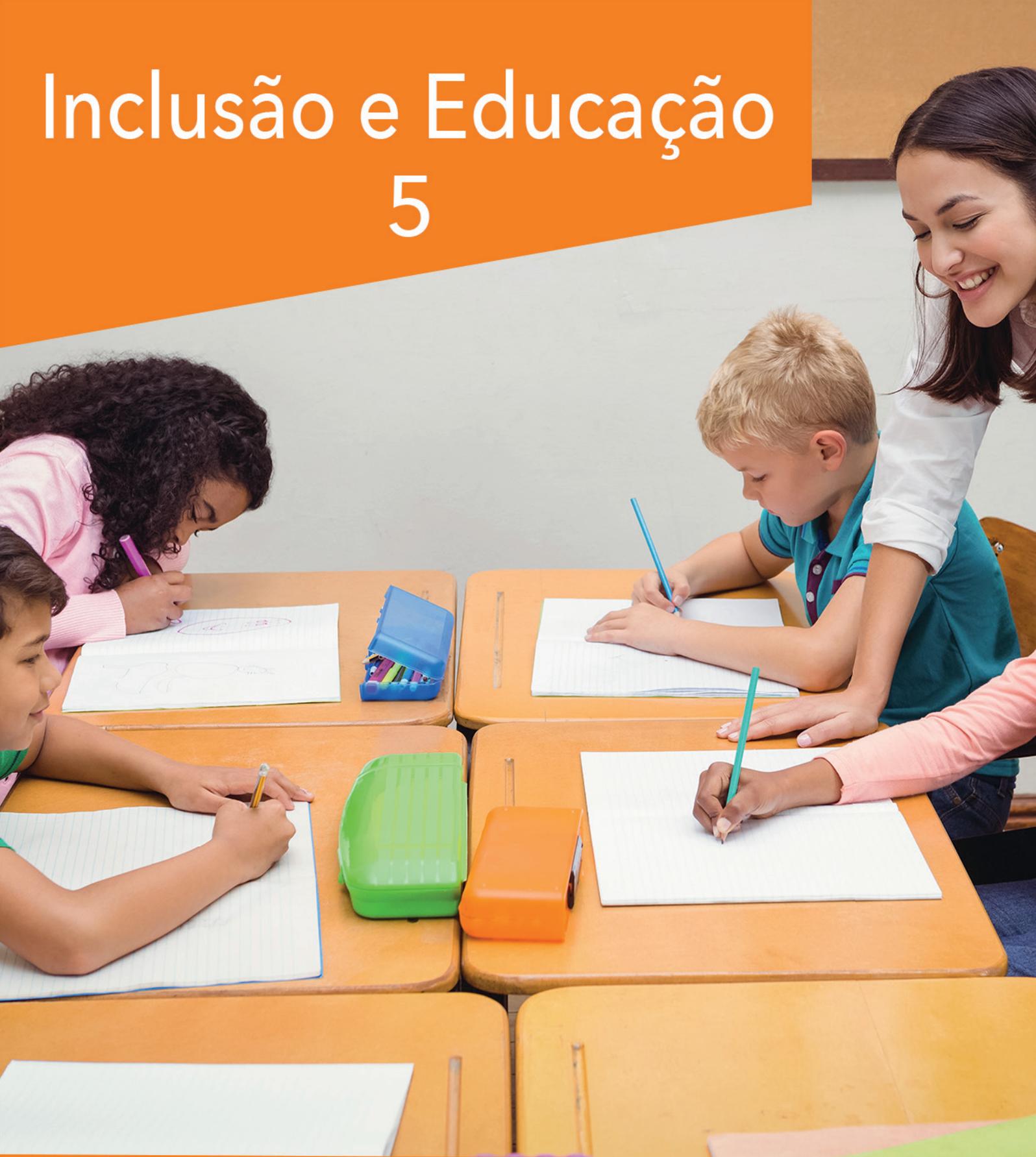


Inclusão e Educação

5



Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

Inclusão e Educação

5

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão e educação 5 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-033-9

DOI 10.22533/at.ed.339191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. 4. Professores – Formação. I. Machado,
Danielle H. A. II. Cazini, Janaína. III. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação e Inclusão: Desafios e oportunidades em todos as séries educacionais” aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu V volume, com 20 capítulos, apresentam estudos sobre Formação de professores, Tutoria, Educação a distância, Orientação e Aprendizagem num universo de discentes excluídos como pessoas com deficiência, idoso e risco social.

A Educação Inclusiva é colocada a luz da reflexão social desde 1988 com a Constituição Federal Brasileira onde garante que a educação é um direito de todos e é dever do Estado oferecer Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino. Que adequou as instituições, de maneira geral, a conjeturar estudos, metodologias como alternativas viáveis de inclusão educacional.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume V é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que são excluídos socialmente ou por suas deficiências físicas, ou por suas deficiências tecnológicas bem como a Modalidade de Educação a Distância e toda sua beneficência massiva e transformadora da prática educacional, apresentando artigos que: refletem sobre a formação do Professor na perspectiva inclusiva; a Alternativa da Educação a Distância para suprir nas necessidades física, econômicas e sociais; Estudos de casos que apresentam desafios e soluções para os públicos em questão.

Por fim, esperamos que este livro possa fortalecer e clarificar, os leitores sobre as várias modalidades de educação como força motriz para o desenvolvimento e a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR EM PEDAGOGIA: A CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO EM DISCUSSÃO	
<i>Maria Do Rosário de Fátima Brandão de Amorim</i>	
<i>Fabiana Wanderley de Souza Moreira.</i>	
<i>Francyne Monick Freitas da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915011	
CAPÍTULO 2	15
PIBID DIVERSIDADE – POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
<i>Márcia Lúcia Nogueira de Lima Barros</i>	
<i>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915012	
CAPÍTULO 3	25
DESAFIOS DO DOCENTE NA INSERÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA	
<i>Edivânia Paula Gomes de Freitas</i>	
<i>Leandra da Silva Santos</i>	
<i>Maria Lúcia Serafim</i>	
<i>Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915013	
CAPÍTULO 4	35
AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATENDEM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO	
<i>Francimar Batista Silva</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915014	
CAPÍTULO 5	44
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DO PERFIL A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
<i>Francisco Varder Braga Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915015	
CAPÍTULO 6	54
CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO COMO EXERCÍCIO DE SUBJETIVIDADE	
<i>Lúcia Lima da Fonseca</i>	
<i>Alice Abreu</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915016	
CAPÍTULO 7	62
FORMAÇÃO CONTINUADA ATRAVÉS DOS DIÁRIOS DE CLASSE: LUGARES DE MEMÓRIA, FORMAÇÃO E INCLUSÃO DE DISCENTES SURDOS	
<i>Ana Lúcia Oliveira Aguiar</i>	
<i>Stenio de Brito Fernandes</i>	
<i>Charles Lamartine de Sousa Freitas</i>	
<i>Francinilda Honorato dos Santos</i>	
<i>Eliane Cota Florio</i>	
DOI 10.22533/at.ed.3391915017	

CAPÍTULO 8 72

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): UMA VISÃO DO MEC

Mônica Mancini

Dirceu Matheus Junior

DOI 10.22533/at.ed.3391915018

CAPÍTULO 9 91

A ESPIRAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jeong Cir Deborah Zaduski

Ana Lucia Farão Carneiro de Siqueira

Denise Gregory Trentin

Klaus Schlünzen Junior

DOI 10.22533/at.ed.3391915019

CAPÍTULO 10 99

INCLUSÃO DIGITAL DO IDOSO: DE CASA PARA O MUNDO

Shirley de Souza Silva

Pâmela dos Santos Rocha

DOI 10.22533/at.ed.33919150110

CAPÍTULO 11 106

INCLUSÃO DIGITAL E CIDADANIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Antônia de Araújo Farias

DOI 10.22533/at.ed.33919150111

CAPÍTULO 12 116

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO TUTOR VIRTUAL EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA A DISTÂNCIA

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira

Nubia Carla Ferreira Cabau

Maria Luisa Furlan Costa

DOI 10.22533/at.ed.33919150112

CAPÍTULO 13 127

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Carla Plantier Message

Ana Paula Ambrósio Zanelato Marques

Raquel Rosan Christino Gitahy

Adriana Aparecida de Lima Terçariol

DOI 10.22533/at.ed.33919150113

CAPÍTULO 14 137

CIRCO E ESCOLA: O PROFESSOR COMO PRINCIPAL PERSONAGEM DA TRAMA EDUCACIONAL

Pedro Eduardo Duarte Pereira

Júlia Roberta Gomes de Sá

Alexsandra Araújo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.33919150114

CAPÍTULO 15	149
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
<i>Lúcia de Mendonça Ribeiro</i>	
<i>Ionara Duarte de Góis</i>	
<i>Antônio Carlos Silva Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150115	
CAPÍTULO 16	160
AÇÕES DE APRENDIZAGEM EXPANSIVA PARA APROXIMAR FAMÍLIA E ESCOLA: A AGENDA COMO FERRAMENTA	
<i>Adriane Cenci</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150116	
CAPÍTULO 17	172
REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Marcos Lucena da Fonseca</i>	
<i>Maria do Carmo Barbosa de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150117	
CAPÍTULO 18	191
THE HISTORICAL DILEMMA INSIDE ICT IMPLEMENTATION IN EDUCATION: AN INTERCULTURAL AND INTERGENERATIONAL ISSUE	
<i>José Guillermo Reyes Rojas</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150118	
CAPÍTULO 19	204
ATENDIMENTO EDUCACIONAL HOSPITALAR E DOMICILIAR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DA ESCOLARIZAÇÃO NA INFÂNCIA FRENTE AO ADOECIMENTO CRÔNICO	
<i>Andréia Gomes da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150119	
CAPÍTULO 20	217
CONSTRUÇÃO DE UM MATERIAL ALTERNATIVO DE CITOLOGIA: INCLUSÃO EM UM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE APRENDIZAGEM	
<i>Miani Corrêa Quaresma</i>	
<i>Edmar Fernandes Borges Filho</i>	
<i>Bianca Venturieri</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150120	
CAPÍTULO 20	231
FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO: ANALISANDO A FORMAÇÃO A PARTIR DA REALIDADE LOCAL	
<i>Saulo José Veloso de Andrade</i>	
<i>Patrícia Cristina de Aragão</i>	
<i>Antônio Roberto Faustino da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.33919150120	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	241

REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcos Lucena da Fonseca

(Universidade Estadual de Pernambuco-UPE,
Mestre em Educação.

E-mail: fonsecalucena@hotmail.com).

Maria do Carmo Barbosa de Melo

(Universidade Estadual de Pernambuco-UPE,
Professora Doutora.

E-mail: mcbmeloupe@gmail.com).

RESUMO: O texto tem o objetivo de expor e refletir sobre experiências de trabalhos inovadores de educação inclusiva, justificado na observação da prática pedagógica, cujo público alvo são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A educação inclusiva compreende a Educação especial. Busca transformar o espaço educativo em espaço para todos. Norteia-se pela ideia de que a Educação é um direito de todos. Por isso, a proposta da Educação Inclusiva é que as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. Procura ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todos, numa perspectiva humanizante e humanizadora, focando o desenvolvimento integral do educando, por meio de metodologias, técnicas e práticas que contemplem e favoreçam uma formação de qualidade. A expressão situação de vulnerabilidade social é utilizada na referência

à criança e/ou adolescente que é infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, em risco, péssimas condições econômicas, à margem de uma infância ou adolescência dita como padrão, vivendo, muitas vezes, situações extremas de exclusão social. A reflexão surgiu como um tema de dissertação de Mestrado com vistas a contribuir com o debate e interagir, na medida do possível, com a construção de projetos profícuos que viabilizem a formação numa perspectiva integral e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social; Ação educativa.

ABSTRACT: The text aims to expose and reflect on experiences of innovative works of inclusive education, justified in observing the pedagogical practice, whose target audience are children and adolescents in situation of social vulnerability. Inclusive education includes special education. It seeks to transform the educational space into space for all. It was based on the idea that Education is a right for all. Therefore, for inclusive education, differences are not seen as problems, but as diversity. It seeks to broaden the world view and develop opportunities for coexistence of all, in a humanizing and humanizing perspective, focusing on the integral development of the student, through methodologies, techniques and

practices that contemplate and favor a quality education. The term social vulnerability is used in reference to the child and / or adolescent who is an offender, maladaptive, abandoned, victim of violence, at risk, poor economic conditions, at the margin of a childhood or adolescence said as a standard, often living , extreme situations of social exclusion. Reflection emerged as a Master dissertation theme in order to contribute to the debate and to interact, as far as possible, with the construction of fruitful projects that make training possible in an integral and inclusive perspective.

KEYWORDS: Inclusive Education; Children and Adolescents in socially vulnerable; educational action

INTRODUÇÃO

A Educação tem sido discutida em fóruns acadêmicos, políticas públicas, instituições educativas, meios de comunicação e espaços da sociedade civil. No entanto, por se tratar de uma realidade que envolve o ser humano, sempre é uma reflexão inexaurível. Entre essas discussões, destacamos a relação entre Ação Educativa e Inclusão Social e, mais particularmente a Educação Inclusiva de crianças e adolescentes em situação de risco.

As discursões de Sampaio, Santos e Mesquida (2002), apontam que na raiz da palavra educação não existe uma unanimidade, mas sim uma diversidade de conceitos. Os autores indo a raiz da palavra Educação, dos verbos latinos “educare” e “educere”, chegam a “ex-ducere”, que significa, literalmente, conduzir (à força) para fora; já “educare”, que significa amamentar, criar, alimentar, aproxima-se do vocábulo latino “cuore”(coração). Daí, a palavra “caridade”: oferecer algo que vem do coração. Portanto, palavra mais apropriada quando falamos de Educação.

É possível, então, chegar a duas expressões práticas da ação de “educar”: de um lado, a ideia de conduzir, impondo uma direção, o que a aproxima de “ensino” – introjetar a sina, o destino de alguém; de outro lado, a ideia de oferta, dádiva que alimenta, possibilitando o crescimento. Destes termos brotou o termo Escola. Da associação das duas, vem o pensamento de criar uma instituição que seja responsável por formar os cidadãos.

Por muito tempo a Educação ficou entendida como processos, institucionalizados ou não, que visavam transmitir determinados conhecimentos e padrões de comportamento a fim de garantir, entre outras coisas, a continuidade da cultura de uma sociedade. Entretanto, a Unesco(2005) entender educar por socializar, transmitir hábitos que capacitam o indivíduo a viver numa sociedade, os quais começam na primeira infância, implicando no ajustamento a determinados padrões culturais.

Por outro lado, discutir Educação, centrando na modalidade inclusiva da Educação é ainda mais desafiador. Vale salientar que na Declaração de Salamanca (1994) tem-se o marco da Educação Inclusiva, onde a inclusão faz parte do processo educacional e este documento oficial serviu de base para os líderes governamentais

e não governamentais buscarem formas de resolver o problema social da exclusão.

No Brasil, a Constituição de 1988, em seus artigos 205-206; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei 8.069/90; a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96, art. 59; a Resolução CNE/CEB 2/2001, no art. 2º; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001; o Planejamento Educacional Individualizado (2003); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2006); etc., entre outras Leis, Decretos e iniciativas, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR (1988), foram e são imprescindíveis na busca de soluções para o problema da exclusão e, concomitantemente, o engendramento e aprimoramento da Educação Inclusiva em nosso país, contribuir com as necessárias mudanças. Nessa direção, traduz-se a emergência de se articular discussões e ações que contribuam com o avanço da consolidação dessas políticas afirmativas.

Caudoror (2007) ressalta que o processo de exclusão social é uma realidade muito presente na sociedade brasileira, nos diversos âmbitos, entre eles, o da educação. Ele ocorre por se querer formatar o que não está nos padrões, sem enxergar as especificidades de cada um, como: pertencimento étnico, diferenças etárias, de gênero, religiosa, financeira e etc., ou seja, diferenças que são transformadas em desigualdades. Nessa perspectiva, qual o papel que se espera da escola?

A literatura apresenta diversos autores que têm se dedicado aos estudos de menores em situação de risco e educação inclusiva. No que se refere à Educação inclusiva, De Santana (2013) trata-a como o campo da Educação que tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico, respeitando o que está na Constituição Federal de 1988, a saber, a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Já Hüning e Guareschi (2002) abordam o tema menor em situação de risco como a constituição de outras infâncias, como a infância “marginal” ou a “infância de risco”.

No entanto, apesar de vários estudos realizados por diversos autores, pouco se tem pesquisado sobre experiências que tiveram sucesso no que se refere ao processo de inclusão social de menores em situação de risco.

A questão principal desse artigo é: que experiências de ação educativa com menor em situação de risco, à luz da literatura, realizam educação inclusiva?

Na perspectiva de contribuir no processo de ensino e aprendizagem de menores em situação de risco, é imprescindível que se realizem pesquisas nas quais se reúnam resultados que mostrem que é possível a intersecção entre educação e inclusão social. Dessa forma, releva-se a importância em se refletir experiências exitosas que procuram alcançar, na sua práxis, que educandos nas situações de vulnerabilidade social superem as limitações impostas pela realidade excludente da qual são vítimas.

A EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL

Apreocupação com a Educação como Direito de todos tem sido premente em nosso país e no mundo, como o documento do MEC (Brasil 2013), defende que a Educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade). De fato, o citado órgão do governo enfatiza, ainda, que a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (MEC, BRASIL, 2013).

Dessa forma, a Educação exerce uma importante função social no sentido de formar, de maneira humanizada, indivíduos para o exercício da cidadania. Enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, a Educação é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos (MEC, BRASIL, 2013).

De acordo com De Santana (2013, p.2),

O campo da Educação tem como fundamento a prática social que objetiva o ensino dos diversos tipos de saberes, contribuindo para a formação dos sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sociedade em dado momento histórico. Com o advento da Constituição Federal de 1988, a Educação se tornou no país um direito de todos e dever do Estado e da família.

Nesse contexto, podemos encontrar a intersecção entre a Educação e a Inclusão Social, pressupostos que direcionem à compreensão desse desafio. Como bem evidencia De Santana, Educação como um direito de todos, acentua que a política de inclusão deve ser compromisso institucional e individual de cada cidadão consciente, muito especialmente, dos profissionais da educação.

Carvalho (2005) evidencia que inclusão social é o esforço de considerar como normais pessoas com necessidades especiais físicas, emocionais, sociais e econômicas, que foram causadoras de segregação e de cercear os seus plenos desenvolvimento, as quais alguns setores da sociedade insistem em conceituá-las como anormais. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É esta variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência entre todos.

Nesse sentido, o campo educativo conta com uma vertente que visa à minimização das disparidades sociais quando defende e, em alguns casos, pratica a Educação Inclusiva.

Segundo Cavalcanti e Gangorra (2013, p.69-70),

A Educação Inclusiva busca abranger todos com equidade e igualdade de oportunidades. A proposta de Educação Inclusiva vem reconhecer os movimentos ao longo do tempo e assegurar os cidadãos a possibilidade de aprender e de conviver, de forma correta e respeitosa, em uma sociedade diversificada. Esse tipo de convivência permite às pessoas com necessidades educacionais especiais maiores possibilidades de se desenvolver acadêmica e socialmente. Permite, também, uma prática saudável para todos, espaço de convivência, democracia, respeito e valorização do outro.

A inclusão está ligada às pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, pois dentre os excluídos socialmente pode citar os que não possuem condições financeiras dentro dos padrões impostos pela sociedade, além dos idosos, os negros e os portadores de deficiências físicas e mentais, como também, crianças e adolescentes em situação de risco.

No que diz respeito a este último grupo, e para que se avance na compreensão de novas práticas pedagógicas, é importante que se conheça a dinâmica de instituições educacionais que se propõe trabalhar com esse público e ainda, como se dão as ações educativas com esses menores e os resultados, com perspectiva de observar se houve mudança e (ou) permanência da realidade que se encontravam inseridos, como vai ser abordado nos temas subsequentes.

INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS E AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Ao ter o propósito de ampliar o olhar sobre instituições de natureza inclusiva, há que se analisar a questão das instituições que têm o objetivo de evidenciar situações de risco.

Saviani (2008) apresenta o conceito de “instituição” como derivada do latim *institutio*, *onis*, e, entre as concepções, encontra: método; sistema; escola; seita; doutrina. Esta acepção retém a ideia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas ideias compartilhadas (escola, aqui no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de ideias que orientam a conduta (doutrina).

Vê-se, a partir dessa breve incursão ao léxico da palavra, que a expressão “instituição educativa” soa como uma espécie de pleonasma. Com efeito, a própria ideia de educação já estaria contida no conceito de instituição. De qualquer modo, à base dessa aparente diversidade de significados, a palavra “instituição” guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem.

Assim, além de ser criada pelo homem, a instituição se apresenta como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se, necessidade de caráter permanente.

Por isso a instituição é criada para permanecer, contudo, como todos os produtos humanos, por serem históricos, não deixam de ser transitória. Mas sua transitoriedade se define pelo tempo histórico e não, propriamente, pelo tempo cronológico e, muito menos, pelo tempo psicológico.

Ora, a instituição educacional possui todos os caracteres acima citados. Todavia, não possui só eles, mas, modo peculiar de ser, quando volta sua ação para aquilo que Boff (2000) apresenta quando reflete que a educação integral fidedigna é um processo pedagógico que se caracteriza pela constante busca de envolver todos os cidadãos em suas várias dimensões e que visa educá-los no exercício sempre mais pleno do poder, ao ponto de contribuir com uma melhor qualidade de vida individual e social.

Neste sentido, buscando apreender o que temos perquirido acerca da criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, parece pertinente escutar o que advoga Gregori (2000a) e Gregori e Silva (2000b), a expressão situação de vulnerabilidade social é referida à criança ou ao adolescente que é infrator, inadaptado, abandonado, vítima de violência, péssimas condições econômicas, à margem de uma infância ou adolescência dita como padrão ou “normal”.

Na perspectiva de Carvalho (2004), entre as condições de situação de vulnerabilidade social que permeiam algumas crianças e adolescentes do Brasil, podemos destacar aquelas (es) que passam por maus-tratos, gravidez, prostituição, droga, estupro, álcool, dificuldades de aprendizagem, agressividade, família desestruturada, trabalho infantil, precária saúde física, ou psicológica, ou espiritual.

Esta situação de risco acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com sua família e com o mundo, tendo como consequências: exposição a um circuito de sociabilidade marcado pela violência, pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei.

Muitas vezes, estas experiências de vida facilitam dinâmicas expulsivas da família nuclear e da casa e o ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigo (ABREU, 2002).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RELAÇÃO ENTRE O DIREITO E A CRIANÇA E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Numa proposta de ampliar a discussão sobre Educação Inclusiva, notamos a necessidade de fazer relação entre o direito e o menor de risco, quando da ação educativa.

Da Silva (2001) corrobora que não se deve enxergar a criança e adolescente

em situação de vulnerabilidade social, como um “coitadinho”, uma simples vítima, um ser carente que precisa da nossa indispensável colaboração para ser alguém. Nesse sentido, precisamos vislumbrá-los como alguém que deve ser visto como o *Outro*, na ótica do filósofo Emanuel Lévinas, ou como os *Outros Sujeitos*, segundo Miguel Arroyo, ou ainda a *Pessoa como Centro*, conforme o pensamento do Psicólogo Carl Rogers.

A proposta pedagógica de Arroyo (2012) é fazer perceber aquele que é considerado marginalizado, como ser diferente ou diverso pelo ângulo positivo, pelo prisma do direito e justiça social coletivos. Assim, o menor em situação de risco, não necessita de programas que o tire da sua situação, mas que seja feita justiça social para que ele possa sair. E isso faz toda diferença na forma de concebê-lo e educá-lo.

Nessa perspectiva, ele ainda acrescenta: “às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e fazer pedagógico”(ARROYO, 2012, p.26), pois se trata de Outros Sujeitos, que não desejam simplesmente cuidados, mas, sobretudo, que os faça justiça coletiva, que os devolva o direito de ser “normal”, de estar de volta à vida padrão que lhes foi tirada pelo processo que os vitimiza e lhes impregnam a situação que nós chamamos de risco.

Nesse sentido, vale salientar o pensamento de Carvalho (2005), que advoga uma Educação Inclusiva, alicerçada na ideia de que com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como *diversidade*. É esta variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Preservar a diversidade apresentada na escola, encontrada na realidade social, representa oportunidade para o atendimento das necessidades educacionais com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades do educando.

Segundo Mendes (2001, p. 28),

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

Para Stainback (1999) a instituição escolar inclusiva tem o papel de adaptar-se ao aluno e não o oposto. Para Mendes (2012), a Educação Inclusiva tem sido um caminho importante para abranger a diversidade mediante a construção de uma escola que ofereça uma proposta ao grupo (como um todo), ao mesmo tempo em que atenda às necessidades de cada um, principalmente àqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação na sala de aula. Dessa forma a Educação Inclusiva incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais.

A Educação tem como demanda o dever de dispensar um cuidado especial a todos que estão cunhados por alguma deficiência ou exclusão social, já que no seu

conceito, hodiernamente, não deve faltar a *tolerância*, como apreende Freire (2004, p.24):

Falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior.

Possuir uma referência para atendimento baseado na confiança e no vínculo afetivo é fundamental para crianças e jovens por seu caráter de sujeito em desenvolvimento e por suas vulnerabilidades intrínsecas à situação diversa em que se encontram (ECA, 1990).

Uma das saídas para o enfrentamento desta impotência é justamente a disponibilidade para o atendimento (PARADA, 2003). Portanto, é necessário enfrentar a questão das crianças e adolescentes em situação de risco com seriedade, compreensão científica, eliminação do preconceito e o intento de vislumbrar e querer uma sociedade mais equânime e ideal para vivência e convivência de todos, sem incidir no assistencialismo.

De acordo com Costa (1993, p.15),

O assistencialismo dirige-se à criança e ao jovem perguntando pelo que ele não é, pelo que ele não sabe, pelo que ele não tem, pelo que ele não é capaz. Daí que, comparado ao menino de classe média, como padrão da normalidade, o menor marginalizado passa a ser visto como carente bio-psico-sócio-cultural, um feixe de carências.

Assim, seguindo o que Costa acima propõe, parece que para não incidir no nefasto assistencialismo, se faz mister focar nossa ação em prol da criança e adolescente em situação da vulnerabilidade social, na ideia de que não somos o salvador dele, mas colaborador do direito humano universal e social inalienável à educação.

Todavia, a proposta do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica: diversidade e inclusão (2013), o direito universal à Educação não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente.

Sendo assim, compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, independente de sua diversidade, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. Diante disso, arremata o citado documento:

Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação

e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social (BRASIL, 2013, p.7).

Portanto, a defesa de Arroyo (2012) é lutar por uma prática educativa que se propõe ser inclusiva, além do direito, tão já enfatizado, o elemento da justiça social coletiva, da igualdade, diversidade e equidade. Nesse sentido diz o autor:

Na consciência da dimensão coletiva da negação e da afirmação de direitos, são algumas das dimensões centrais a serem levadas em conta nas políticas e ações de educação popular e na formação dos profissionais-educadores. Esta diversidade de ações populares coletivas tem um horizonte comum: lutam por outro projeto de sociedade orientado em outros valores: igualdade na diversidade, equidade, justiça” (ARROYO, 2003).

Nesse contexto, é relevante a reflexão do lituânio Emanuel Lévinas (1982) acerca do outro: o *Outro* não deve ser primado meu, mas é alteridade, infinito, responsabilidade, justiça, é rosto que transcende aquilo que eu penso abarcar. De acordo com o autor:

A relação entre Outrem e eu que brilha na sua expressão não desemboca nem no número nem no conceito. Outrem permanece infinitamente transcendente, infinitamente estranho, mas o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum... (LÉVINAS, 1980, p. 173)

Com isso, Lévinas propõe uma neófito maneira de termos e mantermos as relações humanas, que deve estar para além das amarras ontológicas de compreensão do ser e do fenômeno enquanto expressão do real. Sua filosofia ultrapassa o egocentrismo que se fecha no si mesmo e acolhe em si o infinito do outro, e parece ser a maneira mais eficaz de qualquer órgão ou pessoa trabalhar com menor em situação de risco.

O outro enquanto outro não seja uma forma inteligível ligada a outras formas no processo de um “desvelamento” intencional, mas um rosto, a nudez proletária, indigência; que o outro seja outrem; que a saída de si seja aproximação do próximo; que a transcendência seja proximidade; que a proximidade seja responsabilidade pelo outro, substituição ao outro, expiação pelo outro, condição – ou incondição – de refém; que a responsabilidade como resposta seja o prévio Dizer; que a transcendência seja a comunicação, implicando, além de uma simples troca dos sinais, o “dom”, “a casa aberta” – eis alguns termos éticos pelos quais a transcendência significa a guisa de humanidade ou o êxtase como des-interessamento.” (LÉVINAS, 1980, p.32)

De fato, para Lévinas (1993), o poder violento exercido na civilização ocidental, tendo por fundamento e referência os conceitos de liberdade e autonomia firmados pela elaboração filosófica, levou à destruição do Outro.

Outra contribuição para esta temática vem de Carl Rogers. A “Abordagem Centrada na Pessoa” foi uma expressão utilizada por ele para referir a uma forma específica de entrar em relação com outro, estando implícito um modo positivo de conceituar a pessoa humana. (GOBBI et al, 1998).

A abordagem de Rogers possui três pressupostos básicos: 1) “uma visão do homem como sendo, em essência, um organismo digno de confiança” (1989, p.16); 2) Uma abordagem fenomenológica que privilegia a experiência subjetiva da pessoa, implicando que o conhecimento que se tem do outro surge a partir da compreensão do seu quadro de referências; 3) Uma forma de entrar em relação que se constitui como um encontro entre pessoas.

Segundo Rogers “o indivíduo tem dentro de si amplos recursos para autocompreensão, para alterar seu autoconceito, suas atitudes e seu comportamento autodirigido” (Rogers, 1989, p.16; 28). Com isso, ele acredita na autonomia e nas capacidades de uma pessoa, no seu direito de escolher qual direção a tomar no seu comportamento e suas responsabilidades.

Portanto, é um recusar-se a tender imprimir ao outro uma direção qualquer, em um plano qualquer, a pensar que o outro deve pensar, sentir, ou agir de maneira determinada. O que se destaca é a autoconfiança na autodireção do outro. O outro pode e deve fazer escolhas.

Rogers (1985) defende que relação de qualidade do educador com o educando precisa primeiro ter uma aceitação positiva incondicional, o que significa aceitação incondicional da pessoa por parte da outra, tal como ela é, sem juízos de valor ou críticas a priori.

Desta forma, a pessoa pode sentir-se livre (liberdade experiência) para reconhecer e elaborar as suas experiências da forma como entender e não como julga ser conveniente para o outro. Poderá então sentir que não é necessário abdicar das suas convicções para que os outros a aceitem.

Nesse sentido, faz-se necessária uma compreensão empática, que é a “capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar na sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele o vê”. (GOBBI et al., 1998, p. 45).

Assim, pode-se dizer que a compreensão empática é um processo dinâmico que significa a capacidade de penetrar no universo perceptivo do outro, sem julgamento, tomando consciência dos seus sentimentos, sem, no entanto, “deixar de respeitar o ritmo de descoberta de si próprio” (ROGERS, 1985, p. 64) e a pessoa não é só aceita, mas também compreendida enquanto pessoa na sua globalidade.

Outro elemento importante para ele é a congruência, que se caracteriza pelo

estado de coerência ou acordo interno e de autenticidade de uma pessoa, a qual se traduz na sua “capacidade de aceitar os sentimentos, as atitudes, as experiências, de se ser genuíno e integrado na relação com o outro” (ROGERS, 1985, p. 63).

Por isso, Rogers (Idem), propondo que quando as atitudes entendidas como condições facilitadoras estiverem presentes na relação, a pessoa entra num processo de aceitação de si própria e dos seus sentimentos, tornando-se, por isso, o sujeito que deseja ser, tornando-se, conseqüentemente, mais flexível nas suas percepções e adaptado a objetivos mais realistas para si próprio e, simultaneamente, mais capaz de aceitar os outros.

Sendo assim, para ele, uma relação saudável, idônea, pertinente e eficaz se alicerça no respeito, confiança, aceitação, autenticidade e tolerância. Isto parece ser indispensável ao educador ou instituição que pretende ter uma perspectiva de inclusão.

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

O objetivo geral do presente estudo é conhecer, tanto na literatura, quanto *in loco*, experiências exitosas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nessa direção, temos alguns trechos de artigos publicados, de pesquisadores que têm alimentado tais preocupações.

No artigo *um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco da Cauduro* (2007), foi realizada uma pesquisa no bairro Canudos de Novo Hamburgo-RS, especificamente no Projeto “Crianças de Canudos” do Centro Universitário Feevale. Nele, percebe-se que as crianças e adolescentes em situação de risco apresentaram um avanço significativo no que se refere à busca de uma melhoria da qualidade de vida como também a superação da situação de vulnerabilidade social em que se encontravam. Assim, as crianças e os adolescentes do projeto referido, apesar de terem uma família, estão em situação de vulnerabilidade social, porque apresentam os fatores de risco que são: maus-tratos, gravidez, prostituição, droga, estupro, alcoolismo, dificuldades de aprendizagem, família desestruturadas, trabalho infantil e depressão. Apesar desses fatores, eles apresentam expectativas e sonhos que são: adquirir um trabalho, continuar estudando, ter uma melhor família, ter uma boa situação econômica, ser feliz, ter tranquilidade familiar, ter uma profissão, nessa prioridade.

Percebemos que tal ação encontra consonância, na Constituição de 1988, à luz do artigo, 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, educação, ao lazer, a profissionalização, à cultura, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão”.

O texto e artigo acima dialogam na luta pelo direito da criança e do adolescente, onde deles podemos inferir o que diz Costa: “ver no mundo não um dado fechado, acabado, ao qual nós temos que nos adaptar sem questionamento, mas ver no mundo algo a ser transformado, ver no mundo um convite ao pensamento crítico, convite à ação transformadora, ver no mundo ‘matéria de que fazer’, ver no mundo uma tarefa.” (1991, p.76).

O segundo artigo analisado foi *Criança e Adolescente em situação de rua: políticas e práticas sócio-pedagógicas do poder público em Curitiba* (MIRANDA, 2005). O presente artigo analisa o *Projeto crianças e adolescentes de Rua de Curitiba*. Nele, mostrou-se resultados positivos, através do despertar nas crianças, a possibilidade de recomeço, o desejo de mudar suas histórias e ser um agente transformador. Miranda entende que o projeto realiza ações que propiciam sonho de um lugar no qual faça sentido um recomeço, lugar que não o torne refém sem condição de ser sujeito de sua história vivida e o desejo de retornar às origens e salvar a família

O que se tem acima é pertinente com aquilo que Freire (2005, p.41) defende na prática do educador social:

Uma destas tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Além dos citados resultados positivos, o projeto em questão ainda destaca como positivo e negativo, concomitantemente, a presença das oficinas, alegando que tais atividades ajudam na ação educativa, em alguns momentos, mas que em outros momentos podem prejudicar.

Ao se verificar o referido trecho há a sensação de que uma ação educativa, seja parte de um abrigo seja de um educador de criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, poderá atingir melhor o seu êxito quando é consolidada por meio, especialmente, de atividades extraescolares, mas que devem ser alicerçadas na busca sincera da transformação social e pessoal do menor e do diálogo, e não no simplesmente fazer por fazer. Isso ressoa na argumentação de alguns pensadores da educação.

Parece sempre atual o que propugnava na década de oitenta a educadora Maria Nilde Mascellani (1980, p.128), ao dizer:

O educador que não se organiza de modo satisfatório para questionar as condições dentro das quais vive [...] não conseguirá sequer ter comportamentos autênticos diante daqueles que deve educar, ou, pelo menos, diante dos alunos que estão colocados diante de si, destinatários de sua ação educativa.

Na perspectiva de Zóboli (2014), um educar competente está sempre pronto a

refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, a replanejar sua prática educativa, a fim de estimular a aprendizagem, a motivação dos seus educandos, de modo que cada um deles seja um ser consciente, ativo, autônomo, participativo e agente crítico modificador de sua realidade.

Também parecem válidos os argumentos de Paulo Freire (1996, p.73).

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Perante o que vimos discutindo, é muito interessante, pensar o que Freire argumenta, ao destacar que a figura do professor não passa despercebida pelo educando e mesmo se ele não tomasse nenhuma atitude, esta já era uma ação educativa que poderia ser (des)formativa. Nesse sentido, complementa tal argumento, Moacir Gadotti, quando põe em relevo, a postura humilde do educador, que o educando, aqui, podemos reforçar a criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, não é alguém que é ninguém, mas, que já tem algo, quando afirma:

(...)Para por em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber. (GADOTTI, 1999, p.2)

O terceiro trabalho acadêmico que tivemos contato foi a tese de doutorado de Da Silva (2007) com o tema: *Processos de educar e educar-se em instituição de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco*. Nela, as reflexões são realizadas em torno do Programa Conquista Criança de Vitória da Conquista-BA. Nela, Da Silva verificou o *Programa Conquista Criança*, que possui destaque por se nortear pelo Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 (ECA) e por investir na profissionalização e condições dignas da criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social, ao ponto de se tornar um protótipo para outras instituições que pretendem realizar um trabalho com o público em questão. No pensar de Da Silva, a existência de políticas de governo como esta contribui efetivamente para proporcionar a crianças e jovens em situação de risco o acesso a direitos e oportunidades de desenvolvimento a que dificilmente teriam acesso dadas as condições de exclusão promovidas pelo modelo de organização econômica e política vigente. Proporcionam a seus (suas) educadores(as) uma formação profissional, de buscar desenvolver uma ação sistemática, compromissada com os(as) educandos(as) e com a promoção da cidadania. E essa diferença é expressa pelos próprios educandos e educadores participantes da pesquisa, ao relatarem e refletirem acerca das mudanças ocorridas em suas vidas a partir da participação neste Programa.

Ao ter contato com o que foi apresentado, inferimos que ele encontra eco e fundamento no artigo 88 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, onde a ideia presente era de uma sociedade inclusiva fundamentada numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. O destaque mais tarde na de 1996 (LDB), alicerçada nos princípios e horizonte do cenário ético dos Direitos Humanos, garantia “acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social” (BRASIL, 2004, p.8), na escola e direito à Educação.

No trabalho acadêmico, *Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção* (AMPARO et. al, 2008), que foi estudou adolescentes e jovens do ensino médio do Distrito Federal, que tinha como escopo a ação educativa como objetivo de mapear a criança e adolescente em situação de vulnerabilidade social do ensino médio do Distrito Federal, e, uma vez detectando-o, acompanhá-lo com práticas de cunho inclusivo. O que mais se destaca de positivo nesse projeto é a presença de redes de proteção e a capacidade de resiliência e de confiança em si e no outro ser humano que os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social possuem. A autora evidencia que as redes de proteção (família, escola, amigos) e os fatores pessoais (autoestima, religiosidade-espiritualidade). Os adolescentes e jovens apresentam processos de resiliência global (social, emocional e acadêmica), onde a confiança em si mesmos e na rede composta por escola, família e amigos, são relevantes.

O citado trecho se encontra em anuência com aquilo que Rizzini (2006) aponta para o crescimento das redes de apoio no Brasil e alerta:

(...) baseado nas experiências dos grupos sociais que se organizam para melhor atender às necessidades da vida social, cultural, material e efetiva. As redes são formações dinâmicas e flexíveis, com continuada renovação dos participantes, o que requer certos cuidados para a sua continuidade. Ela abrange espaços geográficos, políticos e sociais específicos que, contudo, tendem a ter mobilidade, na medida em que as redes devem estar atentas ao movimento dos grupos e das organizações sociais (RIZZINI, 2006, p.112).

Possui, ainda, uma aquiescência com o que o trecho acima nos traz, a reflexão acerca do pensamento do fundador da escola Summerhill, Alexander Neill, realizada pelas autoras Boclin e Lopes. Para elas (2005), Neill queria dar às crianças a liberdade de serem elas próprias. Buscava uma educação que deveria trabalhar basicamente com a dimensão emocional do aluno, para que a sensibilidade ultrapassasse sempre a racionalidade. Também queria que seu método fosse utilizado como remédio para a infelicidade causada pela repressão e pelo sistema de modelos impostos pela sociedade de consumo, pela família e pela educação tradicional.

Assim, se a religião conclama que só quando você é bom é que pode ser feliz, ele ia para o inverso: quando sou feliz é que sou bom. Ter sucesso era, em sua opinião, ser

capaz de trabalhar com alegria e viver positivamente. Advogava a autoconfiança como base para uma educação de qualidade (BOCLIN E LOPES 2005). Neill implantou uma pedagogia antiautoritária, alicerçada na liberdade, na sinceridade, na felicidade, no estímulo de pensamento em contraposição à implantação de doutrinas.

Por isso, são importantes para uma ação educativa eficiente o despertar de interesse de aprender; o colocar a criança como centro do processo da aprendizagem; a preparação para viver em comunidade e autogerir sua vida; a busca da autonomia da criança baseada no conhecer os direitos e respeitar os direitos dos outros; a presença de regras, com o cuidado na forma de aplicá-las; as lições particulares, que são conversas informais para crianças com comportamento agressivo e antissocial; enfim, o princípio democrático, parece ser o fidedigno para Educação, pois, ele põe como importante, a garantia de igualdade nos exercícios feitos através de jogos, brincadeiras, danças, natação, passeio de bicicleta, xadrez, cartas e tênis. (NEILL, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar o fim dessas discursões, no presente texto, mas, não no campo acadêmico, inferimos que o desafio da Educação Inclusiva persiste apesar de todo um esforço tanto de políticas públicas quanto de iniciativas institucionais e individuais de lutarem por sua garantia, o que reflete a necessidade de intensificar os investimentos para que ela avence, em busca de uma sociedade que precisamos ter: que mais inclui que exclui, como temos presenciado, muito, ainda, em nosso País.

A realidade, indiscutivelmente, é desafiadora, porém instigante no sentido de refletir sobre os excluídos. Estes formam a lamentável e que não deveria fazer, parte da maioria, em nossa sociedade, e, portanto, deve nos inquietar e nos convidar para responsabilidade e compromisso em participar do processo de mudança que dever ser nosso “cardápio” primeiro nos campos acadêmicos: a cruzada contra a exclusão, se quisermos ter uma sociedade que se diga democrática e que respeita o inalienável de condição digna a todo cidadão que pertença a uma sociedade.

Para que isso aconteça, parece que exige de todos nós uma abertura para pensar o que somos, reconhecer a realidade do outro no nosso caminhar, estabelecer pontes para que seja possível alcançar um espaço comum, onde as diferenças possam significar pluralidade e não desigualdade e (ou) exclusão. Óbvio que a confiança no outro nem sempre é algo pacífico, entretanto, isso se torna mais visível quando trata de seres humanos que são permeados de marcas negativas, como traumas, violências, gravidez precoce, etc., como é caso do público em foco: crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Sobre isso, Singer (1998) citando Korczak, apresenta que teórico, ao se aproximar

do público em questão, deve buscar inspiração para escrever suas teorias, mas, sobretudo, intentar ajudá-las, consolá-las, ganhando suas confianças, procurando ser amigo, bebendo e comendo com elas e, após, anotava as injustiças que aconteciam. As crianças de rua viam nele um amigo, um colega mais velho, um pai; sentiam isso e davam valor. Por amá-las, trabalhava nas crianças o senso de responsabilidade e a livre expressão. Sabia ouvir e também reconhecer seus próprios erros como educador e suas fraquezas humanas. Colocava-se no lugar da criança e como tal refletia sobre seus sentimentos e angústias, buscando nelas pautar suas ações que, segundo ele, deveriam contribuir para a criança progredir e frutificar. Trabalho com autoconfiança, perdão, capacidade de fazer críticas construtivas e de se ter um espírito de cidadania, (KORCZAK, 1997), é o que mais propõe o citado autor.

Por fim, que não é o fim, sei que a presente discursão é tentativa de ser mais uma nesse grande embate para erradicar aquela que se precisa erradicar: a exclusão social, principalmente quando ela permeia os futuros cidadãos do nosso país, a criança e o adolescente. Sendo assim, a única certeza que fica é de que muito se tem a tratar e contribuir sobre o assunto abordado, embora, também, temos a sensação de pelo menos instigar àqueles que possam ter contato com o texto, em relação ao tema, pois, inferimos, através da nossa pesquisa, que a Educação Inclusiva está distante de se tornar o que parece ser o seu mote: incluir não é mais que integrar, é um comprometer-se com a luta por dignidade e cidadania daqueles que, ainda, não as têm ou lhes foram negligenciadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Susane Rocha de. Crianças e adolescentes em situações de risco no Brasil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 24, n. 1, p. 5-6, 2002.

AMPARO, DM do et al. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 165-174, 2008.

ANDRADE, Fábio Santos de. **Crianças e Adolescentes em situação de rua: ocupação e domínio do espaço público urbano**. 2014. 156.f. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá-MT.

ARROYO, Miguel G.. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n. 1, 2011.

_____. G. Pedagogias em movimento—o que temos a aprender dos Movimentos Sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____. **LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, LDB. Lei nº 8069/90. Brasília, 20 de Julho de 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BOCLIN, Beatriz e LOPES, Paula Cid. **In Escolas democráticas e de resistência** / Iara Rosa Farias, Ana Patrícia da Silva, Denise de Oliveira, organizadoras – Rio de Janeiro: Ed. Associação Brasileira, de Ensino Universitário UNIABEU, 1 ed. 2005.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Denise Bomtempo Birche et al. (Org.). **Crianças e adolescentes em situação de rua e consumo de drogas**. Brasília: Plano, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. (Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CAVALCANTI, Ana Cláudia Dantas e GANGORRA, Maria Conceição de Oliveira. **In Linguagens e educação: possíveis inteseccões**. Recife, EDUPE, 2013, v.2, p. 103-126.

CAUDURO, Maria Teresa. **Um olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de risco**. Lecturas: Educación física y deportes, n. 105, p. 15, 2007.

CONAE: **Conferência Nacional de Educação**: documento – referência. Fórum Nacional de Educação. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Falta Vontade Política para garantir os direitos de Cidadania das crianças**. Journal of Human Growth and Development, v. 3, n. 1, 1993.

DA SILVA, Lúgia Maria Portela. **Processos de Educar e Educar-se em Instituição de atendimento a Crianças e Adolescentes em situação de risco**. São Paulo: UFSCar, 2007.

DE SANT'ANNA, Rejane Honório. **Inclusão social de crianças em situação de risco no cenário educacional**. Anais: Encontros Nacionais da ANPUR, v. 15, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da esperança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de**

pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GOBBI, Sérgio Leonardo, MISSEL, Sinara Tozzi (Org.) (1998) **Abordagem Centrada na Pessoa: Vocabulário e Noções Básicas.** Editora Universitária UNISUL.

GREGORI, Maria Filomena. **Viração: Experiências de Meninos nas Ruas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000a.

GREGORI, Maria Filomena; SILVA, Cátia Ainda. **Meninos de Rua e instituições: tramas, disputas e desmanche.** São Paulo: Contexto, 2000b.

HÜNING, Simone Maria; GUARESCHI, NM de F. Tecnologias de governo: constituindo a situação de risco social de crianças e adolescentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 2, p. 41-56, 2002.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 384 p.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito.** Tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Humanismo do Outro homem.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **De Deus que vem à idéia.** Trad.: Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2002.

MASCELLANI, M. Quem educa o educador. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano II, nº 7, set. 1980.

MENDES, Rodrigo Hubner. **O pleonasma da Educação Inclusiva**, Global Leader: Fórum Econômico Mundial e Empreendedor Social Ashoka. 2012.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da educação inclusiva.** Texto produzido para o Seminário Avançado sobre Educação Inclusiva – UNESP, 2001, Marília- SP.

Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. *Psicol. cienc.* 1988, vol.8, n.1, pp. 14-14.

MIRANDA, Sônia Guariza. **SÓCIO-PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2005.

NEILL, A. S. **Liberdade sem Excesso.** 1. Ed. São Paulo: IBRASA, 1966.

PARADA, C. “O acolhimento revisitado” In: **PARADA, C. Drogas e Pós-Modernidade - prazer, sofrimento, tabu.** V 1, Ed. Uerj-Rio de Janeiro-2003

ROGERS, Carl. **Tornar-se Pessoa.** 5. ed. São Paulo-SP: Martins fontes, 1997.

_____. **Liberdade de Aprender em Nossa Década.** 2ª. Edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

_____. **Sobre o Poder Pessoal.** 3ª. Ed. S. Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

RIZZINI, Irene (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes.** São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-

178, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2008.

SINGER, Helena. Lições de Janusz Korczak. **Janusz Korczak: perfil, lições, “o bom doutor”**. São Paulo: EDUSP, p. 49-80, 1998.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**/ Susan Stainback e Willian Stainback; trad. Magda França Lopes - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos;7).

ZÓBOLI, G.. **Práticas de Ensino - Subsídios para a Atividade Docente**. 1. ed. São Paulo: Wak, 2014.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-033-9

