

**TRABALHO COLABORATIVO E ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS
SÃO MATEUS/ES**

**COLLABORATIVE WORK AND ACCESSIBILITY IN PROFESSIONAL
EDUCATION AT THE FEDERAL INSTITUTE OF ESPÍRITO SANTO - CAMPUS
SÃO MATEUS/ES**

**TRABAJO COLABORATIVO Y ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN
PROFESIONAL EN EL INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS
SÃO MATEUS/ES**

Erick Carlos da Silva¹
Isabel Matos Nunes²

Resumo: Este trabalho é fruto de um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, concluída no ano de 2022, na Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa teve por objetivo geral analisar as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus que possibilitem condições inclusivas aos estudantes público-alvo da educação especial na Educação Profissional e Tecnológica. Para a realização deste trabalho, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa que consistiu em um estudo de caso no qual foi analisado o contexto do Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Desse modo, como instrumento metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três gestores e cinco professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Como resultados, percebeu-se que o Ifes tem promovido algumas ações para a promoção da inclusão dos estudantes, ainda com muitas barreiras pedagógicas e atitudinais. Além de adaptações na arquitetura da instituição, ainda há necessidades de melhorias nesses espaços e, com relação às práticas pedagógicas, os entrevistados destacaram a necessidade de formação continuada para trabalhar com as pessoas com necessidades específicas.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Trabalho Colaborativo; Educação Especial; Educação Profissional.

Abstract: This work is the result of a section of a Course Conclusion Work, completed in 2022 at the Federal University of Espírito Santo (Ufes). The general objective of the research was to analyze the actions developed by the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes), São Mateus campus, which enable inclusive conditions for students who are the target of special education in Professional and Technological Education. To carry out this work, we chose to use a qualitative approach consisting of a case study in which the context of the Federal Institute of Espírito Santo, São Mateus campus, was analyzed. As a methodological tool, semi-structured interviews were carried out with three managers and five Basic, Technical and Technological Education teachers. The results showed that Ifes has taken some steps to promote student inclusion, although there are still many pedagogical and attitudinal barriers. In addition to adaptations to the institution's architecture, there is still a need to improve these spaces and, with regard to pedagogical practices, the interviewees highlighted the need for continuing training to work with people with specific needs.

Keywords: School Inclusion; Collaborative Work; Special Education; Professional Education.

Resumen: Este trabajo es el resultado de un extracto de una investigación del Trabajo de Finalización de Curso, finalizada en 2022, en la Universidad Federal de Espírito Santo. El objetivo general de la

¹ Pedagogo, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; Técnico Administrativo em Educação, Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes; e-mail: erick.silva@ifes.edu.br

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Docente do programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica Ceunes/Ufes; e-mail: isabel.nunes@ufes.br

investigación fue analizar las acciones desarrolladas por el Instituto Federal de Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, que posibilitan condiciones de inclusión para los estudiantes del público objetivo de educación especial en la Educación Profesional y Tecnológica. Para realizar este trabajo, optamos por utilizar un enfoque cualitativo que consistió en un estudio de caso en el que se analizó el contexto del Instituto Federal de Espírito Santo, campus São Mateus. Así, como instrumento metodológico se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres directivos y cinco docentes de Educación Básica, Técnica y Tecnológica. Como resultado, se advirtió que Ifes ha impulsado algunas acciones para promover la inclusión de los estudiantes, aún con muchas barreras pedagógicas y actitudinales. Además de las adaptaciones a la arquitectura de la institución, aún faltan mejoras en estos espacios y, en relación a las prácticas pedagógicas, los entrevistados resaltaron la necesidad de capacitación continua para trabajar con personas con necesidades específicas.

Palabras clave: Inclusión Escolar; Trabajo colaborativo; Educación especial; Educación profesional.

INTRODUÇÃO

Ao encontro das leituras que atravessam o percurso histórico de lutas da educação especial e inclusiva, percebe-se que as vivências das pessoas com deficiência ao longo da história foram marcadas pela discriminação, marginalização e segregação na sociedade e posteriormente na escola, quando os sujeitos eram segregados dos atendimentos educacionais em detrimento aos demais estudantes, também houve tentativas para que a pessoa com deficiência pudesse ser integrada nos espaços educacionais e na sociedade.

Por conseguinte, as fases da participação das pessoas com deficiência se deram a partir de quatro momentos: **Fase de exclusão:** as pessoas com deficiência eram invisibilizadas pela sociedade; **A segregação institucional:** as pessoas com deficiência eram colocadas em instituições religiosas ou filantrópicas, surgindo então os centros de educação especializada; **A integração:** quando os alunos podiam frequentar a escola, mas eram encaminhados às classes especiais após os testes psicométricos e por fim, a **educação inclusiva**, acontecendo nas classes regulares comuns e os atendimentos conforme a especificidade de cada discente (SASSAKI; 2006).

Não obstante, Jannuzzi (2006) e Nunes (2016) apontam que as primeiras ações para as pessoas com deficiência foi a criação das rodas dos expostos, cabendo às instituições religiosas o cuidado e a educação dessas crianças, além disso, havia o encaminhamento à Santa Casa dos Doentes e Alienados, onde ficavam as pessoas estigmatizadas pela deficiência. Jannuzzi (2001) salienta ainda que tem sido predominante e historicamente as parcerias do estado com instituições filantrópicas que utilizam o voluntariado como força de trabalho, mas sem o retorno do trabalho educativo.

Mais tarde os médicos pedagogos como Itard (1962), Séguin (1997), Montessori (1965) e Korczak (1978), trouxeram princípios filosóficos e pedagógicos que tinha o objetivo de

integrar os indivíduos à sociedade, trazendo o cerne da educação especializada, porém, nessas situações os limites desses indivíduos eram pontos de partida para o trabalho pedagógico e dos processos de ensino e aprendizagem (TEZZARI; BAPTISTA, 2011).

Segundo Nunes (2016), o pensamento positivista influenciou a categorização dos alunos ditos “adiantados” e dos “não adiantados”. A autora salienta que isso não se aplicou somente aos estudantes com deficiência, mas também aos demais estudantes. Desse modo,

Esse foi um terreno fértil para a proliferação das tendências médico-pedagógicas na educação brasileira, sobretudo da Biologia e da Psicologia, uma vez que o conhecimento sobre a criança passa a ser um mecanismo para a proposição das ações. Ou seja, o processo de aprendizagem, seu sucesso e seu fracasso, localizado no indivíduo e não nas interrelações (NUNES, 2016, p. 28).

Cabe salientar também que os trabalhos de mensuração da inteligência defendidos por Alfred Binet e Theodore Simon, dentro da psicologia diferencial e psicométrica, focalizavam o que seriam os alunos ditos “normais” e “anormais”. Quando discutimos sobre a visão inatista do desenvolvimento humano, esta perspectiva aborda que a inteligência é determinada pelos fatores biológicos, através das características genéticas. A visão inatista trazia o cerne da eugenia, ou melhor dizendo, o bem gerado, pautados na lógica de uma visão determinista do desenvolvimento. Neste sentido, as características dos seres humanos já estariam pré-determinadas ao nascimento, os quais existiam um gene que determinava o porquê um indivíduo aprendia e o outro não, como também, as aptidões que os filhos tinham, eram meramente herdado dos pais. Conforme elucidam Fontana e Cruz (1997, p. 15) “[...] a evolução psicológica da criança seria determinada biologicamente, do mesmo modo que o crescimento do feto no útero materno.”

As marcas do inatismo na educação, determinaram o pouco fazer pedagógico e o caminho para o ensino tradicional, além disso, os estigmas carregados pelos testes de inteligência dos estudos psicométricos de Binet e Simon, que contribuíram em classificar os alunos que correspondiam os testes, de forma crescente.

Para tanto, os que conseguiam ser adaptados à realidade da escola eram integrados ao convívio escolar, já os que não conseguiam, eram destinados às classes e escolas especiais, ou privadas do meio social).

A educação da pessoa “anormal” tem sido marcada, historicamente, por um contexto de segregação e exclusão. A relação da escola, tanto regular quanto especial, em seus diferentes contextos, com o campo da saúde foi marcante e intensa. O diagnóstico decorrente do teste de Q.I. era caracterizado como base

para a organização dos alunos nas denominadas classes homogêneas, ou seja, o agrupamento dos alunos em salas de aula era feito de acordo com os níveis alcançados nos testes. Àqueles diagnosticados como oligofrênicos, eram considerados como não educáveis, assim não poderiam frequentar a escola e, em muitos casos, eram privados do convívio social (TEIXEIRA, 2019, p. 23)

De igual modo, Jannuzzi (2004) aponta que houve certa preocupação em garantir às pessoas com deficiência, meios de subsistência, como tirar-lhes do ócio ou evitar possíveis rebeldias. A autora cita, por exemplo, que no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, haviam oficinas como encadernação, padaria, dentre outras que tinham como objetivo desenvolver as habilidades manuais. Outrossim, foi criado na década de 1930, a Fazenda do Rosário para os sujeitos desenvolverem habilidades em agricultura, embora não impactasse de forma assertiva no desenvolvimento econômico do país.

Com o avanço da industrialização, começam a preparação dos indivíduos para a produção, trazendo a função profissionalizante e propedêutica que tinha como objetivo, a inserção no mercado de trabalho (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Desse modo, além da exclusão das pessoas com deficiência do ensino primário e secundário, a educação profissional de nível técnico também não permitia que as pessoas com deficiência frequentassem esta modalidade, sendo inclusive, instituída através de processos de admissão (SILVEIRA; NAKAMOTO, 2018).

Assim, os órfãos com anomalias, mas cuja limitação não comprometia o exercício da atividade manual eram encaminhados para a Escola de Aprendizes e Artífices, enquanto os mais comprometidos permaneciam junto aos adultos, nos locais mantidos pelas Santas Casas para doentes e alienados (SILVEIRA; NAKAMOTO, 2018, p. 5-6).

Durante o final do século XX, os processos de inclusão começaram a ser discutidos, principalmente, no Brasil, marcado historicamente por lutas e criação de políticas públicas. Dentre a criação das políticas, destacamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que trata da educação como direito, Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

O quadro político e econômico constituído no Brasil, a partir do final dos anos 1990, passa a estabelecer uma tensão: de um lado o estabelecimento constitucional de políticas sociais universais (da educação, saúde), que teriam como pressuposto a ação direta do Estado; de outro um contexto de regulação e restrição econômica, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (com a participação do terceiro setor) (KASSAR, 2011, p. 63)

Não obstante, ao compreender que a educação é um direito de todos os cidadãos, que constam respectivamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/1996 e na Constituição Federal (BRASIL, 1996a; 1988b) é necessário, portanto, pensar em ações que propiciem condições a todos os alunos inseridos, implementar políticas de acesso e permanência no âmbito institucional.

Contudo, para garantir o acesso desse público aos níveis de escolarização, a institucionalização de ações afirmativas foi um passo importante para garantir condições de acesso e permanência. Foi nesse contexto de disputas, no bojo do movimento em prol da inclusão social, que a perspectiva da educação inclusiva foi se fortalecendo. Nesse contexto, a modalidade educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem alcançado alguns ganhos que possibilitaram a democratização da escola e a busca pela superação da exclusão social desses indivíduos (PERINNI, 2018).

Ademais, devemos entender como a escola coloca em prática tais ações inclusivas, abrangendo a comunidade escolar. Destarte, Elias (1994, p.18) define que “[...] tanto os indivíduos quanto a sociedade conjuntamente formada por eles são igualmente desprovidos de objetivo. Nenhum dos dois existe sem o outro.” Essa relação de interdependência colaborativa, pode contribuir para traçar estratégias de práticas inclusivas e outras ações promovidas pela escola. Nas diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, encontro a seguinte reflexão:

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (BRASIL, 2001a, p. 30).

Para realização deste estudo, optou-se uma abordagem qualitativa, tendo como referência o estudo de caso, que de acordo Gil (1999, p. 58) “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”.

O lócus da pesquisa é o Ifes, campus São Mateus, que desde 2006 oferta a educação profissional e tecnológica na cidade e contribui para o desenvolvimento regional. Desse modo, a realização do estudo de caso é fundamental para compreender a especificidade do campus São Mateus e suas ações destinadas ao público da educação especial.

Para tanto, optou-se em realizar entrevistas semi-estruturadas com os professores e gestores do campus, para gravação, transcrição e por fim, sua análise. Compõe os participantes da pesquisa: 03 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, 2 professoras de Atendimento Educacional Especializado e os gestores e técnico-administrativos (1 diretor, 1

pedagoga e 1 técnico do NAPNE). As entrevistas com os participantes foram gravadas em áudio e aconteceram de forma presencial, atendendo aos protocolos de biossegurança. Os dados foram transcritos para posterior tabulação e análise. Complementarmente, para subsidiar as análises das entrevistas, foram criadas duas categorias conforme suscita Bardin (2016, p. 147), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...]”. Nesse sentido, para nomeá-las, foram definidas as seguintes classificações: “Os processos sociais de formação (inicial e continuada)” e, em seguida, “O fazer pedagógico e as redes de interdependência”.

Para escolha dos participantes, foi realizado um levantamento prévio das atribuições de cada participante que atendessem os objetivos da pesquisa, como o trabalho direto ou indireto com os estudantes público-alvo da educação especial. Os participantes foram convidados através do e-mail institucional e, em comum acordo, foi definido o encontro presencial para leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE³.

Após este momento foram realizadas as entrevistas, de forma presencial e individual. Neste sentido, pautam-se as observações de biossegurança para a realização da entrevista, como o distanciamento mínimo de 1,5 metro e a disponibilização de álcool em gel para higienização das mãos. As entrevistas ocorreram de forma presencial devido ao retorno das aulas na instituição.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes foram entrevistados de forma individual e, posteriormente, foi estabelecida a criação de duas categorias de análise: a perspectiva dos gestores e a perspectiva dos professores, que estão à frente das ações pedagógicas.

Quadro 1: Gestores

Nome fictício	Atuação na instituição	Experiência e formação
Margarida	Coordenadora do Napne	Graduação em Direito, Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional; Experiência de 20 anos na Educação.
Bento	Diretor de Ensino	Graduado e Mestre em Engenharia Mecânica. Experiência de 10 anos na educação profissional.

³ Pesquisa aprovada pelo comitê de ética em pesquisa - CAAE nº 54388421.9.3001.5072

Edwiges	Pedagoga	Graduação em Educação Física e Pedagogia; Mestrado em Educação. Experiência de 25 anos na Educação Básica.
---------	----------	--

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas.

Quadro 2: Professores

Identificação	Atuação na instituição	Experiência e formação
Joana	Professora de Atendimento Educacional Especializado	Graduação em Pedagogia. Especializações na área de Educação Especial. Experiência de 12 anos na Educação e 08 meses na Instituição.
Francisca	Professora de Atendimento Educacional Especializado	Graduação em Letras Português e Inglês. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional; Experiência há 02 meses na Instituição.
Bete	Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (área da Licenciatura)	Graduação em Ciências Biológicas - Licenciatura. Mestrado e Doutorado em Zoologia. Experiência de 15 anos na Educação e 10 anos na Instituição.
Davi	Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (área da Eletrotécnica)	Graduação em Engenharia Elétrica. Mestrado em Energia. Experiência de 07 anos na Instituição.
Lara	Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (área da Mecânica)	Graduada e Mestre em Engenharia Mecânica - Experiência de 03 anos na Educação Profissional

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas entrevistas.

ENTRE FIGURAÇÕES E TENSÕES: AS PRIMEIRAS AÇÕES REALIZADAS PELO IFES CAMPUS SÃO MATEUS, NA PERSPECTIVA DOS ENTREVISTADOS

Elias (1994) discute a sociedade a partir da perspectiva que existe um grande número de pessoas e estas pessoas, de forma isolada, tem quereres e fazem várias coisas. Contudo, as transformações históricas ocorrem, porque elas interdependem das intencionalidades, provocadas de forma subjetiva de qualquer pessoa, em particular. Deste modo, o autor elucida que as ações individuais estão implicadas meramente a partir do campo de interesse dentro de um fenômeno planejado ou criado por indivíduos com suas intencionalidades. Sendo assim, Elias (1994, p. 23) preceitua que:

[...] essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação as outras, a ela e nada mais, que chamamos de ‘sociedade’. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos ‘estruturas sociais’. E, ao falarmos em ‘leis sociais’ ou ‘regularidades sociais’, não nos referimos a outra coisa senão isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas.

É importante considerar que Elias não discute as questões da Educação Especial Inclusiva de forma direta, entretanto, suas obras contribuem a pensar sobre as questões relativas à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, principalmente, considerando toda a história de segregação, exclusão e a integração. Elias pensa a sociedade em configurações, redes de interdependência, pois não somos um “amontoado de uns”, mas, sim, somos afetados pela e na relação com o outro (NUNES, 2016).

Sob esse prisma da sociologia figuracional, percebeu-se que ao longo das entrevistas, a perspectiva dos gestores com a dos professores se aproxima em um determinado momento, quando abordam sobre o trabalho colaborativo em que, com base nas entrevistas, o Napne tem contribuído de forma significativa para que o processo de inclusão ocorra, bem como, na busca de estratégias que visam a eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais.

As primeiras ações destinadas às pessoas com necessidades específicas, no campus São Mateus, começaram no ano de 2018, quando no processo seletivo, a gestão do campus articulou algumas ações como, entrar em contato com o estudante e família, com a antiga escola e instituição de atendimento educacional especializado da cidade de São Mateus. Após isso, a instituição promoveu algumas intervenções nos dois anexos do campus como instalações de plataformas elevatórias, rampas de acesso, adequações de alguns mobiliários e criação de tecnologias assistivas. Hoje a instituição conta com 18 alunos com necessidades específicas atendidos pelo Napne.

A coordenadora do núcleo do campus traz o relato de acolhimento do primeiro estudante. No relato, ela ressalta que antes da matrícula ser efetivada, o campus entrou em contato com a antiga escola para coletar informações acerca das especificidades apresentadas. Além disso, que muitas modificações arquitetônicas foram necessárias para que os espaços ficassem acessíveis, como, criação de rampas, elevador e banheiro. Foram realizadas modificações nas portas e aquisição de mobiliários necessários para estudantes com mobilidade reduzida.

Quando o estudante chegou, o Napne não tinha uma sala, tendo esse espaço em 2018, com a chegada do aluno, uma sala meio improvisada, espaço pequeno, então devagarzinho, fomos nos adaptando, essas foram as principais questões que foram aparecendo, quando ele chegou nós fomos percebendo outras demandas, por exemplo, como ele fazia mecânica, a professora de AEE

ia para os laboratórios, adaptamos a mesa de desenho para ele poder entrar com a cadeira, que seja um plano inclinado, fomos criando algumas tecnologias assistivas como a mesa, no início não foi fácil” (MARGARIDA - entrevista - abr. 2022)

Conforme mencionado na fala da Margarida, algumas ações foram essenciais para a inclusão do primeiro discente com necessidade específica no campus, como a contratação de professora de Atendimento Educacional Especializado, a estruturação da sala do Napne para os atendimentos ao público dos estudantes e para reuniões também. Além disso, a partir das formações e discussões realizadas com os professores, houve a necessidade de realizar pequenas adaptações nos laboratórios. Algumas destas adaptações tiveram a contribuição de professores e estudantes do curso técnico em mecânica concomitante ao ensino médio. De acordo com a fala da professora Lara.

[...] surgiu a ideia também da turma do concomitante que tinha aula com outro professor de fazer uma **mesa adaptada** para ele fazer a soldagem, então foi bem bacana assim, que envolveu outra turma, a turma de soldagem do concomitante, aí eles fabricaram né, porque a primeira vez que colocamos o estudante para soldar, colocamos uma placa em cima da lixeira lá, então ficou meio adaptado, porque as baias de soldagem ficavam altas para ele, porque geralmente eles executam a soldagem em pé, aí ficava muito alto para ele, aí os meninos do concomitante fizeram uma mesa que tinha regulagem de altura, conseguia encaixar a cadeira embaixo, para fazer o procedimento (LARA - entrevista - mai. 2022).

A narrativa da Margarida suscita várias tensões, como, por exemplo, a acessibilidade arquitetônica, os espaços para atendimento como a sala do Napne e a contratação de profissionais de atendimento educacional especializado. Percebe-se que na fala da Margarida, enquanto gestora, houve de pronta ação as adequações nos espaços físicos da escola e outros que viriam a ser construídos, no decorrer do processo, como a instalação completa do banheiro que não havia sido finalizada.

Além da acessibilidade arquitetônica, houve também a necessidade de tecnologias assistivas para que o aluno pudesse minimamente acompanhar as aulas técnicas e, nesse sentido, com a articulação dessas redes de interdependência gestão, setor pedagógico e professores, foram possíveis a criação de estratégias para que pudessem garantir o acesso e aprendizado. Ao longo da entrevista, Margarida pontuou uma questão essencial da necessidade de criação e aplicação de mais políticas em âmbito nacional, embora reconheça os avanços que temos, inclusive do apoio que o Ifes tem oferecido, em termos dos processos de gestão educacional. A

coordenadora ainda faz uma crítica a Base Nacional Comum Curricular quando pouco se fala sobre o fazer pedagógico na educação especial.

[...] temos agora a reforma da BNCC, ela fala duas vezes em Educação Especial, nas duas primeiras versões, você tinha uma seção que falava de Educação Especial, na quarta versão ela foi suprimida e aí cadê? Duas vezes aparece lá se você puxar, mas de forma muito esparsa, qual é a política que você vai ter, o que efetivamente vai fazer por esses estudantes? (MARGARIDA - entrevista - abr. 2022)

Sob este prisma, Elias (2006, p. 31) salienta que “se os seres humanos parassem de planejar e agir, então não haveria nenhum processo social”. Margarida também suscita a importância do trabalho colaborativo que é realizado na instituição, com a equipe multidisciplinar que articulam fazeres necessários ao atendimento e acompanhamento dos estudantes na instituição. Contudo, reconhece-se que há muitos desafios a serem superados, principalmente com relação com o aprendizado das pessoas com deficiência, pois, conforme Margarida pontua ao longo da entrevista, de que não é só dar o acesso, vai além disso.

FIGURAÇÃO 1 - OS PROCESSOS SOCIAIS DE FORMAÇÃO (INICIAL E CONTINUADA)

Nessa categoria de análise serão discutidos os processos sociais, na perspectiva figuracional, as tensões e desafios vivenciados para garantir a permanência dos discentes na instituição.

É importante começar com a primeira aproximação, quando falamos dos processos de formação inicial e continuada, reconhecendo os desafios do fazer educativo, no âmbito da administração pública, mas que é um fator a ser considerado. Praticamente todos os entrevistados, em algum momento da entrevista, trouxeram a importância de formação para melhor atendimento aos alunos com necessidades específicas. O diretor de ensino do campus realça essa importância quando se recorda quando o primeiro estudante chegou à instituição. Nesse sentido, o diretor coloca que a gestão organizou uma formação para receber o aluno, trazendo aspectos da prática pedagógica, promovendo debate e desmistificação do trabalho com estudantes público-alvo da educação especial. Em seu ponto de vista, o diretor realça que a formação foi exitosa para que os servidores refletissem sobre as possibilidades de trabalho pedagógico com o indivíduo

[...] a gente vai está formando o aluno dentro das suas possibilidades com o curso sendo adaptado e se houver alguma atribuição que ele não tiver preparado, a gente vai relatar isso, mas felizmente após esse período, não houve essa limitação de atribuição, todos nós percebemos até onde ele consegue chegar e no trabalho com o estudante isso foi sendo adequado (BENTO - entrevista - abr. 2022)

Para o professor da eletrotécnica, algumas questões da formação docente, na perspectiva da inclusão, ainda carecem de elucidação, sobretudo, quando envolve as práticas pedagógicas. o professor acredita que a escola poderia preparar o professor nas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, visto que na sua formação primeira que é engenharia, não teve contato com as reflexões inerentes a educação, que de certa maneira, subsidiam o fazer pedagógico.

Essa formação é para entender melhor, para compreender as diversas necessidades e tudo, mas eu não tive e senti muita falta. Aprendi fazendo. É aquela história: A gente troca o pneu do carro andando e vai do jeito que dá e vira um caminho cheio de erros e acertos, claro, mas ainda sim é um aprendizado [...] falho, provavelmente cheio de lacunas, mas a gente não tem uma visão ampla de como deve ser [...] como são as melhores práticas, o que seria o ideal, então a gente faz o que chamamos na engenharia de tentativa e erro. Assim, é penoso para o aluno e para nós [...] (DAVI - entrevista - abr. 2022)

Essa fala nos lembrou um texto da professora Roseli Fontana (2001), quando ela traz uma reflexão sobre a inclusão dos professores na educação inclusiva. A professora em questão, vivenciou um desconforto em não saber como agir e se portar diante uma aluna cega, numa aula de um curso de especialização. Nesse contexto, a autora faz a seguinte reflexão:

Começar onde estamos, desloca-nos do esforço de sobrevoar o vivido em busca dos grandes painéis, em favor dos riscos do bordado em se fazendo ponto a ponto em telas não decalcadas. Assumir a confusão, reconhecer-se nela, dessacraliza nosso lugar de professores e possibilita-nos considerar nossas ações efetivas e os sentidos que nos 3 têm mobilizado em relação a elas, na atividade concreta do trabalho docente, aproximando-nos de uma visão dinâmica de nossas relações com as diferenças que se dão a ver na sala de aula e seus efeitos na nossa constituição profissional (FONTANA, 2001, p. 2-3).

Em contrapartida, a professora da mecânica traz, de forma indireta, alguns princípios do trabalho colaborativo em sua fala, pontuando principalmente a diversidade que a escola possui. Entretanto, a professora também reforça a necessidade de uma troca de experiências entre os pares, embora já tenha sido realizado pela equipe da escola.

[...] tem que ter uma formação, de repente aquele professor que trabalhou com aquela turma com aquela característica, passar para os próximos

professores, que vão trabalhar [...] mas é difícil porque cada aluno tem uma característica, mesmos alunos que não tem necessidades específicas, a gente percebe que tem alunos que preferem escrever toda a matéria, tem alunos que preferem fazer exercícios, então isso já é feito (LARA - entrevista - mai. 2022 grifo nosso).

Outro fator que tensiona os processos de formação para os professores atuarem com estudantes com deficiência, é a mudança contínua no quadro funcional do corpo docente. A pedagoga da instituição tensiona essa característica que afeta o fazer pedagógico, embora haja tentativas de realizar formações com o corpo docente e ela define como um processo contínuo. Ademais, a pedagoga salienta que no quadro de professores das licenciaturas a rotatividade é menor, então com esses professores o trabalho de formação tem uma durabilidade maior.

O grande desafio da promoção de acessibilidade, ainda que vamos trabalhando, é a formação do professor. A nossa realidade do Ifes ela é muito complexa, nós não temos professores, professores... nós temos engenheiros que se tornaram professores e existe um fluxo de mudança muito grande nesse quadro, então assim, esse é um grande desafio, de você receber novos professores, promovendo constantemente essas formações, de estar dizendo para esse sujeito de como ele vai atuar, sendo que ele veio de um universo muito diferente. (EDWIGES - entrevista - mai. 2022)

Ao encontro desses relatos, trazemos a abordagem de Elias (2006) em que suscita que seres humanos convivem em figurações e, à medida que há convivência, há transformações, entendendo as perspectivas das redes interdependência, nesse sentido, os processos sociais são transformações que estão em continuidade, para o autor todas as ações individuais surgem dos processos sociais já existentes e, a partir das interdependências, criam esse movimento de transformação. Desse modo, as falas dos entrevistados mostram a importância do trabalho colaborativo, como processo constitutivo de práticas educacionais exitosas.

A tarefa de transformação educativa e social pode realizar-se mediante um trabalho colaborativo no qual a contribuição da pesquisa à prática educativa deve ser a de evidenciar melhorias reais a essas práticas, promovendo entendimentos entre seus praticantes sobre as situações concretas em que elas se produzem (ALMEIDA, 2010, p. 210).

Os entrevistados relatam que o Napne articula atividades que visam informar os professores que vão dar aula para os alunos com necessidades específicas, o que poderia mudar seria uma ampla política de formação continuada para os professores, de modo geral possam se capacitar. Quando pensamos na educação profissional, sabemos que muitas vezes o professor não é licenciado, no campus São Mateus, essas questões estão evidentes, há professores formados em Engenharias, porém, mesmo os professores licenciados sentem uma carência de

formação continuada e amparo para execução das atividades. Não obstante, para além da formação, algumas inquietações atravessam o cotidiano dos professores que atendem o público-alvo da educação, como a fala da professora Bete:

[...] a gente pensa que a inclusão só deve acontecer no sentido de olhar para um aluno com necessidades específicas, mas a gente não olha o quanto o professor precisa atender esse aluno e como o professor que tem, sei lá, seis turmas de ensino médio e tem seis alunos da educação especial com necessidades específicas, o professor não consegue administrar, porque muitas vezes um aluno da educação especial, o tempo que ele gasta para preparar a aula, ele gasta para preparar a aula da turma, porque todas as adaptações que ele precisa fazer. Então, hoje eu tenho essa preocupação da até quando a gente vai conseguir receber todos os alunos da Educação Especial e atender com atenção que eles precisam, porque o que eles chamam inclusão, entrando dentro da escola, a gente não pensou como a gente vai ter uma limitação para atender a inclusão, ou a gente vai ter que aumentar o número de professores do Napne, de atendimentos para a gente dar conta” (BETE - entrevista - mai. 2022)

A preocupação da professora traz um tensionamento, quando a inquietação apresenta no tocante ao número de alunos público-alvo da educação especial em sala de aula, sabemos, diante de todas as questões colocadas ao longo desta pesquisa que as ações coletivas são uma das principais possibilidades que norteiam e colaboram para que uma prática pedagógica em sala de aula seja efetivada, no entanto, sabemos também, que a escola ainda precisa se preparar para receber um público maior com necessidades específicas e que o próprio trabalho pedagógico precisa ser repensado, atualmente, a realidade que vemos é que muitos professores estão em sala de aula e com muitas turmas e isso dificulta bastante num planejamento individualizado.

Em contrapartida, o projeto pedagógico do curso prevê o total do número de vagas por curso, desse modo, nos processos seletivos e, no contexto das ações afirmativas, existe a obrigatoriedade das instituições proporcionarem o número de vagas que são destinadas às pessoas com deficiência. A lei nº 12.711/2012 prevê que:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2012, Art. 5º).

Conforme evidenciado nos relatórios de gestão do Ifes (IFES, 2018; 2019; 2020), o quantitativo de estudantes com necessidades específicas aumentou devido ao impulsionamento da lei em questão, com as modificações também realizadas pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL,

2016). O que é um fator positivo, entretanto, as falas como a da professora Bete traz a reflexão que muitas vezes não é sobre dar o acesso, mas também, é necessário que haja avanços nas políticas de inclusão e acessibilidade, embora, reconheçamos que os marcos das políticas públicas ao longo da trajetória da educação especial, no contexto da educação inclusiva.

FIGURAÇÃO 2 - O FAZER PEDAGÓGICO E AS REDES DE INTERDEPENDÊNCIA

Nas entrevistas, foi questionado como cada participante pensava o planejamento, O conceito de redes de interdependência, contribui para entender como as ações das pessoas, que em figurações, consolidam o fazer pedagógico. Desse modo, antes do fazer pedagógico, o planejamento educacional entra em cena, com relação às reflexões do planejamento, a professora Francisca de atendimento educacional especializado aponta que:

A gente sempre pensa o planejamento, de acordo com a especificidade do aluno, dependendo do que ele precisa, do que ele necessita, a gente pensa o planejamento dele, é uma coisa muito específica, não podemos dizer que os deficientes intelectuais é o mesmo, eles não são seres iguais, cada um é um ser único, então ele precisa das suas adaptações, do planejamento específico, o planejamento é feito com a necessidade com a especificidade, até com um tipo de pessoa, se ele é mais dinâmico, se ele é mais social, a gente pensa nisso tudo. (FRANCISCA - entrevista - abr. 2022)

A perspectiva de que os professores e as pessoas que compõem o dia a dia da escola lidam e/ou podem lidar com a complexidade da sala de aula e dos problemas da escola me parece uma questão um tanto complexa, entretanto, Novaski (1988, p. 12) ao trazer um pensamento de um filósofo, suscita que “[...] a verdadeira arte consiste em cada um tornar-se suportável e, se possível, agradável a si mesmo e também suportável, e se possível, agradável aos outros.” A sutileza de estar firme em suas convicções e estar seguro do seu papel dentro da escola podem lidar com diferentes situações. De tal modo como a escola é o lugar do encontro, o planejamento, o estudo e as reflexões sobre os fenômenos ocorridos no espaço escolar contribuem de forma colaborativa para traçar caminhos para mediação de conflitos e resolução de problemas (NOVASKI, 1998). E trazendo o diálogo com a perspectiva da teoria eliasiana, pontua-se que:

A relação entre indivíduos e sociedade é uma coisa singular [...] a experiência adquirida observando-se a relação entre partes e o todo em outras esferas pode, até certo ponto, ajudar-nos nesse aspecto. Ela pode nos ajudar a afrouxar e ampliar os hábitos mentais a que fizemos referência. Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais (ELIAS, 1994, p. 25).

A fala da segunda professora de atendimento educacional especializado, vai ao encontro da reflexão realizada acima. A escola, sobretudo quando pensamos na educação profissional, esta pode e deve proporcionar possibilidades de inclusão em todas as esferas sociais. Nesse sentido, a professora Joana postula a seguinte reflexão:

Não é fácil o processo do ensinar, nem para os típicos e nem para atípicos, mas nessa perspectiva da educação especial inclusiva, fazer o melhor e o possível é essencial e fundamental para proporcionar a dignidade humana, nós estamos humanizando esses estudantes, nós estamos proporcionando a eles situações em que a sociedade os tirou e continua tirando do convívio social e dos seus direitos (JOANA - entrevista - abr. 2022)

A fala da professora Lara, por sua vez, traz uma reflexão importante com relação ao papel da educação inclusiva que é transformação social, o que vai ao encontro do que Ainscow (2009, p. 21) salienta: “Inclusão em educação pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores”. Nas palavras de Lara:

Tenho certeza que a turma saiu com uma visão de inclusão, de acessibilidade muito maior do que se eles não tivessem esse contato dentro de sala, então isso contribuiu de forma positiva para os demais estudantes também e para a escola de um modo geral assim, a gente se sente muito útil de fazer diferença na vida das pessoas. É muito desafiador, porque quando eu cheguei eu nunca tinha dado aula de Soldagem e aí me falaram: Lara, você vai dar aula de soldagem e tem um aluno cadeirante na sua turma, então a gente passou um sufoco, porque não é algo que a gente está acostumado, porque eu nunca tive contato com uma pessoa cadeirante e tal, e ele tem dificuldade na fala, então às vezes eu ficava sem graça nas vezes que ele falava alguma coisa e eu não entendia, por exemplo, aí depois a gente vai acostumando e dizer: Não, [...], repete aí, não entendi... então, a gente vai crescendo como pessoa também, é um desafio, a gente tem que pensar além daquilo que estamos acostumados, mas é bem gratificante (LARA - entrevista - mai. 2022).

Segundo Gebara (2012) os processos de ensino e aprendizagem têm um desenvolvimento histórico e se constituem no interior das configurações a qual as pessoas vivem, cujo se torna fundamental para o desenvolvimento das pessoas em uma determinada sociedade. A partir das reflexões que são realizadas nos interiores das escolas, com formação pedagógica e planejamento das ações contribuem para uma prática pedagógica que faça a diferença no aprendizado dos estudantes que estão nesses espaços. Desse modo, Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018, p. 310) afirmam que:

Apoiados nos construtos eliasianos, observamos que a prática pedagógica se expressa e se justifica na teia das interdependências que envolvem, direta ou indiretamente, professores, alunos, pais, gestores escolares, gestores públicos. Em associação, consideramos que os sentidos que significam e delineiam as práticas pedagógicas na escola universalizada também mantêm vínculos estreitos com outras transformações sociais em curso, às vezes, de longa duração.

Contudo, com relação aos aspectos de acessibilidade arquitetônica, as quais tiveram importantes ações que se tornaram fundamentais para promoção de acessibilidade e, conforme mencionado na fala da gestora Margarida, o campus implementou rampas de acesso, banheiros com acessibilidade, adequações de alguns mobiliários e tecnologias assistivas. Além disso, o campus dispõe de uma sala de atendimento educacional especializado, com materiais e algumas tecnologias assistivas, a qual funciona no próprio Napne e esta sala é também utilizada para reuniões do Núcleo. Alguns alunos com mobilidade reduzida, têm direito a uma mesa maior para realização das atividades

A partir das falas explicitadas ao longo do capítulo, cabe discutir e refletir sobre o direito à educação, ancorada, sobretudo no tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017), os autores salientam a importância do acesso, como elemento constitutivo da possibilidade do indivíduo se fazer aluno e, desse modo, os autores complementam: “[...] assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor” (p. 110).

Com relação às condições de de permanência, os autores destacam que este processo envolve uma atitude humana para com o humano, sendo cerceada pela mediação, o qual se constitui “[...] redes de sustentação ao ato educativo que se desdobram desde a reorganização da instituição escolar e a articulação de serviços e apoios diversos até a promoção de novos/outros pensamentos e olhares acerca da importância de a educação ser assumida como um direito de todos” (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017, p. 111).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que ao longo das entrevistas, os professores em alguns momentos relataram a necessidade de a instituição promover com mais frequência formação inicial e continuada e da pesquisa a modo de melhorar a rotina do trabalho docente com suas práticas pedagógicas.

Contudo, os professores não hesitam em dizer que o trabalho em parceria e o acompanhamento que é realizado para os alunos, o que eu chamaria de trabalho colaborativo, tem sido positivo, na promoção de inclusão, acessibilidade e equidade.

Dessa maneira, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para as reflexões sobre os atendimentos aos estudantes com necessidades específicas, compreendendo as especificidades de cada indivíduo, mas também, aos processos de formação continuada, ao qual se destaca ao longo das análises de dados. Além disso, evidencia-se ao longo do texto, a importância do trabalho colaborativo, como possibilidades de tornar o processo de inclusão mais exitoso, a partir do planejamento educacional, a fim de promover uma educação de qualidade para os nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-24.

BRASIL - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012.

_____. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

_____. LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Especiais. Brasília, DF, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> Acesso: 26 mai.2020

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 23 mar. 2020

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A inclusão dos professores na educação inclusiva. **Anais da 24 Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/te.htm>>. Acesso 14 fev. 2022.

_____.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GEBARA, Ademir. Figurações e Educação: A escola, os jovens e os professores. In: SARAT, M.; SANTOS, R. (Org). **Sobre os processos civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Relatório de Gestão**. Vitória, 2018.

_____. **Relatório de Gestão**. Vitória, 2019.

_____. **Relatório de Gestão**. Vitória, 2020c.

ITARD Jean Marc Gaspard. **The wild boy of Aveyron**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1962.

JANNUZZI, G. M. A. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI** – Campinas/SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004

_____. O direito público à educação especial. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 11, p. 15-23, nov. 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

KORCZAK, J. **Dat Hayered (Religião da criança)**. Guetto Fighter's House Ltda, 1978.

MONTESSORI, Maria Tecla Artemesia. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

NOVASKI, A. J. Sala de aula: Uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (Org). **Sala de aula: que espaço é esse?** 3.ed. Campinas: S.P: Papyrus, 1988.

NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios.** 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016.

PERINNI, S. T. Do direito à educação: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In: DRAGO, R.; ARAÚJO, M. P. M (Orgs). **Educação Especial e educação inclusiva: teoria, pesquisa e prática.** São Carlos: Pedro & João, 2018 p. 47-69.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SÉGUIN, Edouard. **Traitement moral, hygiène et éducation des idiots.** Paris: Comité d’Histoire de la Sécurité Sociale, 1997.

SILVEIRA, M.; NAKAMOTO, P. T. A educação profissional e a educação da pessoa com deficiência. **Anais do V Seminário de Pós-Graduação – V SIMPÓS.** Instituto Federal do Mato Grosso. V.5, 2018.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação (Online)**, 2019, v. 23. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/90024>>. Acesso em: 11 out. 2021.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco.** Porto Alegre: Editora Mediação, v. 1, 2011. p.19-34.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.; RAMOS, I. O. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 106-125p.