto Federal do Paraná, uma vez que sua ausência explicita o não cumprimento da legislação em vigor. Mantoan et al., (2011) corroboram esse entendimento ao explicar que a oferta de estruturas físicas e equipamentos acessíveis são importantes para promover a inclusão, mas não suficientes; se torna necessária uma mudança de pensamento e postura da comunidade escolar, o que poderia ser possibilitado pela consolidação do NAPNE e, principalmente, o AEE, para que estes possam dar o suporte e capacitação necessária aos professores e à equipe pedagógica.

Os professores, ao perceberem tal lacuna institucional, buscam preenchê-la parcialmente, uma vez que ações de inclusão que caberiam ao AEE são desenvolvidas na instituição de ensino por iniciativa dos professores; tal dado vai ao encontro das constatações de Libório (2011), que também verificou maior presença de apoio oferecido por membros da comunidade quando comparado aos programas do governo e no que se refere aos recursos materiais.

Na tensão *Justiça Social* os professores deveriam indicar as situações que consideravam difíceis para os alunos PAEE no espaço escolar. De acordo com seus relatos, de uma forma geral, os docentes não percebiam situações explícitas de discriminação e preconceito no espaço escolar em relação aos alunos PAEE. Entretanto, no que se refere aos estudantes surdos e aqueles identificados com Síndrome de Asperger, eles permanecem mais isolados. Segundo os entrevistados, no caso dos alunos com surdez, a dificuldade na interação se relaciona às barreiras comunicacionais, enquanto os alunos

com Síndrome de Asperger, o isolamento decorre das dificuldades de interação e do estabelecimento dos relacionamentos, ocasionadas pela própria síndrome.

Com relação à questão do problema de isolamento para os alunos surdos, com o intuito de melhorar a comunicação deles com os professores e com os outros alunos, a instituição oferece curso de Libras para os professores por meio de minicursos em eventos institucionais, o que poderia propiciar mais acesso a direitos, relativos à interação entre seus pares (Libório et al., 2015). A percepção dos professores sobre o isolamento dos alunos surdos indica que o curso de Libras, da forma como é oferecido, pode não estar garantindo os direitos destes estudantes, dificultando a resolução da tensão *Justiça Social*, que garantiria acesso igualitário aos direitos.

Outro problema citado pelos professores que acaba ocasionando dificuldades aos alunos PAEE refere-se ao comprometimento da aprendizagem dos conteúdos curriculares, em função de muitas faltas devido a motivos de saúde ou como decorrência de dificuldades cognitivas. Para ajudar esses alunos, existe no contraturno da instituição o atendimento acadêmico para acompanhamento pedagógico, além de oferecimento de monitorias, ou seja, ações que buscam ajudar os alunos no seu aprendizado. Pela fala dos professores, não é possível dimensionar se os próprios alunos PAEE percebem tais dificuldades, que seria um elemento importante para análise da tensão *Justiça Social*, pois essa está associada à consciência do sujeito frente aos processos opressores e a busca de meios para resistir, atuando como protagonistas, que se articula com a tensão *Poder e Controle*. Tal aspecto é reforçado por Libório et al. (2015), os quais afirmam que a não resignação é traço fundamental da resiliência, quando considerados as pessoas com deficiência.

O conceito de protagonismo é apresentado por Ferreira e Cabral (2013) como a capacidade dos indivíduos de reconhecer as dificuldades e poder decidir sobre seu enfrentamento, contribuindo também com as outras pessoas na mesma situação, uma vez que passam a buscar mudanças nos contextos em que vivem, visando à obtenção de seu bem-estar e de sua comunidade, ao assumirem um papel ativo em suas vidas. Assim, protagonismo se articula à conscientização, participação social, negociação por recursos e, conseqüentemente, com o processo de resiliência, aproximando as tensões *Justiça Social* e *Poder e Controle*.

A tensão *Poder e Controle* refere-se à capacidade interior e os recursos ao redor que as pessoas possuem, seja no campo material ou discursivo, em termos significativos para seu contexto, para tomada de decisões (Pessoa, 2011). De acordo com os professores entrevistados, na instituição de ensino não há um espaço ou momento próprio para os alunos se manifestarem coletivamente, o que poderia ser assegurada por meio do grêmio estudantil, que ainda não está consolidado. Em pesquisa realizada com jovens em situação de risco, Libório (2011) verificou que espaços de participação coletiva presentes nas escolas são essenciais para o desenvolvimento de senso crítico e participativo, que culmina na busca coletiva de resoluções, na qual participam não só os estudantes, como demais membros da comunidade escolar.

Além do grêmio estudantil (ainda não consolidado), os alunos PAEE poderiam fazer suas solicitações formalmente, como também atuar em prol de seus direitos através do NAPNE, que é outra instância que os professores relatam saber da existência, embora não tenham conhecimento sobre o nível de seu funcionamento. Desta forma fica dificultada a participação ativa dos alunos PAEE, quando poderiam opinar e contribuir para a transformação do espaço escolar visando à garantia de seus direitos na coletividade. Apesar desses limites, segundo os professores, os alunos PAEE não estão silenciados, pois são ouvidos pontualmente quando fazem alguma reivindicação ou solicitação.

Constata-se, desta forma, que as tensões *Justiça Social* e *Poder e Controle* não encontram, no âmbito da instituição, canais bem organizados e estruturados para participação social, comprometendo o processo de luta coletiva para garantia de seus direitos preconizados pela lei (Lei nº 13.146, 2015), tais como recursos, estruturas e práticas que os auxiliassem na permanência escolar com qualidade, no nível médio e superior de ensino, podendo comprometer a inclusão escolar e seus processos de resiliência.

Na tensão *Relacionamentos* analisou-se a questão da qualidade dos relacionamentos interpessoais existentes na instituição, na perspectiva dos professores. Pesquisas que estudam o processo de resiliência no contexto escolar apontam que os principais relacionamentos dos alunos nesse espaço seriam com os colegas de classe, professores e demais profissionais da escola (Libório et al., 2015; Pessoa, 2011).

Segundo os professores, a instituição não oferece nenhuma ação que os aproxime dos alunos PAEE. O que acontece, geralmente, são reuniões no começo do ano letivo em que a equipe pedagógica repassa algumas informações sobre como trabalhar com as deficiências que serão atendidas ao longo do ano, mas nada que crie uma sensibilização e nem capacitação em relação às necessidades específicas sobre os alunos da educação especial.

A sensibilização, quando ocorre, emerge do interesse pessoal dos próprios professores, pois estes consideram que possuem uma boa relação com os alunos PAEE, pelo fato de que os procuram quando estão com dificuldades nos conteúdos acadêmicos (os alunos se sentem à vontade de fazerem perguntas em sala de aula). Há uma liberdade entre esses alunos e os professores, porém com certa falta no acompanhamento, já que os professores são procurados somente para tratarem de questões escolares, com acolhimento pontual e quando surgem necessidades específicas.

Santos e Pessoa (2020), em pesquisa com estudantes universitários com deficiência, reforçam sobre o importante papel das pessoas consideradas como tutores de resiliência no desenvolvimento e enfrentamento dos desafios por eles enfrentados, que são potentes fatores de proteção e, sem dúvidas, trata-se de uma temática que se relaciona diretamente com a tensão *Relacionamentos*. De forma bastante clara, Libório et al. (2015) defendem que a boa qualidade dos vínculos estabelecidos entre os adolescentes, seus amigos e os profissionais que os atendem, seja nas clínicas ou nas escolas, tem papel de destaque, uma vez que relações empáticas estimulam a autoconfiança, autoestima e perspectiva positiva de futuro, associadas à tensão *Relacionamentos*, como promotora de processos de resiliência.

Com relação aos colegas de classe, os entrevistados acreditam que os alunos PAEE estão bem inseridos e conseguem interagir bem com demais alunos. Os professores descrevem ações que contribuem para melhorar o relacionamento dos alunos PAEE com seus colegas de classe, tais como conversas individuais dos professores com a turma em que o aluno está matriculado sobre temas como *bullying*, diferenças e dificuldades. Os professores descrevem ainda as orientações feitas pela equipe pedagógica, quando esta aborda tais assuntos com os demais alunos da instituição, como meio para minimizarem as barreiras atitudinais.

Na visão dos professores, o relacionamento dos alunos PAEE com os colegas de classe também se baseia em apoio emocional e aprendizagem, pois percebem a ajuda entre si. Migerode et al. (2012) e Santos e Pessoa (2020) consideram o apoio social um forte aliado no processo de resiliência, pois além do suporte emocional revelam a questão da aceitação social da sua comunidade.

Sobre o NAPNE, muitos professores não possuem conhecimento sobre sua existência e funcionamento, já que em muitos *campi* o NAPNE é composto apenas pelo intérprete de Libras (e em alguns casos é composto apenas por pedagogos e psicólogos do próprio *campus*). Apesar disto, os professores consideram que a relação dos alunos com a equipe pedagógica (que representaria o NAPNE) é muito boa, pois todos estão sempre tentando ajudar os alunos PAEE.

Para alguns professores, o bom desenvolvimento do aluno PAEE na instituição diz respeito a sua capacidade de criar “pontes” de apoio em pessoas, como o intérprete de Libras e pedagogas. Estes são vistos como suportes para os quais os alunos recorrem quando encontram alguma dificuldade relacionada à escola. A presença de um vínculo maior dos alunos PAEE pode ser relacionada com a ideia apresentada por Catusso (2007) e Santos e Pessoa (2020) sobre os tutores de resiliência, que seriam os responsáveis por potencializar as capacidades dos alunos, oferecendo suporte para a compreensão de suas necessidades, “materializados pela construção de ambientes colaborativos, por meio do envolvimento de todos os estudantes” (Santos & Pessoa, 2020, p. 132).

A maioria das ações inclusivas descritas era promovida pelos professores, equipe pedagógica e intérprete de Libras, adquirindo uma dimensão mais pessoal (pelo interesse dos profissionais) do que institucional. O fato das relações existentes no ambiente escolar estimularem interações que contribuam para o sucesso dos alunos, estimulando-os a se sentirem capazes, auxilia o aluno a encontrar formas de superar suas dificuldades. Assim, as relações vividas pelos alunos PAEE no âmbito escolar contribuem para o processo de resiliência, pois apesar de alguns relacionamentos se referirem apenas ao contato para as atividades escolares, esses relacionamentos proporcionam um bem-estar para os alunos, além de uma sensação de valorização pelas suas potencialidades e não sendo excluídos pela sua deficiência, fazendo com que passem a confiar mais em si mesmos.

Com relação à tensão *Identidade* buscamos identificar as ações institucionais que contribuía para que os alunos PAEE desenvolvessem uma identidade positiva. Pela fala dos professores, suas atitudes ao se relacionarem com os estudantes, ao mesmo tempo respeitando as especificidades da deficiência e tratando-os com respeito, ajuda no desenvolvimento da confiança nos alunos PAEE ao oferecerem condições de participação social.

Para Oliveira & Rodrigues (2011) esse tipo de ação, que permite a participação dos alunos em todas as atividades, não significa negar a deficiência, mas sim acreditar que diferenças exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, contudo, sem diminuir o que se pode ensinar e sem subestimar o aluno PAEE e suas reais possibilidades. O reconhecimento das especificidades de suas características, a partir da valorização das diferenças, auxilia na constituição de identidades positivas, e por essa via, os docentes individualmente contribuem na formação identitária dos alunos PAEE. Entretanto, uma forma de favorecer as identidades positivas seria através de ações nas quais houvesse espaços sistemáticos de discussão sobre as barreiras atitudinais e que possibilitasse a troca de experiência entre alunos PAEE, nas quais possam reconhecer os estigmas construídos historicamente, e não só diálogos pontuais no início do ano letivo.

Segundo os professores entrevistados, a instituição deveria investir em ações de formação continuada com mais informações e ferramentas para atenderem com mais qualidade os alunos PAEE, fortalecendo os docentes no encorajamento dos alunos em relação às suas reais potencialidades. Segundo Mantoan (2003), a formação necessária aos professores deve ajudá-los a pensarem inclusivamente, ressignificando o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas.

Na tensão *Coesão*, foi analisado como os jovens se relacionam com o cumprimento dos interesses e expectativas da comunidade escolar. Para os professores, os alunos PAEE possuem uma preocupação com o coletivo escolar e isso se deve ao fato de eles sentirem que fazem parte da comunidade escolar. Na perspectiva dos professores, tal sentimento de

pertencimento e preocupação com o bem-estar coletivo é propiciado quando a instituição e os professores desenvolvem ações de acolhimento e inclusão voltadas aos alunos PAEE.

A iniciativa da instituição de fazer os alunos veteranos cuidarem dos novatos, no intuito de mostrar que eles fazem parte do grupo e precisam colaborar, é significativa. Para os professores, essas ações demonstram aos alunos que eles são importantes para a instituição, e isso acaba desenvolvendo um vínculo e um senso de pertencimento, fazendo com que todos cuidem dela e a preservem. Para Libório et al. (2015) quando há relações que passam “calor humano” e segurança aos indivíduos dentro da sua comunidade, a resposta desses indivíduos será a reprodução desses sentimentos e ações. Essa ação mostra aos alunos que a instituição se importa com eles e tal atitude os estimula a contribuir e ajudar.

Com relação à tensão *Aderência Cultural* os entrevistados foram questionados sobre a presença de ações institucionais que criassem a cultura de inclusão entre os membros da comunidade escolar, por meio de práticas inclusivas organizadas pelos profissionais que desenvolvessem a percepção de inclusão por parte dos estudantes PAEE. Segundo os entrevistados, a instituição não promove a inclusão de forma que se crie uma cultura inclusiva, pois a política institucional de inclusão não é trabalhada e discutida com a equipe pedagógica ou com os professores e muito menos com os estudantes e seus familiares. Assim, compreende-se que caso a instituição propiciasse ações desta natureza, aumentaria a sensibilização da comunidade acadêmica.

Apesar da instituição quase não desenvolver ações específicas que repercutam a cultura inclusiva e outras ações que trabalham as demais tensões, as ações existentes auxiliam os alunos PAEE a transitarem pelos valores e princípios institucionais, proporcionando um sentimento de inclusão, segundo os docentes entrevistados. Assim, a instituição, devido à ausência de ações sistematizadas, não está fomentando uma cultura inclusiva, uma vez que não está cumprindo o disposto na legislação (Lei nº 13.146, 2015) e na política educacional (Brasil, 2008) sobre a educação especial, que determinam a formação continuada dos professores do ensino regular para que consigam incluir com qualidade os alunos PAEE. Além disso, constatamos a inexistência do AEE, atendimento que também deveria estar devidamente implementado a partir da responsabilidade da instituição, e que deveria ser ofertado de forma obrigatória pelos sistemas de ensino, seja na própria escola ou em centros especializados. Dessa forma, portanto, torna-se difícil uma instituição de ensino praticar e desenvolver uma cultura inclusiva quando não consegue cumprir as normativas básicas referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi apresentar, na perspectiva de professores que atuam em níveis médio e superior com alunos PAEE, as ações de inclusão desenvolvidas institucional ou individualmente, que auxiliam na promoção da resiliência, associadas às sete tensões propostas pela abordagem socioecológica de resiliência. As ações de inclusão referentes às sete tensões foram apresentadas separadamente por razões didáticas, uma vez que a resolução das tensões se dá de forma simultânea e em interrelação. Muitas ações e atitudes vinculadas à inclusão possibilitaram trabalhar as tensões *Acesso a Recursos Materiais, Relacionamentos, Identidade e Coesão*.

Foi constatado que existem poucas ações desenvolvidas pela instituição em si, contribuindo para a inclusão escolar desses alunos e conseqüentemente para seus processos de resiliência. Tem-se, portanto, que as principais ações de inclusão eram realizadas pelos professores e equipe pedagógica, mesmo não recebendo formação específica e continuada por parte da instituição que os auxiliassem em suas ações.

Os resultados indicam ainda que as ações de inclusão, sejam institucionais ou por iniciativa docente, não favoreciam diretamente a resolução das tensões *Aderência Cultural, Justiça Social e Poder e Controle*. Por isso, torna-se urgente a consolidação do NAPNE e do AEE, fomentando espaços e momentos nos quais os alunos PAEE possam se referenciar, para que encontrem meios de reivindicar por seus direitos, desenvolvendo o protagonismo na resolução dos problemas e conflitos que surgirem. Além disto, é necessário, ainda, que a instituição se responsabilize pela promoção de ações de formação dos profissionais (docentes e técnicos) e que os capacite para um atendimento de melhor qualidade aos alunos PAEE, para auxiliá-los a assumir com maiores condições, seu papel como agentes de proteção e tutores de resiliência para essa população. Dessa forma, na instituição, o processo de inclusão não está consolidado em sua totalidade, encontrando-se em desenvolvimento.

Por meio dos valores praticados pelos professores e membros da equipe pedagógica, os quais desenvolvem ações de inclusão, a instituição consegue ser um espaço promotor do processo de resiliência aos seus alunos PAEE, configurando-se como fator de proteção em algumas dimensões. Entretanto, o papel como fator de proteção não está sendo assumido plenamente pela instituição, uma vez que foi constatada uma falta de investimento em políticas públicas educacionais previstas em Lei (ainda não implementadas pela instituição), indicando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o Instituto Federal de fato colabore integralmente com a resiliência de seus estudantes PAEE.

Ações que ainda precisam de sustentação institucional, no sentido de desenvolvimento de senso de pertencimento e protagonismo, são necessárias para o fortalecimento cada vez maior dos alunos PAEE, em especial, a partir da mobilização

de todos os membros da comunidade escolar que viabilize a conquista coletiva de direitos. Tais ações abrirão novos caminhos para trajetórias de resiliência, via consolidação de mudanças necessárias para seu bem estar e da sua comunidade. A ativação de processos de resiliência possibilitados no espaço institucional poderá se reverberar no fortalecimento dos estudantes PAEE também fora da instituição escolar, auxiliando-os na busca de superação das barreiras da exclusão que podem estar vivendo na sociedade de forma mais ampla.

Referências

- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação. Link
- Catusso, R. L. (2007). *A Resiliência e a Imagem Corporal de Adolescentes e Adultos com Mielomeningocele*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Ferreira, A. L. (2019). *Adaptação cultural e validação para o Brasil do Child and Youth Resilience Measure - 28 (CYRM): Contribuições para pensar a resiliência em juventudes periféricas* (Projeto de Pesquisa não publicado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Ferreira, G., & Cabral Filho, A. V. C. (2013). Movimentos sociais e o protagonismo das pessoas com deficiência. *SER Social*, 15 (32), 93-116.
- Galvão Filho, T. A. (2009). *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Graner, K. M., & Cerqueira, A. T. A. R. (2019). Revisão integrativa: Sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & saúde coletiva*, 24 (4), 1327-1346. DOI: 10.1590/1413-81232018244.09692017
- Jones, V. L. (2011). Resiliency instructional tactics: African American students with learning disabilities. *Intervention in school and clinic*, 46(4), 235-239. DOI: 10.1177/1053451210389032
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Link
- Libório, R. M. C. (2011). *Negociando resiliência: processos protetivos de adolescentes em contextos potenciais de risco* (Relatório científico final submetido à FAPESP). Presidente Prudente, SP, Brasil.
- Libório, R. M. C., Castro, B. M., Ferro, E. G., & Souza, M. T. S. (2015). Resiliência e processos protetivos de adolescentes com deficiência física e surdez incluídos em escolas regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(2), 185-198. DOI: 10.1590/S1413-65382115000200002
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E., Ropoli, E. A., Santos, M. T. C. T., & Machado, R. (2011). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Link
- Migerode, F., Maes, B., Buysse, A., & Brondeel, R. (2012). Quality of life in adolescents with a disability and their parents: the mediating role of social support and resilience. *J. Dev. Phys Disabil*, 24(1), 487-503.
- Oliveira, M. S., & Rodrigues, L. F. F. (2011). A inclusão no Ensino Superior: Uma experiência em debate! *PRACS: Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, 4(1), 17-28. Link
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (2011). *Relatório mundial sobre a deficiência*. Link
- Paulino, A. C. O. B. (2017). *Representações sociais, inclusão social e resiliência no contexto da deficiência visual*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. Link

- Pessoa, A. S. G. (2011). *O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, Brasil. Link
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Santos, I. S., & Pessoa, A. S. G. (2019). Fatores que dificultam a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human*, 20(4), 430-439. Link
- Santos, I. S., & Pessoa, A. S. G. (2020). Tutores de resiliência de estudantes com deficiência. In A. S. G. Pessoa & S. H. Koller, *Resiliência e Educação: Perspectivas teóricas e práticas* (pp. 121-134). São Paulo: Vetor Editora.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(16), 287-310.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.), *Resiliência e Educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez Editora.
- Zardo, S. P. (2012). *Direito a educação: A inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Como citar:

Yanaga, T. W., & Coimbra, R. M. (2021). Inclusão e Processos de Resiliência para Alunos da Educação Especial na Perspectiva dos Docentes do Ensino Médio e Superior. *Revista Subjetividades*, 21(3), e8626. <http://doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i3.e8626>

Endereço para correspondência

Thais Watakabe Yanaga
E-mail: kawaiisaint@hotmail.com

Renata Maria Coimbra
E-mail: coimbralibor@uol.com.br

Recebido em: 23/11/2018

Revisado em: 20/08/2021

Aceito em: 18/10/2021

Publicado online: 02/02/2022