

Reflexões sobre a Hospitalidade a partir das experiências de acolhimento disponibilizado às crianças com necessidades de acompanhamento educacional especial

Eveline Daniele Borges Silva Simões¹

RESUMO: Esse trabalho foi pensado na perspectiva de contribuir com o debate em torno da hospitalidade. Direcionamos uma discussão no sentido de perceber as contribuições das práticas no processo de acolhimento e inclusão dos estudantes que apresentam necessidades de acompanhamento educacional especial, sob a compreensão de que a educação é um direito, e que, apesar de existirem leis que procuram contribuir com a inclusão desses sujeitos na escola regular, para que isso aconteça é preciso que os mesmos sejam igualmente expostos a vivências diversas, que contribuam com o seu desenvolvimento e participação ativa nas experiências de interação social. Procuramos refletir sobre a hospitalidade, sob a compreensão de que ela se constitui a partir de um olhar atento e sensível ao outro e as suas necessidades, e depende de um movimento de abertura e disposição para acolher, independentemente das especificidades que esses outros apresentam. Optamos por uma pesquisa qualitativa, os dados foram coletados a partir do questionário e a entrevista semiestruturada, e contamos com a participação de familiares e professores de estudantes com tais especificidades, para análise optamos pela análise de conteúdo. Esse estudo possibilita uma reflexão sobre as diferentes formas de ser e de estar enquanto estudantes, podendo encaminhar novos estudos e discussões em torno das práticas, da docência, e da educação sob diferentes perspectivas.

Palavras chave: Hospitalidade. Prática Reflexiva. Inclusão. Acolhimento.

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – CAA. Trabalho de Conclusão de Curso, sob orientação da Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.

Introdução

Esse trabalho foi pensado na perspectiva de contribuir com o debate em torno da inclusão e do acolhimento.

Para tecer essa discussão recorreremos ao conceito de hospitalidade discutidos por Miranda (2016) e Menezes (2018), na tentativa de estabelecer um diálogo entre esse e a inclusão escolar. Salientamos a partir do que os autores nos apresentam, que educação como ato de acolhimento e gesto de hospitalidade, caracteriza-se como uma relação não alérgica ao outro, uma pedagogia que não consiste em transformar a diferença do outro em padrões normalizadores de aceitação.

Nessa perspectiva, direcionamos nossa discussão no sentido de perceber as contribuições das práticas que se constituem no cotidiano escolar em relação ao processo de acolhimento e de inclusão dos estudantes que apresentam necessidade de acompanhamento educacional especial. Sob a compreensão de educação enquanto direito, Miranda (2016), nos ajuda a perceber que a hospitalidade implica conceber a experiência educativa como uma atitude de abertura e exposição ao outro no acolhimento à sua palavra, sua cultura, sua história, seu estilo de vida e modo de pensar, e Glat (2007) nos ajuda a pensar que a educação inclusiva é mais que uma nova proposta educacional, mas pode ser considerada uma nova cultura escolar, e nessa perspectiva, pensamos que apesar de existirem leis que procurem garantir a inclusão desses estudantes na escola, prevendo a disponibilidade de recursos e de profissionais que atendam suas especificidades, entendemos que, a efetivação desse direito, implica sobretudo na necessidade de pensar um planejamento que reconheça e acolha esses sujeitos e suas subjetividades. Entretanto, percebemos que a ausência de uma política pública voltada a formação e capacitação profissional, acaba refletindo no processo de acolhimento disponibilizado a esses sujeitos e na forma como se constituem as relações de ensino-aprendizado.

Nesse viés, tomamos como objetivo geral conhecer como se dá o acolhimento de crianças que possuem necessidade de acompanhamento educacional especial nas escolas públicas a partir do olhar dos familiares, que foram desdobrados em três objetivos específicos: **1-** Descrever como se dá o acolhimento dessas crianças na escola pública, a partir da percepção dos familiares e dos professores; **2-** Analisar como os familiares percebem e identificam esse acolhimento e suas contribuições para o processo de inclusão articulando ao que os professores dizem; **3-** Identificar se existe diferença em relação ao acolhimento vivenciado na rede de ensino pública e privada, a partir do olhar e da experiência dos familiares e de professores.

Fomos inquietados a direcionar nosso olhar no sentido de refletir sobre a importância do acolhimento aos estudantes que apresentam necessidade de acompanhamento educacional especial, ao longo de nosso processo formativo e pelo acesso e convivência com estudantes que apresentam essa especificidade, de modo que, na medida em que fomos tomando conhecimento dos desafios e das dificuldades enfrentadas pelos mesmos, por seus familiares e pelos profissionais da educação, em virtude dessa subjetividade, e assim, decidimos direcionar nosso olhar e atenção para discutir sobre essa realidade, que nem sempre está aparente, mas que permeia o cotidiano escolar.

Durante nosso percurso formativo nos aproximamos de discussões relacionadas a prática na perspectiva do acolhimento, da inclusão e do direito, que apontavam para o reconhecimento do outro e dos diferentes modos de ser e estar enquanto estudantes, de modo que, essas discussões foram nos atravessando significativamente, e nos mobilizando a refletir sobre a temática da hospitalidade na educação. Com isso, percebemos a relevância de discutir sobre o acolhimento aos estudantes que apresentam tais especificidades, na perspectiva de que pudéssemos contribuir para melhoria das condições e das oportunidades de desenvolvimento disponibilizadas aos mesmos.

Entendemos como necessidades educacionais “as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para sua faixa etária”, de modo que, as necessidades educacionais especiais “são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais” (CORREIA, 1999; BLANCO, 2001, apud GLAT, 2007, p.25-26).

E assim, pensamos sobre a importância de um olhar atento e sensível aos sujeitos e as suas subjetividades, a fim de promover um acompanhamento pedagógico mais próximo às necessidades que apresentam.

Nesse sentido consideramos importante refletir sobre as práticas e suas contribuições nesse processo, de modo que, nossa discussão parte da ideia de que para inclusão desses sujeitos, é preciso que sejam igualmente expostos a vivências diversas, as quais, ao nosso ver, compreende um acompanhamento pedagógico multidisciplinar e especializado, profissionais de apoio, recurso didáticos, planejamento pedagógico específico, formação e capacitação profissional, que contribuam com a inserção social de todos/todas, independentemente de suas especificidades. Nessa perspectiva compreendemos que o acolhimento, não se limita a garantir o acesso, mas está, sobretudo, relacionado ao reconhecimento desses sujeitos, e diz respeito a forma como o professorado e os demais profissionais da educação consideram e se

comprometem com o desenvolvimento dos mesmos, ou seja, tem a ver com sentidos que mobilizam o seu fazer cotidiano.

Diante das considerações apresentadas, reconhecemos a escola enquanto espaço social e plural, pois é composta por diferentes sujeitos, que trazem consigo especificidades, e tem como compromisso potencializar o desenvolvimento social, cidadão e as aprendizagens. Diante disso, consideramos esse espaço propício para que professores/as possam refletir sobre suas práticas, articulando conhecimentos e saberes, a partir do olhar atento, sensível e humanizado. E assim, buscamos reiterar nossa compreensão em relação ao acolhimento, a partir do que Miranda (2016) nos apresenta, com base no pensamento de Ortega-Ruiz, quando dizem que:

A abertura e a exposição ao outro que nos vem ao encontro caracteriza o primeiro movimento de acolhimento à alteridade como acontecimento ético inaugural da experiência educativa. Uma abertura ao estrangeiro como acolhida na forma “de aceitação da pessoa do outro na sua realidade concreta, em sua tradição e cultura, não do indivíduo em abstrato; é o reconhecimento do outro como alguém, valorizado em sua dignidade irredutível de pessoa, e não, somente o aprendiz de conhecimentos e competências” (ORTEGA-RUIZ, 2004, p.6, apud, MIRANDA, 2016, P.410).

A partir do que os autores nos apresentam, pensamos que o acolhimento na educação envolve essa experiência de abertura que implica reconhecimento e compromisso com os sujeitos, entendendo as subjetividades como uma oportunidade para pensar sobre as práticas, na perspectiva de acolher as diferenças que envolvem o cotidiano educacional e escolar, sem tentar enquadrar os sujeitos a um modelo totalizador e fechado, mas de promover oportunidades de interação que potencializem o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e cultural.

Nossa compreensão em relação ao acolhimento e a inclusão, foi sendo construída a partir do acesso e leitura de textos, que nos fizeram perceber a importância do acompanhamento especializado para os estudantes que apresentam algum tipo de déficit², deficiência³ ou transtorno⁴, e da a escola, sobretudo, a sala de aula como lugar do encontro, dos movimentos, do inesperado e das interações entre diferentes sujeitos.

Assim, pudemos perceber que esse espaço não está limitado as experiências formativas na perspectiva da escolarização, mas é também o lugar do encontro, onde histórias vão se cruzando, e diferentes conhecimentos vão se construindo a partir das trocas e interações.

² Déficit é um tipo de desordem pela qual um indivíduo apresenta dificuldades em aprender efetivamente.

³ 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 igualdade de condições com as demais pessoas.

⁴ Transtornos são alterações qualitativas das interações sociais recíprocas. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos.

Nessa perspectiva, pensamos que a relevância dessa discussão em relação ao campo do conhecimento, está relacionada ao fato de que nossos dados partem da escuta de familiares e de professoras, na perspectiva de compreender as percepções que têm em relação ao acolhimento disponibilizado a esses estudantes, que ao nosso ver pode contribuir com reflexões em torno da docência e da inclusão escolar.

Trazemos para nossa discussão teórica o pensamento de Glat (2007), que trata do conceito de educação inclusiva, que buscamos ampliar pela leitura e análise da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o acolhimento, na perspectiva da hospitalidade tomamos como base os estudos de Menezes (2018), Miranda (2016), Bisol e Valentini (2014).

Segundo Lopes (2016) refletir sobre a educação inclusiva, significa pensar as singularidades, de modo que, percebemos e consideramos nosso trabalho como uma possibilidade de práxis em relação as subjetividades existentes no contexto escolar, uma vez que poderá mobilizar novos estudos, e conseqüentemente a ampliação das discussões em torno das práticas, da docência e da educação em diferentes perspectivas.

Construindo nossos dados: o caminho metodológico

Nossa pesquisa assume uma perspectiva qualitativa, os instrumentos utilizados para coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada, organizados a partir de um roteiro de perguntas, que consideramos inicialmente relevante para podermos acessar familiares e professores, no intuito de viabilizar a participação dos mesmos, conforme a disponibilidade que tinham para nos atender. Para análise dos dados optamos pela técnica da análise do discurso, que segundo Bauer (2002) assume uma perspectiva interpretativa e compreensiva dos dados e uma descrição objetiva dos conteúdos mais relevantes à discussão.

O acesso aos participantes se deu através do aplicativo WhatsApp, utilizado para fazer o contato inicial e continuado, esse recurso tornou possível nosso acesso aos sujeitos e a obtenção dos dados necessários para análise, tendo em vista o distanciamento social que vivenciamos, em virtude do contexto pandêmico, da Covid-19⁵. A escolha dos participantes se deu a partir da análise de uma amostra de possíveis representantes, cujo perfil se relacionava com nosso objetivo de estudo, que era de conhecer como se dá o acolhimento de crianças que possuem necessidade de acompanhamento educacional especial nas escolas públicas a partir do

⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. No Brasil, as escolas tiveram suas aulas suspensas em março de 2020, retornando parcialmente, conforme situação de contaminação, internação e óbitos por covid-19. No município de Caruaru apesar do retorno as aulas, muitas atividades envolvendo o ambiente escolar ainda tem acontecido remotamente, como o caso de estágios.

olhar dos familiares, de modo que, buscamos compreender como se dá o planejamento, organização e desenvolvimento das práticas nas escolas públicas e privadas.

Participaram da pesquisa conosco treze pessoas, sete são familiares de estudantes da educação básica, com necessidade de acompanhamento educacional especial, que estudam na rede de ensino pública, sendo que alguns desses estudantes apresentam como característica comum, o fato de que já tiveram uma experiência educacional na rede de ensino privada, o que despertou nosso interesse em conhecer e identificar possíveis diferenças e/ou semelhanças em relação ao acolhimento a partir desses dois contextos, as outras seis participantes são professoras que atuam na educação básica, com experiência nesse tipo de acompanhamento.

As professoras PP1 e PP2 atuam na rede de ensino pública e as professoras PV3, PV4, PV5 e PV6 atuam na rede de ensino privada.

Todas as participantes são mulheres e receberam nomes fictícios, tendo em vista questões éticas e o nosso comprometimento em manter o anonimato dos participantes e das instituições.

Para coleta de dados disponibilizamos um questionário para doze familiares de estudantes, contudo só tivemos o retorno de sete, uma participante complementou as informações com a entrevista. Todas são mães desses estudantes, e foram nomeadas com as siglas M1, M2, M3, M4, M5, M6 e M7.

Uma criança tem TDAH⁶ e dislexia⁷, as demais tem TEA⁸ (Transtorno do Espectro Autista).

A professora PP1 tem 15 anos de experiência profissional, formação em magistério e pedagogia, e acompanha 3 estudantes com TEA (Transtorno de Espectro Autista), a PP2 tem 20 anos de experiência, pedagoga e pós-graduada em psicopedagogia, e não apresenta as especificidades das crianças que acompanha, ambas atuam na educação infantil.

A professora PV3 é estudante de pedagogia e atua há 3 anos, atualmente na equipe de coordenação. A PV4, também é estudante de pedagogia e atua como acompanhante pedagógica/mediadora de uma estudante do primeiro ano do ensino médio com deficiência

⁶ TDAH: Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade, caracterizado pelos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade.

⁷ Dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada pela dificuldade no reconhecimento da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração.

⁸ TEA (Transtorno do espectro autista) é um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que se apresenta como déficit nas dimensões sociocomunicativas e comportamental, com característica comum o empobrecimento das habilidades comunicativas.

intelectual⁹, deficiência auditiva bilateral e encefalopatia, ambas atuam em instituições privadas que atendem estudantes da classe média-alta.

A professora PV5 é pedagoga e trabalha na educação infantil, já a PV6 é estudante de pedagogia, atualmente está afastada e sua experiência foi no ensino fundamental I.

O outro na sala de aula: um olhar atento as subjetividades

Fundamentamos nossa discussão teórica a partir do conceito de hospitalidade, com base nos estudos de Miranda (2016) e de Menezes (2018) e buscamos relacionar com o conceito de educação inclusiva discutido por Glat (2007) e por Bisol e Valentini (2014).

Procuramos estabelecer um diálogo entre o que os autores apresentavam e os dados mais significativos que emergiram durante a análise, sob a compreensão de que a teoria nos aproxima das discussões em torno da temática. Os textos foram selecionados a partir de um levantamento bibliográfico, que se relacionava com nossa proposta, nos ajudando a compreender o papel da escola e dos docentes no processo de inclusão.

Salientamos, a partir de Glat (2007), que a política da educação inclusiva diz respeito a responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de promover o reconhecimento das diferenças individuais e de qualificar as experiências de ensino-aprendizagem, ou seja, que todos os estudantes, independente de sua condição, sejam acolhidos nas escolas regulares, que deve estar apta para atender as especificidades que trazem consigo. Nessa perspectiva, retomamos a discussão de educação enquanto direito, entendendo que a escola tem compromisso com o ensino, com a aprendizagem e com a inclusão social de todos, independente de quem e de como são, pois, nela os estudantes vão sendo apresentados ao mundo, se inserindo e se tornando parte dele.

Assim, Lopes (2016) nos ajuda a pensar que o trabalho docente na perspectiva da inclusão, precisa ser planejado a partir da análise e problematização das diferenças e das singularidades existentes no contexto escolar, pois, “a educação como gesto de hospitalidade não visa dessa forma à tematização, à representação e à objetivação do *outro*”, e isso implica, “construir na educação uma relação de aproximação com o *outro* que não visa condicionar e submeter sua alteridade às determinações impostas por um pensamento totalizador” (MIRANDA, 2016, p.408-410), ou seja, pensar a educação numa perspectiva de hospitalidade, é também pensá-la como possibilidade de acolher ao outro e as suas subjetividades, e isso, requer uma mobilização para além do que está posto pelos programas curriculares educacionais, envolve consciência, respeito e responsabilidade com o outro e com seus direitos.

⁹ A pessoa com deficiência intelectual apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive.

Nesse viés, compreendemos que para pensar a prática, é preciso reconhecer as subjetividades existentes, mas isso implica um movimento de abertura, de reconhecimento e aceitação dessas diferenças, a fim de romper com atitudes que buscam enquadrar e adaptar os sujeitos a um modelo de educação homogênea.

A partir da lei 13.146/15, em seu art. 28, compreendemos que para que haja uma educação inclusiva, é preciso um sistema educacional inclusivo, ou seja, que visa garantir condições de acesso, permanência e participação; que busque eliminar as barreiras, e isso engloba um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado e serviços que atendam às características dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Diante disso, compreendemos que a educação se constitui como um direito de todos, e que cabe ao poder público promover os recursos materiais e profissional que apoiem essa inclusão.

Segundo Glat (2007), a educação especial inclusiva é uma modalidade da educação escolar, e diz respeito a uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços especializados, que apoiem e complementem o trabalho desenvolvido, a fim de garantir o reconhecimento das diferenças, e isso não se limita exclusivamente aos aspectos estruturais, pois, envolve formação, planejamento e organização do espaço-tempo, do currículo e dos recursos didático-pedagógicos, que viabilizem o acompanhamento desses estudantes, mas, diz respeito também aos sentidos que mobilizam o fazer docente.

Segundo Mendes (2006, Apud BISOL; VALENTINI, 2014, p.224) o princípio da inclusão social está vinculado a equiparação de oportunidades, respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento das subjetividades, uma vez que para incluir é preciso reconhecer a existência das diferenças, pois, a educação inclusiva “é um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, da resignificação do seu papel, a fim de garantir a permanência e a aprendizagem dos alunos” (GLAT, 2007, p.17), ou seja, nesse sentido, a escola precisa organizar suas práticas, considerando as subjetividades existentes em seu contexto e a partir delas planejar e disponibilizar atividades e recursos que possibilitem uma experiência de participação ativa e significativa aos seus estudantes, uma vez que, ao nosso ver, a mesma se constitui como um espaço propício para trocas, vivências e interações.

Já Skliar (2008, Apud BISOL; VALENTINI, 2014, p.226), nos ajuda perceber que, para promover a inclusão é preciso disponibilidade e responsabilidade com o outro, e isso passa pela ideia de acolhimento e de hospitalidade, pois, “todo gesto de hospitalidade, simultaneamente, exige uma atitude de receptividade, abertura e acolhimento à visitação do desconhecido, do estrangeiro” (MIRANDA, 2016, p.411), que entendemos como hospitalidade incondicional.

Nesse sentido, pensamos que sobre o papel da educação nesse processo, que implica no reconhecimento das diferenças e valorização das singularidades existentes, no sentido de superar as discriminações e as imposições que buscam condicionar e homogeneizar os sujeitos e os aprendizados, pois, “educar significa lançar convite aos outros” (GALLO, 2008, p.15, Apud BISOL; VALENTINI, 2014, p.230), e isso, envolve a disponibilidade para pensar e organizar um ambiente que favoreça o acolhimento, o desenvolvimento e à aprendizagem.

Sentidos mobilizadores do fazer docente no processo de acolhimento e de inclusão

Iniciamos nossa análise a partir da compreensão de que, “no gesto de hospitalidade, realiza-se uma verdadeira experiência de transmutação da posse em abertura e acolhimento à visitação do outro” (MIRANDA, 2016, p.411).

Nessa perspectiva, partimos dos dados que nos foram disponibilizados pelas professoras, na tentativa de refletir sobre os sentidos que mobilizam o fazer docente, estabelecendo uma relação com o acolhimento.

Foram recorrentes nas falas das participantes PP1, PP2, PV5 e PV6, como principais dificuldades a falta de formação, de apoio profissional e de um planejamento pedagógico específico. A participante PP1 destaca que a formação, ao seu ver, deveria ser oferecida pela instituição de ensino, e relata uma experiência formativa que foi disponibilizada para os profissionais que trabalham com crianças que apresentam necessidade de acompanhamento educacional especial, “eles ensinam a gente fazer o alfabeto, a utilizar letras de maneira diferente, que sobressaia a necessidade do estudante”, “ensinam fazer brinquedos, para desenvolvermos com eles”, “a gente não tem um curso, mas elas nos fornecem aonde a gente pode buscar ajuda”, e que essas formações ocorrem através de vídeos e palestras que ensinam métodos para desenvolverem o trabalho com as crianças e são estimuladas a ler materiais que tratem das especificidades existentes no contexto, acrescenta, “como a instituição não fornece suporte ao professor para trabalhar os conteúdos, o professor tem que procurar ajuda em suportes externos”, “o que a gente tem é a gente mesmo que procurar saber” (CAMPO: PP1, 16 de abril de 2022).

Nesse sentido partilhamos da compreensão de Bisol e Valentini (2014), de que informação não é suficiente para promover a inclusão, mas, é preciso que essas formações mobilizem uma ação-reflexão, e nos provoquem a pensar sobre as práticas no sentido de promover o acolhimento.

Dos relatos da professora PV5, pedagoga, que atua há 4 anos e meio na educação infantil, numa instituição privada, numa turma com 19 alunos, e 1 deles diagnosticado com autismo moderado, destacamos que raramente a equipe pedagógica recebe alguma formação ou

orientação para trabalhar com os estudantes que apresentam necessidade de acompanhamento educacional especial, e que as trocas ocorrem em conversas informais com a coordenação e através de links de formações, partilhados pela coordenadora, quando têm conhecimento, porém não é nada específico da escola. Destaca que a falta de recursos pedagógicos e de estrutura da sala, tem dificultado o desenvolvimento do trabalho docente, e enfatiza a pouca participação e envolvimento da família tanto no acompanhamento escolar dessas crianças, quanto na busca por acompanhamento de profissionais específicos; já a professora P6, que atualmente está afastada, porém, já acompanhou um aluno do 4º ano do ensino fundamental I, com dislexia, disse que a escola não disponibilizava formações e/ou orientações para que os docentes pudessem desenvolver o trabalho com essa criança, também não dispõe de um planejamento específico, nem conta com uma equipe de apoio, de modo que, o planejamento era pensado e organizado pela docente, que procurava não fazer distinção entre esse estudante e os demais, e que percebe uma falta de aceitação dessas crianças por parte da rede privada, “pois muitas vezes se negam a aceitar esses alunos e capacitação para os professores para poderem lidar com as diferentes especificidades” (CAMPO: PV6, 20 de abril de 2022), destaca, “a participação da família é fundamental, e que ela é pensada no intuito de que a criança desenvolva ainda mais a sua aprendizagem”, no caso da criança que acompanhou, de modo que havia uma boa interação entre a docente e a mãe, que procurava manter o acompanhamento em casa a partir das orientações da professora, e isso foi um diferencial para que a criança conseguisse se desenvolver, “ele foi muito além do que todos nas outras escolas disseram que ele seria capaz” (CAMPO: PV6, 20 de abril, 2022).

Nesse viés, entendemos que “planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas” (OSTETTO, 2000, p.177), pois, “educar reconhecendo a diferença é lançar convite a si mesmo para quebrar a mesmice do seu fazer, para permitir que novos lugares possam existir para o outro e para si neste fazer” (BISOL; VALENTINI, 2014, p.230).

Pensamos que a professora PV6 demonstra uma atitude de hospitalidade, pois considera a especificidade da criança, e a partir dela planeja o desenvolvimento do seu trabalho, sem tenta enquadrar o modo de ser, de estar e de aprender desse estudante, mas reconhece suas necessidades, e a partir dela reflete a forma como desenvolve a sua prática.

Pensamos que esse movimento tem a ver com os sentidos, com a consciência e com o compromisso profissional que se tem em relação ao outro, pois, mesmo diante das dificuldades existentes, entendemos que o diferencial no processo de inclusão está no reconhecimento e na

disposição que se tem para reinventar a prática, na perspectiva de possibilitar aos estudantes uma experiência escolar significativa, que vai além da aprendizagem de conteúdo, mas, diz respeito, sobretudo, a promover em ambiente que favoreça o relacionamento interpessoal e o convívio social.

Pensamos que, as formações disponibilizadas, normalmente, assumem uma perspectiva prescritiva, voltada ao ensino de métodos para o desenvolvimento de atividades, uma vez que não parte da análise de um determinado contexto e das especificidades existentes nele, tão pouco é discutida e planejada pelos pares.

Em relação a participação e interação família-escola, as professoras PP2 e PV5, apontam essa questão como um desafio, e a professora PP2, pensa que a pouca participação dos pais e a falta de aceitação dos familiares, no reconhecimento dessas necessidades e especificidades, dificulta o desenvolvimento e o acesso dessas crianças a profissionais e recursos específicos. Entendemos essa atitude, como negação de direito, pois não há uma disposição para reconhecer o outro e suas diferenças, criando um movimento contrário ao acolhimento.

Sobre o planejamento e desenvolvimento do trabalho, a participante PP2 relata que, “não há uma adaptação, o professor da sala tenta trabalhar como dá, não tem apoio”, e “sempre vem aquela conversa que o professor da sempre um jeito” (CAMPO: PP2, 12 abril de 2022), declara que na escola onde trabalha tem várias crianças com deficiências, porém a secretaria de educação dificulta o envio do profissional de apoio, e acaba dificultando o trabalho do professor, “sabemos que é direito do aluno estar presente na sala de aula, porém estamos sem apoio multidisciplinar e desse profissional” (CAMPO: PP2, 12 abril de 2022), essa dificuldade é recorrente nas falas de outras participantes, “na maioria das vezes não chega à instituição, mesmo sendo solicitado pela mãe da criança junto ao ministério público” (CAMPO: PP1, 16 de abril de 2022), e contam com ajuda das auxiliares que ficam direcionando a atenção as crianças que apresentam necessidades específicas.

A professora PV5 relata que o planejamento é “totalmente de responsabilidade das professoras que quando dá faz adaptações conforme o conhecimento que tem sobre”, pois, “não há um planejamento específico, vamos adaptando na medida do nosso conhecimento e pesquisas e formações que procuramos por conta própria”, esses relatos são recorrentes nas falas da professora PP1, PP2 e PV5. Sobre os modos de acolhimento declara, “não há um tratamento direcionado, vamos fazendo o possível para mantê-los em sala. Há as vezes nas primeiras semanas a liberação da criança uma hora mais cedo...”. Quanto a profissional de apoio, “foi solicitado pela família e pelo neurologista que acompanha a criança, mas pelas burocracias da escola não chegou até então” (CAMPO: PV5, 20 de abril de 2022), entendemos

que esse tem sido um desafio comum para algumas docentes, tanto na rede pública, quanto na rede privada. A professora PV5 percebe que o trabalho não promove um desenvolvimento significativo, “Pela falta de equipe multidisciplinar, pela falta dos acompanhamentos terapêuticos da criança, pela resistência da família em aceitar o comportamento, pela falta de formação direcionada. A criança desestrutura toda a sala, inclusive a professora e a auxiliar. Não é um ambiente saudável pra nenhum dos presentes” (CAMPO: PV5, 20 de abril de 2022).

Ao analisar o pensamento de Skliar (2008, apud BISOL; VALENTINI, 2014, p.226) de que o acolhimento envolve uma relação de responsabilidade com o outro, não é só preparo técnico, mas disponibilidade de promover práticas no sentido de garantir inclusão e desenvolvimento, pensamos, a partir da análise desses extratos, que não há uma relação de acolhimento, mas um estranhamento em relação a esse outro e as suas subjetividades, por parte de alguns docentes e de alguns familiares.

Também percebemos que embora existam leis que orientem a disponibilização recursos que auxiliem no processo de inclusão e desenvolvimento dos estudantes com necessidade de acompanhamento educacional especial, há situações em que esse direito tem sido limitado apenas ao acesso, e entendemos isso como um desafio para professores, familiares e principalmente para os estudantes, em relação a permanência e acompanhamento dos mesmos na escola.

Sobre o planejamento das atividades, declaram, “eu gosto de tratar as crianças como, eu gostaria que tratassem um filho ou um neto meu, daí me esforço da melhor maneira possível, busco conquistar a confiança da criança”, e, “observando o que a criança gosta e o que não gosta, uma das crianças não gosta de brinquedo de montar, ela gosta de desmontar, então montamos a peça e damos para que ela desmonte”. (CAMPO: PP1, 16 de abril de 2022).

Percebemos que mesmo diante das dificuldades as professoras procuram observar as demandas apresentadas por esses sujeitos para planejarem seu trabalho considerando a capacidade cognitiva e emocional dos mesmos.

Essa compreensão é reiterada quando a professora PP1 diz que se preocupa em criar um ambiente favorável para que a criança se sinta bem, que procura conhecer o que a criança gosta e o que não gosta para criar situações em que ela fique à vontade, não no sentido de não ter limites, mas, como possibilidade para conhecer seus gostos e suas necessidades, e que procura manter uma relação dialógica com os familiares sempre que necessário, para trocar informações, respeitando as necessidades socioafetivas da criança, “busco conquistar a confiança da criança”, “com o pouco que a gente tem, da forma que a gente sabe, acolhemos ela da melhor maneira” (CAMPO: PP1, 16 DE ABRIL DE 2022).

Entendemos que esse movimento caminha no sentido da hospitalidade, pois, percebemos que há uma preocupação com o bem estar desse outro, e nos parece que essa professora compreende a importância da receptividade, pois, percebemos afetividade no modo como planeja as relações de ensino-aprendizagem no seu cotidiano.

Nesse sentido, concordamos com Bisol e Valentini (2014) quando destacam a importância de olhar para esse outro e refletir sobre suas potencialidades, criando um ambiente acolhedor, rompendo com a lógica do enquadramento e da homogeneização, pois, ao nosso ver, esse é também um movimento de (des)construção, uma vez que os docentes assumem uma postura autônoma e inventiva, criando estratégias de acolhimento.

Entendemos a importância do planejamento pedagógico e do apoio de uma equipe multidisciplinar, viria somar ainda mais com o trabalho desenvolvido pelos professores, entretanto, percebemos que o acolhimento é também resultado de movimentos de reflexão e de afetos, que vai direcionando esse olhar atento, sensível e comprometido, que vai criando envolvimento e adesão desses profissionais em relação as subjetividades desses sujeitos.

Relacionamos os desafios vivenciados com o pensamento de Ferreira (2007, apud BISOL; VALENTINI, 2014, p.224), de que a falta de preparo do professorado da classe regular para receber o aluno com necessidades educativas especiais, dificulta o planejamento e o desenvolvimento do trabalho com esses sujeitos, e nesse diálogo fomos percebendo que isso pode ser resultado da ausência de políticas públicas mais efetivas, no sentido de garantir as condições que possibilitem a hospitalidade.

Percebemos um movimento por parte da equipe docente de atender a esses sujeitos, respeitando suas especificidades, e assim, pensamos que esse movimento pode ser resultado de um processo formativo inicial, das trocas e experiências vivenciadas, no sentido de acolher essas crianças, e assim vão desenvolvendo uma consciência profissional.

Nessa perspectiva, a “formação tem que ser mais que informação, deve mobilizar o professor para sua responsabilidade como educador” (BISOL; VALENTINI, 2014, p.225).

Seguimos analisando os dados disponibilizados pelas professoras PV3 e PV4, percebemos em suas falas uma diferença em relação a experiência das outras professoras, pois em sua vivência cotidiana contam com planejamento, formação, recursos materiais e profissionais de apoio para trabalharem com os estudantes que apresentam necessidade de acompanhamento educacional especial, “recebemos treinamento e acompanhamento, contamos com o apoio da psicóloga do colégio para estudar as demandas da criança, e o que pode ser aplicado”, “há um trabalho em conjunto com a família/escola/terapia, a escola se baseia nisso, quais os avanços da criança, qual área precisa estimular” (CAMPO: PV3, 11 de abril de 2022),

“nos estagiários recebemos formação a cada 6 meses com a pedagoga e psicóloga da escola, e orientam pelo menos 1 vez por mês, mas essas orientações variam muito de acordo com a disponibilidade da coordenadora” (CAMPO: PV4, 20 de abril de 2022), “cada aluno geralmente tem uma caixa de materiais em sala. Jogos, cronogramas, rotinas adaptadas (com foto), etc. Mas também podemos produzir esse material se encontrarmos a necessidade. A escola disponibiliza o material” (CAMPO: PV4, 20 de abril de 2022).

A Professora PV4 relata que os planejamentos são montados de acordo com as necessidades de cada aluno, e varia um pouco dependendo da série, no ensino fundamental I, se dá a partir do diálogo com os profissionais que acompanham aquele aluno fora da escola, principalmente os psicopedagogos, que dão um planejamento prévio, que é adaptado pela professora em conjunto com a acompanhante/mediadora, “E o trabalho vai sendo desenvolvido a partir disso, com momentos específicos para que nós enquanto acompanhantes/mediadores passemos o conteúdo para o aluno de forma adaptada” (CAMPO: PV4, 20 de abril de 2022), já no ensino fundamental 2 e médio “quem monta esse planejamento é a professora com a participação de quem faz a mediação, que somos nós”, afirmam que a escola busca manter um diálogo com as famílias, sempre que necessário.

Em relação ao acolhimento, “existe um momento de adaptação. O mediador recebe a criança e no primeiro momento existe a construção do vínculo, então assim que a criança chega na escola o papel do mediador é receber a criança, usando jogos, ludicidade etc”. “depois desse primeiro vínculo a turma recebe o aluno com apoio da professora e o papel de ambos é integrar essa criança na dinâmica de sala e promover a socialização dela com as demais”.

Percebemos, que a escola dispõe de um planejamento que envolve práticas que reconhecem as diferenças para atender esses estudantes, feito com a participação dos docentes e seus pares.

Entretanto, nos parece que as propostas e as orientações disponibilizadas pelos profissionais que assistem esses estudantes fora da escola influenciam o fazer docente, embora indiquem ter liberdade para fazer adaptações.

Nesse sentido, concordamos com Bisol e Valentini (2014), quando nos apresentam que a inclusão parte do reconhecimento das diferenças, de modo que requer das escolas um movimento de repensar o currículo, construir e disponibilizar recursos didático-pedagógico apropriados aos diferentes modos de aprender, e seguem destacando a importância da oferta de formação aos professores, como meio para concretizar as políticas públicas de inclusão, sob a compreensão de que a formação contribui para tornar os profissionais mais comprometidos, no

sentido de promover um novo olhar em relação ao outro, e de romper com os condicionamentos em relação ao aprendizado dos sujeitos, pois, “é nas diferenças que construímos nossa singularidade, que nos distinguimos uns dos outros” (BISOL; VALENTINI, 2014, p.228).

Nesse sentido, de modo geral, mesmo diante das limitações existentes, nos parece que as docentes procuram criar um ambiente que de alguma forma promova bem estar a esses estudantes, a partir do uso de recursos e dos conhecimentos que possuem, parecem considerar essas subjetividades, de modo que mobilizam saberes, na perspectiva de atender aos modos de ser e de estar desses estudantes na sala de aula.

Salientamos que, “a educação para ser inclusiva deve ser baseada no reconhecimento das diferenças, na busca de valores e práticas comuns, na convivência com a diversidade” (BISOL; VALENTINI, 2014, p.230).

Com isso, compreendemos que há alguns movimentos que se aproximam do conceito de hospitalidade, em que percebemos respeito e abertura ao outro, entretanto, pensamos que, não podemos desconsiderar que os desafios apresentados, refletem nos modos de acolhimento.

Educação e direito na perspectiva da inclusão

Iniciamos nossa discussão destacando nossa percepção de que alguns relatos estão marcados por muita emoção, permeados por sentimentos de angústia, medo, revolta e incertezas, e essa escuta nos levou querer refletir ainda mais sobre a importância do acolhimento, de estar aberto a receber esse outro que nos chega, sem tentar lhe impor um modo de ser e de estar no mundo, marcado por uma perspectiva utilitarista.

Pois, para Skliar (2008, Apud Bisol e Valentini, 2014, p.226), a inclusão educativa deve estar relacionada a uma forma de hospitalidade, a um modo de receber o outro, pois entende essa experiência como uma acolhida.

Nesse sentido trazendo alguns dados apresentados pela participante M1, cujo filho tem TDAH e dislexia, e já estudou em escola da rede privada, no período em que foi diagnosticado, cursava o primeiro ano do ensino fundamental I. Relatou que o déficit foi percebido inicialmente pela professora, que compartilhou com os pais quando a procuraram para obter informações sobre o desenvolvimento do filho, uma vez que perceberam as dificuldades da criança para realizar as atividades enviadas para casa. Foi nesse momento que a professora falou de suas suspeitas, “olhe mãe eu já tava pra chamar você, que seu filho tá pedindo socorro, precisando de ajuda”, e foi relatando as dificuldades percebidas, que a criança trocava muito as letras e não conseguia juntar, que não estava conseguindo acompanhar a leitura, então indicou que seria bom a mãe marcar uma fonoaudióloga, pois poderia ser que a criança tivesse algum déficit e/ou transtorno.

Entretanto, mesmo diante das dificuldades apresentadas, não percebeu disponibilidade da escola e da professora em promover um acompanhamento diferenciado, sensível as necessidades que a criança apresentava, e que toda ajuda foi no sentido de alertar e de a orientar a buscar por ajuda e diagnóstico de um profissional.

Após o diagnóstico a fonoaudióloga fez visitas a escola, orientando como poderiam desenvolver as atividades considerando as especificidades da criança, entretanto, “quando a gente observava a maneira de prova, de tudo, não era diferenciada, a fonoaudióloga sempre batia nessa tecla que era muito difícil trabalhar”, “foi muito difícil, e até hoje tá sendo difícil com isso”, “sempre há uma rejeição, que a gente sente, quando a gente tem um filho assim, precisando de uma atenção a mais, sempre tem essa rejeição, elas não dão essa atenção, ele ficou muito bloqueado, tanto na escola como com a professora”, “a pior coisa pra uma pessoa dislexa é pedir pra ela fazer uma leitura”, e que no começo a criança tinha muita insegurança, chegava em casa chorando e dizia “mãe a tia fez vergonha a mim, pediu pra mim ler sabendo que eu não sei”, “o desenvolvimento demorou bastante, a ajuda que eu tive foi da fono” (CAMPO: M1, 17 de abril de 2022).

Percebemos nesses dados, que essa criança não vivencia uma situação de acolhimento, pois, a forma como a professora propõe sua participação na aula, reforça o estranhamento, a partir de uma experiência marcada pela diferença de forma negativa, que não faz com que a criança crie gosto pela escola e se sinta pertencente.

Compreendemos que, quando “oferecemos hospitalidade somente sob a condição de que o outro obedeça às nossas regras, nosso modo de vida, até mesmo nossa linguagem, nossa cultura nosso sistema político” (DERRIDA, 2004b, p. 138, apud MIRANDA, 2016, p.411), essa hospitalidade é condicional, pois, não há um movimento de acolhimento, uma disposição para recebe esse outro respeitando suas diferenças.

Destacamos esses relatos, pois nos ajudam a perceber a necessidade de visibilizar a diferença, para que a criança perceba a escola como um lugar possível para ela ser e estar, de modo que, se sinta segura em participar das interações existentes, independente dos conhecimentos que irá construir.

A participante M2, mãe de uma criança tem TEA, diagnosticada aos 5 anos de idade, já teve uma experiência com a rede de ensino privada, relata que a escola só percebeu as especificidades da criança quando a mãe conversou com a professora. Contudo, embora considere que o filho foi acolhido bem, pelo fato da professora dá atenção e sempre perguntar se a criança queria algo ou se estava com alguma dúvida, ao nosso ver esse acolhimento não acontecia, pois a criança reclamava e quase não queria ir para escola, nesse período não teve

um bom desenvolvimento, e ele ficava muito isolado, pois, era excluído das brincadeiras, pelas outras crianças.

Percebemos que a professora procura ser atenciosa com a criança, mas não percebemos um movimento voltado a inclusão e participação, pois a criança, era excluída das brincadeiras e do convívio social com seus pares.

Os relatos das participantes M1 e M2 se assemelham em relação ao acolhimento que vivenciam na escola pública, “Na escola pública ele gosta de ir se sente bem lá o acolhimento lá tb é nota 10”, complementa, “muito satisfatório, os profissionais da escola são muito atento com ele, ele gosta de ir, está aprendendo O ensino muito bom todos são muito atencioso”, “a acompanhante dele é muito qualificada e preparada para lidar com às necessidades dele sim. Na minha opinião eu só tenho a agradecer ao ensino público todos estão de parabéns tudo muito organizado e uma equipe muito competente com qualquer aluno com ou sem deficiência” (CAMPO: M2, 12 de abril de 2022), a participante M1 diz, “mas a escola do município abraçou e graças a Deus ele está desenvolvendo bastante, a gente ainda tem uns transtornozinhos em termo da atividade que tem que ter o tamanho da letra específica e as letras tá vindo muito pequenininha, mas isso a gente vai conversando com a gestora para ser modificado”, em relação a profissional de apoio, “estamos aguardando, o que ela passou pra gente é que faz a seleção e quando vem aparecer, aparece um só e a demanda tá muito grande e por isso não tá tendo ainda acompanhamento na escola, porque teria que ter né? Que isso é uma lei”! Afirma que tanto a gestora, quanto a professora atual são atenciosas, em relação ao que a família pergunta e apresentam sobre as necessidades do aluno, “e assim, ele tem um acompanhamento bom, assim, em relação a isso a gente fica muito satisfeito, em termo que essa atenção que a gente tá tendo com a escola do município, a gente tá tendo uma atenção *como se fosse uma rede privada*, eu acho que até melhor, sabe” (CAMPO: M1, 17 de abril de 2022). Entendemos que a M1 se surpreende positivamente em relação a experiência que vivencia na escola pública, parece que essa era a expectativa que tinha em relação a escola privada, entretanto, percebemos um movimento contrário em ambos os relatos.

Consideremos relevante destacar o relato de satisfação em relação ao acolhimento recebido na rede de ensino pública durante o período da pandemia, tendo em vista que foi um período onde muitos estudantes tiveram dificuldades no acompanhamento das aulas remotas, “mas era um professor que ele foi assim, foi uma bênção na vida da gente, pelo fato de que até sendo on-line, eu nunca conheci esse professor pessoalmente, mas ele sabia lidar com as crianças de um jeito que tornava as coisas bem mais fácil, mas a gente não vê isso com todos os professores não, de forma alguma” (CAMPO: M1, 17 de abril de 2022).

Percebemos a partir dos dados analisados, que a hospitalidade incondicional envolve um movimento de abertura, de querer receber esse outro, independente das subjetividades que trazem consigo, sem tentar lhe impor uma forma, um modelo de ser e de estar enquanto estudante, “pois é através da experiência do encontro com o outro e na exposição ao risco e perigo que envolve esse encontro, que se torna possível o surgimento de uma relação ética de hospitalidade ao outro na educação” (MIRANDA, 2016, p.409).

Destacamos os relatos da participante M5 mãe de um menino com TEA e déficit de atenção, que quando foi para escola já tinha diagnóstico e encaminhamento para ter um profissional de apoio, destaca, “tem uma Profissional de apoio muito boa”, “ele nunca frequentou 1 ano completo a escola, porque estava em pandemia as aulas sempre foi remotas e esse ano quando começou gostei porque foi bem recebido, mas a escola entrou em reforma, estamos aguardando”, percebemos semelhança nos relatos das participantes M1 e M5, que demonstram satisfação em relação ao trabalho desenvolvido no período de das aulas remotas, “Sim, mesmos sendo remota está um acompanhamento muito bom e a profissional de apoio sempre presente”, complementa afirmando que a criança é acompanhada por essa profissional há 2 anos e que a considera maravilhosa, em relação as atividades disponibilizadas, quando perguntamos se percebe que são planejadas considerando as necessidades da criança diz, “Sim, graças a Deus o que não consigo tento encontrar uma maneira pra suprir a necessidade”, “dificuldade sinto muita na hora de executar as tarefinhas dele e em relação a escola ainda não tenho o que falar porque as aulas dele ta sendo online”, “Sempre mantemos um contato bom, não tenho o que reclamar em relação os professores, sempre estão conversando comigo. A escola me foi recomendada por outros pais e estou gostando, eles deixam meu filho a vontade e com vontade de estudar”, “ele gosta muito de lá” (CAMPO: M5, 22 de abril de 2022).

Pensamos que essas experiências tem sido marcada pela hospitalidade, e que a comunicação entre os profissionais e a família, ajudam nesse processo, embora não tragam muitos detalhes em relação aos aspectos que as fazem definir o trabalho desenvolvido e os profissionais como bons, pensamos que essa definição seja resultado da forma como essas mães e seus filhos estão sendo acolhidos nessas instituições, e pelo resultado que observam em relação ao desenvolvimento da criança.

Já a participante M3, também mãe de uma criança com TEA, diagnosticada quando ainda não estudava, entretanto, “hoje ela vai e as vezes vemos preconceito” (CAMPO: M3, 22 de abril de 2022), em relação ao acompanhamento diz que a escola não disponibiliza nada, e que percebeu rejeição e preconceito por parte da gestão, “por me ligarem por qualquer coisa pra buscar ela, E por mal vontade por causa do autismo ela não poderia tão coisa”, “o ensino é

bom, No começo foi mais difícil, hj é mais fácil”, “falo da professora o ensino é muito bom ela tá no berçário 2 e já sabe algumas letras do alfabeto”, relata que a criança não tem acompanhamento de um profissional de apoio, “a gestão não queria que ele fosse pra aula até chegar esse apoio”, não sabe se as atividades disponibilizadas são pensadas a partir das necessidades da criança, pois, toda atividade é feita na escola, não traz para casa (CAMPO: M3, 22 de abril de 2022). Sobre a comunicação para acompanhamento do desenvolvimento declara que “a professora tem meu número, sempre manda mensagem e manda fotos de como foi o dia dela e me dá notícias” (CAMPO: M3, 22 de abril de 2022).

Percebemos nesse relato que a dificuldade vivenciada no processo de acolhimento se deu por parte da gestão, contudo, nos parece que há um acolhimento por parte da docente, mesmo sem o profissional de apoio, tenta incluir a mãe no acompanhamento da criança, de modo que, percebemos que a mesma parece satisfeita com o trabalho desenvolvido por parte da docente.

Buscamos estabelecer um diálogo entre os dados e os estudos de Menezes (2018), sobre a hospitalidade condicional, em que as pessoas não podem se apropriar do solo, que é negado a visitação dos outros, e aquilo que se ergue sobre o solo, como a cultura, habitat e instituições, não devem ser acessíveis a todos, ou seja, entendemos esse movimento como negação de direito, pela falta de abertura para receber e incluir esse outro plenamente na vida social e escolar, pois, se não bastassem as dificuldades que acometem o trabalho docente, como a falta de recursos e apoio profissional, percebemos que situações de negação as diferenças são reforçadas por alguns familiares e por alguns profissionais da gestão escolar, entretanto, também observamos que as experiências positivas são marcadas por docentes que procuram oferecer um ambiente acolhedor e que ofereça segurança a criança, na perspectiva de que participem ativamente das atividades e das interações, respeitando suas limitações, seu tempo, sua capacidade de desenvolvimento e os seus modos de ser e estar.

Ao nosso ver esse movimento tem a ver com uma consciência profissional que vai se constituindo a partir da formação e das trocas que se constituem nesses espaços, que acabam mobilizando olhar sensível, atento e comprometido desses profissionais com os outros que lhes vem ao encontro.

Nesse viés, procuramos estabelecer um diálogo a partir das contribuições de Ferreira (2007, Apud BISOL E VALENTINI, 2014, p.224), quando afirma que a educação atual não oferece nem garante condições satisfatórias para ser considerada efetivamente inclusiva e isto estaria associado à questão da falta de preparo do professor da classe regular para receber o aluno com necessidades educativas especiais.

Concordamos com o autor sobre a importância do preparo profissional para auxiliar no processo de acolhimento desses estudantes, entretanto, pensamos que a capacitação precisa ser pensada para todos os profissionais da educação, sob a compreensão de que a responsabilidade do acolhimento não está limitada ao professorado, pois, envolve toda uma estrutura escolar, no sentido de criar condições para que esses sujeitos consigam se sentir pertencentes no ambiente escolar.

Procuramos então ampliar nossa discussão em torno da formação, e capacitação profissional, destacando um trecho do texto de BISOL e VALENTINI (2014, p.225):

Todavia, os resultados evidenciam que não basta frequentar cursos, palestras, etc., como eles são atualmente. Há a necessidade de reformulá-los, para que possam se tornar impulsionadores para o desenvolvimento de atitudes positivas quanto à educação inclusiva. Cabe ressaltar que a capacitação profissional só poderá apresentar resultados positivos, quando forem revistos e compreendidos, primeiramente, os posicionamentos e as atitudes dos professores frente à própria atuação profissional. Assim, se os docentes não julgarem ser de sua responsabilidade educar toda e qualquer pessoa, pouco útil é capacitá-lo com os mais avançados conhecimentos teóricos e práticos. (GOMES; BARBOSA, 2006, p.93, apud BISOL e VALENTINI, 2014, p.225).

Os autores nos auxiliam a perceber que a formação em si não dá conta de promover uma atitude de acolhimento, contudo, entendemos que esse compromisso vai se constituindo a partir das vivências e da partilha que vai criando uma disposição, uma abertura em relação ao outro, que tem a ver com uma consciência ética e profissional.

Os dados apresentados pela participante M1, nos ajuda nessa argumentação, em torno da preparação profissional para receber e trabalhar com estudantes que apresentam necessidade de acompanhamento educacional especial, “nem todos os professores estão adequados para lidar com isso, tem professores que eu acho que ainda ficam voando em termo de dislexia e TDAH, sabe, e de outras deficiências também, que a gente as vezes passa pra eles, é como se fosse só uma coisa a mais, uma coisa besta e pronto, sabe”, “tem professor que nem liga, é porque assim, eu sou uma mãe que fico sempre atrás, fico perguntando, falo, quando ele chega em casa pergunto como foi, olho as tarefas dele, não adianta ter a atividade e ele não saber nada daquilo ali”(CAMPO: M1, 17 de abril de 2022). “Na minha opinião os profissionais precisam se adequar, focar mais em entenderem termo da dislexia e de outros transtornos também, porque se eles entendessem ajudaria muito, muito!, porque uma criança dessa ele tem todo direito de fazer qualquer coisa que ele queira, quando tiver terminado os estudos”, “são poucos os professores que tem esse lado, que tem essa visão, que tem esse carinho com eles, porque tem uns que não tem ai, infelizmente, né, quando isso não acontece é uma frustração, no meu ver eu

vejo assim”, complementa, “hoje em dia, pronto, minha maior alegria é quando ele chega da escola, ele diz olha mãe, a tia separou os grupos e eu fiz uma leitura, hoje em dia não é mais, não se torna um medo pra ele, entendeu”, “se você pedir pra ele ler alguma coisa ele ler, do modo dele, tudinho, entendeu, mas ainda tem pessoas que ri, isso vai ser inevitável, nem sempre eu vou tá por perto dele, mas isso já é uma vitória dele ter perdido esse medo que ele tinha, enorme de leitura!”(CAMPO: 17 de abril de 2022).

Essa percepção é reiterada nos dados disponibilizados pela participante M4, mãe de uma criança com TEA, “no começo foi difícil a escola aceitar o laudo eu tive que ir na secretaria de educação pra poder elas aceita”, e que, a criança ficou um ano sem a professora, “quando ela teve crise convulsiva a professora falou que não ia ficar com ele na sala”, “a diretora também não aceitava”. Em relação ao acolhimento declara, “agora muito bom”, e que o desenvolvimento e assistência tem sido satisfatório, destaca que atualmente a criança tem acompanhamento de uma profissional de apoio e atividades da sala de recursos duas vezes por semana, e que as atividades disponibilizadas são pensadas considerando suas especificidades, “ela não sabe ler as atividades dela e com desenho e pintura”, define que é boa a comunicação família-escola (CAMPO: M4, 22 de abril de 2022).

A experiência da M6, mãe de uma criança de 6 anos com TEA, se assemelha aos relatos da M1, M2 e M7, da falta desse olhar sensível as especificidade da criança, pois não tiveram apoio da escola após diagnóstico, “passei em quatro escola particular e sem nenhum acolhimento” (CAMPO: M6, 22 de abril de 2022), as dificuldades especificadas compreendem a falta de adaptação curricular, rejeição por parte da escola e dos alunos, e ausência do profissional de apoio, por isso, precisa estar na sala de aula com a criança, considera que o desenvolvimento e a assistência não são satisfatórios, pois, as atividades não são planejadas e não há boa comunicação entre família-escola.

Complementamos essa análise, a partir do relato da participante M7, mãe de uma criança de 8 anos com TEA, TDAH, DI (Deficiência Intelectual), diagnosticada aos 3 anos e 8 meses, que teve sua especificidade percebida pela a professora da creche, que relata a mãe, quando procurou para saber como tinha sido o comportamento da filha no dia: “olha eu tô aprendendo, e, eu nunca trabalhei com criança especial”, “ai eu olhei para cara dela assim e eu disse: especial! Ai foi quando começou todo o transtorno, a angústia, mas inda não tinha ideia do que era o autismo” (CAMPO: M7, 22 de abril de 2022). Em uma reunião na escola a mãe tenta novamente interagir com a professora para compreender o comportamento da criança na escola, mas o retorno foi, “ô mulher tu quer que eu fale o que, que ela não brinca, que ela não come, que ela não vai ao banheiro, que ela não interage, que ela não faz nada, fica só olhando pra

mim, tipo e fez o gesto de boca a aberta, aquilo ali mim matou” “foi um dia inesquecível pra mim”(CAMPO, M7, 22 de abril de 2022), pensou em tirar a criança da creche, mas a diretora propôs trocá-la de turma, para que fosse acompanhada por uma professora mais experiente. Em relação a experiência que teve com a rede privada, destaca que inicialmente teve todo apoio, “a professora se dedicou o máximo, entrou mesmo no autismo, e ajudou muito minha filha, as duas professoras, nossa foi tudo, foi um acolhimento muito bom no início de tudo”, contudo no ano seguinte quando trocou de professora, sentiu que faltou esse apoio. Destaca que o retorno a escola após o período de isolamento por conta da pandemia, foi difícil, “a professora não sabia o que fazer”, e quando questiona alguma situação a escola só não fez dizer: “tire sua filha daqui”. Em relação ao aprendizado construído na escola, entende que não tem sido satisfatório, “o que ela sabe foi eu quem ensinei, porque os professores não conseguem passar nada pra ela, é impressionante nenhum consegue”, sua percepção é de que há uma “exclusão disfarçada de inclusão” (CAMPO, M7, 22 de abril de 2022).

Percebemos um movimento distante da ideia de hospitalidade que procuramos discutir, considerando que o acolhimento requer sobretudo, abertura e disposição de cada profissional no sentido de (re)pensar as práticas, a partir da compreensão e do reconhecimento das diferenças existentes, e isso pode ser reflexo da ausência de formações na perspectiva de discutir o acolhimento e a inclusão.

A partir de Skliar (2008, apud Bisol et al, 2014) entendemos que para o autor os termos disponibilidade e responsabilidade, não indica estar preparado para trabalhar com esta ou com aquela criança, porque considera impossível estar preparado para aquilo que está por vir, mas, “trata-se de estar disponível e responsável por alguém independente de seu corpo, de sua língua, de sua forma de aprender, de sua forma de estar no mundo” (SKLIAR, 2008, Apud BISOL e VALENTINI, 2014, p.226).

Sua experiência na rede de ensino pública, “a princípio receberam a aluna e tal, matriculou, ai quando foi iniciar as aulas que eu fui atrás de um cuidador não tinha”, “os professores quiseram generalizar, não eu já trabalhei, tal” (CAMPO, M7, 22 de abril de 2022), e teve que recorrer aos profissionais que atendiam a criança fora da escola, solicitando uma reunião entre essas equipes, para que pudessem explicar como precisavam lidar com a criança, a princípio aceitaram a conversa, mas resistiram as orientações, pois propunham trabalhar com método ABA¹⁰, e não aceitaram bem, acharam que era bobagem, que estavam fazendo os gostos

¹⁰ ABA é uma sigla que vem da língua inglesa que significa *Applied Behavior Analysis*, ou, em português, **análise do comportamento aplicada**. O método é a forma de intervenção mais bem-sucedida para crianças com algum desenvolvimento atípico, por isso é indicado àquelas com transtorno do espectro autista, tem como objetivo

da criança, com o tempo entenderam que as orientações eram necessárias e ajudavam no desenvolvimento da criança. Destaca que não há planejamento de aula, e que a criança está sem atividades, “minha filha tá lá solta, tá solta, ela tá indo pra escola por ir, ela não tá entendendo que ela tem atividades pra fazer, que ela tem regras, ela tá solta, tá só na quadra passeando, porque ela não quer ficar na sala, ela não vai ficar na sala por que? Porque ela não tem o que fazer”, “não tão sabendo como fazer, não tão me perguntando, não tão buscando, e isso que angustia a gente, a gente tem que tá em cima o tempo todo, porque se a gente relaxa, eles relaxam também”, “a professora e a cuidadora estão perdidas”, e mesmo diante dessas dificuldades entende que o acolhimento tem acontecido, que há abertura para comunicação, mas sente a dificuldade dos profissionais saberem lidar com as especificidades da criança (CAMPO, M7, 22 de abril de 2022).

Percebemos nesses relatos a importância desse um olhar atento e sensível as subjetividades existentes na escola, uma vez que também destacamos a importância da empatia e da afetividade nesse processo, entretanto, não julgamos menos importante a formação e capacitação, pois a entendemos como recurso para potencializar os profissionais a lidarem com as subjetividades existentes no cotidiano escolar.

Os dados analisados apontam a dificuldade dessas crianças de terem suas especificidades aceitas, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar, espaços que ao nosso ver, são fundamentais para o desenvolvimento e interação social dos sujeitos, pensamos que, a negação das diferenças, impacta nos modos como são acolhidas, por isso precisamos provocar esse tipo de discussão nos diferentes espaços sociais e formativos.

Algumas Considerações

A partir dos dados analisados percebemos que a ausência de formações e de um planejamento pedagógico específico tem se constituído como um desafio para muitos profissionais, pois, alguns não sabem lidar com as especificidades existentes na escola, e precisam recorrer a recursos externos para obterem informações que os auxiliem no planejamento e desenvolvimento de suas práticas. Observamos que há situações em que familiares e docentes precisaram recorrer aos profissionais que assistem a criança fora da escola, para tentar organizar o planejamento didático-pedagógico, na tentativa de adequar as práticas desenvolvidas as necessidades dessas crianças.

reforçar os comportamentos desejáveis e úteis e diminuir aqueles que são prejudiciais ou que estão afetando negativamente o processo de aprendizagem.

Entendemos que o diferencial no processo de acolhimento está relacionado a compreensão que esses profissionais tem em relação a essas especificidades, e a disposição que desenvolvem no sentido de assumirem o compromisso e a responsabilidade com esse outro.

Pensamos que nossa análise consegue dar conta de descrever como se dá o acolhimento dessas crianças tanta na escola pública, quanto na rede de ensino privada, e de compreender as diferenças e semelhanças existentes, com isso, destacamos nossa percepção de que o acolhimento disponibilizado em algumas escolas da rede públicas foi apontado como uma experiência positiva, pois, compreendemos esse movimento tem a ver com os sentidos construídos pelos docentes em relação ao seu fazer cotidiano.

Pensamos que mesmo diante dos desafios vivenciados, alguns profissionais tem se esforçado e se dedicado para atender de forma acolhedora a todos os sujeitos, independente das especificidades que apresentam, e procuram desenvolver um trabalho reflexivo, respeitando as especificidades, o tempo, o contexto, e a capacidade física, emocional e cognitiva de cada estudantes, e esse movimento tem se apresentado como um diferencial no processo de acolhimento, culminando com o conceito de hospitalidade, que entendemos como uma disposição de abertura e de aceitação ao outro.

Pensamos que os dados explorados não se esgotam nas discussões tecidas, mas podem ser ampliados, a partir de novos olhares e reflexões em torno da temática, pois, nos provoca cotidianamente a (re)pensar os sentidos do ser e do fazer docente, resgatando a compreensão de educação enquanto direito, que não está limitado ao acesso, mas aos modos e as formas de acolhimento disponibilizadas na perspectiva de contribuir para promover condições que possibilitem a permanência, o desenvolvimento e a interação social dos sujeitos, independente das suas especificidades, contudo, entendemos que ainda temos um longo caminho para que todos os sujeitos possam vivenciar, sem distinção, uma experiência educacional significativa.

Referências Bibliográficas:

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatriz. Objetivo virtual de aprendizagem Incluir: **Recurso para a formação de professores visando a inclusão**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v.20, n.2, p.223-234, abr-jun., 2014. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 11 de fevereiro de 2022.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Cad. Cedes. Campinas, vol.28, n.75, p.269-273, maio/ago.2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 de novembro de 2021.

_____, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara, 2016.

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

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: **cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LOPES, Rodrigo Barbosa. **Esboço para um pensamento de diferença e do dever deficiente na educação**. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago. 2016, pp. 277-308 2016. Disponível em: <https://scholar.google.com>. Acesso em: 19 de novembro de 2021.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação**. *Conjuntura Filos. Educ.*, Caxias do sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016.

MENEZES, Henrique Dantas Pinheiro de. **Os paradoxos da hospitalidade como direito humano: Uma análise sobre o acolhimento do outro a partir da filosofia de Jaques Derrida**. Recife, 2018. 97f. Disponível em: Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31355>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda.; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re) aprender a olhar. *Olhar do professor*, Vol.22, 2019, Universidade Federal de Ponta Grossa, Brasil.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO PEDAGOGIA-LICENCIATURA

**“REFLEXÕES SOBRE A HOSPITALIDADE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE
ACOLHIMENTO DISPONIBILIZADO ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES DE
ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL”**

EVELINE DANIELE BORGES SILVA SIMÕES

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Corpo Docente do Curso de PEDAGOGIA –
Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco e
APROVADO em 19 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná
(Orientadora)

Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
(Examinadora)

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
(Examinadora)