

Inclusão e Educação

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)



Atena
Editora

Ano 2019

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini
(Organizadoras)

Inclusão e Educação

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 [recurso eletrônico] / Organizadoras Danielle H. A. Machado, Janaína Cazini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Inclusão e Educação; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-029-2

DOI 10.22533/at.ed.292191501

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação inclusiva. 4. Tecnologia – Educação. 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 seus 25 capítulos do volume I, apresenta os novos conhecimentos científicos e tecnológicos para a área da saúde especial das modalidades da saúde intelectual e mental, num viés da genética e a visão da psicopedagogia sobre a educação especial, a transição das Políticas Públicas para a educação especial e as transformações sob análises a partir da realidade local.

A Educação por Inclusão engloba, atualmente, alguns dos campos mais promissores em termos de pesquisas tecnológicas nas áreas do Ensino, Novas Tecnologias Específicas, Psicopedagogia, Psicanálise, Educação, Políticas Públicas Brasileiras das Institucionais e Regionais que visam o aumento benéfico e produtivo na qualidade do ensino e desenvolvimento do aluno especial. Além disso, a crescente demanda por conceitos e saberes que possibilitam um estudo de melhoria no processo de participação e aprendizagem à educação inclusiva aliada a necessidade de recursos específicos.

A junção de pesquisas e a modernização da tecnologia compõem um contexto de educação inclusiva nas diversas modalidades da inclusão.

Colaborando com essa transformação educacional, este volume I é dedicado ao público de cidadãos Brasileiros que possuem deficiência e dificuldade psicológica de aprendizagem na perspectiva das Institucionais Regionais do Brasil, mais precisamente, as participações das Políticas Públicas Brasileiras Educacionais. Trazendo artigos que abordam experiências do ensino e aprendizagem no âmbito escolar, desde as séries iniciais até prática de ensino em psicologia com idosos. Assim, aos componentes da esfera educacional que obtiveram sucessos apesar dos desafios encontrados; a mediação pedagógica como força motriz de transformação educacional e a utilização de tecnologias assistivas para auxiliar o aprendizado do discente especial.

Ademais, esperamos que este livro possa fortalecer o movimento de inclusão social, colaborando e instigando professores, pedagogos e pesquisadores às práticas educacionais, às contribuições da genética e da psicanálise a quem ensina, aos alunos especiais na transição da escola regular sob um olhar da psicopedagogia e aos educadores que corroboram com a formação integral do cidadão.

Danielle H. A. Machado
Janaína Cazini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA META 4	
<i>Maria do Carmo de Sousa Severo</i>	
<i>Érica Nazaré Arrais Pinto Pereira</i>	
<i>Joiran Medeiros da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.2921915011	
CAPÍTULO 2	10
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA ANDRAGOGIA	
<i>Mônica Campos Santos Mendes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.2921915012	
CAPÍTULO 3	16
EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EXPANSÃO E CONTRADIÇÕES (2003 – 2014)	
<i>Cleiton Leite Barbosa</i>	
<i>Afrânio Vieira Ferreira</i>	
<i>Sandy Andreza de Araujo Lavor</i>	
<i>Jeanne D'arc de Oliveira Passos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.2921915013	
CAPÍTULO 4	26
“PRECISAMOS SER COMO CAMALEÕES?”: EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO EM PSICOLOGIA COM IDOSOS	
<i>Edivan Gonçalves da Silva Júnior</i>	
<i>Maria do Carmo Eulálio</i>	
<i>Almira Lins de Medeiros</i>	
<i>Elizabeth de Lourdes Bronzeado Krkoska</i>	
DOI 10.22533/at.ed.2921915014	
CAPÍTULO 5	42
A APRENDIZAGEM EM QUESTÃO: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E DA PSICANÁLISE A QUEM ENSINA	
<i>Juliana dos Santos Rocha</i>	
<i>Virgínia Dornelles Baum</i>	
<i>Marlene Rozek</i>	
DOI 10.22533/at.ed.2921915015	
CAPÍTULO 6	57
A PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA O FORTALECIMENTO DA RESSOCIALIZAÇÃO DE ASSISTIDOS DA CENTRAL DE ALTERNATIVAS PENAIAS DO CEARÁ – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Dafna Maria da Silva Ricardo</i>	
<i>Débora Rocha Carvalho</i>	
<i>Aline Maria Barbosa Domício Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.2921915016	

CAPÍTULO 7 66

APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO EM FOCO: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Virginia Dornelles Baum
Juliana dos Santos Rocha
Marlene Rozek

DOI 10.22533/at.ed.2921915017

CAPÍTULO 8 81

AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS, VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO

Ana Cristina de Carvalho
Edicléa Mascarenhas Fernandes

DOI 10.22533/at.ed.2921915018

CAPÍTULO 9 86

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Iris Mara Guardatti Souza
Regina Cohen
Patrícia Lameirão Campos Carreira
Angélica Fonseca da Silva Dias
Rita de Cássia Oliveira Gomes
Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior
Mônica Pereira dos Santos
Jean-Christophe Houzel

DOI 10.22533/at.ed.2921915019

CAPÍTULO 10 97

DESAFIOS FORMATIVOS VIVENCIADOS E SUPERADOS PELOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE AGRESTINA - PE PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Cicera Mirelle Florêncio da Silva
Maria Aline de Macedo Silva Mendes

DOI 10.22533/at.ed.29219150110

CAPÍTULO 11 107

ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE CALDAS NOVAS NOS ÚLTIMOS 13 ANOS

Jullyana Pimenta Borges Gonçalves
Rosângela Lopes Borges
Marcos Fernandes Sobrinho
Cinthia Maria Felício

DOI 10.22533/at.ed.29219150111

CAPÍTULO 12 120

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE DE CRATO-CE: O USO EM CONTEXTO RELIGIOSO

Luiza Valdevino Lima
Francisco Edmar Cialdine Arruda
Martha Milene Fontenelle Carvalho
Ana Patricia Silveira
Daniela Valdevino Lima

DOI 10.22533/at.ed.29219150112

CAPÍTULO 13..... 131

O PAPEL DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP) COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

Joselito Elias de Araújo
José Vinícius do Nascimento Silva
Pedro Eduardo Duarte Pereira
Flávia Aparecida Bezerra da Silva

DOI 10.22533/at.ed.29219150113

CAPÍTULO 14..... 141

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A QUESTÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA PERNAMBUCANA

Lúcia de Fátima Farias da Silva

DOI 10.22533/at.ed.29219150114

CAPÍTULO 15..... 150

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA

Julimar Santiago Rocha
Maria da Conceição Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.29219150115

CAPÍTULO 16..... 163

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Débora Rocha Carvalho
Deldy Moura Pimentel
Terezinha Teixeira Joca
Marilene Calderaro Munguba

DOI 10.22533/at.ed.29219150116

CAPÍTULO 17..... 172

NAS TESSITURAS DA LEI 10.639/03: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL

Aparecida Barbosa da Silva

DOI 10.22533/at.ed.29219150117

CAPÍTULO 18..... 181

O DIREITO A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA A PARTIR DO CONTEXTO DOS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE

Daniel de Souza Andrade
Andréia Alves de Oliveira
Edneide Nóbrega do Rêgo
Elânia Daniele Silva Araújo
Janaina Dantas dos Santos
Lidyane Gomes Mendonça da Silva
Maria José Elaine Costa Silva Pereira
Marlene Eneas da Silva Falcão
Sônia Maria de Lira
Verônica Remígio da Silva e Lima

DOI 10.22533/at.ed.29219150118

CAPÍTULO 19	191
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ROTINA DO PROGRAMA FACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	
<i>Maikson Damasceno Machado</i>	
<i>Kátia Cristina Novaes Leite</i>	
<i>Eliata Silva</i>	
<i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	
DOI 10.22533/at.ed.29219150119	
CAPÍTULO 20	202
UMA REFLEXÃO SOBRE A POLITICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO BRASIL	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.29219150120	
CAPÍTULO 21	213
AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO	
<i>Scheilla Conceição Rocha</i>	
<i>Cândida Luisa Pinto Cruz</i>	
<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.29219150121	
CAPÍTULO 22	224
UMA HISTÓRIA DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DE UM ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA	
<i>Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo</i>	
<i>Edivânia Paula Gomes de Freitas</i>	
<i>Leandra da Silva Santos</i>	
<i>Kelli Faustino do Nascimento</i>	
DOI 10.22533/at.ed.29219150122	
CAPÍTULO 23	234
CIDADANIA E DIREITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: FORMANDO CIDADÃOS, TRANSFORMANDO REALIDADES ATRAVÉS DO ESTUDO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS	
<i>João Maria Cardoso e Andrade</i>	
<i>Joana Paula Costa Cardoso e Andrade</i>	
DOI 10.22533/at.ed.29219150123	
CAPÍTULO 24	244
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS NO COTIDIANO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS	
<i>Clemilda dos Santos Sousa</i>	
<i>Fernanda Nunes de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.29219150124	
CAPÍTULO 25	255
TRILHANDO OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: A CRECHE COMO PRIMEIRO ESPAÇO	
<i>Sára Maria Pinheiro Peixoto</i>	
<i>Edileide Ribeiro Pimentel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.29219150125	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	269

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA META 4

Maria do Carmo de Sousa Severo

(SUESP/SEEC)

Natal - RN

Érica Nazaré Arrais Pinto Pereira

(SUESP/SEEC)

Natal - RN

Joiran Medeiros da Silva

(SUESP/SEEC)

Natal - RN

RESUMO: O presente estudo tem como objetivos situar/analisar a organização da meta 4, estratégia 1, na composição do Plano Estadual de Educação (2015-2025) no Rio Grande do Norte. Contextualiza a Educação Especial no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988. Situa o público alvo da Educação Especial a partir da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (2008) e da Resolução Estadual 02/2012 CEE/RN. Conforme Garcia e Michels (2011), mudanças significativas foram detectadas no curso das diretrizes nos anos finais da década (2008, 2009 e 2010) e cita a redefinição da compreensão acerca da população a ser atendida pela Educação Especial. O estudo proposto baseou-se numa perspectiva metodológica de caráter documental e bibliográfica. Desse modo, foram coletados alguns resultados de pesquisas realizadas acerca do processo de inclusão escolar na rede

pública no estado do RN e de dados no censo da Secretaria de Estado da Educação e Cultura-SEEC. No Plano Estadual de Educação (2015-2025) aprovado pela lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, a Educação Especial perpassa em várias dimensões/metasp/estratégias. Em nosso estudo, abordaremos a Dimensão 1: universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica, enfocando a Meta 4 a partir da observação concomitante com o Plano Nacional de Educação, contemplando as especificidades do estado do Rio Grande do Norte.

PALAVRAS CHAVE: Plano Estadual de Educação. Educação Especial. Meta 4.

ABSTRACT: The present study aims to locate / analyze the organization of goal 4, strategy 1, in the composition of the State Education Plan (2015-2025) in Rio Grande do Norte. Contextualizes Special Education in Brazil from the Federal Constitution of 1988. It situates the target audience of Special Education based on the national policy of special education in the inclusive perspective (2008) and the State Resolution 02/2012 CEE / RN. According to Garcia and Michels (2011), significant changes were detected in the course of the guidelines in the final years of the decade (2008, 2009 and 2010) and cites the redefinition of the understanding about the population to be

attended by Special Education. The proposed study was based on a methodological perspective of documentary and bibliographic character. Thus, some research results were collected about the process of school inclusion in the public network in the state of the RN and data in the census of the State Secretariat of Education and Culture-SEEC. In the State Education Plan (2015-2025) approved by Law No. 10,049, of January 27, 2016, Special Education has several dimensions / goals / strategies. In our study, we will approach Dimension 1: universalization, expansion and democratization of access to basic education, focusing on Goal 4 from the concomitant observation with the National Education Plan, contemplating the specificities of the state of Rio Grande do Norte.

KEYWORDS: State Education Plan. Special education. Goal 4.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil foi por longo tempo organizada de forma substitutiva ao ensino comum, assegurada por uma gama de serviços com recursos humanos e pedagógicos específicos para as pessoas com deficiências. Mudanças nos segmentos sociais, políticos, econômicos, morais e éticos, mobilizaram a universalização na educação, como um dos direitos sociais constitucionalmente estabelecidos para todos (CF. 1988), mediante a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art. 205). Estabelecendo a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I).

A década de 1990 demarcada pelo movimento político que assumiu a educação como direito de todos, assim corroborado em diversos aparatos jurídicos do país, como: ECA, Lei 8069/1990; LDB (9394/1996); Decreto nº 3.298/ 1999; Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001; Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo Decreto 6.949/2009; Decretos 6.571/2008 e 7.611/2011; Resolução 04/2009, Resolução 04/2010, 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), entre outros.

Nesse contexto, ganha força e evidencia o movimento mundial por uma Educação Inclusiva, constituída como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. Orientação política e filosófica que concebe a escola como espaço de todos e todas, reconhecendo as diferenças diante do processo educativo.

Nessa perspectiva, a Educação Especial é definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). E a atuação deverá ser de forma complementar ou suplementar à escolarização, não sendo substitutiva. E integrada à proposta pedagógica da escola regular. (BRASIL,

2009, 2010).

Com esse enfoque, a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (2008) objetiva promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades (BRASIL, 2008) e transtornos funcionais específicos, de acordo com a Resolução nº 02/2012 CEE/RN, nas escolas comuns. E garantindo que a transversalidade da educação especial ocorra desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado, no contraturno; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A partir de então, várias diretrizes foram encaminhadas norteando a organização geral e específica como: Resoluções, Decretos, Notas técnicas, etc. É notória a amplitude de ações que devem ser articuladas para que seja de fato concretizada a Política Nacional de Educação Especial (2008).

Conforme Garcia e Michels (2011) mudanças significativas foram detectadas no curso das diretrizes nos anos finais das décadas (2008, 2009 e 2010), cita a redefinição da compreensão acerca da população a ser atendida pela Educação Especial. Apesar de manter o termo alunos com necessidades educacionais especiais, delimitou o público: deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). E em relação à definição conceitual da educação especial como modalidade centrada na disponibilização de recursos e serviços. Outro aspecto salientado é a reiteração das diretrizes em relação à característica complementar e suplementar dos serviços evidenciando não ser esta modalidade substitutiva à escolarização. Característica que predominou por longo tempo na organização educacional para as pessoas com deficiência.

Mudanças políticas, pedagógicas e filosóficas na relação educacional-especial e regular são indispensáveis. Conforme Carvalho (2004) para efetivação da educação inclusiva é imperiosa a identificação e remoção das barreiras conceituais, atitudinais e político administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas.

Constatação que pode ser vista no estudo de Silva (2016, p. 4) revelando as lacunas a serem preenchidas na implantação da política de inclusão escolar, como:

[...] a falta acessibilidade arquitetônica em alguns prédios, intérpretes em libras para alunos surdos, mobiliário e equipamentos adequados para as práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência visual e intelectual, ainda precisa-se avançar na acessibilidade comunicacional [...]

Os resultados acima retratam a realidade do país, considerando a amplitude e

particularidades de cada contexto. Isto porque, sabemos que as diretrizes políticas repercutem de forma diversa. No estado do Rio Grande, não é diferente, apesar de ter iniciado a implementação da política educacional integrativa e/ou inclusiva, logo nos primeiros anos da década de 1990, na rede escolar pública, ainda existem várias barreiras ao processo de inclusão escolar. Como reveladas por algumas pesquisas: Cavalcanti (2007); Vieira (2008); Melo (2010); Lira (2012); realizadas no contexto da rede escolar pública. Sob o viés dessa realidade foram constituídas as proposições para a meta 4. Apresentada no estudo mediante os objetivos de situar/analisar a organização da meta 4, estratégia 1 na composição do Plano Estadual de Educação (2015-2025).

2 | METODOLOGIA

O estudo proposto baseou-se numa perspectiva metodológica de caráter documental e bibliográfica. Segundo Costa & Costa (2011, p. 36) a pesquisa bibliográfica: “é aquela realizada em livros, revistas, jornais, etc. Ela é básica para qualquer tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma”. Conforme Gil (2002), a pesquisa documental embora siga os passos semelhantes ao da pesquisa bibliográfica, volta-se para exploração de documentos.

Portanto, foram coletados alguns resultados de pesquisas realizadas acerca do processo de inclusão escolar na rede pública no estado do Rio Grande do Norte. E de dados no censo da Secretaria de Estado da Educação e Cultura-SEEC.

3 | RESULTADOS/DISSCUSSÕES

A rede escolar do RN, quando da implantação da Política Nacional de Educação Especial (2008), já atendia na rede escolar pública ou privada estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e com transtornos funcionais específicos, nos diversos segmentos da Educação Básica. Assim, em 2013 quando estávamos elaborando o Plano Estadual de Educação, tinha o seguinte quadro de estudantes com as diversas necessidades especiais, conforme apresentado abaixo:

NECESSIDADES ESPECIAIS													
Asperger	Autismo	Baixa Visão	Cegueira	Def. auditiva	Def. Física	Def. mental	Múltipla	Psicose Infantil	Rett	Surdez	Surdocegueira	Superdotação	Total
48	121	526	72	348	765	3707	265	633	26	505	3	61	7080

Matrícula de Alunos por Necessidades Especiais na Rede Estadual do Rio Grande do Norte – Ano - 2013

Fonte: Inep/Seec/Atp/Gaee

São notórias as diferentes demandas dos estudantes acima apresentados e a necessidade dos serviços e recursos a serem disponibilizados, para de fato assegurar a materialização do processo de inclusão escolar, uma vez que se dá não apenas pelo acesso à escola, mas pela permanência, garantia da aprendizagem, participação e avanços aos níveis mais elevados de ensino que almejar o estudante.

Para apoiar o processo educacional dos referidos estudantes, a Educação Especial, pelo estado, disponibiliza(va) os serviços e programas: Atendimento Educacional Especializado, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, criado em 2010, contemplando em 2013 com 7 classes hospitalares. Ainda, o Serviço de Itinerância; Programa de Formação Continuada para professores dos serviços de apoios pedagógicos especializados e, em menor proporção, a formação de professores da sala de aula comum e gestores; os profissionais intérprete e instrutores de LIBRAS, por meio exclusivamente de projeto temporário, até início de 2016 e professores de apoio (os referidos profissionais: Libras- Ed. Especial intérprete/tradutor; Libras- Ed. Especial; Pedagogia - Ed. Especial, este último para atender a necessidade de professor de apoio, foram inseridos no quadro efetivo na rede estadual, pela primeira vez, por meio de concurso conforme o EDITAL N° 002/2015 – SEARH – SEEC/RN, DE 30 DE OUTUBRO DE 2015).

Outras ações são realizadas com base na Matrícula Antecipada para pessoas com deficiência; seguindo com as atividades nos Centros de Atendimento Educacional e Formação de Profissionais (07) no estado, e (03) Núcleos, 01 para o atendimento educacional especializado para escolares em tratamento de saúde - NAEHD; 01 Núcleo para estudantes com altas habilidades/superdotação-NAAHS e 01 Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-NAPES. Os respectivos espaços atuam com o atendimento aos estudantes; orientações/formação para os professores; orientação às famílias, produção de material, etc; com demanda distinta entre as instituições de acordo com a especificidade de atendimentos.

No Plano Estadual de Educação (2015-2025) aprovado na lei nº 10.049, de

27 de janeiro de 2016, a Educação Especial perpassa em várias dimensões/metastratégias. Porém, abordaremos nesse texto a DIMENSÃO 1: UNIVERSALIZAÇÃO, EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA, enfocando a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

No que se refere à organização da Meta 4 – PEE, em consonância com o Plano Nacional de Educação, apresentaremos algumas ressalvas. Primeiro, em se tratando da universalização da educação básica, constituída com a educação infantil, ensino fundamental e médio, e traz a oferta a partir dos quatro anos, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases-LDB 93/94/1996, Art. 58, § 3º “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Segundo, o sistema educacional do estado tem perseverado para que a escolarização da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou transtorno funcional específico ocorra na escola comum, já não existindo classe/escola especial no âmbito da rede pública. Fazendo-se necessário no momento de elaboração do PEE, no que se referia à Educação Especial, adequações no plano que contemplassem a realidade do estado, a ser explicitada na análise da estratégia 1. Porém, apresentaremos uma síntese a partir da estratégia 2, para dimensionarmos os desafios que estão postos.

Para assegurar o proposto na Dimensão 1, a Meta 4, está constituída com 14 estratégias que orientam os desafios a serem vencidos no sistema educacional do RN, que em síntese contemplam a construção e reestruturação de escolas públicas de Educação Básica conforme normas de acessibilidade; a garantia dos serviços de apoio pedagógico especializado; a viabilização de condições estruturais físicas, materiais e pedagógicas para assegurar o atendimento educacional especializado; a oferta de plenas condições de acessibilidade aos espaços escolares, nas diversas dimensões; a garantia em regime de colaboração com a União e os municípios, o atendimento educacional especializado às crianças com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, na **Educação Infantil** (grifo nosso).

Dentro das estratégias temos ainda, a contribuição com a busca ativa de pessoas com deficiência, beneficiárias do Programa do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola; a realização anual da matrícula antecipada; Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas redes escolares estadual e municipais, criando

mecanismos próprios de orientação e de monitoramento do atendimento educacional especializado; assegurar a aplicabilidade das ações oriundas do programa Escola Acessível; orientar, monitorar a implementação do atendimento educacional hospitalar e domiciliar, em ações intersetoriais com instituições de saúde parceiras; promover articulação intersetorial entre instituições educacionais de saúde, de assistência e de direitos humanos; Implantar no quadro funcional do sistema estadual de ensino, no prazo de dois anos a partir da vigência deste Plano, os cargos de instrutores de intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, tradutor, revisor Braille e professor de apoio. Registramos um avanço histórico com a conquista de inserir no edital N° 001/2015, os profissionais dos serviços de apoios, alguns meses antes da LEI N° 10.049, DE 27 DE JANEIRO DE 2016, ser sancionada. Essa Lei trata da aprovação do Plano Estadual de Educação do RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

As estratégias foram elaboradas a partir das demandas dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, apresentado no quadro acima, associado às condições estruturais da rede escolar com diferentes necessidades para assegurar o direito de todos participarem e aprenderem, foram elencadas as estratégias, acima. É uma demanda consideravelmente ampla para análise que não serão esgotadas nesse estudo. Assim, faremos um recorte nos detendo na estratégia 1.

Para tal, foi posto em fórum e acatado a proposta condizente com a nossa realidade educacional, não como Meta, mas como estratégia inicial:

Estratégia 1: Universalizar, o acesso a Educação Básica para a pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação e Transtornos Funcionais Específicos, assegurando sua permanência e participação, com a garantia do sistema educacional inclusivo, e o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, centros públicos, instituições filantrópicas, confessionais e comunitária conveniadas com o poder público. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Como podemos ver foi suprimida a delimitação de idade para assegurar o acesso das crianças à Educação Básica, com a proposição de assegurar a permanência e a participação destes no processo de escolarização. A Educação Especial do RN assume que deve ser favorecido esse direito antes dos quatro anos, para que seja possível realizar as intervenções/estimulações para o desenvolvimento da criança o mais cedo possível.

Conforme Batista:

A relação entre Educação Especial e educação infantil constitui um ponto de necessário investimento pela escassez de serviços e pela importância dos apoios em momento inicial da vida e da escolarização das crianças com deficiência. (2011, p 68).

De tal forma, serão mobilizados os serviços e recursos que fazem parte da

Educação Especial para apoiar a escola comum e buscando, quando necessário, articular e mobilizar parcerias para que seja possível atender as crianças, nos anos iniciais de vida.

Ainda na estratégia 1, é bastante esclarecedora no sentido de que o preferencialmente, se refere ao atendimento educacional especializado, como legislativamente estabelecido CF (1988) garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Assim, não deixando margem para ambiguidade, quanto ao direito à educação no âmbito da escola comum. Nessa perspectiva, a educação especial deixa claro o seu papel como apoio/suporte com recursos e serviços destinados às demandas de necessidades dos estudantes/professores e demais profissionais, e não substituindo a educação regular, mas somando a esta, para garantir o direito de todos os estudantes, conviver, participar e aprender com/nas diferenças.

4 | CONCLUSÕES

A educação especial no estado do Rio Grande do Norte, há mais de duas décadas persevera na implantação da filosofia inclusionista. Assim, a constituição do Plano Estadual de Educação se configurou na perspectiva de legitimar e dar continuidade à proposição política de tornar o sistema educacional inclusivo. Com alguns diferenciais em relação ao Plano Nacional de Educação, ao delimitar na estratégia 1, da meta 4, a atuação do serviço e recursos da área desde os anos iniciais da infância. Outro ponto é a extensão da atuação da área aos estudantes com transtornos funcionais específicos, e ainda, a clareza dos espaços para os atendimentos educacionais especializados, evitando ambiguidade de interpretações, não admitindo organização substitutiva da área. Todavia, as perspectivas são que a rede de apoio, com serviços/recursos/materiais e as várias dimensões de acessibilidade sejam ampliados, para que, de fato, venham a apoiar a todos os estudantes, segundo suas necessidades, assegurando a participação no processo educacional na escola comum.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados- Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.spe1 Marília May/ Aug. 2011. <Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script.>> Acesso em 22/01/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF:

MEC/SEESP, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTI, Ana M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso. 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIRA, Eleide G. T. T. de. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: Um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **O aluno com deficiência física na escola regular: condições de acesso e permanência**. Natal: EDUFRN, 2010.

SILVA, Linda C. S. da. **Políticas de inclusão para pessoas com deficiências na escola contemporânea: desafios e possibilidades**. In. 2º ENAPPE. UFRN, 2016.

MUNIZ, Hiltinar Silva. **O educando com síndrome de down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 02/2012 - CEE/RN**. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura /SECC Subcoordenadoria de Educação Especial/SUESP, Natal, 2012.

_____. **Plano Estadual de Educação Secretaria de Estado da Educação e da Cultura /SEEC**, Natal, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED**. Rev. bras. educ. espec. vol.17 no.s p e1 Marília May/Aug. 2011. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009> <Acesso em: 04/2016>.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

VIEIRA, Francileide B. de A. **O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA E DA ANDRAGOGIA

Mônica Campos Santos Mendes

Núcleo de Educação a Distância – NeaD,
Universidade do Grande Rio –UNIGRANRIO -
monica.campos@outlook.com.br
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo geral discutir, sobre a educação de adultos, com necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino superior, destacando a importância do papel do docente enquanto mediador do conhecimento. Busca-se apresentar um breve relato de experiência com um aluno adulto, cujo resultado foi a sua mudança de comportamento. Era disperso e tinha várias atividades simultâneas, passou a manter o foco de sua atenção nos estudos, dedicou-se mais à leitura e concluiu a graduação. Como objetivos específicos tem-se: analisar a relação entre Andragogia e Neurociência e, a relevância de o docente conhecer as diferentes limitações do seu aluno adulto. A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, com significativos referenciais teóricos. Infere-se que uma intervenção educacional apoiada nestes pressupostos com a efetiva otimização dos perfis de aprendizagem promove-se um impacto positivo no aprendizado do discente adulto.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência. Andragogia.

Educação de Adultos.

ABSTRACT: This article aims to discuss adult education with special educational needs in the context of higher education, highlighting the importance of the role of the teacher as mediator of knowledge. We try to present a brief experience report with an adult student, whose result was his behavior change. He was dispersed and had several simultaneous activities, he began to focus his attention on studies, he devoted himself more to reading and graduated. As specific objectives we have: analyze the relationship between Andragogy and Neuroscience and the relevance of the teacher to know the different limitations of their adult student. The methodology used is qualitative research, with significant theoretical references. It is inferred that an educational intervention supported in these presuppositions with the effective optimization of the learning profiles promotes a positive impact in the learning of the adult student.

KEYWORDS: Neuroscience. Andragogy. Adult Education.

1 | INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é discutir, especificamente, sobre a educação de adultos,

com necessidades educacionais especiais, podendo ser: deficiência mental; transtorno de aprendizagem, ou, dificuldade de aprendizagem, no contexto do ensino superior. A inclusão é um direito de todos, independentemente de suas especificidades. E o docente não pode se furtar ao seu papel de mediador, devendo contribuir para o exercício deste direito.

O interesse a respeito do tema se refere à presença de um aluno com necessidades educacionais especiais, em uma turma de graduação tecnológica em Gestão de Recursos Humanos. Lidar no cotidiano da sala de aula com este aluno é uma experiência inquietante, pois instiga o professor a buscar conhecimentos para auxiliar e amparar as práticas em sala de aula. Diante desta experiência, julga-se importante conhecer melhor este público que chega aos bancos universitários merecendo a devida atenção, principalmente do professor que tem um papel primordial na elaboração de estratégias adequadas a cada realidade.

O educador Paulo Freire já afirmava que “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 2010, p. 67).

Outro aspecto importante, é a responsabilidade do professor, diante dos demais alunos, em evitar os rótulos ou ações discriminatórias, promovendo a interação justa e igualitária e evitando atitudes de discriminação e preconceito.

Em seu livro “Tornar-se Pessoa”, Rogers apresenta várias questões relacionadas à educação no contexto da terapia. Suas colocações são provocadoras de reflexões ao afirmar que

[...] o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma consideração positiva incondicional e entrar numa relação de empatia com as reações de medo, de expectativa e de desânimo que estão presentes quando se enfrenta uma matéria, terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem” (ROGERS, 2011, p. 331).

Comprovamos o que diz Rogers em nossa prática quando, após diálogo acolhedor, com orientação adequada, o aluno obteve melhores resultados e mudou sua postura, aproximou-se dos colegas e adotou uma postura mais participativa. Este fato será detalhado no tópico Mudanças Observadas.

2 | NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

Atualmente muito se discute acerca das contribuições da Neurociência, para a aprendizagem. Que conforme Relvas (2015) é a ciência que busca compreender o “desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso” (RELVAS, 2015, p. 22). Esta ciência permite conhecer e entender como o cérebro funciona, elucidando algumas questões inerentes a como ensinar e aprender, auxiliando também na elaboração de estratégias de ensino para lidar com adultos com

necessidades educacionais especiais.

Consenza e Guerra (2011, p. 17) afirmam a importância de “[...] compreendermos o funcionamento do cérebro em relação à aprendizagem” porque permite que os docentes modifiquem a sua prática em sala de aula, favorecendo o desempenho de seus alunos.

Portanto, como resultado da interação entre a “educação e a Neurociência, emergem desafios que podem contribuir para o avanço de ambas” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 146) e que, esta contribuição se amplie promovendo debates, práticas multidisciplinares na busca de novos conhecimentos, e que promovam uma ação integrada visando à melhoria do ensino.

É essencial compreender melhor o campo de estudo do adulto com necessidades educacionais especiais e suas especificidades para que possam ser lançadas novas ideias, novas formas de condução do seu aprendizado, o qual representa, certamente, um significativo desafio aos docentes.

Constata-se que, ao ampliar seus conhecimentos sobre a Neurociência, o docente não estará habilitado a tratar seu aluno, e sim, a perceber melhor este indivíduo, respeitar empaticamente suas especificidades, direcionando suas práticas às suas devidas necessidades.

Assim, podemos entender e conduzir um aluno que chega à nossa sala, naturalmente, sem percalços, sem temores, mas com afetividade, com respeito, com responsabilidade.

3 | ANDRAGOGIA E SEUS PRINCÍPIOS

A Andragogia surge neste contexto por ser a área de conhecimento que busca “apresentar princípios fundamentais para a educação de adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem destes” (KNOWLES, 2009, p. 03).

Nesse contexto, a Andragogia traz importantes contribuições, sendo, portanto, importante conhecer e aplicar os princípios evidenciados nos seguintes questionamentos:

1 – o que ganho com este aprendizado, por que preciso aprender isso (necessidade do saber); 2– como posso participar e tomar decisões sobre os meus caminhos (Autoconceito do participante); 3 – qual a relação deste novo conhecimento com os que já possuo, como isto relaciona-se com minhas experiências de vida (Experiências); 4 – que problemas poderei resolver com este novo aprendizado, como poderei usar este conhecimento para resolver problemas atuais (Prontidão Para aprender); 5 – estou aprendendo novos conteúdos ou obtendo ferramentas para solucionar problemas (Orientação); 6 – minha dedicação a este novo aprendizado irá me proporcionar alguma satisfação ou irá melhorar minha vida (Motivação). (KNOWLES, 2009, p. 70).

Diante destes princípios, infere-se que o docente tem a responsabilidade pela aprendizagem do aluno, uma vez que as atividades propostas devem considerar a

experiência de vida do aluno, permitir sua independência e conferir-lhe o direito a sua aprendizagem.

4 | MUDANÇAS OBSERVADAS

Vale ressaltar que, como não houve uma investigação intencional, ou seja, não foi desenvolvida uma metodologia, serão apresentadas aqui algumas mudanças observadas após a intervenção da docente.

A interface entre Neurociência e Andragogia vem com a proposta de ampliar a discussão sobre as condições de aprendizagem do discente adulto. Assim, entendemos que os caminhos dos docentes e discentes se entrelaçam, já que aprender e ensinar dependem dessa troca valiosa e importante para alcançar um potencial realizador e transformador. Já afirmava Paulo Freire em 1996 “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2010, p. 23).

Aprender é uma condição natural do ser humano, e para isso ocorrer naturalmente, também com os adultos com necessidades educacionais especiais, compreende-se ser importante a utilização de práticas à luz da Neurociência e da Andragogia, pois esta experiência nos permite fazer esta afirmação. Foram os insights promovidos por estes conhecimentos, ainda que básicos, que nos fez perceber qual a melhor estratégia para conduzir o aluno.

É importante esclarecer que “Professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 38), e só com o querer legítimo do aluno todas as iniciativas tiveram seu valor. A aprendizagem se concretiza quando os diversos fatores, internos e externos, contribuem para este resultado.

Ao assumir uma postura ativa na condução das questões de: postura em sala e interação com os colegas, atividades extras feitas em sala de aula, etc., que envolviam o aluno, foi possível perceber que para responder adequadamente a determinados desafios - este aluno trouxe muitos - foi importante sair da zona de conforto adotando práticas que lhe permitiram desenvolver suas atividades, adquirindo conhecimentos importantes para sua formação.

Conforme afirma Mendes (2014), “é importante saímos do *status quo*, provocarmos mudanças de fato significativas, não como um fim, mas como um meio, para tantas outras transformações que tornem a Educação mais efetiva e qualitativa”. (MENDES, 2014). Neste sentido, concordamos com Paulo Freire no argumento de que “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2010, p. 32).

A formação deste tripé – Neurociência, Educação, Andragogia - se consolidará em uma ação mais efetiva e direta em relação às necessidades e especificidades do

aluno adulto.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de considerar o aprendizado pregresso do aluno nos bancos escolares e na estrada da vida. Este último carregado de emoções, valores, crenças e significados, pois de acordo com Danis e Solar (2001, p. 33), “a noção de coerência e o sistema pessoal de crenças, de valores, de normas e de expectativas do adulto, revela-se essencial”,

É, entretanto, necessário considerar que

Nos domínios, sobretudo, da psicologia cognitiva e da aprendizagem do adulto, pesquisas conjuntas incidindo sobre os diversos tipos de processos criadores de conhecimentos em aprendizes adultos parecem-nos, igualmente, essenciais” (DANIS; SOLAR, 2001, p. 68).

Quando se amplia o conhecimento, especialmente quanto à Neurociência e à Andragogia, facilita-se a compreensão de que são inúmeros os fatores que influenciam no processo de aprendizagem do indivíduo. Exercer práticas mais assertivas, perceber-se mais competente são requisitos necessários para que o docente atue com relativa autonomia e, principalmente, fortalecido, por estar preparado para entender e acolher o outro, com todos os seus pontos fracos, seus medos, suas crenças e valores.

O argumento de Rogers apresentado na Introdução foi comprovado em nossa prática; após diálogos acolhedores, com orientações adequadas, o aluno obteve melhores resultados nas avaliações, interrompendo, assim, uma trajetória de repetidas reprovações. Com a primeira aprovação sua autoestima melhorou. Pôde-se fazer esta inferência por algumas afirmações que passou a fazer em sala de aula. Uma delas foi: “Depois que passei a ler os livros que você me deu, consigo entender melhor e fazer meus trabalhos, e consegui aprovação no módulo”. Falou isso com um sorriso no rosto.

Outra mudança percebida foi com relação às múltiplas atividades que fazia durante as aulas (desenho, artesanatos etc.), depois de uma conversa, em que foi dito para ele que estas atividades o tirava do foco dos estudos, ele passou a priorizar as aulas, prestando atenção e passou a não levar outras atividades para a sala de aula.

Era arredio com os colegas, passou a interagir mais, conversar, dar opiniões. Antes demonstrava insegurança, sentimento de inferioridade, passou a sentir-se igual ao demais e outras aprovações vieram com naturalidade.

Também foi relevante a participação da docente quanto ao estágio, uma vez que este só ocorreu com intervenção direta da mesma, tendo o aluno êxito no estágio prático e na entrega do relatório correspondente.

A experiência aqui apresentada trouxe aprendizagens importantes para ambos, o aluno teve seu direito a aprender respeitado e conquistou a graduação tão desejada. A docente, frente aos novos desafios, pôde se permitir romper barreiras diante do desconhecido, exercitou sua capacidade de empatia, tendo que sair da sua zona de conforto e mudar suas práticas abrindo-se ao outro.

5 | CONCLUSÕES

O conhecimento da Neurociência traz muitas contribuições para a educação, principalmente, para os docentes, na condução de estratégias de ensino que atendam às especificidades de cada aluno e a Andragogia vem agregar valor a esta realidade, uma vez que esta vai ao encontro do perfil do aluno adulto.

Estabelecer relações entre os conhecimentos da Neurociência e Andragogia para a prática docente, especialmente para o profissional que atua no ensino superior, favorece o preparo para acolher, orientar e conduzir adequadamente o ensino e o aprendizado do estudante adulto, respeitando as suas especificidades, os seus anseios e expectativas.

O apoio adequado e qualificado oferecido pelo docente facilita o desenvolvimento das capacidades do aluno, potencializa seu aprendizado, confere-lhe segurança e desperta-lhe o interesse.

O debate acerca de outros conceitos importantes na educação de adultos, sob a ótica da Neurociência e da Andragogia permite entender que não existem respostas prontas e que os profissionais docentes são essenciais para a aprendizagem destes e devem estar atentos às suas práticas, buscando novas competências para um atendimento adequado às características individuais de seus alunos.

REFERÊNCIAS

CONSENZA, Ramom; GUERRA, Leonor. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. São Paulo: Artmed, 2011.

DANIS, Claudia; SOLAR, Claudie. Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2010.

KNOWLES, Malcolm; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

MENDES, Mônica. ANDRAGOGIA: um novo olhar sobre a formação docente. In: 20º CIAED – CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014, Curitiba. Anais. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/46.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

RELVAS, Marta. Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: As Múltiplas Eficiências para uma Educação Inclusiva.

ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: EXPANSÃO E CONTRADIÇÕES (2003 – 2014)

Cleiton Leite Barbosa

Universidade Candido Mendes - UCAM
Iguatu-Ceará

Afrânio Vieira Ferreira

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Iguatu-Ceará

Sandy Andreza de Araujo Lavor

Universidade Federal do Ceará - UFC
Iguatu-Ceará

Jeanne D'arc de Oliveira Passos

Universidade Estadual do Ceará - UECE
Iguatu-Ceará

RESUMO: O ensino superior brasileiro passou por um forte período de expansão entre os anos de 2003 a 2014, todavia permeado por dificuldades e contradições. Isso devido ao fato de está envolto numa política educacional de jogo de interesses, configurando-se como um campo de disputas, pois as visões sobre ele vão desde um possível projeto de desenvolvimento nacional, quando visto do ponto de vista governamental, ou mesmo um meio de ascensão social e possibilidade de democratização de direitos, até aos interesses de mercado, quando analisado do ponto de vista empresarial. Buscando atender a essa gama de interesses o governo federal aumentou o aporte de verbas e lançou programas como

o FIES, o PROUNI e o REUNI. Sendo que os dois primeiros apresentam um problema, a saber, a destinação de verbas públicas para instituições de ensino superior particulares, que possuem baixa qualidade de ensino, pesquisa e extensão. Já o REUNI dificulta a pesquisa e a extensão das Universidades públicas por conta da sua política de eficiência financeira. Esses programas geraram assim uma expansão desqualificada da educação superior. Objetiva-se nesta pesquisa compreender a expansão contraditória na educação superior brasileira. Para tanto, realizou-se uma análise em documentos de órgãos oficiais e artigos científicos. Como aporte teórico para a construção desse estudo destacou-se os trabalhos de COSTA (2013); MOURA (2014) e PACHECO (2014). O avanço alcançado na educação superior brasileira no período estudado merece destaque positivo, porém ainda são muitos os problemas enfrentados, portanto é necessário estudo e conscientização sobre o quadro passado e atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior, política educacional, expansão.

ABSTRACT: Brazilian higher education has undergone a strong period of expansion between 2003 and 2014, although it is transposed by difficulties and contradictions. This is due to the fact that it is embedded in an educational policy

of play of interests, configuring itself as a field of disputes, therefore the visions on it go from a possible national development project, when seen from the governmental point of view, or even a means of social ascension and possibility of democratization of rights, until to the interests of the market, when analyzed from the business point of view. Seeking to follow this range of interests, the federal government increased funding and launched programs such as FIES, PROUNI and REUNI. Making the first two presents a problem, namely the allocation of public funds to private higher education institutions, which have a low quality of teaching, research and extension. And the REUNI, on the other hand, makes it difficult to research and expand public universities because of its financial efficiency policy. These programs generated thus a disqualified expansion of higher education. The objective of this research is to understand the contradictory expansion in Brazilian higher education. For that, an analysis was carried out in documents of official organs and scientific articles. As a theoretical contribution for the construction of this study, the work of COSTA (2013) was highlighted; MOURA (2014) and PACHECO (2014). The progress made in Brazilian higher education during the period under study deserves a positive note, but there are still many problems that have to be faced, so there is a need the study and raise awareness about the past and current situation.

KEYWORDS: Higher education, educational policy, expansion.

1 | INTRODUÇÃO

Depois de muitas lutas contra regimes autoritários e contra um modelo econômico que desestruturou boa parte dos direitos sociais através da política do “Estado mínimo”, o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a Presidência da República por meio de Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003, tendo por base de apoio das camadas populares da sociedade brasileira.

Esperava-se, portanto, que esse fosse um governo de atendimento às demandas populares, e isso aconteceu, todavia de forma moderada e contraditória, pois Lula optou por fazer um governo de conciliação dos diversos interesses de classes envolvidas na política e na economia nacional e internacional.

As grandes reformas tão esperadas pelas camadas populares da sociedade brasileira, tais como: reforma agrária, do sistema político, financeira, as taxações das grandes fortunas, dentre outras, não foram implementadas pelo governo. Fazer isso inviabilizaria a governabilidade dentro da atual arquitetura da economia e da política brasileira, pois essas reformas seriam inadmissíveis às elites financeiras nacionais e internacionais. Sendo assim, o papel do Estado é contemplado nas seguintes palavras de Radaelli (2014),

[...] o Estado desempenha uma função estratégica para o desenvolvimento do capitalismo, pois realiza a função de manter a “harmonia” das sociedades divididas em classe, impedindo que os conflitos entre as classes trouxessem perigo a

organização da sociedade capitalista. Um aparato capaz de conter interesses antagônicos e manter a coesão dessa sociedade, ou seja, o Estado tem papel fundamental na reprodução do capitalismo.

Vale ressaltar o caráter dual desse governo, que cedeu aos interesses das elites como descrito acima, todavia, por fazer do Estado esse instrumento de mediação entre os interesses de classes também efetivou vários projetos e políticas sociais no sentido de satisfazer as necessidades das camadas menos favorecidas da população brasileira.

Em meio a esses elementos, a educação superior configura-se como uma dentre as demais áreas envolvidas nesse estilo político, mais especificamente na área da política educacional dos governos petistas. Tornando-se um campo em disputa, por ser vista como ponte de acesso a direitos por grande parcela da sociedade que historicamente foi excluída desse nível de ensino. Enquanto isso, as representações dos grupos mercadológicos da educação superior veem a oportunidade de obterem lucros através da mercantilização da educação superior, transformando o acesso à universidade num nicho atrelado aos interesses do capital.

2 | METODOLOGIA

Diante dessas contradições envoltas à expansão da educação superior do cenário atual, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental em periódicos acadêmicos, textos científicos e em *sites* governamentais com a intenção de conhecermos melhor esse quadro para podermos contribuir na discussão do tema.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

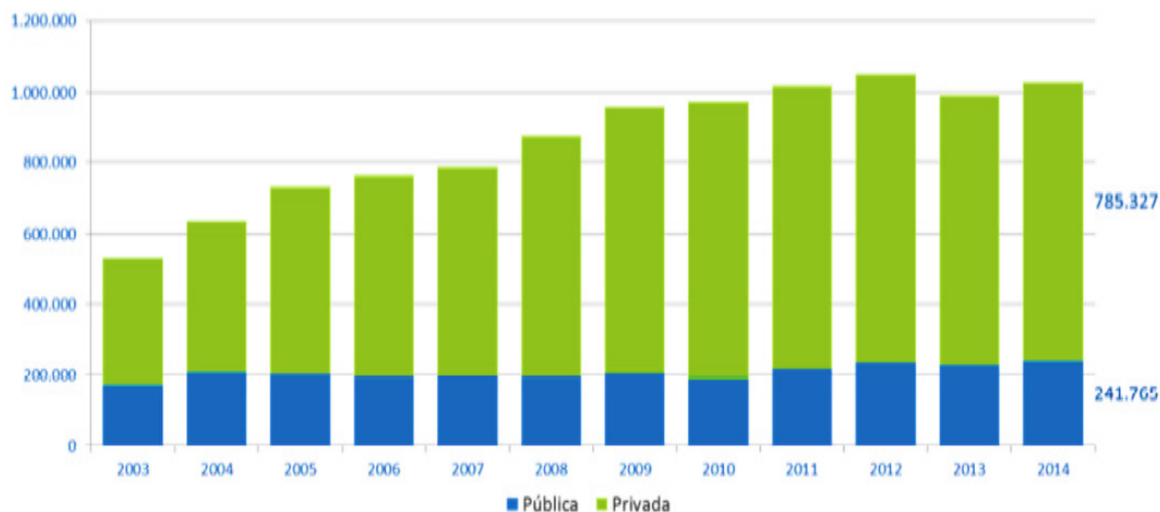
3.1 Educação Superior no Brasil: Avanços e Contradições

Envolto nesse bojo de objetivos e interesses circundantes à educação superior brasileira, o governo opta por uma política de expansão desse nível educacional tendo o Estado como direcionador de tais ações. Há, então, um aumento exponencial no aporte de recursos diretos e indiretos para instituições universitárias públicas e privadas por parte do governo federal.

Segundo o censo da educação superior de 2013, a taxa bruta de brasileiros frequentando a educação superior era de 28,7% em 2012, contra um percentual de 16,6% em 2003. Dessa forma, em apenas onze anos, quase dobrou o número de brasileiros matriculados em universidades ou faculdades, mas houve pontos contraditórios na implementação dessa expansão, principalmente na parceria entre o público e o privado, pois as matrículas no ensino superior aumentaram no setor público, mas também na iniciativa privada, que foi incentivada e financiada pelo poder

público.

O gráfico abaixo mostra a evolução do número de concluintes no ensino superior no período estudado, sendo notório o amplo crescimento de egressos no nível de graduação da rede privada, em detrimento do menor avanço do setor público. Vejamos:



Fonte: MEC/INEP

O gráfico aponta o enorme crescimento das conclusões em cursos de graduação na iniciativa privada, enquanto na rede pública de ensino esse número mesmo crescente, foi consideravelmente menor. Dando conta assim de um crescimento de 118,7% nas conclusões em cursos de graduação na rede privada, paralelo ao crescimento de 39,6% na rede pública no período apresentado.

Esse avanço das instituições privadas de educação superior é algo benéfico, do ponto de vista quantitativo, ao governo, pois apresenta um aumento de matrículas no nível superior. Por outro lado, isso é contraditório aos estudantes, pois eles ingressam no ensino superior por meio de instituições bem menos qualificadas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2014 apontou que 55,8% dos docentes das Universidades públicas eram doutores. Já a rede privada possuía um total de 19,8% com essa titulação. Conforme a revista Exame (2015), em 2014 as 18 melhores Universidades do país eram públicas, sendo que em décimo nono lugar figurava a primeira privada, com nota 4 no conceito do MEC.

Dessa forma, apesar de as melhores Universidades e os melhores profissionais estarem na rede pública foi a rede privada de ensino superior que mais expandiu-se. Consequentemente, ocorreu um crescimento muito mais quantitativo do que qualitativo nesse nível de ensino.

Programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), constituíram-se como os principais pilares da expansão da educação superior, sendo os dois primeiros da rede privada e

o último da rede pública.

3.2 FIES, PROUNI E REUNI: Pilares da Expansão do Ensino Superior

O FIES, programa destinado a comprar vagas em instituições privadas de ensino superior, tendo o Estado o papel de pagar as mensalidades dos estudantes a essas instituições, sendo que depois estes deverão quitar os valores financiados ao Estado. Esse programa foi criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), por meio da lei nº 12.260 de 12 de julho de 2001, configurando-se como um dos poucos investimentos desse governo na educação superior, todavia destinado à iniciativa privada.

Os governos Lula (2003 – 2011) e o governo Dilma (2011 – 2014) fortaleceram o Fies, a partir da aprovação da lei nº 12.202/2010, a qual trouxe mudanças significativas para o programa. De acordo com Moura (2014) os principais avanços trazidos pela lei foram: a possibilidade de financiar até 100% os encargos educacionais cobrados; prazo para pagamento do financiamento após a conclusão do curso, que passou de duas vezes o tempo do curso para três vezes; a redução na taxa de juros que no primeiro ano de criação do financiamento era de 9%, passando posteriormente a 6,5% e restando fixado em 3,4%, uma redução significativa; formandos em cursos de Medicina e de Licenciaturas, os quais poderão abater 1% da dívida a cada mês trabalhado, caso optem por atuar, no caso dos licenciados, como professores da rede pública de educação básica, e no caso dos médicos no programa Saúde da Família.

O fortalecimento desse programa é realizado também na dimensão orçamentária do mesmo, pois os governos do Partido dos Trabalhadores continuaram aportando recursos e em quantidade cada vez maior desde o primeiro ano de gestão. Segundo Queiroz (2015), Lula destinou R\$ 579.424.337,76 (quinhentos e setenta e nove milhões, quatrocentos e vinte e quatro mil, trezentos e trinta e sete reais e setenta e seis centavos) da Lei Orçamentaria Anual – LOA para execução financeira desse programa em 2003. Dilma Rousseff deu sequência a essa política sendo que no ano de 2013 foram destinados R\$ 5.596.506.179,43 (cinco bilhões, quinhentos e noventa e seis milhões, quinhentos e seis mil, cento e setenta e nove reais e quarenta e três centavos) da LOA para o Fies, perfazendo um aumento de 89,65% dos investimentos de 2003 a 2013.

Diante da necessidade de maior escolarização a nível superior da população brasileira, esse programa vem como um instrumento de resposta a essa demanda, sendo que o governo encontra as instituições com as estruturas de ensino já estabelecidas, cabendo a ele o papel de financiar as mensalidades dos estudantes e fiscalizar o funcionamento dessas instituições. Desta forma, os empresários terão menos riscos financeiros, pois o Estado garante o pagamento. Já os estudantes têm a possibilidade de acesso ao ensino superior, apesar de depois terem que pagar tudo com juros ao governo diante de um mercado de trabalho incerto para muitos dos cursos contemplados.

O Prouni fazia parte de um pacote de medidas necessárias à reforma universitária propostas no governo Lula, sendo instituído por meio da lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, quando passou por intensa disputa de interesses durante a tramitação nas casas legislativas por ter como objetivo a inserção de pessoas das camadas populares na educação superior, porém por meio do financiamento dos cursos desses estudantes em instituições privadas.

Segundo Catani; Hey; Gilioli, (2006) com a chegada do projeto ao congresso, as instituições representantes do mercado da educação superior, quais sejam: a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANPUD), Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior (ABMES) e o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SEMESP) começaram a pressionar o governo com intuito de terem suas pautas respondidas, dentre elas destacamos duas, a saber: a ampliação de um para três salários mínimos do pré-requisito de renda familiar *per capita* para o estudante concorrer à bolsa e a exigência da participação das instituições no processo seletivo ao invés de apenas o Ministério da Educação (MEC) fazer esse papel tendo como instrumento principal o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A defesa dessas pautas foi motivada no primeiro caso pelos grandes índices de ociosidade e inadimplência nos cursos de educação superior da rede privada. Esse, portanto, era um meio para obter recursos de uma fonte mais segura (os cofres públicos) e assim melhorar as condições financeiras das instituições que já estavam abaladas pela baixa procura de seus cursos. Além do mais, no momento da tramitação da lei, foi previsto que esses estudantes em maior vulnerabilidade social seriam futuros desistentes por falta de condições de permanência em seus respectivos cursos.

A segunda pauta, aceita e constante no texto da lei nº 11.096/05, assim como a primeira, gerou muitos prejuízos a posteriori, pois devido à falta de fiscalização, muitos processos seletivos resultaram na diminuição das ofertas de bolsas parciais, pois os estudantes poderiam não pagar a parte devida às Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa ociosidade resultaram prejuízos aos cofres públicos, pois muitas empresas eram beneficiadas de isenções fiscais relacionadas às vagas que efetivamente não estavam preenchidas por falta da devida fiscalização por parte do Estado, conforme Costa (2013).

A ociosidade sempre presente nas vagas do Prouni está em muito relacionada à vulnerabilidade social dos estudantes selecionados, pois esses para acessarem ao programa precisam comprovar baixa renda, mas é justamente por pertencerem a famílias de baixa renda que não reúnem condições de permanência em localidades adversas das suas cidades de origem. O Estado quase sempre se limita a garantir a mensalidade desses estudantes e a isentar as instituições que aderem ao programa de pagarem o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CLSS), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (Idem, 2013).

Embasados no pensamento de Catani; Hey; Gilioli, (2006) e de Costa (2013) podemos considerar que o Prouni representa um incentivo à ampliação das IES privadas; promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização; orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas; os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado.

Em meio a elementos contraditórios como tais, vale ressaltar que o programa consegue atingir os objetivos propostos e propagados pelo governo federal, quando insere pessoas de baixa renda no ensino superior sem que essas depois precisem pagar com juros após o término do curso o montante aplicado neste período como acontece no Fies. Além do mais, devido à oferta insuficiente de educação superior presente no país, muitos desses brasileiros conseguem acesso a esse nível de ensino por meio desse programa, sendo que sem o qual jamais conseguiriam isso.

Outro elemento a ser destacado no programa está relacionado à inclusão também de populações historicamente excluídas de direitos como negros, indígenas e portadores de deficiência, assim exposto no texto da seguinte lei:

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

II – percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2005).

Ainda sendo pré-requisitos para adesão das bolsas por parte dos estudantes possuírem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio para conseguir 100% da mensalidade financiada pelo Estado e até três salários mínimos para conseguir financiamento de 50% ou 25% da mensalidade financiada pelo Estado.

Apesar dos avanços conseguidos, ainda são muitas as contradições presentes no Prouni. Todavia esse programa, no cenário educacional, político e econômico atual, apresenta-se como uma das alternativas a serem lapidadas, quanto ao acesso e, principalmente, quanto à permanência na educação superior por parte de setores historicamente marginalizados na sociedade brasileira.

O Reuni surge como um instrumento sistematizador da expansão das Universidades públicas ocorrido no governo Lula e sequenciado no governo Dilma. Aprovado por meio do decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo criar condições para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura

física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais de acordo com (BRASIL, 2007).

Essa iniciativa do poder executivo federal veio como uma resposta à sociedade que necessitava de mais vagas nas IES públicas do país, pois apesar das dificuldades de funcionamento essas são as instituições de referência do Brasil em ensino, pesquisa e extensão, ao mesmo tempo responde as necessidades dessas instituições que precisavam de um olhar mais direcionado do governo para o seu melhor funcionamento.

Figura assim como principal meio de expansão das Universidades Federais, pois conforme Pacheco (2014) as matrículas nessas instituições mais que dobraram no período de 2001 a 2010, passando de 143.595 em 2001 para 302.559 em 2010, totalizando assim um aumento de 110,6%. Quando consideramos apenas o período de 2007 a 2010, momento de implementação do Reuni, houve um aumento nas matrículas de 46,4%. Vale salientar que já no ano de implementação do Reuni todas as Universidades Federais aderiram ao programa, portanto esse aumento nas matrículas está diretamente ligado ao Reuni.

Entretanto, para esse autor o Reuni faz parte de uma resposta governamental ao atual desenvolvimento do capitalismo mundial, o qual possui sua produção de riquezas concentrada muito mais no trabalho imaterial do que no material, exigindo assim, profissionais cada vez mais capacitados intelectualmente e capazes de se adaptarem às rápidas mudanças ocorridas no mercado em virtude das vertiginosas transformações tecnológicas impulsionadoras de muitas das transformações presentes na sociedade.

Essa vinculação do programa aos ditames econômicos capitalistas traz prejuízos à qualidade da educação superior brasileira, que segundo a Constituição Federal de 1988 deve obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, consoante Pacheco (2014), as duas últimas dimensões têm sido deixadas de lado em nome do ensino por apresentar estes resultados imediatos, sendo impulsionador quantitativo da Universidade. Seguindo essa lógica de expansão das instituições públicas, o Brasil continua sem investimentos em tecnologia, com a pesquisa tímida e a nossa economia continua vendendo predominantemente produtos primários sem valor agregado e comprando tecnologia cara, perpetuando assim, a nossa condição de economia dependente.

4 | CONCLUSÃO

A educação superior é um meio do qual um país deve utilizar-se para obter progressos científicos e assim alavancar o seu crescimento social, político e econômico. No entanto, o Brasil sempre enfrentou e enfrenta sérias dificuldades na implementação de uma política qualitativa e quantitativa nesse nível educacional.

Muitas são as causas de tal quadro, dentre as quais destacamos a falta

de autonomia dos governos brasileiros perante o mercado financeiro nacional e internacional, sendo que esses sempre estão reféns de tal mercado, e as maiores consequências malélicas de tal quadro são sentidas pela população brasileira, principalmente pela parcela historicamente desfavorecida economicamente.

O período histórico estudado foi o que apresentou os maiores avanços já alcançados pela educação superior brasileira, no tocante a expansão. Contudo, podemos perceber vários problemas e contradições, dentre os quais destacamos a falta de qualidade das instituições privadas de ensino. Apesar disso, foram elas o principal meio dessa expansão, sendo o governo avalista de tal situação, entretanto, sem deixar de dar a atenção devida também às Universidades públicas. Para tanto, fez uso dos programas estudados como ferramentas de instrumentalização de sua política de educação superior. Esses programas expressam o caráter dual, de conciliação dos diversos interesses envolvidos na educação superior brasileira, adotado pelos governos petistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/INEP. **Censo da educação superior 2013**: Resumo Técnico. Brasília: 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2016.

_____. MEC/INEP. **Censo da educação superior 2014** – Notas Estatísticas. Brasília: 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em 19 de maio de 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 21 de maio de 2016.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 21 de maio de 2016.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Nº 12.260 de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L12260.htm>. Acesso em 21 maio de 2016.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, p. 125-140, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>>. Acesso em 21 de maio de 2016.

COSTA, D. D. **O PROUNI no contexto de expansão da educação superior: dados preliminares sobre as condições de acesso decorrente do programa, no Brasil (2005-2010)**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. XXVI Simpósio Brasileiro de

Política e Administração da Educação, 2013. V. 17. p. 1-25. Disponível em:< <http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/DanielleDiasdaCosta-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em 21 de maio de 2016.

MOURA, D. M. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PROUNI E FIES: democratização do acesso ao ensino superior.** In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E VII MOSTRA DE TRABALHOS JURÍDICOS CIENTÍFICOS, 2014, Santa Cruz do Sul. VII MOSTRA DE TRABALHOS JURÍDICOS CIENTÍFICOS. SANTA CRUZ DO SUL: EDUNISC, 2014. v. 11. Disponível em:< <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11804/1647>>. Acesso em 23 de julho de 2016.

PACHECO, J. A. **Impactos do Reuni nas instituições federais de ensino superior: Expansão ou subordinação?** In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014, Florianópolis. **Anais** do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU - Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131879/2014-230.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 maio 2016.

PATI, Camila. As melhores universidades brasileiras, segundo o MEC. **EXAME.COM**, São Paulo, 18 dez. 2015. Carreira. Disponível em:<<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-melhores-faculdades-do-brasil-segundo-o-mec>>. Acesso em 09 de julho de 2016.

QUEIROZ, V. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC.** Universidade e Sociedade (Brasília), v. 55, p. 44-57, 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/impressao/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>>. Acesso em 19 de julho de 2016.

RADAELLI, A. B.; ESTRADA, A. A. **Estado e Política Educacional: REUNI e a expansão do ensino superior público durante o governo Lula.** In: XV JORNADA HISTEDBR, 2013, Cascavel. Cadernos de resumos XI Jornada do HISTEDBR, 2013. Disponível em:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_839_andressaradaelli@hotmail.com.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2016.

CAPÍTULO 4

“PRECISAMOS SER COMO CAMALEÕES?”: EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO EM PSICOLOGIA COM IDOSOS

Edivan Gonçalves da Silva Júnior

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Psicologia

Campina Grande - Paraíba

Maria do Carmo Eulálio

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Psicologia

Campina Grande - Paraíba

Almira Lins de Medeiros

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação

Campina Grande - Paraíba

Elizabeth de Lourdes Bronzeado Krkoska

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Educação

Campina Grande - Paraíba

RESUMO: O trabalho apresenta uma experiência da prática docente em Psicologia, realizada com idosos participantes do Grupo de Convivência da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA), em Campina Grande, Paraíba. Inicialmente foram consideradas as nuances e as necessidades pessoais e sociais dos idosos, com vistas a uma prática implicada na promoção da qualidade de vida, através do compartilhamento de saberes transversais. Ocorreram quatro encontros temáticos com a participação de 46 idosos que frequentam o Centro de Convivência. A prática adotou a

metodologia de seminários integralizadores, perspectiva pautada no ensino socializado, e estruturada no diálogo crítico, na multiplicidade de saberes e de ações e na cooperação entre os diferentes atores envolvidos no ato de educar. Em diálogo com os participantes, foram definidos os seguintes temas: Vida e subjetividade; Velhice e subjetividade; A importância da vida afetiva; Família e afetividade na contemporaneidade. Os idosos trouxeram exemplos variados do seu cotidiano na tentativa de apreender a dinamicidade que envolve a subjetividade enquanto processo da vida humana. O tema da velhice foi perpassado por inquietações referentes aos imperativos da contemporaneidade que trazem frequentemente a ideia do descartável, da fugacidade do tempo, da brevidade das coisas e da superavaliação do consumo. Os idosos mostraram-se satisfeitos com a oportunidade de tratarem de questões do seu contexto de vida, assimilando-as às problemáticas vividas na contemporaneidade. Deve-se privilegiar o uso de metodologias participativas na prática educativa com idosos, uma alternativa de incluir de forma salutar os atores que trazem consigo importantes conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Velhice. Envelhecimento. Educação. Psicologia. Metodologias Participativas.

ABSTRACT: This work presents an experience of teaching practice in Psychology, carried out with elderly participants of the Group of Coexistence of the Open University to Maturity (OUMA), in Campina Grande, Paraíba. Initially it were considered the personal and social needs of the elderly, with a view to a practice implied in the promotion of the quality of life, through the sharing of transversal knowledge. There were four thematic meetings with the participation of 46 elderly people who attend the Center of Coexistence. The practice adopted the methodology of integrating seminars, a perspective based on socialized teaching, and structured in critical dialogue, multiplicity of knowledge and actions and cooperation between the different actors involved in the act of educating. In dialogue with the participants, the following themes were defined: Life and subjectivity; Old age and subjectivity; The importance of the affective life; Family and affection in the contemporary world. The elderly brought varied examples of their daily life in an attempt to grasp the dynamics that involve subjectivity as a process of human life. The theme of old age was permeated by anxieties about the imperatives of contemporaneity that often bring the idea of the disposable, the fleetingness of time, the brevity of things and the overestimation of consumption. The elderly were satisfied with the opportunity to address issues of their life context, assimilating them to the problems experienced in the contemporary world. The use of participative methodologies in the educational practice with the elderly should be favored, an alternative to include the actorsthat bring with them importante knowledge and accumulated experiences during the life in a salutary way.

KEYWORDS: Old age. Aging. Education. Psychology. Participatory Methodologies.

1 | INTRODUÇÃO

“Sessenta e oito anos! Nunca imaginei que isso iria me acontecer. Mas aconteceu. Fiquei velho. Não é ruim. A velhice tem uma beleza que lhe é própria. A beleza das velhas árvores é diferente da beleza das árvores jovens. O triste é quando as velhas árvores, cegas para a sua própria beleza, começam a imitar a beleza das árvores jovens. Aí acontece o grotesco...” (ALVES, 2001, p. 77).

O crescimento cada vez mais significativo da população idosa assinala a necessidade de atendimento às diversas demandas apresentadas por esse público, entre as quais merece destaque a educação. No contexto do envelhecimento, a educação pode ser referida como um processo contínuo vivido pelo ser humano ao longo de toda a vida, um processo que ultrapassa os limites da escola e se estende para a comunidade e para a sociedade como um todo. Também é possível pensar a educação na sua interação com as experiências de vida que refletem o amadurecimento do sujeito em resposta ao leque de influências biológicas, psicológicas, sociais e culturais que ampliam as possibilidades de autoeducação do ser humano ao alcançarem a velhice (CACHIONI, 2003).

A educação configura um direito previsto no Estatuto do Idoso que prega a

necessidade de elaboração de projetos educacionais voltados para os idosos: “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (BRASIL, 2014; Art. 20, p. 7).

Apesar de constituir um direito garantido, grande parte da população idosa do Brasil sofre com baixos índices de escolaridade. De acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a maioria dos idosos brasileiros concentra-se predominantemente entre as séries iniciais de estudo e, significativamente, entre o número de não escolarizados. Os dados revelam elevada frequência de baixos níveis de instrução dos idosos brasileiros, evidenciando que um percentual de 30,7% de idosos possui menos de um ano de instrução.

A respeito do direito à educação, discute-se ainda no Estatuto do Idoso a necessidade da construção de metodologias capazes de adequar currículos, metodologias e conteúdos ao contexto e especificidades do público idoso: “O Poder Público criará oportunidades de acesso ao idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados” (BRASIL, 2014; Art. 21, p. 7).

O presente trabalho é fruto da experiência de estágio docente em Psicologia, exercício necessário para o cumprimento da grade curricular de licenciatura em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Para o desenvolvimento da prática aqui descrita foram respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecidas pela Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011 (BRASIL, 2011) que rege a formação de professores em Psicologia.

A referida Resolução prevê o ensino da Psicologia atrelado ao desenvolvimento de competências para a construção e o crescimento científico da área, através da convergência entre conhecimentos e práticas produzidos na atuação profissional, na pesquisa e no ensino em Psicologia. No tocante à diversidade de campos com os quais o ensino em Psicologia pode dialogar, utilizou-se como ponto de partida a seguinte proposição: “atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (BRASIL, 2011, p.1).

A realização do estágio se deu junto aos idosos que participam do Grupo de Convivência da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA), da UEPB. A UAMA tem a finalidade de atender à demanda educativa de idosos, com o objetivo de contribuir com a melhoria de capacidades pessoais, funcionais e sociais, através da proposição de atividades sociais, culturais e educacionais voltados à promoção da qualidade de vida. O Grupo de Convivência é composto por idosos egressos das turmas de aula da UAMA e que mantém participação nos cursos e atividades integrativas oferecidas pela universidade (COORDENADORIA INSTITUCIONAL ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO ABERTA À MATURIDADE, [CIEFAM] s.d.).

A UAMA integra atualmente o campo das Universidades Abertas à Terceira Idade

(UnATIs) e igualmente possui o potencial de promover espaços de escuta às narrativas dos idosos, de modo a admitir, no processo de ensino e aprendizagem, o protagonismo das pessoas mais velhas que galgam com possibilidades de ressignificação das suas experiências de vida, como possibilidades de elaboração de um lugar para a velhice, ilustradas a partir das suas memórias (LOLLI M; LOLLI L; MAIO, 2014) e das suas ações presentes e futuras. De acordo com Cachioni (2003), as UnATIs passaram a constituir um importante espaço de educação para os idosos, com vistas a “incrementar os saberes práticos, o saber fazer, o aprender e seguir aprendendo” (p. 46).

As aulas foram estruturadas e desenvolvidas segundo a proposta de seminários integralizadores, uma metodologia pautada no ensino socializado, no oferecimento de espaços de escuta e de diálogos entre os pares, na interação e influência recíproca entre os participantes do processo de ensino (VEIGA, 2011). Nesse sentido, a prática de seminários integralizadores baseia-se nos princípios do ensino defendidos por Paulo Freire (1996), quando este elucida que “a prática docente, implica o pensar, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 22). Nesse sentido, considera-se o respeito aos saberes socialmente construídos, a autonomia e a identidade dos educandos e dos educadores.

Em se tratando ainda da prática educativa com idosos, buscou-se desenvolver uma metodologia de ensino adaptada às demandas e necessidades educacionais em consideração às nuances que se apresentam no contexto da velhice. Hayflick (1996) apresenta algumas especificidades presentes no processo educativo em idosos, são elas: lentidão nas respostas aos estímulos; acentuação de dificuldades para manter a atenção, guardar e processar informações, interpretar e codificar determinados discursos. Cabe salientar, segundo o mesmo autor, que os idosos mantêm o seu potencial enquanto capacidade de aprendizagem, que pode ser facilitado pela associação com conhecimentos prévios, adquiridos ao longo da vida.

A prática aqui descrita privilegiou a discussão sobre a subjetividade humana, tratada, principalmente, como objeto caro à ciência psicológica, em que as várias Psicologias se encontram ao abordarem de diferentes maneiras (teóricas e metodológicas) o tema da Subjetividade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001). Dito isso, o presente trabalho objetiva discutir uma experiência da prática docente em Psicologia com idosos participantes do Grupo de Convivência da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA).

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A educação no contexto do envelhecimento

A velhice é um fenômeno biopsicossocial, pessoal e cultural, que não acontece de forma homogênea na sociedade, nem repercute de forma linear nos sujeitos que

envelhecem. Trata-se de uma fase da vida muitas vezes renegada, em vista dos desafios que são postos para o sujeito que se depara com o imperativo dos declínios e incapacidades (MOTTA, 2006).

Hees L e Hees C (2012) discutem que o processo de ensino e aprendizagem em idosos deve ser avaliado conforme as especificidades deste grupo etário, de modo a contribuir para a promoção de segurança e confiança que auxiliem na interação e no desenvolvimento de novos conhecimentos e competências. Independente da natureza dos conteúdos tratados, os autores explicam a relevância de identificar alterações físicas e psicológicas como ponto de partida para a construção de metodologias de ensino. Em decorrência dos declínios que acometem em maior ou menor medida a vida dos idosos, faz-se fundamental favorecer a interação emocional nos processos de aprendizagem, auxiliando-os no desenvolvimento de seus aspectos afetivos e cognitivos.

O processo de educação para idosos deve privilegiar também um espaço de discussão e de reflexão sobre os modos de ser idoso, apontando para a reafirmação da identidade do idoso nos seus modos de vida, dialogando sobre os processos de subjetividade, bem como sobre as formas de subjetivação que se dão na contemporaneidade. Trata-se de seguir num movimento contrário aos imperativos do “novo” e da hipervalorização da fugacidade das coisas e das relações que cada vez mais estreitam as possibilidades do “ser velho” numa sociedade abertamente capitalista.

Outrossim, ressalta-se o fato de que a sociedade contemporânea, nomeada como a sociedade do “bem-estar”, convive com ideais de qualidade de vida que necessitam ser avaliados não somente através de indicadores socioeconômicos, como também através da elaboração dos processos vivenciais, presentes na história de vida de cada sujeito, produzidos no decorrer de suas relações com o mundo.

2.2. As Universidades da Terceira Idade

As Universidades da Terceira Idade constituem espaços que privilegiam a participação de idosos na formação permanente, baseada principalmente na promoção e manutenção da qualidade de vida para o grupo etário mais longo, através de metodologias adaptadas às demandas do público idoso.

Cachioni (2003) explica que as Universidades da Terceira Idade passaram a constituir um importante espaço de educação para os idosos. O projeto de educação nessas instituições começou a ser desenvolvido na Europa e posteriormente na América, sustentando o ideal de promover educação para adultos maduros e idosos, com vistas a “incrementar os saberes práticos, o saber fazer, o aprender e seguir aprendendo” (p. 46), num processo de contínua aprendizagem, de incentivo à expansão das relações sociais e de estímulo à participação social.

As Universidades da Terceira Idade surgiram no ambiente pós-guerra, em 1968,

cuja criação das chamadas “Universidades do Tempo Livre” foram um prenúncio para que pouco depois fossem estruturados programas que se interessassem em trabalhar com a demanda crescente dos adultos maduros e idosos. Objetivou-se, nas primeiras instituições de educação para a terceira idade promover a alfabetização de idosos, a transmissão de informações sobre saúde, religião, política e trabalho, além de buscar ocupar o tempo livre de aposentados e estimular a participação social e a manutenção das relações sociais no cotidiano de vida dos sujeitos mais velhos (CACHIONI, 2012).

No contexto de formação das Universidades da Terceira Idade tem-se o pioneirismo do trabalho desenvolvido pelo professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, Pierre Vellas que em 1973 viria a instituir os primeiros programas na França. Baseado no princípio de integração e de universalização do direito à educação aos idosos, Pierre Vellas desenvolveu um programa que buscava ocupar produtivamente o tempo livre dos idosos e possibilitar benefícios à saúde e bem-estar através da educação (CACHIONI, 2003).

Posteriormente ao trabalho de Vellas, as Universidades da Terceira Idade, alcançaram espaços mais pretenciosos ao conseguirem estruturar programas educacionais mais amplos, exigindo cursos universitários formais com direito a créditos e diploma. Os programas passaram a ser inseridos em programas de pesquisa, promovendo a articulação de saberes produzidos no âmbito dos centros de formação, em que se tinha em pauta temáticas diversas sobre a velhice e envelhecimento, cujos atores (pesquisadores e pesquisados) eram especialmente o grupo de idosos (CACHIONI, 2003).

No Brasil, as Universidades da Terceira Idade foram desbravadas pelo Serviço Social do Comércio (SESC), através dos chamados “Grupos de Convivência”, seguidos da abertura das primeiras Escolas Abertas para a Terceira Idade, nas décadas de 1960 e 1970. A partir da década de 1980 as universidades de diferentes localidades do Brasil passaram a criar grupos de estudos, pesquisa e extensão que culminaram na criação das conhecidas Universidades da Terceira Idade. Nas universidades foram seguidos os pressupostos desenvolvidos inicialmente com o modelo de educação para idosos promovido por Pierre Vellas, seguindo o curso de evolução dos programas que sustentavam o tripé ensino-pesquisa-extensão como motor das práticas de promoção de saúde e da qualidade de vida para a população idosa (LOLLI M; LOLLI L; MAIO, 2014).

2.3. A prática pedagógica em seminários integralizadores

O Seminário pode ser compreendido como uma técnica de ensino socializado. Enquanto técnica de socialização do ensino, o seminário pode se utilizar da exposição oral, da discussão e do debate em seu desenvolvimento. Seminário, em sentido amplo, é a reunião de um grupo com o propósito de estudar um tema sob a coordenação de educadores (VEIGA, 2011).

Recorrendo ao sentido etimológico da palavra *seminariu*, Veiga (2011) explica que o seminário deve constituir uma oportunidade para semear ideias ou mesmo favorecer sua germinação. No tocante a tal ideia, o autor propõe a realização de seminários a partir das premissas básicas do ensino socializado, prática pautada essencialmente no exercício intelectual e crítico, na cooperação, na criatividade. Nesse sentido, professor e aluno são tomados como agentes ativos, capazes de propor atividades coerentes, convergentes quanto ao objetivo de tomar a realidade social e de promover a superação de dificuldades detectadas (VEIGA, 2011).

Veiga (2000) expõe que a maior contribuição do seminário talvez tenha sido a de “possibilitar que a prática repetitiva e acrítica dê lugar a uma prática pedagógica reflexiva e crítica, deixando de lado o fazer pelo fazer ou o fazer fundamentado no modismo” (p.110). Tal metodologia é defendida ainda, tendo em vista que é através de movimentos educacionais em torno de discussões sobre as concepções pedagógicas e o desejo por mudanças nas práticas educacionais que surge a preocupação em adotar medidas que contribuam com a educação e possibilite aos indivíduos tornarem-se sujeitos participativos no reajustamento da vida social (SILVA; TAVARES, 2010).

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS: AÇÕES PROGRAMÁTICAS DE ENSINO

3.1. Caracterização do campo de atuação

A prática docente foi realizada junto ao programa da Universidade Aberta à Maturidade (UAMA), da Universidade Estadual da Paraíba em Campina Grande-PB. A instituição conta com um amplo espaço para o desenvolvimento de atividades com o grupo de idosos e com recursos de mídia que auxiliaram na realização das atividades propostas. Além de contar com turmas que participam de uma formação estruturada em quatro semestres, a UAMA criou o Grupo de Convivência, destinado aos alunos egressos dessas turmas. Esses grupos se configuram como uma alternativa para dar continuidade aos benefícios obtidos ao longo da formação inicial de dois anos.

3.2. Participantes

Participaram 46 alunos, com idades a partir de 60 anos, que integram o Grupo de Convivência da UAMA. Atualmente o Grupo de Convivência conta com mais de 200 alunos que participam dos cursos e das atividades propostas pela UAMA, segundo seus interesses e disponibilidade.

3.3. Estratégias de ensino

As atividades de prática docente foram estruturadas a partir do desenvolvimento de seminários integralizadores, pautados essencialmente nos pressupostos do ensino socializado. Entre os objetivos do seminário é possível citar, de acordo com Veiga

(2011, p. 115):

- (1) Investigar um problema, um ou mais temas sob diferentes perspectivas, tendo em vista alcançar profundidade de compreensão;
- (2) Analisar criticamente fenômenos observados;
- (3) Propor alternativas para resolver as questões levantadas;
- (4) Trabalhar em sala de aula de maneira cooperativa;
- (5) Instaurar o diálogo crítico sobre um ou mais temas, tentando desvendá-los, ver as razões pelas quais eles são como são, o contexto político e histórico em que se inserem.

Foram utilizados textos e recursos de mídia como músicas e exposição de slides. Os seminários foram estruturados com o auxílio de técnicas de dinâmica de grupo, com vistas a estimular processos de autoconhecimento e de maior interação entre os participantes. Assim, a partir da promoção de ações e de reflexões no contexto grupal, buscou-se também contribuir com a confluência entre a teoria e prática.

Usar informação e reflexão, trabalhar os significados e as vivências relacionadas aos temas propostos, de modo que não apenas o projeto pedagógico fosse executado, mas que envolvesse um contexto de construção de conhecimentos para a formação da licenciatura em psicologia, tornaram-se os condutores das ações propostas.

3.4. Procedimentos

Os seminários foram realizados através de quatro encontros, com duração aproximada de duas horas. No meio dos encontros era feito um breve intervalo de 20 minutos em que era realizado um lanche coletivo com os participantes. As temáticas abordadas seguiram a dinâmica do grupo e foram sendo escolhidas e discutidas conforme necessidades percebidas e trazidas pelos participantes.

As atividades foram supervisionadas pela professora responsável pelo componente curricular de estágio docente em Psicologia, por uma professora do departamento de educação que anteriormente havia ministrado aulas com a turma escolhida para o campo de estágio e por mais uma professora lotada no departamento de psicologia que igualmente havia ministrado aulas com essa mesma turma e que possui vasta experiência no ensino, pesquisa e extensão no campo do envelhecimento.

4 | REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CAMPO

A seguir são tecidas discussões sobre os resultados obtidos com a realização dos seminários. Os resultados são produtos das impressões colhidas durante as atividades propostas e das supervisões das atividades concretizadas. Derivaram também de comentários feitos por participantes em resposta aos debates propostos em sala e que eram transmitidos nos espaços informais, nos pequenos grupos de

reflexão e nas conversas livres.

4.1. Vida e subjetividade

Este seminário resultou inicialmente num ponto de reencontro, em que os idosos estavam retomando suas atividades na UAMA. Dessa forma, durante os primeiros minutos os participantes trocaram muitos abraços, num clima de muita afetividade. Este pareceu um momento propício para explicar ao grupo os objetivos da prática pedagógica que seria desenvolvida a partir daquele momento.

Foi discutido inicialmente com o grupo que o ponto de partida das discussões seria a temática da subjetividade, e, a partir disso, seriam tratadas outras questões conforme a necessidade dos participantes. Nesse momento, enfatizou-se que este se tratava de um assunto caro à Psicologia, tendo em vista que, em meio à diversidade de repartições das chamadas “Psicologias”, a subjetividade consegue fazer unidade, ou seja, compreende um assunto comum que atravessa as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas da Psicologia (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001). A partir desta introdução, os participantes questionaram sobre a diversidade que compreende o campo da Psicologia e falaram um pouco do que superficialmente compreendiam acerca dessa diversidade.

Questionados sobre o que compreendiam acerca da temática da subjetividade, os idosos relataram que essa não era uma palavra distante da sua realidade, porém, o seu conceito não era algo claro e resultava num uso inconsistente do termo. As discussões e reflexões foram orientadas de modo a tratar a subjetividade como algo que não é tão abstrato em suas vidas, que ela se expressa de forma prática no seu contexto de vida e que se revela nas suas escolhas, atitudes e valores (compartilhados socialmente e construídos também de forma singular).

Em seguida, os participantes foram divididos em trios e receberam trechos do poema “Quem sou eu?”, de Pedro Bandeira, que foi dividido entre as cinco estrofes que o compõe. Após discussão em trios, a turma formou cinco subgrupos onde puderam discutir um pouco mais sobre o conteúdo da estrofe. A separação em grupos permitiu que grande parte dos participantes pudesse falar um pouco da sua impressão sobre os versos lidos e compartilhar, entre os pares, o que puderam apreender sobre a sua leitura. Logo após as discussões dentro dos trios e dos subgrupos, todos foram convidados a dividirem um pouco das suas percepções sobre o conteúdo das estrofes e junto a isso foi sendo feita a conexão com a temática da subjetividade.

Os idosos mostraram-se empolgados com o que encontraram nas estrofes e conseguiram falar abertamente sobre suas compreensões acerca do que era tratado nos versos. Vieram à tona breves relatos sobre alguns eventos que faziam os idosos lembrar e conectar os assuntos relacionados aos seus contextos de vida.

É através da linguagem que o sujeito constrói intencionalmente a sua experiência, com a possibilidade de culminar na criação de narrativas que expressam histórias de

vida. Partem daí sentimentos, concepções e significados sobre a própria existência (BRANDÃO et al., 2005).

Esse, portanto, foi um encontro propício para o levantamento de reflexões acerca da dinamicidade que atravessa a subjetividade humana, assim como foi importante para se pensar sobre os processos de elaboração da subjetividade que resultam em modos de constituição dos sujeitos, mediante a interação com aspectos históricos, sociais e culturais.

4.2. Velhice e subjetividade

O segundo encontro teve continuidade com o tema da subjetividade em reconhecimento à amplitude de discussões que poderiam advir de tal assunto. Arelada a essa temática, tratou-se de inserir a problemática da velhice como forma de traçar reflexões sobre aspectos da vida presente dos participantes e sobre suas concepções acerca dos processos de construção da subjetividade que se dão nessa etapa da vida.

Para introduzir a temática, foram distribuídos ao grupo três recortes de pensamentos de autores consagrados na literatura (Mário Quintana – *Brinquedos de crianças*, Rubem Alves – *As cores do crepúsculo: a estética do envelhecer*, Victor Hugo – *Desejo*) que versam sobre a velhice de modo bastante particular. Os versos foram escolhidos por se tratarem de uma visão íntima sobre a experiência da velhice, se apresentaram como um estímulo para a produção da discussão em grupo e serviram como ponto de partida para que a temática da velhice pudesse ser amparada pelas discussões sobre a subjetividade.

Observou-se no grupo a reação aos versos que foram compartilhados. Enquanto se dividiam em pequenos subgrupos, cada um pode dar um sentido ao poucos versos escolhidos para o debate. Ao passo que compartilharam um pouco as suas compreensões sobre o que leram, os idosos chegaram a falar e a expressar os seus sentimentos. Eles puderam falar do “ser velho/idoso”, dos seus medos e das virtudes em poder se identificar como velho.

No trato das questões relativas ao ser velho e da subjetividade, discutiu-se muito em grupo sobre os imperativos que a contemporaneidade impõe aos idosos. Vivenciada na realidade prática do seu cotidiano, os participantes falaram da preocupação de muitas vezes sentirem-se perdidos diante das cobranças que eles impõem a si mesmos, na tentativa de se adequarem à lógica da pós-modernidade (ideais capitalistas, principalmente). A ideia do consumo, da brevidade das coisas, da fugacidade do tempo, foram questões bastante discutidas nos subgrupos. Enquanto dividiam tais sentimentos, os idosos alertavam para a necessidade de poder “tocar a vida” de forma mais livre, aproveitando os “sabores” (termo utilizado por duas das participantes em sala) que a velhice apresenta. Assim, foi discutida a necessidade que muitos sentem de poderem dar um lugar a sua velhice, a sua experiência com o “real” da velhice que não pode simplesmente ser velada e descartada diante dos discursos

que supervalorizam um “bem-estar” para todos.

No tocante às inquietações compartilhadas pelos participantes, Motta (2006) esclarece que a experiência do sujeito com o envelhecimento é atravessada pelo discurso social que privilegia o corpo jovem, e remete o corpo velho à visão de senilidade, perdas e proximidade da morte. Também reflete numa experiência singular do sujeito com a ideia da passagem do tempo, um evento que provoca efeitos na subjetividade, nas suas formas de ser no mundo (GOLDFARB, 2009). Trata-se de uma experiência simbólica, e, conseqüentemente, cultural, investida de uma representação corporal e ideacional que se expressa muitas vezes como unidade classificatória, que regulamenta a participação social (MOTTA, 2006). Portanto, faz-se necessário o espaço de elaboração das subjetividades que contém em si os traços da história e do contexto de vida do sujeito, como possibilidade de construção de uma nova subjetividade, a de “ser velho”.

Uma participante mostrou-se bastante preocupada quando questionou se eles, enquanto idosos, precisariam ser como “camaleões”, no sentido que ela atribui a ter que se adaptar constantemente em vista das mudanças que chegam cada vez mais velozes e imperiosas no tempo presente. Esse foi um questionamento pertinente aos temas tratados nos seminários em que foi oferecida a oportunidade para o grupo se questionar a respeito de tal problematização e a partir disso que pudessem pensar na validade e na importância de ter trocado ou mesmo perdido, em certa medida, características que são caras na construção da sua subjetividade. Muitos falaram que sentem a necessidade de se adequar a certas situações, porém, em muitos momentos relataram a vontade de permanecerem com suas atitudes e valores.

A partir de tais posicionamentos, os participantes revelaram o seu lugar enquanto atores sociais e, por conseguinte, podem assumir as suas escolhas e fazê-las de forma consciente, levando-se em consideração aspectos da sua história assim como de todo um contexto social, cultural, político e econômico em que vivem. Assim, conforme arrazoado por Correa e Justo (2010), a elaboração de um lugar para a velhice deve se dar de forma a privilegiar a criação de espaços em que os idosos sejam atores participativos da construção da história e dos aspectos do seu cotidiano. A educação pode ser considerada um espaço em potencial para o desenvolvimento de tais competências. Trata-se de um ato político, de questionamento do papel e do lugar da velhice na sociedade contemporânea. Logo, deve-se pensar em formas de expressão que privilegiem o protagonismo dos idosos na sociedade.

4.3. A importância da vida afetiva

A escolha da temática sobre a afetividade se deu a pedido dos participantes, que discutiram sobre o seu desejo em poder estudar um pouco sobre a vida afetiva, partindo de questões sobre a sua vida pessoal, em que julgavam ser necessário encontrar espaços propícios para refletirem acerca de tais assuntos. Nessa oportunidade,

buscou-se novamente compartilhar alguns conceitos básicos que estão atrelados ao estudo da vida afetiva nos domínios da Psicologia.

Tal escolha sinaliza que educar não é uma tarefa fácil, nunca foi fácil. Ela requer a junção de um conjunto de competências e habilidades que vão desde a sensibilidade por tocar em aspectos íntimos da vida de educandos e educadores (em que estão envolvidas as esferas subjetivas e afetivas), até chegar aos processos mais objetivos que requerem disponibilidade de recursos práticos de vida, bem como motivação, desempenho cognitivo e sensório-motor, por exemplo (IMBERNÓN, 2009).

A temática da afetividade foi introduzida a partir de um exercício de sensibilização do grupo. Para tanto, após as boas vindas ao grupo e revisão do tema tratado nos encontros anteriores, seguiu-se com a apresentação da música “Caçador de mim”, de autoria de Sérgio Magrão, eternizada na voz de Milton Nascimento. Inicialmente todos escutaram a música, buscando sentir e apreender um pouco a mensagem que ela porta. Posteriormente cada participante recebeu a letra da música e todos juntos acompanharam a sua melodia. O momento mostrou-se oportuno para que os idosos falassem um pouco do que eles esperavam a respeito de uma aula sobre a vida afetiva. Alguns relataram que no seu dia-a-dia não conseguem parar para escutar músicas, nem conseguem vivenciar um momento de maior tranquilidade em que pudessem relaxar, aproveitando as atividades que gostam. Alguns fizeram conexões interessantes sobre o conteúdo da música com os temas da subjetividade e da afetividade.

Após essa introdução, o grupo mostrou-se mais dinâmico e estimulado a discutir o tema da afetividade. Foi lançada a questão no grupo sobre como cada um lida com a sua vida afetiva, alguns comentaram a dificuldade que possuem para expressarem seus sentimentos (bons e ruins, segundo seu julgamento), outros explicaram como a UAMA foi importante para facilitar novas formas de expressão e para despertar o desejo em manter um grupo de amigos mais extenso, que desse a oportunidade de dividir suas questões pessoais em busca de um suporte às suas necessidades.

Em continuidade a isso, a temática da afetividade foi trabalhada principalmente sob as formas de expressão dos sentimentos. Discutiu-se como a afetividade pode contribuir para estender as relações sociais como também, ao mesmo tempo, pode influenciar no estreitamento das relações com os outros. Em se tratando da vida afetiva, muitos falaram dos problemas que advém das privações das expressões de afeto. Falaram sobre as imposições da sociedade que dificultam algumas formas de expressão da afetividade para os diferentes grupos sociais dos quais foi destaque as imposições aos idosos.

Em se tratando do que os idosos podem relatar a respeito de sua história de vida e das inquietações que daí emergem, Bosi (1994) defende que:

A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada a nostalgia, revolta, designação pelo desfiguramento de paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe

ouvi-la é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual (p. 41).

Esse foi um espaço de muita interação, de troca de saberes, em que foi possível ao grupo compartilhar experiências de vida, como forma de exemplificar os conteúdos tratados em sala.

Num terceiro momento, os idosos foram convidados a participar de uma dinâmica de grupo cujo objetivo era promover o contato e a expressão afetiva. No ensejo das atividades propostas com a dinâmica foram destacados aspectos variados da vida afetiva sob a prerrogativa de falar sobre o desejo, através do seguinte questionamento lançado ao grupo: “O desejo tem idade?”. Amparados nesse questionamento muitos relataram de forma descontraída sobre o desejo como vontade de ser feliz, de amar (amor erótico), de continuar conquistando coisas em suas vidas, de desfrutar do amor dos seus amigos e familiares. Em meio à troca de sentimentos despertados nas atividades em sala, uma participante relatou “Eu me senti acolhida com muito amor”, outra afirmou “Eu flutuei, não andei. Precisava voar hoje, e voei”. Alguns relataram como foi bom sentir o toque do outro.

4.4. Família e afetividade na contemporaneidade

O encontro se constituiu como uma oportunidade para os idosos falarem sobre os modos em que se dão as relações na sua família. Os conteúdos foram estruturados para exemplificar a forma com que a afetividade atualmente organiza as famílias, através da definição de papéis e da configuração dos modos de relação no seio familiar.

Sabe-se que, em nossa cultura, a função da transmissão psíquica é preferencialmente exercida pela família. Desse modo, a transmissão intersubjetiva que esse grupo desenvolve é, sobremaneira, responsável por fomentar vínculos e, ao mesmo tempo, promover a separação e individuação para que cada história de vida seja singularizada e, concomitantemente, inserida na cultura, na comunidade e na sociedade (GOLDFARB; LOPES, 2009).

O grupo, então, relatou com muita propriedade as experiências advindas de suas relações familiares, comparando as formas de relação que se davam nas suas famílias de origem com as famílias que, posteriormente, seus filhos e netos vieram a estruturar. Por meio da pontuação dessas diferenças e especificidades, cada um falou do que atualmente percebe se tratar de uma relação mais saudável (como maior demonstração de afetos), enquanto também falavam de aspectos que julgam como negativos na atualidade, a exemplo da perda da autoridade dos pais sobre os filhos.

Muitos discutiram que a afetividade é uma das bases fundamentais para a formação das famílias e que sua expressão permite que os laços sejam solidificados quando há solidariedade, respeito, amor e compreensão. As dificuldades foram citadas como inerentes a qualquer grupo familiar e que são justamente os bons sentimentos que ajudam a superar os conflitos vivenciados.

Os diálogos e apontamentos dos idosos revelaram que atualmente a união de pessoas numa família, marcada cada vez mais por interesses diversos e contraditórios, se dá exclusivamente através de laços afetivos que são regidos por princípios de liberdade e responsabilidade. Assim, o sistema de autoridade e de obrigação caiu para um segundo plano e não mais vigora quando se pensa na estruturação das famílias na contemporaneidade. Nesse contexto de novas e diversificadas configurações, os sujeitos são cada vez mais convocados a pensar no valor do legado geracional, de modo que seus conteúdos devem ser repensados e ressignificados (GOLDFARB; LOPES, 2009).

A apresentação de novas configurações de famílias (família nuclear, monoparental, homoparental, recomposta e pluriparental) foi uma maneira de exemplificar como a dimensão afetiva atualmente tem sido colocada como tema central na formação das famílias, ultrapassando e contrariando as convenções sociais que anteriormente apresentavam uma definição rígida de família, a partir do modelo heteronormativo e patriarcal. A apresentação gerou muitos debates no grupo. Alguns relatavam que não conseguiam compreender o porquê desses novos grupos constituírem família, enquanto muitos dos participantes, a grande maioria, afirmaram que o que importava nesses grupos era, de fato, a existência e a expressão do afeto.

Os idosos relataram que a afetividade é um tema envolvente, difícil e muito complexo, porém, afirmaram que se tratava de algo muito “gostoso” de ser estudado porque é um assunto que guarda íntima relação com o seu contexto de vida, com o que acontece no seu dia-a-dia, com assuntos que eles escutam diariamente sem ter, muitas vezes, a oportunidade de discutir, nem mesmo de parar para refletir sobre os seus pontos de vista.

Ao final do encontro foi colocada uma música a pedido de uma das participantes. A música é uma importante memória que ela e o esposo guardam do seu filho, já falecido. Todos foram convidados a ficar à vontade para sentirem a música e expressá-la da forma como desejassem. Ao som da música “Volare” o grupo se despediu, dançando e aproveitando o momento em que nomearam de “dança dos afetos”.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da prática docente mostrou-se como um importante espaço de compartilhamento de saberes da Psicologia em contato com o grupo de idosos. A partir das interações promovidas em sala foi possível criar uma atmosfera de livre compartilhamento de experiências que foram essenciais para a ilustração e a apreensão dos temas tratados nos seminários.

A aquisição de novos conhecimentos foi algo relatado com estima pelos idosos, em que foi debatida a importância da participação em grupos visando à discussão de assuntos contemporâneos e a rememoração de suas histórias de vida, apontando para

as possibilidades de ressignificação e atribuição de sentidos às suas experiências de vida.

Discute-se, a partir da prática aqui desenvolvida, que a educação se apresenta como um processo viável para a problematização, reflexão e possível elaboração das formas de ser do sujeito idoso, em que se discute e estimula-se a sua inserção nos diferentes espaços na sociedade. Convém esclarecer que o sujeito tem um saber que lhe é próprio e que ao mesmo tempo é fruto das relações que estabelece com seus pares, no mundo em que vive. Todavia, a realidade que o sujeito consegue construir a partir de suas experiências singulares pode ser acolhida e trabalhada com possibilidades de novas invenções, com a criação de novas saídas, apontando para o desejo como motor na busca de novos conhecimentos e de novas oportunidades na vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **As cores do crepúsculo**: a estética do envelhecer. Campinas: Papirus, 2001.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BOSI, E. **Memórias e sociedade**: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, L. et al. Narrativas intergeracionais. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. v.19, n.1, p. 98-105, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução Nº 5, de 15 de março de 2011**. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº. 10.741 – Estatuto do Idoso. Brasília, DF. 2014.

CACHIONI, M. Quem educa os idosos? Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira Idade. Campinas: Editora Alínea, 2003.

CACHIONI, M. Universidade da Terceira Idade: história e pesquisa. **Kairós. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde** v. 15, n. 7, p.99-115, 2012.

COORDENADORIA INSTITUCIONAL ESPECIAL PARA A FORMAÇÃO ABERTA À MATURIDADE. CIEFAM. Sobre a UAMA. Retirado de: <http://coordenadorias.uepb.edu.br/ciefam/>.

CORREA, M. R.; JUSTO, J. S. Oficinas de psicologia: memória e experiência narrativa com idosos. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 1, n. 2, p. 249-256, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDFARB, D. C. Memórias e temporalidades: construindo histórias. In: CÔRTE, B.; GOLDFARB, D. C.; LOPES, R. G. C. (Org.). **Psicogerontologia**: fundamentos e práticas. Curitiba: Juruá, 2009. p. 95-101.

GOLDFARB, D. C.; LOPES, R. G. C. Avosidade: a família e a transmissão psíquica entre gerações. In: CÔRTE, B.; GOLDFARB, D. C.; LOPES, R. G. C. (Org.). **Psicogerontologia: fundamentos e práticas**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 139-164.

HAYFLICK, L. **Como e por que envelhecemos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

HEES, L. W. B.; HEES, C. A. Qualidade de vida na velhice: a aplicabilidade de recursos educacionais e sociais. In: D'ALENCAR, R. S.; ANDRADE, C. M. (Orgs.). **A educação (re)visitada: a velhice na sala de aula**. Bahia: Editus, 2012. p.137-158.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Retirado de: <http://www.ibge.gov.br>

LOLLI, M. C. G. S.; LOLLI, L. F.; MAIO, E. R. Universidade aberta à terceira idade: uma tentativa de emancipação. **Revista LABOR**, v. 1, n. 12, p. 131-151, 2014.

MOTTA, A. B. Visão antropológica do envelhecimento. In: FREITAS, E. V. et al. (Org.). **Tratado de geriatria e gerontologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 78-82.

SILVA, L. P.; TAVARES, H. M. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. **Revista da Católica**, Uberlândia, v.2, n.3, p. 236-245, 2010.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I.P.A. (org) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papiros, 2011.

CAPÍTULO 5

A APRENDIZAGEM EM QUESTÃO: CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E DA PSICANÁLISE A QUEM ENSINA

Juliana dos Santos Rocha

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Virgínia Dornelles Baum

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Marlene Rozek

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Sul

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: Compreender como acontecem os processos de aprendizagem, os aspectos que influenciam em tais processos e os diferentes caminhos que os sujeitos podem percorrer para aprender é fundamental para que o educador desempenhe o seu papel da melhor forma possível. A inclusão da criança em espaços educativos precisa necessariamente passar pela aprendizagem e para tanto o professor precisa compreender a complexidade desse processo. Não basta ocupar o mesmo espaço. Tampouco, basta conseguir interagir com os pares. É necessário aprender. É pensando nesse aspecto que o presente texto busca pensar nos diferentes processos de aprendizagem utilizando duas importantes bases teóricas da psicopedagogia: a Epistemologia Genética e

a Psicanálise. A partir desses dois referenciais basilares da área, busca-se refletir acerca dos processos de aprendizagem, com o intuito de contribuir para formação de educadores para que crianças, adolescentes e adultos possam estar de fato incluídos nos ambientes educativos os quais frequentam; para que participem ativamente dos processos e aprendam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Aprendizagem; Psicanálise; Epistemologia Genética.

ABSTRACT: Understanding how the learning processes make, the aspects that influence these processes and the different paths that the person can take to learn is fundamental for the educator to play his role in the best possible way. The inclusion of the child in educational spaces necessarily has to pass through learning and the teacher needs understand the complexity of this process. It is not enough to occupy the same place. It isn't enough to be able to interact with the peers neither. It is necessary to learn. Thinking in this aspect that the present text seeks to think about the different learning processes using two important theoretical bases of psychopedagogy: Genetic Epistemology and Psychoanalysis. Based on these two basic references of these area, it is sought to reflect about the learning processes, with the intention of contributing to the formation of children, adolescents and adults's educators, so they can

to be in fact included in the educational that attend; for they are be able to participate in the processes and learn.

KEYWORDS: Education; Learning; Psychoanalysis; Genetic Epistemology.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo que se dá de formas variadas. Variam os sujeitos, os contextos, os objetos de conhecimento, os desencadeadores, as formas. É um processo vincular complexo, que articula inteligência, afetividade e as experiências de cada sujeito. Sendo assim, há uma série de fatores que se encontram imbricados com os processos de aprendizagem: as histórias de vida, o contexto em que o sujeito está inserido – família e sociedade, questões orgânicas, constituição psíquica, entre outras.

Para Paín (1992), o processo de aprendizagem engendra “um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia” (p. 15). Refere assim, como essenciais para compreensão dos processos de aprendizagem o materialismo histórico, a Epistemologia Genética e a psicanálise, pois “instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente” (PAÍN, 1992, p.15).

Nesse sentido, infere-se que compreender como acontecem os processos de aprendizagem, os aspectos que influenciam em tais processos e os diferentes caminhos que os sujeitos podem percorrer para aprender é fundamental para que o educador desempenhe o seu papel da melhor forma possível. A inclusão da criança em espaços educativos precisa necessariamente passar pela aprendizagem. Não basta ocupar o mesmo espaço. Tampouco, basta conseguir interagir com os pares. É necessário aprender. É pensando nesse aspecto que o presente texto busca pensar nos diferentes processos de aprendizagem utilizando duas importantes bases teóricas da psicopedagogia: a Epistemologia Genética e a Psicanálise. A partir desses dois referenciais basilares da área, busca-se refletir acerca dos processos de aprendizagem, com o intuito de contribuir para formação de educadores para que crianças, adolescentes e adultos possam estar de fato incluídos nos ambientes educativos dos quais participam.

Desta forma, o texto está organizado em três subcapítulos: o primeiro busca pensar no desenvolvimento humano na perspectiva da Epistemologia Genética e suas contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem. O segundo subcapítulo, por sua vez, traz as contribuições da psicanálise evidenciando os impactos da constituição psíquica nos processos de aprendizagem. O último, busca refletir acerca da conformação do sistema educacional brasileiro que, muitas vezes, não considera as diferenças e complexidade dos processos de aprendizagem, o que é essencial para que a Educação Inclusiva seja efetiva.

2 | OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A Epistemologia Genética, postulada por Jean Piaget (1896-1980), entende que o sujeito tem um aparato orgânico que lhe possibilita construir conhecimento de acordo com a ação sobre o objeto, sobre o mundo. Sendo assim, é possível entender que “a inteligência como o desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas a partir da vida orgânica e cujas sucessivas estruturas são elaboradas por interação dela própria com o meio exterior” (PIAGET, 1978, p. 336). Logo, não se trata de uma perspectiva maturacionista do desenvolvimento, em que o sujeito evolui por si só. Será a partir da ação sobre o mundo que o sujeito irá conhecê-lo e perceber-se, inscrever-se, como parte dele. Nesse sentido, quem aprende tem papel ativo nesse processo.

Piaget propõe uma forma de compreender o modo como o sujeito conhece, ou o próprio conceito de inteligência, em oposição às epistemologias correntes na época (primeira metade do século XX) – a empirista e a apriorista (BECKER, 1999). De acordo com Becker (2012), as teorias empiristas concebem que o sujeito nasce e nada traz consigo, em termos de conhecimento. Assim, é dever do outro, da escola, inculcar-lhe o conhecimento. Como exemplo, o professor considera seu aluno, nessa perspectiva, como *tabula rasa*, e não somente quando nasce, mas diante de cada novo conhecimento; então, é o professor que tem de ensinar-lhe tudo. Nesse caso, o modelo epistemológico seria empirista, e o modelo pedagógico, diretivo. Por outro lado, o apriorismo, considera que o conhecimento está dado geneticamente; bastam alguns poucos estímulos para que essas habilidades inatas venham à tona. Assim, o sujeito tem predisposição para aprender matemática, e não português; música, e não matemática; está predisposto a ser mais teórico e menos prático, e assim por diante. Resta ao professor ser um auxiliar do aluno; ser um facilitador e ajudá-lo a trazer à consciência aquilo que ele já sabe. Nesse caso, o modelo epistemológico seria apriorista, e o pedagógico, não diretivo.

Em contrapartida, na perspectiva de Piaget, a Epistemologia Genética, a aprendizagem é entendida como uma construção do sujeito, a partir da interação desse com as experiências que lhe são possibilitadas, de exploração, de vivências e de estímulos. Assim, o professor conceberia o aluno como “de posse de uma história de conhecimento já percorrida” (BECKER, 2012, p. 22), como, por exemplo, a aprendizagem da língua materna. O modelo pedagógico relacional, baseado na epistemologia construtivista, tende a superar a disciplina policlesca e ultrapassar o dogmatismo do conteúdo (ibidem).

Ademais, no processo conhecer e apropriar-se do mundo, o sujeito assimila e acomoda informações, ou seja, transforma a informação, tornando-a dele e transforma-se em função dessa nova informação. Num processo de equilíbrio contínuo entre assimilação e equilíbrio o sujeito se adapta constantemente, tornando-se apto

para novas construções, desenvolvendo estruturas de pensamento cada vez mais complexas, sempre tendo como base as estruturas anteriores (FERNÁNDEZ, 1991).

Conforme Oliveira (2005), as primeiras adaptações do sujeito acontecem a partir dos esquemas motores. Piaget (1990) descreve tal processo referindo que, no princípio, há um esquema *organogenético*, ou seja, originário no organismo proveniente do instinto, em que só há a ação propriamente dita: a *ação sensoriomotora*, anterior ao desenvolvimento da linguagem ou das formas representativas do mundo. As ações sensoriomotoras irão formar a base para o desenvolvimento das fases *psicogenéticas* posteriores – em que a lógica passa a operar por meio da ação, primeiro material (na qual a ação e o pensamento ocorrem simultaneamente, imperando a percepção); depois, interiorizada, nos pensamentos mais complexos, como a tomada de consciência e as antecipações das intenções da ação, formando o pensamento conceitualizado. Nesse último caso as ações tornam-se operações. Fernández (1991) esclarece tal situação, referindo que:

os dois primeiros anos, a criança pensa agindo. Logo, paulatinamente, a ação e a fala são interiorizadas; então as imagens representando os objetos e suas relações permitem o exercício das operações, sem necessidade de recorrer à ação prática. (p. 73)

Segundo Paín (1996), essa estrutura é “genética, dialética e material” (p.36): genética, no sentido de gênese, de evolução, que se “transforma com o tempo” (ibidem). Dialética e material, pois, uma estrutura comporta novos conhecimentos, até que não possa acumulá-los, sendo necessária uma nova estrutura que dê conta dessa nova e mais complexa organização de esquemas. As estruturas da inteligência vão sendo, assim, cada vez mais, regidas por leis objetivas; partem do individual, das construções próprias do sujeito, para uma lógica generalista, classificatória, de ordenação e transferências.

Entretanto, cabe ressaltar que transferências e generalizações, de acordo com a teoria de Piaget, não se referem a simples extensões de semelhanças entre objetos; não são generalizações ou transferências apenas impostas aos sujeitos pelo próprio objeto. Mas, a partir da assimilação, o sujeito também transforma características desse objeto; “o sujeito acrescenta sempre certas ligações ou certas modalidades aos dados objetivos, de maneira, precisamente, a estabelecer, depois a compreender sua objetividade” (PIAGET & GRÉCO, 1974, p. 48). Um bebê, por exemplo, na ausência do peito, suga o bico e, na ausência do bico, poderá chupar os próprios dedos. Utiliza o esquema motor de sugar, tal como é, sugando aquilo que não tem tal finalidade. Posteriormente, após explorar muitos outros objetos, sugá-los, e pegá-los, modifica suas estruturas anteriores, que agora comportam que nem todo objeto serve para sugar.

A inteligência se estrutura em cada sujeito de uma forma, que dependerá da sua

ação sobre o mundo, das construções que cada um fará ao longo de sua trajetória, das interações sociais, das histórias de vida. Na busca de compreender como os sujeitos construíam conhecimento, Piaget percebe que os erros cometidos nas testagens aplicadas eram recorrentes e sistemáticos e que eram similares de acordo com a idade dos sujeitos (DELVAL, 2002). Pesquisando e estudando esses aspectos, ele postula os estágios do desenvolvimento da inteligência, caracterizados como sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada estágio corresponde a uma forma de organização mental.

No período sensório-motor, o bebê ainda não comporta objetos permanentes e, “numa estrutura de realidade que não comporta sujeitos nem objetos, é óbvio que o único vínculo possível entre o que virá mais tarde a ser um sujeito e objetos é construído pelas ações” (PIAGET, 1990, p. 9). Ou seja, a inteligência da criança nessa fase, que dura aproximadamente os primeiros dois anos de vida, é essencialmente prática. Inicialmente, trata-se de uma ação bastante primitiva, em que o sujeito não se diferencia do objeto, numa centração radicalmente inconsciente, na qual a exploração acontece pela utilização de esquemas motores da criança, tais como sugar, puxar. Aos poucos, a criança vai conhecendo o mundo, percebendo os sujeitos que nele estão inseridos.

Um salto qualitativo da inteligência da criança, nesse estágio acontece, segundo Piaget, por volta dos nove meses de idade, quando ela, então, constrói a noção de objeto permanente, ou seja, o objeto não precisa estar no seu campo de visão para que ele exista. Seria uma estrutura inicial, ou um indício da estrutura de representação na criança, que vai se efetivar somente mais tarde, a partir, aproximadamente, do décimo oitavo mês. Num período mais avançado do estágio, o sujeito já faz coordenações com diferenciações, ou seja, há uma diferenciação estável entre o sujeito e os objetos e, muitas vezes, entre os próprios objetos. Mas tais coordenações ainda estão situadas no plano da ação efetiva e atual, o que quer dizer que não há ainda um sistema conceitualizado (PIAGET, 1990).

No período pré-operatório, que se inicia em torno dos dois anos, a inteligência do sujeito se estrutura de forma diferente. A partir da linguagem, do jogo simbólico, da imagem mental as ações deixam de ser apenas coordenações motoras; tornam-se mais complexas e passam a ser interiorizadas e mais precisamente conceitualizadas, podendo, agora, evocar pessoas e objetos sem estar na sua presença, ou mesmo, fazer representações mentais da ação praticada. Entretanto, ainda enfrenta dificuldades no que se refere à interiorização da ação, pois, a criança, apesar da ação interiorizada, ainda necessitará percorrer um longo caminho até que consiga figurar livremente com as representações. Segundo Piaget (1990), essa dificuldade acontece, porque, apesar de já haver uma diferenciação entre o sujeito e o objeto, nenhum dos dois é pensado “como revestidos de quaisquer outras características a não ser as do momento presente” (p. 17). No que se refere à ação conceitualizada, o autor destaca que

graças ao pensamento, ela situa-se num contexto espaço-temporal muito maior, o que lhe confere um status novo como instrumento de intercâmbio entre o sujeito e os objetos; com efeito, à medida que as representações progredem, aumentam as distâncias entre elas e seu objeto, no tempo e no espaço, vale dizer, a série de ações materiais sucessivas, mas cada uma delas momentânea, é completada por conjuntos representativos suscetíveis de evocar num todo quase simultâneo ações ou eventos passados, futuros ou presentes, e, especialmente, tanto distantes quanto próximos. (PIAGET, 1990, p. 18).

O sujeito torna-se ligeiramente capaz de realizar inferências elementares de classificação e correspondências e se iniciam, também, as explicações causais, a partir dos conhecidos e recorrentes “por quês”. Trata-se, então, de um conjunto de novas possibilidades de organização de esquemas que não se referem somente à aquisição da linguagem; estão relacionadas, em geral, à função semiótica, decorrente do progresso da imitação. A centração na fase sensório-motora refere-se ao próprio corpo; já, nesse estágio, refere-se ao ponto de vista da criança, à percepção ou à representação. Em suma, as estruturas cognitivas da criança pré-operatória são semilógicas; há ação interiorizada, mas ainda não reversível. Cabe ressaltar, então, que

a passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensório-motor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca; pelo contrário, realiza-se sob forma de uma diferenciação lenta e laboriosa, ligada às transformações da assimilação. (PIAGET, 1990, p. 19)

O período operatório concreto que se dá, aproximadamente, entre sete e onze anos, é fortemente marcado pela evolução da possibilidade de coordenação entre as operações mentais, ou seja, “suas ligações internas tornam-se necessárias e não consistem mais em relações construídas sucessivamente sem conexão com as precedentes” (PIAGET, 1990, p. 31), o que lhe possibilita, por exemplo, perceber e comparar o todo e as partes. O sujeito, aos poucos, desprende-se do seu próprio ponto de vista, da pura percepção, o que lhe permite acompanhar transformações e conservar as características do objeto. A reversibilidade também é um ganho importante para o pensamento e resultado das progressivas coordenações entre as operações, pois permite que o sujeito realize operações mentais e as desfça, voltando ao ponto de partida, o que necessita uma série de estruturas, as quais o sujeito ainda não havia construído no estágio anterior. Logo, nesse estágio, há ação interiorizada reversível.

Pode-se considerar, então, que, nesse estágio, a criança já deve ser capaz de organizar o seu pensamento por meio da lógica. Entretanto, ela utiliza a lógica operatória, porém ainda tem a necessidade de, para isso, utilizar materiais que possa manipular ou relacionar com situações que ela possa vivenciar ou já tenha vivenciado. Logo, o grau de abstração, nesse estágio, ainda é limitado. E, é por isso que os problemas matemáticos utilizados com as crianças dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, por exemplo, normalmente utilizam situações reais ligadas às vivências das crianças e envolvem pessoas e objetos cotidianos.

No último estágio, postulado pelo autor, o operatório formal, inicia-se, aproximadamente, a partir dos 12 anos de idade. Piaget (1990) considera que é, nesse estágio, que as operações se libertam dos contextos psicológicos da ação do sujeito, alcançando as operações lógico-matemáticas depuradas. Ou seja, o sujeito encontra a possibilidade de operar sobre puras proposições, sem a necessidade de algo concreto, de uma vivência, ou de basear-se, necessariamente, em conceitos apreendidos. Por isso, esse estágio é também conhecido como hipotético-dedutivo: as operações deixam o plano do real e partem em direção ao possível.

De acordo com as características dos estágios, é possível perceber que a inteligência, para o autor, parte da ação e percepção e vai se desenvolvendo em direção a uma estrutura analítica ou puramente inferencial (PIAGET & GRÉCO, 1974); essas estruturas, durante sua elaboração, passam por estruturas intermediárias, das quais podemos inferir a representação, a intuição, a dissociação entre o lógico-matemático e os aspectos físicos, a reversibilidade, dentre outros. O autor postula idades aproximadas para cada estágio e considera que ocorrem invariavelmente nessa ordem, devido à estrutura das construções (OLIVEIRA, 2005), o que quer dizer que, se o sujeito não constrói certas estruturas lógicas, não poderá construir outras mais complexas, o que não dependerá da idade, mas, sim das possibilidades de construção de cada sujeito.

Nessa perspectiva, o sujeito aprenderá de acordo com as suas possibilidades de ação sobre o mundo e sobre os objetos, bem como de acordo com a apropriação dos mecanismos dessa ação. Nesse sentido, é fundamental considerarmos que o sistema educacional, ou a escola, não são a fonte de aprendizagem (BECKER, 2012). O professor não transfere conteúdo, então precisa pensar em como oportunizar situações que possibilitem a construção do sujeito, a exploração e apropriação, a construção de estruturas cognitivas. A aprendizagem, entendida como processo humano, também outorga a autonomia, pois, a partir dos processos de aprendizagem, tem-se o prazer em “dominar” a bicicleta, dirigir um carro, equilibrar-se num trapézio; prazer em transcender o tempo e o espaço, em apropriar-se da autoria produtiva (FERNÁNDEZ, 2001a).

Infere-se, ainda, que Piaget (1974) considera que a aprendizagem deve acontecer vinculada ao processo de desenvolvimento humano, pois, estando desvinculada, não passará de treinamento. Refere-se, então, à relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento: a aprendizagem possibilita que o sujeito construa novas estruturas, e o desenvolvimento possibilita condições estruturais para novas aprendizagens. Um processo demanda o outro, mas, para o autor, o desenvolvimento antecede a aprendizagem, por isso é preciso que seja considerado o desenvolvimento de cada sujeito, os processos de cada um, a forma de ação e apropriação sobre o objeto a ser conhecido, as construções já feitas e as estruturas já construídas, para possibilitar-lhe

desafios suficientemente interessantes no que se refere às situações de aprendizagem, sejam elas formais ou não.

3 | OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA PSICANÁLISE

A aprendizagem humana, na perspectiva da psicopedagogia, que considera o sujeito integral, se apoia em diferentes abordagens teóricas, conforme já citado. Segundo Fernández (1991)

assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum, ao contrário, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro. (p. 73).

Nesse sentido, as experiências de vida de cada sujeito, desde o desejo dos pais de concebê-lo, às relações que ele estabelece ao longo de sua vida, farão parte da constituição simbólica. O desejo do sujeito se dá a partir do encontro com o desejo do outro. Ele nasce em um mundo do desejo; desejo da mãe, do pai, dos cuidadores, que significam suas primeiras ações – o sugar, o chorar, os objetos do mundo. Antes mesmo que o sujeito nasça já faz parte dos desejos dos pais (PAÍN, 1996).

Não se trata apenas de suprir as necessidades orgânicas, de alimentação, por exemplo. Mais do que isso, o bebê precisa encontrar o olhar do outro, daquele que cumpre a função materna, ainda numa relação bastante simbiótica. Segundo Paín (1996), é esse contato através do olhar que, posteriormente, possibilitará a entrada do terceiro na relação. O bebê olha para a mãe, e em dado momento ela desvia o olhar, e ele também. A mãe está olhando para o pai – ou para quem exerce a função paterna – e o bebê acompanhará seu olhar, ver o terceiro fará parte, aos poucos, da inclusão deste outro na relação mãe-bebê; e, de acordo com a autora, “o que vai entrar na triangulação é àquilo que interessa à mãe” (ibidem, p. 61).

É, pois, da entrada deste terceiro, da dissolução dessa relação simbiótica, que se abre espaço para a falta, de uma mãe que não supre absolutamente tudo, que não olha somente para o bebê, de onde surge inicialmente o desejo. “Em vez de ser o objeto que satisfaz o Outro, a criança deve-se tornar um sujeito por inteiro: do *status* de objeto que satisfaz o Outro, deve passar ao *status* de sujeito desejante” (CORDIÉ, 1996, p. 28). É esse outro que inscreve a criança em um referencial simbólico, é quem dá sentido às suas manifestações (RIBEIRO, 2005); quem outorga um papel – lugar – simbólico ao sujeito no grupo, no mundo.

Esse processo de inscrição do bebê no mundo simbólico e também no mundo objetivo é de extrema importância para a constituição psíquica, logo, para a constituição do sujeito aprendente. O termo *aprendente*, assim como *ensinante*, tem o valor de

conceito para a Psicopedagogia, segundo Fernández (2001). Não é o mesmo que utilizar os termos aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em uma relação pedagógica, mas diz respeito a um sujeito que aprende, aprendizagem humana. E, para aprender, é necessário tornar-se sujeito. De acordo com Paín (1996),

o sujeito é não sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixado por sua própria conta, não se tornaria um ser humano. Através do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera seu destino. (p. 15)

Nesse sentido, ressalta-se que a constituição psíquica do sujeito passa, necessariamente, pelas primeiras relações, pelo olhar do outro, pelos significantes e significados que esses outros atribuem ao mundo, de forma geral. A cultura não está separada desta constituição, pois, os significados passam por ela, a própria relação da mãe com o bebê está culturalizada, a forma de agir, seu papel como mãe, bem como, a atuação dos outros nessa trama. Entretanto, as singularidades de cada sujeito, de como acontece cada triangulação, são imprescindíveis para a visão psicanalítica e, da mesma forma, para a psicopedagogia.

O desejo cumpre papel fundamental na articulação de componentes pulsionais para aprender e a triangulação entre mãe, bebê, pai – ou aqueles que cumprem as funções materna e partena – também são fundantes para a representação da falta, que não pode ser suprida por nenhum objeto real e é exatamente isso que faz com que o sujeito continue desejando (OLIVÉ, 1991). Assim, é possível inferir que o sujeito não é apenas real, objetivo. Existe nele uma parte subjetiva, que atribui diferentes significados às vivências, à linguagem, à aprendizagem, dentre outros.

A linguagem, por exemplo, passa por registros conscientes e inconscientes, “ambos influenciam a abordagem que o sujeito vai conseguir fazer, traçando limites e impondo obstáculos” (RIBEIRO, 2005). Segundo Paín (1996), o sujeito não pensa hora com a estrutura inteligente, hora com a estrutura simbólica. As duas estão separadas, e é preciso que estejam, mas funcionam ao mesmo tempo. Na aprendizagem, da mesma forma, questões objetivas, da estrutura lógica construída pelo sujeito, os processos assimilativos e acomodativos, dentre outros, e questões subjetivas, relacionadas às construções simbólicas da criança, aos significados atribuídos subjetivamente ao papel do aprender ou a uma aprendizagem específica, a organização familiar, o papel que o sujeito ocupa nesse grupo, o desejo do sujeito, estão estreitamente ligados ao desejo do outro, são questões que interferem no processo de aprendizagem humana e, portanto, não podem ser desconsiderados por quem pensa nesses processos.

O outro também é importante no aprender, não somente por que pode ensinar ou mediar a construção do conhecimento, por exemplo, mas por que ele pode abrir espaço para o aprender. “Espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: construção de conhecimento e construção de si mesmo, como sujeito

criativo e pensante” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 30). Essa segunda dimensão, é, muitas vezes, esquecida. Mas, é imprescindível inferir que ao mesmo tempo em que o sujeito aprende ele se constrói, essa é a essência do processo de aprendizagem humana.

Nesse sentido, é importante lembrar que é, principalmente, nas relações com os primeiros ensinantes que se forjam os aprendentes. Ou seja, desde a relação com os primeiros cuidadores o bebê começa a construir-se como aprendente e vai, aos poucos, construindo matrizes de aprendizagem, formas de se relacionar com o saber; um estilo de sensibilidade, de ação, de pensamento, onde o conhecimento está estruturado (organizado) de forma particular em cada sujeito, e também vinculado a determinadas emoções e afetos, de acordo com as construções simbólicas de cada um, com suas experiências de vida (QUIROGA, 1996). É necessário, então, que os primeiros ensinantes outorguem ao bebê a possibilidade, o lugar simbólico, de quem pode, de quem tem capacidade para aprender. Entretanto, não se trata de estruturas fixas e, portanto, os professores, como ensinantes, também fazem parte desse processo de constituir-se um ser aprendente, de possibilitar que o sujeito ocupe esse lugar de quem “pode” aprender.

De acordo com Paín (1996), uma questão importante a ser considerada por educadores é que por um lado o sujeito constrói seu conhecimento e por outro se constitui como sujeito pelo conhecimento. Ou seja, é ao passo que o humano constrói o conhecimento que ele se torna sujeito. Nesse sentido, a escola também assume um papel importante, já que na sociedade ocidental é um marco de socialização mais ampla na vida da criança e se constitui social e culturalmente como “o” espaço de aprendizagem.

4 | SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), nas últimas décadas, o Brasil conseguiu praticamente universalizar o acesso ao Ensino Fundamental, etapa de ensino obrigatória no país, mas não se logrou que todo aluno incluído nessa etapa a concluísse. Assim, pode-se dizer que o Brasil garante o acesso à educação básica, mas ainda não está comprometido com a aprendizagem escolar de todos. Esse dado foi um “indicativo de quão insuficiente tem sido o processo de inclusão escolar para o conjunto da população [...], e de quão inadequada permanece sendo nossa estrutura educacional” (BRASIL, 2013, p. 106). Esses dados denotam que tais crianças não obtiveram níveis de aproveitamento escolar adequados a essa etapa, ou seja, enfrentaram dificuldades significativas na sua escolarização. Isso leva a um objetivo a ser alcançado pela educação no Brasil: a qualidade social, ou seja, o comprometimento com a superação das desigualdades e injustiças, tratando de forma diferenciada o que se apresenta como desigual, elevando assim o nível de aprendizagem escolar. Dessa forma,

a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (BRASIL, 2013, p. 107)

Para se atingir um patamar adequado de aproveitamento escolar, garantindo a permanência e a conclusão dos estudos da Educação Básica com efetivo aproveitamento escolar, é necessário se investir na qualificação dos processos pedagógicos e na equidade de condições aos sujeitos da educação. No entanto, não bastam políticas públicas que atendam apenas a etapa etária da educação obrigatória, são necessários investimentos desde a primeira infância, de modo que todas as crianças tenham experiências e aprendizagens iniciais consistentes, fomentando assim seu desenvolvimento como um todo.

Por tal ótica, o psicopedagogo teria papel ativo para que a educação inclusiva se efetive. Cabe a ele realizar nas diferentes instituições a articulação de conhecimentos que dizem respeito ao sujeito e ao desenvolvimento humano a fim de melhor atendê-los em suas especificidades, especialmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Nas instituições escolares, cabe ao psicopedagogo, em parceria com outros membros de equipe multidisciplinar, orientar o trabalho docente, realizar intervenções institucionais e articular movimentos nas famílias a fim de potencializar as estruturas cognitivas e psíquicas de todos os sujeitos, promovendo, com isso, a saúde institucional e a prevenção das dificuldades no processo de escolarização desses sujeitos. Para tanto, os conhecimentos a respeito da Epistemologia Genética e da Psicanálise, além de outros, são fundamentais para tal profissional e para o trabalho pedagógico escolar. Isso se deve ao fato de que os sujeitos aprendem de diferentes formas, utilizando-se para isso sua constituição integral, o que engloba não apenas seu desenvolvimento cognitivo, mas as experiências que os constituíram psicologicamente, associados às condições socioculturais e nutricionais as quais estão submetidos, ou seja, a constituição humana filogenética e ontogenética.

Entretanto, a organização pedagógica escolar brasileira atual ainda está pautada por uma estrutura puramente filogenética, pressupondo que cada sujeito esteja processando os conhecimentos escolares de forma similar em um dado momento do desenvolvimento humano, balizado apenas pela idade cronológica, prevendo assim um processo mais ou menos homogêneo. No entanto, como visto anteriormente, tanto a Epistemologia Genética quanto à Psicanálise, preveem processos filogenéticos de desenvolvimento humano, no qual os tempos irão variar conforme os estímulos, as condições orgânicas e emocionais as quais cada sujeito foi submetido, o que leva cada sujeito a constituir um percurso de aprendizagem humana particular.

Assim, para realmente se conceber um processo educacional inclusivo, não se pode perder de vista os diferentes processos de aprendizagem. Sob tal viés deflagra-se a necessidade de o professor e a equipe de apoio conhecer os alunos que assistem, reconhecendo-os como seres integrais, de forma a atender de maneira mais plena suas necessidades educacionais em consonância às exigências pedagógicas de cada etapa de escolarização.

Deste modo, pensar uma educação verdadeiramente inclusiva trata-se de um mandato político demandado à escola. Macedo (2005) afirma que para se alcançar tal objetivo, há de se colocar em relação com o outro, implicando-se mutuamente, atingindo assim sua essência constitucional, uma vez que na “lógica da relação, o ‘problema’ é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos” (p. 21), mas ao mesmo tempo colocar-se-ia uma perspectiva mais solidária, de responsabilidade e ajuda mútua. Uma escola para todos demandaria, assim, a implicação de cada um com o todo, e do todo com cada um; portanto, na perspectiva da relação “quem nos define são também os outros (...), pois somos definidos por esse jogo de posições que nos situa uns em relação a outros de diversos modos” (p. 22), responsabilizando-se mutuamente pelos sucessos, construindo relações de confiança e desenvolvimento de autonomia, libertando-se de estigmas socialmente constituídos e proporcionando a cada criança, através de sua escolarização inicial, a possibilidade de seguir construindo seu caminho.

Para Macedo (2005), considerar a aprendizagem escolar sob tal foco é também colocar-se no ponto de vista da criança, é perceber como ela se envolve e se relaciona em seus processos de aprendizagem. Trata-se de perceber que quando uma criança apresenta dificuldades em sua escolarização todos tem de se sentir responsáveis por ela e pelo que ela concebe de si. Neste caso a Psicopedagogia vem auxiliar com uma forma mais global de perceber as relações que se estabelecem no espaço escolar de forma a unir esforços para que a interdependência seja percebida, compreendida e integrada, fazendo com que a dificuldade na escolarização seja vista do seu ponto de vista positivo, como um sinal, “erros que fazem parte de um processo, que demandam aperfeiçoamento e que expressam um nível de relação com o conhecimento” (MACEDO, 2005, p. 98).

Essas relações, na escola, envolvem a forma como os sujeitos se relacionam com o saber, o conhecer e a informação em seu processo de aprendizagem, permitindo “analisar os movimentos que vão dar lugar à construção de conhecimentos e seus obstáculos” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 61). Cabe então, à família e a escola a busca pela compreensão dos diferentes processos de aprendizagem das crianças e adolescentes, com o intuito de oportunizar situações educativas que estejam de acordo com as peculiaridades de cada aprendiz, dando conta da diversidade intrínseca do ser humano e dos processos de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia por muito tempo considerou unicamente o sujeito epistêmico, o que, por muito tempo, acaba por fragmentar o humano quando se trata de educação. “Essa pedagogia não levava em conta que esse indivíduo tem, ao mesmo tempo, uma história, um destino, algo que o diferencia dos outros indivíduos. [Que ele] Tem sua individualidade” (PAÍN, 1996, p. 15).

Nesse sentido, destaca-se que ainda que os educandos compartilhem características, como: idade, situação econômica, deficiências ou mesmo potencialidades, é sempre necessário considerar a singularidade. Quando a complexidade da aprendizagem é reconhecida é imprescindível que cada aprendiz seja observado, reconhecido, como um sujeito único. Deste modo, não há melhor fonte de informação do que o próprio sujeito para que o ensinante compreenda o seu educando e possa traçar um plano educativo que o contemple.

Ainda que a partir do pós-guerra muitas teorias tenham passado a considerar o sujeito integral muitas escolas, ainda, consideram principalmente as questões cognitivas do sujeito que aprende (ibidem). Contudo, aqueles que se ocupam da educação necessitam se apoiar em diferentes perspectivas que convirjam para uma compreensão mais integral que considere a complexidade do humano, as questões sociais, afetivas e orgânicas que o constituem.

Nesse sentido, ressalta-se que nessa perspectiva o professor não transfere conteúdo, então precisa pensar em como oportunizar situações que possibilitem a construção do sujeito, a exploração e apropriação e a construção de estruturas cognitivas, de acordo com as possibilidades e tempos de cada aluno. Há uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento: na qual a aprendizagem possibilita que o sujeito construa novas estruturas, e o desenvolvimento possibilita condições estruturais para novas aprendizagens.

Ainda, é necessário lembrar que o conhecimento é um processo no qual vai se estruturando a representação, a presença sensorial, ideal e do objeto no sujeito. As questões afetivas e emocionais são fundantes dos processos de aprendizagem e não podem ser esquecidos pela instituição escolar. O vínculo com quem ensina, nesse sentido, é de extrema importância, os professores e as professoras precisam reconhecer potencial de aprendizagem em seus alunos e alunas, outorgando-lhes o lugar de quem aprende, considerando que existem diferentes tempos e formas de aprender e que o aprender perpassa toda a vida dos sujeitos.

Por fim, no que se refere a sujeitos com deficiências, considera-se importante lembrar que as constituições, tanto na perspectiva da Epistemologia Genética, quanto na da Psicanálise, se dão de acordo com as experiências dos sujeitos, com os desejos, com os estímulos, e não somente, de acordo com a sintomatologia. Muitas vezes, é o próprio sujeito que dará recursos para que professores e coordenação pensem nas adequações necessárias para que o aprender do sujeito seja saudável. Pensar nas

singularidades, pode ser difícil, mas é necessário e poderá ser chave para qualificar o aprender de todos os educandos, estruturando de fato uma educação na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

_____. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CORDIÉ, Anny. **Os Atrasados não Existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O Saber em Jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVÉ, Carlos. A Transferência: um conceito fundamental. In. SLAVUTZKY, Abraão. **Transferências**. São Paulo: Escuta, 1991, p. 79-94.

OLIVEIRA, Vanda Spieker de. Bases para a construção de estratégias de intervenção psicopedagógica da epistemologia genética de Jean Piaget. In. WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. P. 32-52.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

PAIN, Sara. **Subjetividade e Objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Universidade Hoje, 1990.

_____. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e Conhecimento**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1974.

QUIROGA, Ana. **Matrices de aprendizaje constitución del sujeto em el proceso de conocimiento**. 4 ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1996.

RIBEIRO, Marianne Stolzmann Mendes. Uma leitura psicanalítica sobre as dificuldades de aprendizagem. In. WOLFFENBÜTTEL, Patrícia. **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005. P. 53 – 69.

CAPÍTULO 6

A PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA O FORTALECIMENTO DA RESSOCIALIZAÇÃO DE ASSISTIDOS DA CENTRAL DE ALTERNATIVAS PENAIS DO CEARÁ – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dafna Maria da Silva Ricardo

Universidade de Fortaleza - UNIFOR
Fortaleza-CE

Débora Rocha Carvalho

Universidade de Fortaleza - UNIFOR
Fortaleza-CE

Aline Maria Barbosa Domício Sousa

Universidade de Fortaleza - UNIFOR
Fortaleza-CE

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar um relato de experiência de estágio curricular desenvolvido na Central de Alternativas Penais (CAP) do Ceará, que aborda o tema da importância da ressocialização de assistidos em cumprimento de medidas alternativas à prisão provisória. O trabalho se baseia na abordagem qualitativa com utilização das técnicas de observação participante, anotações em diário de campo e entrevista semiestruturada. O método utilizado foi o de relato de experiência do tipo descritivo. Foi descrito aqui as experiências de estágio curricular na área jurídica no período de 2015.2 a 2016.2. Na Central de Alternativas Penais é dividido entre uma parcela dos profissionais de psicologia e de serviço social a realização da entrevista inicial, que se constitui como o primeiro contato com o assistido. Outra parcela dos profissionais se destinam ao

acompanhamento do retorno dos assistidos. A grande maioria desses acompanhamentos são realizados através de grupos reflexivos, havendo exceções em casos específicos. Nesse contexto de trabalho existe a possibilidade de se trabalhar com diversas áreas, com a proposta educativa, baseando-se na interdisciplinaridade, priorizando a perspectiva de ressocialização do sujeito na sociedade, promovendo o desenvolvimento dos beneficiários por meio do resgate moral e intelectual. Concluiu-se que o processo de inclusão social de um assistido é delicado e complexo. Apesar disso, acredita-se ser indispensável e possível a inclusão ou reinserção dessa pessoa. O trabalho educativo facilita a reflexão dessas pessoas, suas condições e as mobiliza para um novo caminho, como cidadãos produtivos em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: ressocialização, trabalho educativo, assistidos, Central de Alternativas Penais.

1 | INTRODUÇÃO

A realidade do sistema penitenciário brasileiro está relacionada a uma estrutura degradante e de desrespeito aos direitos dos encarcerados que envolvem problemas de superlotações, de higiene, de saúde, de educação, dentre outros direitos violados que

ameaçam a dignidade da pessoa humana, e que ainda, acabam por corromper o indivíduo (Assis, 2007). Com isso, os diversos direitos dos indivíduos que deveriam ser mantidos baseando-se no princípio da humanidade, são, em grande maioria, infringidos, seja por agentes penitenciários, por policiais ou até pela própria população.

Segundo Goffman (2001), a constituição de uma instituição total, assim como no cárcere, se baseia pelo fato desta ser estritamente fechada, a partir da sua estrutura física, onde muros altos, cerca elétricas e o isolamento do centro da cidade, contribuem como forma de impor barreira social aos indivíduos. Dessa forma, compreende-se que os presídios estão estritamente relacionados a instituições totais que o leva o indivíduo a perda da sua subjetividade e humanidade.

É notório que até em termos físicos há uma exclusão dos apenados, que são transferidos para unidades de longe convívio da sociedade, e que são submetidos a uma outra realidade com regulamentos específicos, que os faz perder o reconhecimento sobre si. Regulamentos, como: todos utilizarem as mesmas vestimentas, alguns utensílios pessoais serem apreendidos, os horários de refeições serem controlados e visitas de familiares serem fiscalizadas pela instituição. Assim, os efeitos disso acarretam: “senão os que inviabiliza qualquer processo de socialização, onde os principais sintomas são os elevados índices de reincidência e de violência” (BELMINO, 2015, p. 47). Em outras palavras, de acordo com Souza (2013, p.13), a condição do egresso do sistema prisional:

Configura-se praticamente como uma subcategoria de cidadania, dificultando ou até mesmo inviabilizando o processo de inclusão social e retorno ao convívio em sociedade. Contraditoriamente a todas as barreiras impostas aos egressos, todos almejam que os mesmos retornem ao convívio social de forma pacífica, ordeira e sem reincidência na ocorrência de novos delitos.

Nesse sentido, pode-se pensar que negando as condições necessárias de cidadania aliado com o estigma do crime que o sujeito carrega é contributivo para o sentimento de exclusão, que “praticamente transforma uma pena temporária de privação de liberdade em pena de perpétua exclusão social” (SOUZA, 2013, p.15). Para sair da condição de exclusão, é importante o fortalecimento do processo de cidadania da pessoa, através da ressocialização.

Desse modo, o processo de cidadania possibilita a autonomia do sujeito de criar e exercer suas próprias estratégias nas experiências em sociedade:

(...) como um processo de legitimação de formas de ser e fazer que desde sempre cada indivíduo exercita ao longo de sua trajetória de vida, em um movimento de autorreflexão permanente. É preciso acrescentar que as experiências no âmbito da cidadania não devem ser tratadas de forma normativa; não convém prescrever de forma preconceituosa e reguladora o que deve ser rotulado de experiência (MAIA; PEREIRA, 2014, p.624).

Portanto, torna-se necessário atentar-se para a ressocialização do indivíduo para

que o mesmo possa ter uma vida vivível em sociedade, sendo possível que esse sujeito possa exercer sua cidadania e até mesmo, para que este não reincida na violência e no crime. Porém, é importante ressaltar que quando se trata de ressocialização não se pode compreender como um processo simples, visto que não há receitas ou medidas definitivas, que a torne possível. Contudo, há possibilidades de ação que possa garantir esse processo por meio da educação e outras instâncias que considerem o contexto sócio histórico, o qual o apenado está inserido (Baccarini, 2012).

Dito isso, não é proposta desse artigo mobilizar uma lógica de vitimização em relação a população carcerária, nem invalidar o caráter punitivo do Estado. Pretende-se demonstrar outras maneiras de pensar o detento e suas possibilidades de vida, “sobretudo numa reinvenção da condição da pena como processo de socialização, de recuperação mesmo do seu lugar social, ou muitas vezes de construção desse lugar e de uma subjetividade que se realize nele e seja realizado por ele” (TEIXEIRA, 2015, p.106).

Portanto, a partir desse contexto, este trabalho objetiva apresentar um relato de experiência de estágio curricular desenvolvido através da Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS), na Central de Alternativas Penais (CAP) do Ceará, que aborda o tema da importância da ressocialização dos assistidos em cumprimento de medidas alternativas à prisão provisória. A escolha desse tema se justifica pela importância a ser dada a uma perspectiva inclusiva a um público, por vezes, marginalizados, como uma forma de promoção de dignidade desses sujeitos dentro da sociedade, promovendo assim, cidadania e ressocialização dos sujeitos.

2 | METODOLOGIA

Este trabalho se baseia na abordagem qualitativa, do método de relato de experiência do tipo descritivo. (SEVERINO, 2016; MINAYO, 2010). Essa metodologia tem como processo de construção a teoria estudada aliada com a prática realizada no local da pesquisa em si. Desse modo, foi descrito aqui as experiências de estágio profissionalizante na área jurídica no período de 2015.2 a 2016.2 na Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e do Egresso (CISPE). A coordenadoria detém uma importante missão que consiste em “colaborar para a recuperação social do preso com vistas a melhorar sua condição de vida, através da elevação do nível de sanidade física, moral, educacional, além da capacitação profissional e encaminhamento para oportunidades de trabalho remunerado” (Secretaria de Justiça e Cidadania, 2015).

O público alvo são os assistidos, ou seja, pessoas que estão em cumprimento de medidas cautelares alternativas à prisão provisória em Fortaleza - Ceará. Além desse público, são incluídos também as pessoas que estão sob monitoramento, isto é, sujeitos que utilizam a pulseira eletrônica, pois estão em regime domiciliar ou com

permissão de saída temporária. Assim, a Central detém uma fundamental missão que está relacionada à melhoria de condições psicossociais e emocionais, no período de liberdade do assistido, durante o processo que lhe fora imposto, sendo esse um procedimento que fomenta não somente a melhorias do assistido na espera pelo julgamento, mas também, o desenvolvimento pessoal para que aquele não venha reincidir no crime.

A Central de Alternativas Penais realiza um trabalho positivo associado a uma ressocialização integradora do sujeito, pois o contato com o atual sistema prisional brasileiro está longe de ser recuperador. Além disso, a Central conta com o princípio de que para um desenvolvimento motivador e atuante, o sujeito precisa estar dentro da sociedade, exercendo sua cidadania e não segregado, inserido em unidades que degeneram seus direitos. A CAP possibilita aos cumpridores de Medidas Alternativas à Prisão Provisória condições adequadas à manutenção da liberdade no curso do processo. A proposta da Central é suprir uma demanda existente dos mesmos, de encaminhamento às políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano, assistência social, saúde, educação e qualificação profissional de forma individualizada.

Para a realização do trabalho em campo, obteve-se como inspiração as abordagens de Queiroz et al (2006), Triviños (1987) e Boni e Quaresma (2005) para a utilização das técnicas de observação participante, anotações em diário de campo e entrevista semiestruturada. A observação participante segundo Queiroz et al (2006) representa a integração do pesquisador ao grupo pesquisado, fazendo parte dele e envolver-se com suas atividades para compreender o que significa estar naquele grupo. Já anotações de campo, conforme Triviños (1987) é onde será registrado as manifestações verbais, ações, descrições do ambiente físico e as reflexões do observador.

Outra técnica realizada no estágio em campo é a entrevista semiestruturada que ocorrem no cadastro inicial do assistido, essa entrevista possui aspectos qualitativos com a finalidade de coletar informações para conhecer o indivíduo que chega encaminhado pelo juiz. A entrevista semiestruturada possibilita a redução de enganos de respostas por partes dos informantes, bem como a possibilidade de maior aproximação entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo o contato mais profundo com assuntos específicos (Boni e Quaresma, 2005). No trabalho da CAP, é essencial as informações fornecidas pelas entrevistas para a equipe de profissionais do setor e os estagiários, pois aquelas subsidiam dados que são importantes para a melhor organização do trabalho de ressocialização dos assistidos, como a formulação de grupos reflexivos e atendimentos individuais que abordem demandas pertinentes à realidade dos assistidos.

Ademais, são utilizadas técnicas de facilitação em grupos reflexivos para os acompanhamentos dos assistidos. Esses grupos diferenciam-se conforme os perfis dos beneficiários que são alocados de acordo com suas características. Durante o período do estágio existiam 15 modalidades de grupos reflexivos, os mais antigos são:

o Grupo de Acolhimento que se propõe a acolher e instruir os beneficiários, que passam pela entrevista inicial, acerca das respectivas medidas que devem ser cumpridas e o modo de funcionamento da CAP; o Grupo de Jovens destinado a trabalhar com assistido de até 26 anos o PACAD que está relacionado aos beneficiários usuários de substâncias psicoativas; o Grupo de Primários em que se trabalha com os sujeitos que não respondem a outros processos, ou seja, sem antecedentes criminais; o Grupo de Mulheres, como o nome já afirma, ele é destinado a mulheres; o Grupo das 17hrs sendo este uma forma de encaixar as pessoas que não têm horário pela manhã ou tarde por motivo de trabalho, assim, o grupo é realizado às 17 horas; o Grupo de Trânsito aplicado às pessoas cujo delito é relacionado a trânsito; o Grupo de Faltosos destinado a beneficiários que não compareceram nas datas agendadas, sendo este a última chance desses comparecerem dentro do período determinado.

Já os grupos mais recentes são: Celebrando Restauração, um grupo que ajuda na recuperação de assistidos baseando-se nos ensinamentos bíblicos; o GLGBT destinado a público homossexual, transexual, tendo em vista que alguns assistidos têm pensamentos preconceituosos e verbalizavam injúrias em relação a homossexualidade, sentiu-se necessidade de propiciar melhores condições a esse público; o Grupo de Adultos em que se encaixam as pessoas cujo perfil não se aloca aos grupos citados; o Grupo do Meio Dia, para os assistido que também por motivos de trabalho, só conseguem liberação para sair da ocupação no horário de almoço; Grupo de Atividade Física realizado por um educador físico, com uma perspectiva de proporcionar educação sobre a saúde física e a importância dos exercícios físicos para a saúde; o Grupo Brahma Kumaris que realiza através da espiritualidade a renovação da consciência do ser e o Grupo Resgate destinado aos assistidos que por diversos motivos não comparecem há mais de um mês, sendo necessário reforçar sua permanência para o cumprimento da medida.

Nesse sentido, é muito importante a associação das atividades realizadas na Central com as práticas educativas e sociais, visto que a educação é um processo formador que perpassa os mais diversos âmbitos, e desta forma, contribui para que o indivíduo possa se desenvolver, acompanhando e reabilitando suas habilidades sociais e promovendo uma ação educadora, pautada nos direitos humanos. Ademais, vale ressaltar que a prática do psicólogo é sempre pautada no sigilo profissional, diante disso os dados coletados serão apresentados apenas com finalidade acadêmica. Os nomes e informações que não possibilite este sigilo irão ser poupados a fim de manter neutralidade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ambiente de trabalho da CAP, as atividades são fragmentadas. É dividido entre uma parcela dos profissionais de psicologia e de serviço social a realização

da entrevista inicial, que se constitui como o primeiro contato com o beneficiário. No caso aqui abordado o profissional de psicologia deverá atentar o seu olhar e seus conhecimentos adquiridos na sua formação ao instrumento de apoio que é a entrevista inicial, que consiste em uma entrevista semiestruturada que contempla os dados de: identificação, ocupação, família, religião, relacionamento social e interpessoal, lazer, histórico de vida, encaminhamento ao CAP, histórico de saúde física e mental, tipo de dependência, aspectos psicológicos e cognitivos e dados de possível encaminhamento a rede social. Estes dados são todos inseridos em um sistema psicossocial em que todos os colaboradores tanto da CISPE quanto da CAP têm acesso.

Além da aproximação com a área do serviço social, no cenário jurídico, o contato com a área do Direito é de fundamental importância para a eficácia das atividades realizadas pelo CAP. Por conta disso, existe um advogado que colabora com o desenvolvimento das questões jurídicas dos assistidos, bem como dando o suporte necessário no envio de ofícios aos juízes. Além disso, o advogado também é requisitada para o esclarecimento de quaisquer dúvidas relacionadas ao trâmite judicial dos beneficiários, assim como no esclarecimento do que está exposto no alvará de soltura, o documento em que constam as medidas estabelecidas pelo juiz e que devem ser cumpridas. Vale ressaltar que essa aproximação entre saberes é proveniente da preocupação com a conduta humana e que desta forma, essa parceria entre os campos do Direito e da Psicologia se expandem para as mais diversas áreas (Lago et al, 2009). Neste contexto surge a possibilidade de se trabalhar com diversas áreas, com a proposta educativa, baseando-se na interdisciplinaridade que agrega o conhecimento de várias áreas que contribui para a compreensão do sujeito em sua complexidade biopsicossocial.

Outra parcela dos profissionais da CAP se destinam ao acompanhamento do retorno dos assistidos. A grande maioria desses acompanhamentos são realizados através de grupos reflexivos, havendo exceções em casos específicos como assistidos com problemas de saúde mental ou com problemas sociais devido a inimizades.

Os grupos reflexivos ou grupo de orientação a medida cautelar, é uma proposta concedida pelo juiz àqueles beneficiários que necessitam de um acompanhamento voltado para a atenção psicoeducativa. O intuito de trabalhar com grupos e dessa maneira dar continuidade ao acompanhamento dos assistidos justifica-se através das contribuições de Paulo Freire sobre a prática: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão” (FREIRE, 1983, p. 92). Para Freire (1983), o diálogo concretiza-se no encontro entre homens e articula ação e reflexão, visando transformações no sentido de se construir um mundo cada vez mais humanizado, é “[...] caminho pelo o qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 93).

Compreende-se, portanto, que o acompanhamento dos assistidos em grupo é, sobretudo, um fenômeno de socialização visto que possibilita a convivência entre os membros. Além de contribuir para a formação pessoal e grupal e, acima de tudo, para

expressão de ideias lógicas, objetivas e coerentes. De acordo com essa perspectiva, a prática do profissional de psicologia é fundamental para que este possa promover a saúde e assim, segundo Cesca (2004) “ele deve procurar garantir os direitos fundamentais dos indivíduos, visando sua saúde mental e a busca da cidadania” (p.45).

Dentre os assuntos abordados pelas pessoas nos grupos reflexivos e até mesmo nos atendimentos individuais emergem um compartilhamento comum: a lembrança do sistema penitenciário como um sistema institucionalizador e punitivo. É constante os relatos de assistidos em relação a angústia e sofrimento por ingressar em uma outra realidade, pois é um sistema com recursos escassos, em que é preciso se adaptar para sobreviver. E, quando estão fora das unidades prisionais, muitos dos assistidos afirmam se sentir segregado do cotidiano fora das unidades, compartilhando do sentimento de exclusão.

Diante disso, o trabalho da Central de Alternativas Penais vai de encontro ao deslocamento dos indivíduos que cometem infrações às margens da sociedade, aglomerados em um espaço de miserabilidade. O que a Central prioriza é a perspectiva de ressocialização do sujeito na sociedade, promovendo o desenvolvimento dos beneficiários por meio do resgate moral e intelectual.

Compreende-se o sujeito, a partir dessa proposta, como alguém que lhe é conferido ações integradoras de socialização, percebendo-o como um ser no mundo que pode exercer a sua cidadania, apesar do delito cometido. Quando lhe é proporcionado condições de exercício de trabalho digno, bem como a oportunidade de autoconhecimento, estímulo para uma vida espiritual, a fim de situá-lo no mundo e reconhece-lo como pessoa pertencente a uma família e a uma sociedade (Belmino, 2015).

O conjunto dessas atividades está em concordância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que esta fundamenta, segundo Pinheiro (2008), “o conjunto de tratados, convenções e legislações cujo objeto é a definição e regulação dos mecanismos, internacionais e nacionais, garantidores dos direitos fundamentais da pessoa humana.” (p.03) Essas reivindicações garantem, então, por direito, o mínimo de vida decente para todas as pessoas.

Dessa forma, o compromisso ético com esse sujeito posto como fora da Lei deve começar pela execução dos direitos que lhe são certificados, pois estes, conforme Pinheiro (2008) “são inerentes a todas as pessoas e derivam unicamente do fato de sua condição de ser humano”. (p.7) E o acompanhamento, reabilitação e reinserção desse sujeito são formas que se enquadram em um compromisso que lhe garante direito à cidadania.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão social de um assistido é delicado e complexo,

principalmente, em um país como o Brasil onde o sistema prisional é tão precário, no qual os programas de reinserção de egressos são insuficientes e, quase sempre, muito frágeis (ineficientes). Apesar disso, acredita-se ser indispensável e possível a inclusão ou reinserção desse indivíduo.

Não é um trabalho fácil, por vezes, desacreditado por alguns assistidos que não percebem a importância do acompanhamento que é feito. Porém, diante disso, é que se pode fazer uma reflexão crítica acerca dessas pessoas, considerando seu contexto sócio histórico e econômico e assim, possibilitar mudanças na forma desse sujeito atuar no seu contexto.

O trabalho realizado pela CAP é fundamental para a constituição dos indivíduos e sua integração à sociedade. Não é um trabalho fácil, pois ainda existe muito a ser feito, mas não se pode desvalorizar o caminho de sucesso percorrido pela Central de Alternativas Penais, que serve de modelo a outras regiões do país.

Além disso, destaca-se a importância da psicologia dentro do âmbito jurídico e o diálogo do psicólogo com outras áreas para melhor acompanhamento dos beneficiários que estão cumprindo as medidas. Com esse diálogo multidisciplinar, maiores são as possibilidades da reabilitação social desses sujeitos, promovendo benefícios na inserção deste com a sociedade.

É preciso evitar um olhar fantasioso ou “romântico” acerca das pessoas que descumprem a lei, mas partir das percepções provenientes do período de estágio, afirma-se que condutas de atenção, respeito e bom tratamento e, além disso, considerá-los enquanto suas especificidades são fundamentais para um resgate da criminalidade.

Assim, o contato com os assistidos pela CAP, nos atendimentos, contribuiu para a percepção da importância do trabalho educativo, como um transformador social, principalmente para esses sujeitos que se deparam, muitas vezes, com a marginalização devido a um ato de suas vidas que cometeram no passado. O trabalho educativo facilita a reflexão dessas pessoas sobre suas condições e as mobiliza para um novo caminho, como cidadãos produtivos em sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. D. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ**, Brasília, v. 11, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007.

BACCARINI, Sônia de Oliveira Santos. O Sistema Prisional e a ressocialização. **Saberes Interdisciplinares**, São João Del Rei, v. 10, p.01-16, set. 2012.

BELMINO, C. Amargo regresso. **Diálogos Pela Paz: Segurança e cidadania**, Fortaleza, p.47-53, nov. 2015. Semestral.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese: Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p.68-80, jun. 2005.

- CESCA, T. B. **O papel do psicólogo jurídico na violência intrafamiliar**: possíveis articulações. *Psicologia & Sociedade*, Porto Velho, v. 3, n. 16, p.41-46, dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- LAGO, V. M. et al. Um breve histórico da psicologia jurídica no Brasil e seus campos de atuação. **Estudo de Psicologia**, Campinas, v. 4, n. 26, p.483-491, out. 2009.
- MAIA, Angélica Araújo de Melo; PEREIRA, Maria Zuleide Costa. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação e Realidade**, João Pessoa, v. 39, n. 2, p.617-631, jun. 2014.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- PINHEIRO, F. M. L. A teoria dos Direitos Humanos. In: Congresso Brasileiro de Operadores e Estudantes de Direito, 6., 2008, Fortaleza. **Resumo de Monografia**. Fortaleza, 2008. p. 01 – 11.
- QUEIROZ, D. T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 15, p.276-283, maio 2007.
- SECRETARIA DA JUSTIÇA E CIDADANIA. **Coordenadoria de Inclusão Social do Preso e Egresso**. [mensagem pessoal] <http://www.sejus.ce.gov.br/index.php/ressocializacao/59-inclusao-social-do-presos-e-do-egresso/1312-coordenadoria-de-inclusao-social-do-presos-e-egresso-cispe>. em: 16 set. 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- SOUZA, T. A. A experiência de minas gerais na inclusão social de egressos do sistema prisional: desafios e possibilidades. In: (PRESP), Programa de Inclusão Social de Egressos do Sistema Prisional et al. **O egresso do sistema prisional**: do estigma à inclusão social. Belo Horizonte: Instituto Elo, 2013. p. 13-16.
- TEIXEIRA, L. Prisão: a regra da exceção. **Diálogos Pela Paz: Segurança e cidadania**, Fortaleza, p.103-107, nov. 2015. Semestral.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. cap. 5, 116- 73.

CAPÍTULO 7

APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO EM FOCO: UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Virginia Dornelles Baum

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Juliana dos Santos Rocha

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Marlene Rozek

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente texto vem propor uma compilação sobre os pressupostos psicopedagógicos referentes ao processo de aprendizagem, além de diferenciar a aprendizagem da escolarização. Abordar-se-á tal pressuposto enquanto constituinte do sujeito, o qual está sujeito à sua história e ao seu contexto, bem como, sua repercussão no processo de escolarização e na concepção de uma educação realmente inclusiva. Para isso, serão abordados no texto a concepção de aprendizagem de acordo com a Psicopedagogia, as dimensões e os mecanismos envolvidos na aprendizagem segundo tal teoria, a diferença disso para o processo formal de escolarização e, por fim, a articulação desses aspectos com o fortalecimento da educação

inclusiva. Reforçando que para que os sujeitos sejam realmente incluídos no processo de escolarização, a aprendizagem deve estar presente, mobilizando-o de forma integral.

PALAVRAS CHAVE: Aprendizagem; Psicopedagogia; Escolarização; Educação Inclusiva.

ABSTRACT: The present text proposes a compilation about the psychopedagogical presuppositions referring to the learning process, besides differentiating the learning of the schooling. Such a presupposition will be considered as a constituent of the person, which is subject to your history and your context, as well as your repercussion on the schooling process and the conception of a true inclusive education. For this, will approach the conception of learning according to Psychopedagogy, the dimensions and mechanisms involved in learning according to such theory, the difference of this for the formal schooling process and, finally, the articulation of these aspects with the strengthening of inclusive education. Reinforcing that for person to be really included in the schooling process, learning must be present, mobilizing it in an integral way.

KEYWORDS: Learning; Psychopedagogy; Schooling; Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem, por muitas vezes, é confundida com o processo de escolarização ou de ensino. Ao se realizar levantamentos da produção científica atual sobre o assunto é comum serem encontrados enunciados de trabalhos falando sobre aprendizagem do cálculo e aprendizagem da genética, dentre outros exemplos. Contudo, se observarmos esse conceito através da visão psicopedagógica, o aprender vai muito além dos processos de escolarização e de ensino. Aprender é conhecer-se e conhecer o mundo, para nele agir e interagir e inserir-se no universo da cultura. É tornar-se humano, processo esse que se inicia ainda no útero e apenas se encerra com a morte do sujeito.

Este trabalho teórico surgiu da necessidade de se compilar um arcabouço teórico sobre a aprendizagem e seus processos, conforme a visão psicopedagógica, tendo em vista a formação de Psicopedagogos e acadêmicos de licenciaturas. Assim, tem por objetivo servir de material de estudo àqueles que buscam compreender o processo de aprendizagem por um viés mais amplo, de acordo com a visão psicopedagógica. Abordar-se-á tal pressuposto enquanto constituinte do sujeito, o qual está sujeito à sua história e ao seu contexto, bem como, sua repercussão no processo de escolarização e na concepção de uma educação realmente inclusiva. Desta forma, desenvolver-se-á a concepção de aprendizagem de acordo com a Psicopedagogia, as dimensões e os mecanismos envolvidos na aprendizagem segundo tal teoria, a diferença disso para o processo formal de escolarização e, por fim, a articulação desses aspectos com o fortalecimento da educação inclusiva. Assim, busca-se oferecer ao leitor uma visão ampliada sobre os processos de aprendizagem, de forma a compreender a escolarização como uma pequena parte desse universo e a compreensão do sujeito integral como base para a educação inclusiva.

2 | APRENDIZAGEM: PROCESSOS, SUJEITOS E OBJETOS

Para a Psicopedagogia, aprender compreende um complexo processo de apropriação e de posicionamento no mundo que se inicia desde o útero materno, mas mais fortemente, a partir do nascimento. Sara Paín (1996) afirma que o “sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece e é sujeito a esse conhecimento” (p.15), ou seja, todo bebê humano passa por um processo de inserção no mundo social e cultural humano por meio da aprendizagem e, mais, é só por meio da aprendizagem que o indivíduo irá se constituir enquanto um ser humano. Dessa forma, ainda no útero materno já se é sujeito ao desejo do outro que o concebeu. Contudo, é após o nascimento que o processo de aprendizagem se intensifica. No primeiro olhar que o bebê troca com sua mãe e no olhar da mãe que apresenta o bebê ao mundo, começam a se pautar formas particulares de compreender, de conhecer e de aprender o mundo, e é a

partir desses primeiros vínculos que se estabelecem na triangulação entre o principal cuidador, o bebê e o mundo que irá se moldar a matriz de aprendizagem individual de cada sujeito, ou Modalidade de Aprendizagem (FERNANDEZ, 1991). Assim, cabe dizer que todo o ser está sujeito às experiências pelas quais foi submetido, bem como, aos desejos que nele foram depositados ao longo da vida. Educar, em sua definição mais ampla, como afirma Paín (1985), é inscrever o sujeito nessa dinâmica do mundo da cultura, fazendo uso, para isso, dos vínculos com os objetos de aprendizagem, o que permite que ele se constitua a partir da articulação do seu mundo interno e externo, configurando a realidade em que vive.

Alicia Fernández (1991) completa essa ideia de maneira muito objetiva. A autora alega que “sabemos que o homem é um ser histórico, que cada geração acumula conhecimentos sobre a anterior e o humano vai se tornar humano porque aprende” (p. 51), uma vez que não há inscrição genética da carga cultural humana, ou seja, o homem não nasce portador de conhecimento, mas pode adquiri-lo a partir da interação com o mundo externo. Daí a compreensão psicopedagógica de que todo o sujeito humano tem condições de (continuar a) aprender, de seguir em sua jornada de exploração, de descoberta e de apropriação do patrimônio cultural e dos comportamentos socialmente aceitos. Para a mesma autora, a aprendizagem pode ser entendida como um processo contínuo que “permite a transmissão de conhecimento de um outro que sabe (um outro do conhecimento) a um sujeito que vai chegar a ser sujeito, exatamente através da aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 51). Concebe-se, então, que, para haver aprendizagem, é necessário um sujeito que aprende – o *aprendente* – e um que ensina – o *ensinante* –, entrando em relação. Quanto a isso, Fernández (1991) explica que por “*ensinante* entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo *aprendente* e/ou pela cultura, para ensinar” (p. 32). No entanto, para a autora, só se aprende daquele a quem se outorga confiança e com quem se estabelece vínculos, ou seja, a quem se dá a permissão de ensinar, daí a compreensão que se tem de que se aprende de alguns sujeitos e de outros não. Sob tal ótica, ensinar e aprender trata da dinâmica da vida e das relações que são estabelecidas entre as pessoas e o meio em que estão inseridas. Por essa razão, compreende-se por que a Psicopedagogia trata a aprendizagem como algo continuamente em expansão e que tem inúmeros fatores relacionados.

Para a Psicopedagogia, conforme Fernández (2001), aprender é um processo em que o sujeito se apropria do mundo, convergindo-o para si, e interfere no externo, criando e recriando a realidade em que se encontra, a partir de uma Modalidade de Aprendizagem, desenvolvida através do encontro de seu mundo subjetivo com sua experiência de vida, em um movimento de contínua expansão, pois:

A aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir da informação trazida por outro e significada do saber. Essa construção de conhecimento, por sua vez, constrói o próprio sujeito como pensante e desejante, autor de sua história. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 43)

Desta maneira, concorda-se com a autora quando ela afirma que a aprendizagem está intimamente relacionada à promoção da saúde. Com a orientação para um bom desenvolvimento dos vínculos com a aprendizagem, desde o início da vida humana, os sujeitos adquirem uma maior potencialidade de sucesso em suas relações interpessoais e nos processos de aprendizagem formais e informais, além de obter maior flexibilidade emocional, de pensamento e de raciocínio para agir diante das situações-problemas da vida (FERNÁNDEZ, 1991). Assim, cabe dizer que a perspectiva psicopedagógica pensa o sujeito para além de sua escolarização (aqui compreendida como educação formal); estuda uma aprendizagem humana, para uma melhor organização e estruturação de cada um no mundo levando em conta a caminhada individual de cada um na cultura humana. Por essa razão, a orientação preventiva para boas aprendizagens não deve ter início apenas com o processo de escolarização, mas já na orientação de futuros pais e durante a primeira infância, sendo esse, campo de atuação do psicopedagogo em diferentes instituições, como em postos de saúde, em hospitais e em escolas de Educação Infantil.

Essa atuação preventiva se deve ao fato de que, conforme Fernández (1991), na problemática da aprendizagem estão presentes fatores tais como os socioeconômicos, os educacionais, os emocionais, o intelectual, o orgânico, dentre outros. Bossa (2007) amplia tal compreensão reconhecendo que, para se dar conta do objeto de estudo da psicopedagogia – o processo de aprendizagem –, há a necessidade de se recorrer a outras tantas diferentes áreas, tais como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia e a Linguística. Paín (1985), por sua vez, as complementa referindo que:

O processo de aprendizagem não configura nem define uma estrutura [...].

Se a aprendizagem não é uma estrutura, não resta dúvida que ela constitui um efeito, e neste sentido é um lugar de articulação de esquemas.

Nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a outras tantas estruturas teóricas de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia; referimo-nos principalmente ao materialismo histórico, à teoria piagetiana da inteligência e à teoria psicanalítica de Freud, enquanto instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente. (PAÍN, 1985, p. 15)

Assim, para compreender e atuar sobre o campo da aprendizagem, campo esse alvo dos estudos psicopedagógicos, há de se ter em mente que é preciso realizar uma ação interdisciplinar, independentemente do foco do trabalho (seja uma ação interventiva das dificuldades de aprendizagem, seja preventiva com as instituições ou com a intervenção específica na escolarização). Por essa razão, o estudo e a intervenção na aprendizagem são situações complexas e desafiadoras, tanto quanto a própria natureza humana, os quais, por tal razão, não podem se encerrar em uma única disciplina ou teoria. Bossa (2007) complementa tal compreensão dizendo que, se há o entendimento de que o sujeito-objeto da psicopedagogia é o ser humano contextualizado, devem-se selecionar os aportes significativos das teorias de referência

para dar conta da singularidade dos processos de aprendizagem. A pesquisa e a ação com vistas à aprendizagem, sob a ótica psicopedagógica, pressupõem a:

Articulação e a convergência ao repertório conceitual e instrumental das diversas disciplinas que norteiam a prática psicopedagógica, construindo modelos explicativos mais integradores, realísticos e contextualizados dos processos de ensino-aprendizagem, de forma que possamos desenhar procedimentos gerais e específicos de intervenção psicopedagógica e articular tais conhecimentos [...] para a resolução de problemas concretos e singulares, elaborando estratégias e procedimentos de intervenção [...], bem como desenvolvendo ações preventivas que sejam pertinentes e relevantes no atual contexto da realidade brasileira. (BOSSA, 2007, p. 124)

Dessa forma, compreende-se que, para analisar e atuar sobre as questões relacionadas à aprendizagem, faz-se necessário a constituição de um olhar interdisciplinar que leva em conta as diferentes facetas que compõem esse complexo fenômeno.

3 | AS DIMENSÕES E OS MECANISMOS DA APRENDIZAGEM

Por serem muitos os fatores envolvidos no aprender, Fernández (1991) observa que tal problemática “exige uma unidade interdisciplinar em sua abordagem, pois para aprender põem-se em jogo quatro níveis: orgânico, corporal, intelectual e simbólico (inconsciente)” (p. 26), sendo transversalizado por uma situação vincular e social particular. Tradicionalmente, pensa-se a aprendizagem, e em especial o processo de escolarização, como algo relacionado exclusivamente à inteligência e ao aspecto orgânico e cognitivo do sujeito, deixando de lado o seu corpo, elaborado a partir de sua historicidade, e os afetos que o mobilizam ou o imobilizam diante das situações de aprendizagem. A Psicopedagogia vem incluir esses dois outros aspectos na dinâmica da aprendizagem, ampliando, assim, a percepção a respeito dos sujeitos que aprendem, dos sujeitos que ensinam e, especialmente, dos processos vinculares estabelecidos, além de considerar os contextos implicados. Desta forma, descrevem-se na sequência as quatro dimensões da aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo.

Quanto à dimensão *orgânica*, entende-se aqui como o organismo herdado geneticamente, morfológicamente constituído. Para Fernández (1991), o organismo “constitui a infraestrutura neurofisiológica de todas as coordenações possíveis e possibilita a memória dos automatismos” (p.62). Um organismo bem estruturado seria uma base apropriada para que a aprendizagem se desenvolva; contudo, mesmo em organismos com sequelas físicas, a aprendizagem pode transcender se a corporeidade for desenvolvida de forma a superar tais entraves. Isso se dá por meio da simbolização de um corpo não inválido, mesmo que para isso venha a demandar outro tempo para que as aprendizagens formais ou informais ocorram. Por outro lado, a aprendizagem

pode ficar atrapalhada mesmo em organismos saudáveis caso haja alguma questão não elaborada nas demais dimensões, vindo a constituir um corpo impedido ou cerceado (FERNÁNDEZ, 1991).

A dimensão *corporal*, diferentemente da orgânica, é construída simbolicamente de forma particular, em cada sujeito, por meio de suas vivências, da sua historicidade. Fernández (1991) aponta que “o orgânico transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age” (p.57); é pelo corpo que o sujeito se apropria do organismo, que faz uso dele conforme seus interesses e suas necessidades. É no corpo que se manifestam o prazer, prazer pelo domínio, prazer pelo adquirido, prazer pelas conquistas, pelas aprendizagens. É no corpo que a aprendizagem se registra; é no corpo que vivencia-se, simboliza-se e registra-se as experiências. Ele é o instrumento de apropriação do conhecimento. É no corpo que se registra o desejo e o significado do desejo do outro, que se registra, desde as primeiras aprendizagens, a forma de interação com os objetos do conhecimento e é onde são atribuídas as significações às experiências, por meio das vivência anteriores.

As dimensões *intelectual* e *simbólica* ou *desejante*, segundo Fernández (1991), compõem a estrutura do pensamento. O sujeito, de fato, não diferencia o pensamento intelectual do desejante; os dois ocorrem simultaneamente e em consonância, de forma que cada elemento intelectual possua seu registro simbólico, que é particular em cada sujeito. Conforme a autora, nas teorias psicológicas, a inteligência, que compõe a matriz intelectual, é estudada pela Epistemologia Genética como uma estrutura lógica; já o mundo simbólico é estudado pela Psicanálise como uma estrutura alógica e subjetiva. Entretanto, tais teorias psicológicas não dialogam entre si, não se consideram reciprocamente. A Psicopedagogia vem propor tal diálogo para compreender a estrutura do pensamento tal como funciona no sujeito contextualizado.

Quanto à dimensão *intelectual*, segundo Fernández (1991), destacam-se as contribuições de Piaget por meio da Epistemologia Genética. Tal dimensão corresponde ao aspecto objetivo do pensamento; esse aspecto é generalizador, ou seja, espera-se que todos os sujeitos passem por um processo semelhante. Para Piaget (1990), o conhecimento é uma construção que provém do trabalho lógico, sempre de um *esquema* menos desenvolvido para outro mais desenvolvido. Assim, conforme Fernández (1991), “na base de toda cognição está a ação, primeiro material e depois, possível de ser interiorizada” (p. 15).

Cabe ressaltar que o processo descrito por Piaget é independente de um ensino formal ou organizado por um adulto. O que realmente importa nesse caso é a ação do sujeito sobre o meio e os objetos de aprendizagem, ou seja, as experiências as quais foi submetido (PIAGET, 1990). Mas como a experiência externa irá se transformar em aprendido?

Nesse ponto, a Epistemologia Genética traz os conceitos de mecanismos de *assimilação* e de *acomodação*, os quais formam um processo contínuo pelo qual o

sujeito irá desenvolver, ampliar e qualificar seus esquemas. Paín (1996) refere que, para uma ação ou um objeto material passar a ser parte do pensamento do sujeito, algo terá de se converter; essa conversão se dará por meio dos processos de assimilação e acomodação. A *assimilação*, nesse caso, “seria a capacidade de o sujeito construir o mundo de acordo com seus próprios esquemas. O mundo se converte naquilo que ele pode assimilar” (PAÍN, 1996, p. 27). Já a *acomodação* é o inverso, “podemos mudar nossos esquemas para nos acomodarmos a um novo estímulo que nunca experimentamos” (PAÍN, 1996, p. 28); isso provoca uma mudança nos esquemas do sujeito que leva à evolução desses. Assim, pode-se dizer que a “acomodação vem da capacidade da criança para integrar todas essas assimilações a um novo estímulo, que logo se converte em um esquema mais completo” (PAÍN, 1996, p. 29).

Quanto à dimensão *simbólica* ou *desejante*, segundo Fernández (1991), pode-se dizer que ela traz à tona o mundo subjetivo, ou seja, a forma única com a qual o sujeito se coloca em relação à aprendizagem, dando-lhe um sentido singular e, conforme a autora, “é o que organiza a vida afetiva e a vida das significações e que coloca o sujeito em relação com o mundo exterior” (p. 74). Esse mundo simbólico do sujeito, segundo Winnicott (1993), tem suas origens nas primeiras experiências do bebê e no processo como se deu (ou não) a sua estruturação psíquica.

Paín (1996) ressalta que, no início da vida da criança, “tanto o conhecimento quanto o desejo são do outro” (p. 59), o outro aqui é entendido como o adulto básico, seja a mãe ou qualquer outra pessoa que exerça a função materna. Por tal razão, a estruturação do bebê irá depender muito mais das suas condições externas do que das suas próprias. A autora coloca que se o bebê fosse privado do *outro*, do desejo do *outro*, mesmo que dessem ao bebê todas as condições para que se desenvolvesse dentro de um ambiente que garantisse sua sobrevivência orgânica, ele nunca se tornaria *humano*, pois não seria inserido no meio sociocultural. O bebê, além dos cuidados com sua higiene, saúde e alimentação, depende, principalmente, da forma como os pais conseguem assumi-lo diante de seus próprios desejos. Paín (1996) afirma que o estabelecimento desse vínculo ocorre, mais fortemente, *olho no olho* e que, por meio desses contatos iniciais do bebê com o *outro*, importantes para o ele (mãe ou cuidador), é que irão se constituir as diferentes formas de linguagem e interação e, conseqüentemente, de inserção no mundo da cultura e da civilização, os próprios desejos e as diferentes formas de comunicação.

Esse primeiro contato tem uma importância relevante para o conhecimento. Ao que parece, a dinâmica é que, quando dois seres humanos se encontram, olhos nos olhos, e um deles desvia o olhar, o outro desvia o olhar no mesmo sentido. Isto é, há um encontro no objeto. Há um encontro no objeto, como um terceiro suposto. Mas a entrada desse terceiro que vai triangular a relação – que vai tirar a criança da relação simbiótica de um no outro, para uma relação onde há um terceiro, que vai ser superfície – é dada justamente por esse desvio dos olhares da mãe e do bebê indo no mesmo sentido. [...] Para o bebê, o que vai entrar na triangulação é aquilo que interessa à mãe, ao adulto. [...] Este objeto de olhar é objeto de conhecimento, e também, em certas condições, pode ser objeto de desejo. (PAÍN, 1996, p. 61)

A autora expõe que a apresentação do objeto de conhecimento pelo *outro*, estabelecendo uma triangulação, é que vai possibilitar ao bebê sair da circularidade de olhar só para si (onipotência primária) e passar a perceber o mundo que está fora. Quando não ocorre a triangulação, seja pela falta da relação olho no olho ou pela manutenção da simbiose mãe-bebê, ocorrem perturbações psíquicas que irão afetar todo o desenvolvimento da criança e a conformação de um corpo disfuncional. Não haverá, dessa maneira, objeto a ser conhecido, bem como, desejo pelo conhecimento e, conseqüentemente, surgirá dificuldades nos processos de aprendizagem. Para Paín (1996), o desejo está no mundo culturalizado, no mundo onde a criança é inscrita e humanizada. O desejo seria a representação de que algo falta, e isso só pode se dar quando o bebê percebe que não é onipotente, por meio do processo de triangulação.

Quanto à construção de uma matriz de aprendizagem inicial, os estudos psicanalíticos de Winnicott (1993) complementam a compreensão levantada por Sara Paín (1996). O autor aborda, de maneira detalhada, o relacionamento inicial entre a mãe e o bebê. Ele aborda a perspectiva da ordem desejante anterior ao surgimento da linguagem oral no bebê, baseado em sua experiência clínica, enquanto pediatra e psicanalista de crianças e de mulheres que exercem a maternagem, o que constitui importante referencial para a compreensão da problemática aqui abordada acerca da origem do objeto de conhecimento.

Winnicott (1993) coloca que a mãe grávida já inicia um processo de identificação com seu bebê, desenvolvendo todo um imaginário quanto a ele (o desejo depositado), e, aos poucos, vai desviando seus próprios interesses às necessidades do bebê, o que o autor denomina como *preocupação primária*, ou seja, o bebê torna-se o foco principal da mãe. Ao nascer do bebê, a mãe tem a tendência de fazer a coisa certa instintivamente e de perceber como o bebê pode estar se sentindo, atendendo às suas necessidades, tornando-se assim uma *mãe suficientemente boa*, termo utilizado pelo autor para definir aquela pessoa que “efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração” (p. 25), não necessitando ser a própria mãe do bebê, mas aquela que se devota ao seu cuidado, gratificando e frustrando o bebê de forma equilibrada. Desta forma, nesse momento, poder-se-ia dizer que o *self* (o “eu”) da mãe está fundido com o do bebê (processo de simbiose mãe-bebê).

Conforme o autor, aos poucos, a mãe vai apresentando a criança ao mundo através da triangulação mãe-bebê-mundo, ocorrendo, assim, uma espécie de desmame psíquico, um processo pelo qual a criança vai constituindo seu próprio self, iniciando, com isso, seu desenvolvimento psíquico real. Segundo Winnicott (1983, p. 56), o self, ou o eu, só passa a existir quando o bebê se dá conta de que ele é um ser separado da mãe (rompimento do processo simbiótico), assim iniciam-se as experiências com os objetos não eu. Esse processo de formação do self individualizado, ao mesmo tempo em que constitui o bebê, enquanto humano, irá constituir a forma como ele se

insere e manipula o mundo. Para isso, ainda é necessário que haja apoio do seu ego (em desenvolvimento, um potencial) no ego da mãe, mantendo, nessa relação, uma harmonia comum. O ego para Winnicott (1983, p. 55) aparece depois que a criança passa a “usar o intelecto para examinar o que os demais veem, sentem ou ouvem e o que pensam quando se encontram com esse corpo infantil”. Esse processo depende da capacidade de a mãe ser suficientemente boa e de conseguir dar o suporte necessário ao desenvolvimento do ego do seu filho. Se essa “maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acúmulo de reações à violação; o self verdadeiro da criança não consegue formar-se ou permanece oculto” (WINNICOTT, 1993, p. 24). Surgem, como consequência, perturbações que são produzidas na transferência dessa primeira experiência às demais, constituindo uma matriz de aprendizagem anômala. Para esse autor, essa experiência inicial singular irá servir de base para a formação do caráter subjetivo da aprendizagem, ou seja, a forma própria como cada sujeito, na sua individualidade, irá relacionar-se com a aprendizagem de si e do mundo, em outras palavras, com a sua Modalidade de Aprendizagem (FERNANDEZ, 1991). Assim, segundo Winnicott (1983) quando “a mãe não é suficientemente boa, a criança não é capaz de começar a maturação de seu ego” (p. 56), ou, se esse processo se inicia, ele ocorre de forma distorcida.

O processo de amparo do ego em desenvolvimento da criança pela mãe irá proporcionar um espaço de segurança que irá sustentar a integração do *ego* do bebê com as experiências do mundo externo. Quanto a isso, Winnicott (1983) coloca que

Primeiro vem o “eu” que inclui “todo o resto é não eu”. Então vem “eu sou, eu existo, adquire experiências, enriqueço-me e tenho uma interação introjetiva e projetiva com o não eu, o mundo real da realidade compartilhada”. Acrescenta-se a isso: “Meu existir é visto e compreendido por alguém”; e ainda mais: “É me devolvida (como uma face refletida em um espelho) a evidência de que necessito de ter sido percebido como existente”.

Em circunstâncias favoráveis a pele se torna o limite entre o eu e o não eu. Dito de outro modo, a psique começa a viver no soma e uma vida psicossomática de um indivíduo se inicia. (p. 60)

Esse processo de diferenciação, conforme o autor, daria origem às relações com os objetos *não eu*, objetos estes pertencentes ao mundo externo. Isso só ocorre se o meio onde a criança está lhe apresentar os objetos de aprendizagem e de desejo. Winnicott (1983) descreve tal processo da seguinte forma:

O bebê desenvolve a expectativa vaga que se origina em uma necessidade não formulada. A mãe, em se adaptando, apresenta um objeto ou uma manipulação que satisfaz as necessidades do bebê, de modo que o bebê começa a necessitar exatamente o que a mãe apresenta. Deste modo o bebê começa a se sentir confiante em ser capaz de criar objetos e criar o mundo real. A mãe proporciona ao bebê um breve período em que a onipotência é um fato da experiência. (p. 60)

Essa onipotência proporcionada pelo desejo do outro, conforme Winnicott (1983),

irá atuar diretamente no desejo da criança, naquilo que a impulsiona à busca de novas satisfações e descobertas no mundo *não eu*. Esses princípios, descritos pelo autor, irão sustentar a forma particular como a criança se relacionará com o mundo interno com o mundo externo.

Outro aspecto importante que a Psicanálise vem trazer sobre a dimensão simbólica, segundo Paín (1996), é o fato de que todo pensamento (inclusive o lógico-racional) tem origem no inconsciente. Por tal razão, a aprendizagem também se processaria no nível inconsciente; para autora, o que é visivelmente percebido na realidade externa, são apenas traços, aspectos, de uma realidade interna muito mais complexa. Por essa razão, Paín (1996) afirma que não “temos acesso imediato ao pensamento. Não sabemos por que pensamos, [...] não sabemos como pensamos. Só o resultado de nosso pensamento” (p. 23), e é esse resultado que permite ao ser humano supor sobre como pensa, ou seja, todo o processamento do pensamento se dá no inconsciente de forma automatizada; nesse nível, se integram os aspectos intelectuais e os simbólicos para que, na sequência, haja a externalização dos resultados desse pensamento, os quais são projetados no consciente sob a forma da linguagem, das atitudes e das interações do indivíduo com o meio. É no nível inconsciente que se integram as quatro dimensões da aprendizagens, sendo o resultado manifestado através da dimensão corporal ao nível consciente.

Essa forma particular de aproximar-se e relacionar-se com o objeto de conhecimento irá se manifestar sob a forma de *modalidade de aprendizagem*. Modalidade de aprendizagem é o nome dado por Fernández (1991) para designar a matriz de aprendizagem do sujeito, como “um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem” (p. 107) e que está em permanente reconstrução e reelaboração. Segundo Fernández (1991), essa modalidade tem uma história que vai se constituindo a partir do sujeito e do seu grupo familiar, por meio das experiências de aprendizagem que enfrentou e da maneira como foram interpretadas pelos seus pais nas relações vinculares. Nela intervêm a inteligência, o corpo, o desejo e o organismo, organizados em um determinado equilíbrio ou desequilíbrio. Fernández (1991) afirma que uma aprendizagem normal supõe uma modalidade de aprendizagem equilibrada entre os movimentos assimilativos e os acomodativos.

Dessa forma, quando se trata de processos de aprendizagem, fala-se de sujeitos que têm um modo especial de entender e de se relacionar com o mundo e com os objetos de aprendizagem. Estão em jogo, além de suas funções biológicas (o organismo), seu corpo configurado no desejo do outro, seu intelecto e seu aspecto simbólico-relacional. A partir do entendimento dessa complexa trama, pode-se compreender que o aprender ocupa um lugar distinto na vida de cada sujeito, estendendo-se para muito além do processo de escolarização formal.

4 | APRENDIZAGEM, ESCOLARIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como já abordado anteriormente, a aprendizagem é um processo muito mais amplo que a escolarização. O primeiro compreende a inserção no mundo da cultura humana, iniciando-se mais efetivamente a partir do nascimento, sendo um processo bastante peculiar e variável para cada sujeito. Já o segundo conceito, está relacionado à frequência no ensino formal, sendo o sujeito submetido a um ensino amplamente estruturado, como vistas a aquisição de conhecimentos socialmente e culturalmente tidos como importantes para manutenção da cultura humana mundial (especialmente do mundo Ocidental) e, por essa razão, trata-se de um processo prioritariamente homogeneizante.

A escolarização compulsória, na história Ocidental, está intimamente relacionada ao processo histórico e aos apelos socioculturais de uma era letrada. O movimento da universalização do acesso à escolarização, como direito e garantia, é fato relativamente recente, oriundo de movimentos e pressões sociais. Compreender tais movimentos ajuda a entender a origem das ideologias e paradigmas que ainda hoje circulam o meio escolar e também, assim como trazem Stephanou e Bastos (2004), a “mobilizar nossas potências e apostas na Educação como experiência construtiva do que somos, pensamos, agimos” (p.15), movendo tomadas de decisões mais conscientes quanto à educação no tempo atual, especialmente no que tange à Educação Inclusiva.

Manacorda (2006) aponta que, entre a segunda metade do século XV e o início do século XVI, ocorre uma crescente revolução cultural, impulsionada pela ampliação do poderio comercial da burguesia e, especialmente, pela invenção da prensa com tipos móveis de Gutemberg (1398-1468) – o *prelo*, o qual provocou uma verdadeira revolução no panorama cultural da época, retirando da igreja o poder de reproduzir livros e abrindo espaço para outras publicações, que não as de cunho religioso ou referendadas pelo clero. Ele coloca que, com o avanço da cultura letrada, surge a necessidade de se ampliar o acesso ao ensino. Esse processo teve à sua frente os intelectuais reformistas que difundiam a ideia “de que cada um pudesse ler e interpretar pessoalmente a Bíblia, sem mediação do clero” (MANACORDA, 2006, p. 194). Assim, conforme o autor, em 1619, os Estados Alemães já haviam estabelecido a obrigatoriedade do ensino e a instalação de escolas elementares em todas as aldeias, as quais seguiam os princípios defendidos por Martinho Lutero (1483-1546), ou seja, uma educação para o povo, fundamentada em uma atitude humanista, a qual ressaltava a utilidade social da instrução, conciliando “o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual” (p. 197), considerando, assim, as classes destinadas à produção como participantes do processo comum da instrução. Contudo, segundo Manacorda (2006) a igreja católica acabou condenado tais iniciativas, especialmente no que tange “à extensão da instrução às classes populares como toda inovação cultural” (p. 200), o que acaba por gerar tensões internas e abismos culturais na Europa dado os problemas políticos e religiosos.

Manacorda (2006) cita Jan Amos Comenius (1592-1670) como outra figura proeminente na ala reformista da educação, destacando os importantes avanços no pensamento pedagógico da época, sendo enriquecido aos poucos com temas como a “experimentação concreta das coisas, [...] visando não somente o pensar e falar, mas também o agir e negociar” (p. 221), necessários para o desenvolvimento do proeminente comércio da época. Também ressalta que Comenius inovou quando propôs “a pesquisa e a valorização de todas as metodologias que hoje seriam chamadas de ativas” (p. 221). Visto a proposta de universalização do ensino elementar, Comenius idealizou uma educação baseada na perspectiva de se ensinar a muitos ao mesmo tempo, de modo a tornar a educação suficientemente barata para que fosse possível incluir também os mais pobres (PILETTI E PILETTI, 2012). A fim de promover essa ideia, dedicou-se ao desenvolvimento de um método bastante sistematizado. Os autores expõem que a eficácia da transmissão do conhecimento passou, então, a ser a questão central para Comenius. Eles destacam que foi Comenius que concebeu o que hoje chamamos de uma *educação tradicional*, em que o professor é a figura central, “que expõe didaticamente a matéria aos alunos, que, por sua vez, o escutam e obedecem” (PILETTI e PILETTI, 2012, p. 78); ele foi o inventor de uma educação mecanicamente programada, isenta de fracasso. Quanto a esse último ponto, a *Lege* (Lei) comeniana determinava o compromisso de fidelidade firmado pelo aluno no seu ingresso à escola: se o aluno tiver “um progresso menor e mais lento do que o previsto nos estudos, considerarei culpado disso a mim, e não a eficácia da escola” (COMENIUS apud MANACORDA, 2006, p. 224), o autor afirma, ainda, que a disciplina e o comprometimento faziam parte das normas a serem observadas pelo aluno e por sua família em tal pacto contratual. Na transição do século XVII para o XVIII, surgem outras ações de ensino que abarcam as demandas sociais daquele período, especialmente no que tange à profissionalização.

Durante o século XVIII, destaca-se a atuação de alguns enciclopedistas como Rosseau (1712-1778), para Manacorda (2006), ele foi o primeiro a considerar a posição da criança no processo educativo e a reconhecer que, até então, pouco se sabia a respeito da infância. O autor ressalta que a obra de Rosseau, *Emílio*, na qual descreve o modelo de educação ideal para o homem social, reforça suas ideias contraditórias, as quais residiriam na natureza da relação do homem com o trabalho. Manacorda (2006) discute que, nessa obra, Rosseau cita que o trabalho é um dever de todo o homem social e que deve ser escolhido segundo a natureza de suas inclinações; entretanto, por ser *Emílio* “um descendente isolado de uma família nobre e rica” (p. 243), e não um gentil-homem do povo, “pode escolher um ofício limpo, deixando os ofícios sujos e insensatos para outros” (p. 244-245).

Conforme Manacorda (2006), a Revolução Industrial provocou profundas mudanças no modo de se viver em sociedade, para o autor, a fábrica e a escola estatal nascem juntas e articuladas em seus propósitos. O autor ressalta, ainda, que como os ideais de liberdade, promulgados na Revolução Francesa (1789), as quais

pressupunham algum tipo de instrução, a educação pública foi colocada em prática, tanto na Europa quanto na América do Norte. O autor reforça que a exploração da mão de obra infantil nas fábricas, durante a Revolução Industrial, acabou alijando muitas crianças da possibilidade de se dedicarem a qualquer tipo de instrução. Por outro lado, provocou avanços tecnológicos significativos e reformas educacionais, que paulatinamente, promoveram universalização do acesso à educação na Europa e a profissionalização do ensino, porém, tais avanços foram galgados através de sucessivas lutas, de conflitos de interesses, de tensões e de reivindicações entre as classes produtivas, articuladas às necessidades socioeconômicas do momento.

Entre o final do século XIX e início do século XX, conforme o autor, a crítica à educação tradicional se inicia, baseada nas descobertas da psicologia do desenvolvimento da criança. A então chamada *Escola Nova* ou *Ativa* vem exaltar a espontaneidade da criança e propõe uma educação por meio de formas mais adequadas ao desenvolvimento infantil, como o jogo, a livre atividade, o desenvolvimento afetivo e a socialização, articulados a trabalhos programados. Segundo Manacorda (2006), a *Escola Ativa* seria “um grande e generalizado movimento de democratização da educação” (p. 311). Manacorda (2006) coloca que, no decorrer do século XX, a tendência de fazer aproximações entre a psicologia e a pedagogia se intensificou, surgindo inúmeras teorias. Conforme o autor, na segunda metade desse século, jovens estudantes, agora retirados por políticas públicas do mundo do trabalho, passam a dar-se conta das desigualdades nas relações educativas, como parte de um sistema desigualitário de opressão social; associado a isso, estão circunscritas à instituição escola as questões do desenvolvimento tecnológico em alto ritmo e as das tensões entre as diferenças geracionais que acirram drasticamente a forma como o mundo percebe a instrução e a instituição escola.

A partir desse resumo apanhado histórico, é possível perceber que a educação formal, ao longo do tempo, esteve a serviço de diferentes interesses, destacando-se os econômicos. Assim, o moroso processo de inclusão escolar, até muito recentemente, estava restrito à inclusão das classes menos favorecidas, sendo a inclusão dos diferentes processos de aprendizado, os quais concebem o ser humano como um ser integral, algo relativamente novo na sociedade contemporânea, datando, especialmente, da segunda metade do século XX.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do panorama apontado no presente texto, fica claro que aprender é um processo complexo, peculiar à cada ser humano, pois irá depender muito de sua trajetória individual e dos desejos aos quais estão submetidos. Por outro lado, a escolarização prevê um processo mais ou menos uniforme com vistas à aquisição de conhecimentos básicos, importantes, especialmente, ao mundo sociocultural e econômico. Ainda

hoje a estrutura escolar pouco mudou do que previa Comenius e, mesmo com a implantação de diferentes metodologias de ensino, mais ativas e processuais, as classes escolares ainda são organizadas de forma a encontrar semelhanças entre os sujeitos, obedecendo a antiga lógica da exclusão daquele que não se enquadram em um padrão de normalidade. Este paradigma da semelhança, conforme Macedo (2005), necessita ser repensado para que realmente possa-se desenvolver uma escola inclusiva. Para isso, segundo o autor, seria importante desenvolver um ideal de convivência positiva com as diferenças, no qual as singularidades são levadas em conta, de forma a que todos que estiverem implicados no processo de escolarização sintam-se realmente pertencentes a ele. Todavia, tal processo não é simples, para Macedo (2005), ao se conceber uma escolarização inclusiva, é necessário estimular trocas nas quais:

[...] semelhanças e diferenças relacionam-se de modo interdependente, indissociável. Se há respeito pela diferença, somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas [...]. Se não podemos excluir [...] então só resta ajudar as criança a se tornarem protagonistas de sua história escolar [...]. (p. 15)

Para Macedo (2005), considerar a aprendizagem escolar sob tal foco é também colocar-se no ponto de vista do sujeito, é perceber como ele se envolve e se relaciona em seus processos de aprendizagem singular. Trata-se de perceber que quando alguém apresenta dificuldades em sua escolarização todos tem de se sentir responsáveis por ela e pelo que ela concebe de si. Neste caso, a Psicopedagogia vem auxiliar, propondo uma forma mais global de perceber as relações que se estabelecem no espaço escolar de forma a unir esforços para que a interdependência seja percebida, compreendida e integrada, fazendo com que as dificuldades surgidas na escolarização sejam vistas sob uma perspectiva positiva, como “erros que fazem parte de um processo, que demandam aperfeiçoamento e que expressam um nível de relação com o conhecimento” (MACEDO, 2005, p. 98), ou seja, sinais de um caminho a seguir, que apontam necessidades a serem trabalhadas dentro de uma complexa trama relacional.

Por tal razão, compreender como se dá o processo de aprendizagem pela visão psicopedagógica, o qual leva em conta um sujeito integral e contextualizado social, cultural e historicamente, é de fundamental valia para que os processos inclusivos realmente se efetivem na escolarização.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada: abordagem Psicopedagógica clínica da criança e**

sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **O Saber em Jogo:** A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da Antiguidade aos nossos dias. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006. 382 p.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Subjetividade e Objetividade:** relações entre o desejo e conhecimento. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz, 1996.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PILETTI, Nelson, PILETTI, Claudino. **História da Educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (org). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil:** Volume I – Séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2004.

WINNICOTT, Donald W. WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

_____. **O ambiente e os processos de maturação:** Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CAPÍTULO 8

AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS, VOLTADAS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A TRANSIÇÃO ESCOLA-TRABALHO

Ana Cristina de Carvalho

Mestranda - UFF/CMPDI

Edicléa Mascarenhas Fernandes

UERJ e UFF/CMPDI

RESUMO: Ao atuarmos com alunos com deficiência intelectual, em uma rede de ensino voltada para a Educação Profissional, especificamente dentro de uma Escola Especial, identificamos que ainda há um grande desconhecimento quanto ao potencial para o mundo do trabalho em relação ao este grupo. Pensar, estruturar e colocar em práticas ações que os levem a enfrentar a realidade do mundo do trabalho e da vida em sociedade e como são desenvolvidas as competências técnicas e básicas com as capacidades organizativas apresenta-se como questões a serem problematizadas. Tencionando estudar esta questão, através de uma pesquisa bibliográfica documental, este trabalho tem como objetivo analisar as políticas públicas mais significativas para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade brasileira e seu benefício no processo de transição da vida escolar para o mundo do trabalho, iniciando na Constituição Federal de 1988 e finalizando na LBI, Lei nº 13.146/2015. A preparação e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é requisito básico para o processo maior que é o de Inclusão

Social. Assim sendo, a partir deste paradigma e do novo conceito referente à pessoa com deficiência intelectual adotado pela AAID, faz-se necessário o acolhimento deste grupo em todos os setores, e o trabalho também se constitui como uma efetiva dimensão. Sendo assim, a discussão da inserção no mercado laboral deve estar presente e ser motivo de preocupações por parte dos governantes, das escolas, da família e da própria pessoa com deficiência. As pessoas com deficiência são integrantes ativos da nossa sociedade. Em qualquer lugar, eles estão convivendo, trabalhando, estudando, comprando, consumindo. As políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência na esfera da inclusão laboral trouxeram vários direitos que não estavam expressos e, apesar de termos consciência de que a efetivação de uma prática inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias, mas sim através de ações que preparem a sociedade para atuar com as pessoas que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Laboral; Políticas públicas; Pessoa com Deficiência

REFERENCIAL TEÓRICO:

Quando falamos em pessoas com

deficiência, é importante que também analisemos as políticas públicas que atendem este segmento e, para começar a discorrer sobre estas políticas, nada melhor do que citar o tema que as organizações de Pessoas com Deficiência adotaram, **“Nada sobre nós, sem nós”**, pois ao pensar sobre esta temática temos que refletir sobre as barreiras que foram e ainda são impostas a esse segmento populacional, principalmente quando focamos a inclusão laboral. *O Artigo 6º do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC* - proclama que o direito ao trabalho é o direito que toda pessoa tem de sustentar-se por meio do seu trabalho. Ele não garante apenas um emprego em qualquer tipo de atividade, mas em atividades de sua livre escolha.

Segundo definição de TEIXEIRA (2002, p.2) as políticas públicas são:

Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Discutir políticas públicas é discutir direito e nada melhor para isso do que conhecê-los, para que sejam efetivados e respeitados. Tendo como apoio a fala de TEIXEIRA (2002, p.2), *elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem.*

Podemos começar a discorrer sobre estas políticas; que aqui neste trabalho terá como elemento norteador as políticas mais significativas para a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade brasileira; iniciando com a Constituição Federal de 1988, que foi um marco legal nesta ação pois, além de ter buscado romper com o viés assistencialista, podemos observar que direitos básicos e essenciais foram contemplados e formalizados nesta constituição e, em função disto, novas normas regulamentadoras foram apresentadas, reconhecendo-se a diversidade na sociedade.

A Constituição é o indutor principal dessa inserção da pessoa portadora de deficiência no mundo do trabalho, que prevê a reserva de cargos e a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência. (Neri e Tall, s/d p.15)

Seguindo cronologicamente, vamos nos ater à Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989, que pontua em seu Artigo 2, §III, “d”

A adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regule a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência.

Segundo NERI et al, (2002), o Brasil foi signatário de duas convenções da

Organização Internacional do Trabalho, sendo a primeira concernente à Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão, ratificada pelo Decreto Legislativo 62.150/68, e segunda concernente à Adaptação de Ocupações e o Emprego do Portador de Deficiência ratificada pelo Decreto Legislativo 129/91. Como reflexo desta ação internacional, e da lei 7858/89, nesse mesmo ano de 1991 foi aprovada pelo Congresso Nacional a lei 8.213/91, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e estabeleceu o sistema de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Em seu Artigo 93, coloca que a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas.

Seguindo a política de reserva de vagas, a lei 8112/91, em seu artigo 5, § 2, estabelece que *serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso para pessoas com deficiência.*

Faz-se necessário entender que estas políticas não se tratam de políticas de assistencialismo, mas sim de uma da busca pela equidade no mundo do trabalho, corroborando com MAZZILLI (2001, p.4), quando afirma que,

É preciso, pois, compreender que o verdadeiro sentido da isonomia, constitucionalmente assegurada, é tratar diferentemente os desiguais, na medida em que se busque compensar juridicamente a desigualdade, igualando-os em oportunidades.

Conforme assevera LEME (2015), estas ações chamadas de afirmativas, são ações de natureza compensatória para grupos historicamente excluídos, que viveram e, em grande parte dos casos, ainda vivem situações de discriminação e desigualdade. Faz-se necessário que sejam valorizados socialmente, economicamente, politicamente e culturalmente, onde há o reconhecimento da diferença e a equidade de oportunidades.

Estas políticas trouxeram vários direitos que não estavam expressos e, temos consciência de que a efetivação de uma prática inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias, mas sim que através de ações que preparem a sociedade para atuar com as pessoas que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais, mas como colocam FERNANDES & ORRICO, 2012, p.66,

As políticas para promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência no mundo do trabalho têm contribuído de forma incipiente para desmistificar estes mitos. Contudo, é flagrante que a existência das mesmas muito contribui para a efetivação do processo de inclusão social e profissional.

O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um direito constitucional regulamentado pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) e pelos Decretos 6.214/2007 e 6.564/2008 e Lei nº 12.435/11. A garantia de um salário-mínimo de

benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família.

Este benefício, apesar de ser uma conquista, traz alguns impeditivos, principalmente no campo familiar, ao ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Muitas vezes, mesmo quando ofertada uma remuneração igual ou maior ao valor, ainda existe o receio em abrir mão, mesmo que temporariamente do benefício conforme lei 12.435/11, Art. 21, § 4º *A cessação do benefício de prestação continuada concedido à pessoa com deficiência, inclusive em razão do seu ingresso no mercado de trabalho, não impede nova concessão do benefício, desde que atendidos os requisitos definidos em regulamento.*

Faz-se necessário entender a posição destas famílias, frente a toda discriminação e inseguranças que passaram e passam as pessoas com deficiência, mesmo com todas estas mudanças políticas.

O questionamento do BPC, enquanto fator de desestímulo à procura de inserção no mercado de trabalho formal, não reduz ou ignora a sua importância enquanto uma conquista social capaz de resguardar as pessoas com deficiência e suas famílias da privação material extrema. O que se pretende é colocar em evidência este fato e incentivar o debate sobre as melhores estratégias para fazer a inclusão. Nem os gestores públicos, nem as empresas e nem a sociedade civil devem perceber de forma negativa o benefício, pelo contrário, ele é imprescindível para tirar esses indivíduos da marginalidade e vulnerabilidade social. NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA (2015, p. 2552)

Temos também, como política pública, o plano Viver sem Limites, lançado em 17 de novembro de 2011, e instituído pelo Decreto 7612/11, para implementar novas iniciativas e intensificar ações em benefício das pessoas com deficiência, *demonstrando o avanço do país na implementação de medidas para promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos.*¹

E finalizamos este texto falando da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146/2015, que durante quinze anos tramitou no Congresso Nacional. A LBI reafirma a autonomia e a capacidade da pessoa com deficiência para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.

Sendo consolidado pelo Decreto 8.954/17, que institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência.

A preparação e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de Trabalho é requisito básico para o processo maior que é o de Inclusão Social. É um processo de convivência de pessoas que são tidas como diferentes com os demais membros da sociedade. Assim sendo, a partir do paradigma da inclusão social e da necessidade do acolhimento da pessoa com deficiência em todos os setores, onde o trabalho constitui-se como uma efetiva dimensão, a discussão da inserção no mercado laboral fez-se presente, sendo motivo de preocupações por parte dos governantes, das escolas, da

família e da própria pessoa com deficiência.

No Brasil os principais documentos sobre políticas públicas se expressam na forma de leis, decretos, pareceres e/ou resolução, ou seja, há muita regulamentação, mas sua aplicação ainda é questionável. Um enquadramento legal sobre o processo de transição para o emprego ainda é inexistente no Brasil.

O fato que na interação com a sociedade é onde as políticas públicas tomam forma, seja numa perspectiva positiva ou negativa. A educação para inclusão deve essencialmente assegurar a existência de aprendizagens adequadas ou outras experiências positivas. Não é simplesmente determinar “onde” um indivíduo é educado ou quais serviços e apoio receber. É saber qual a qualidade e relevância do local, dos serviços e do apoio a ele destinados.

REFERENCIAS

TEIXEIRA, E. C. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia: 2002. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em janeiro de 2017

NERI, M.; CARVALHO A. P.; e COSTILLA H. G. **Política de Cotas e Inclusão Trabalhista das Pessoas com Deficiência**. Disponível em http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/bf_bancos/e0002351.pdf . Acesso em janeiro de 2017

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte**, Brasil: cenário e perspectiva. Ciênc.Saúde Coletiva, v. 20, n. 8, 2015.

FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. F. **Acessibilidade e inclusão social**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Descubra, 2012.

MAZZILLI, H. N. O Ministério Público e a Pessoa Portadora de Deficiência. 2001. Disponível em <http://www.mazzilli.com.br/pages/artigos/mpepessdef.pdf> . Acesso em janeiro de 2017

LEME, M. E. S. **Deficiência e o Mundo do Trabalho**: discursos e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

CAPÍTULO 9

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Iris Mara Guardatti Souza

UFRJ, Agência UFRJ de Inovação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Rio de Janeiro, RJ.

Regina Cohen

UFRJ, Núcleo PRO-ACESSO Núcleo de Pesquisa, Ensino e Projeto sobre Acessibilidade e Desenho Universal, Faculdade de Arquitetura.

Rio de Janeiro, RJ.

Patrícia Lameirão Campos Carreira

UFRJ, Seção de Assistência ao Ensino, Museu Nacional.

Rio de Janeiro, RJ.

Angélica Fonseca da Silva Dias

UFRJ, Projeto de Gestão do Conhecimento, Acessibilidade e Fatores Humanos. Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais.

Rio de Janeiro, RJ.

Rita de Cássia Oliveira Gomes

UFRJ, Assessoria de Inclusão e Acessibilidade, Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.

Rio de Janeiro, RJ.

Izabel Maria Madeira de Loureiro Maior

UFRJ, Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva.

Rio de Janeiro, RJ.

Mônica Pereira dos Santos

UFRJ, Diretoria de Acessibilidade e Faculdade de Educação.

Rio de Janeiro, RJ.

Jean-Christophe Houzel

UFRJ, Projeto de Extensão ReAbilitArte, Instituto de Ciências Biomédicas.

Rio de Janeiro, RJ.

RESUMO: Este artigo apresenta a experiência de implantação do Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva, considerando o ainda incipiente número de iniciativas deste porte no Ensino Superior brasileiro. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o movimento de luta para acessibilidade e inclusão iniciou-se em 2006, mas o Fórum só foi instituído em 2016. Neste artigo, pretendemos analisar alguns dos desafios desta trajetória, na tentativa de compartilhar a experiência da maior universidade federal do país e de identificar maneiras de superação das referidas dificuldades. Na UFRJ, a presença de alunos, servidores técnico-administrativos e docentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nunca foi estimada com precisão. Isto fazia com que as poucas ações estruturadas para o atendimento desta população fossem feitas de forma emergencial, e mesmo ‘artesanal’, pontualmente vinculadas à iniciativa de uma unidade, departamento ou individual, sem haver uma política institucional que desse conta desta problemática. Preocupados com esta questão, e incentivados pelas políticas

públicas de inclusão do Ministério da Educação que, por meio das suas secretarias de Educação Superior, de Educação Especial, e de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, lançou, em 2005, o primeiro edital do Programa Incluir (visando garantir o pleno acesso de pessoas com deficiências às Instituições Federais de Ensino Superior), um grupo de servidores técnico-administrativos, docentes e alunos vinculados a diversas unidades e laboratórios da UFRJ decidiu elaborar um projeto para concorrer ao referido edital. Estas ações constituíram-se nos passos iniciais que, mais tarde, originariam o Fórum aqui apresentado.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade; Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Ensino Superior

ABSTRACT: This paper presents the experience of implementing the Permanent Forum for an Accessible and Inclusive UFRJ, given that the number of such initiatives in Brazilian Superior Education still remains incipient. At Federal University of Rio de Janeiro, the movement for accessibility and inclusion started around 2006, but the Permanent Forum was only installed in 2016. In this paper, we intend to analyze some of the challenges along this path, intending to share the experience of the largest federal university of the country, and to identify ways to overcome such difficulties. At UFRJ, the presence of students, technicians, administrative staffs and teachers with disabilities, global developmental disorders, higher abilities or giftedness, had never been precisely estimated. Therefore, the few structured actions undertaken to care of this population were performed emergently, sometimes even in an ‘amateur’ way, since they depended on isolated initiatives of single departments or individuals, with no institutional policy responsible for this matter. Worried with this issue, and encouraged by the new inclusive policies from the Ministry of Education, which, in 2005, launched the first call of the “Include Program” (designed to guarantee full access of people with disabilities to Superior Education Federal Institutions), a group of technicians, teachers and students from several institutes and laboratories decided to elaborate a proposal to compete for the referred public call. Such actions were the first steps towards the construction of what later became the Permanent Forum for an Accessible and Inclusive UFRJ we depict hereafter.

KEYWORDS: Inclusion; Accessibility; inclusive education; Public policies; Superior Education.

1 | INTRODUÇÃO

Até recentemente, falava-se na “integração” das pessoas com deficiência na sociedade. A ideia de “integração” pressupunha que eram as próprias pessoas com deficiência (PcD) que deveriam se adaptar a um contexto social excludente, aos preconceitos e estigmas criados. Nessa lógica, o esforço que as PcDs deveriam fazer para se adaptarem a espaços com barreiras de acessibilidade fazia com que a falta de habilidade recaísse sobre elas, reforçando sua deficiência, sua incapacidade e sua

desvantagem, caracterizando o que os teóricos e profissionais chamavam de “modelo médico de deficiência”. Esse contexto levava a uma maior segregação e tinha como resultado as medidas assistencialistas e caritativas com relação a esse segmento da população.

Atualmente, a lógica pode ser expressa pela adoção do lema “nada sobre nós, sem nós”, pelos movimentos das pessoas com deficiência em todo o mundo, que demarca o lugar de um movimento pela “inclusão ampla e irrestrita” e de “modelo social de deficiência” (BERNARDES e col., 2009). Um marco fundamental nesta mudança de definição e de percepção da deficiência é a ratificação pelo Brasil, em 2009, da Convenção pelos Direitos das Pessoas com Deficiências (CDPD), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e que esclarece que as *“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”*. (BRASIL, 2009). A partir daí o Movimento dos Direitos da Pessoa com Deficiência alcançou muitas conquistas e influenciou positivamente as sociedades, de forma que podemos dizer que nos últimos anos houve avanços significativos no modo como é percebida a pessoa com algum tipo de deficiência. As populações estão mais cômicas de que qualquer cidadão pode ter, em algum tempo de sua vida, temporária ou permanentemente, uma ou algumas necessidades.

Outra influência importante dos movimentos a favor dos direitos das pessoas com deficiências são os vários acordos e documentos internacionais, bem como leis, decretos, pareceres e resoluções nacionais, referentes aos direitos humanos e à educação que vêm estabelecendo a premissa da inclusão, gerando essas mudanças no tratamento da questão e trazendo possibilidades e desafios quanto à educação das pessoas com deficiência. Neste sentido, legislações e ações afirmativas foram criadas com o fim de garantir a acessibilidade e a inclusão da população em situação de exclusão em todos os espaços sociais. Dispositivos legais passaram a considerar o tema da acessibilidade, mais amplamente, a partir da Lei Nº 10.098 (BRASIL, 2000), a qual estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade arquitetônica. Muito recentemente, em janeiro de 2016, a Presidente Dilma Rousseff, ratificou a Nova Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, BRASIL, 2015) que, no seu artigo 28, especifica muito claramente a obrigação da *“acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”*.

Em que pese a propriedade da lei, a acessibilidade não se resume a barreiras arquitetônicas, tampouco são elas impostas apenas a pessoas com deficiência. Ainda é notória a presença de barreiras de toda a sorte que dificultam ou impossibilitam a plenitude do acesso e da permanência de todos em nossa Universidade, sem obstáculos. Neste sentido, é importante lembrar que uma pessoa com deficiência

pode, embora não necessariamente, apresentar algumas dificuldades, que poderão trazer impedimentos em sua eficiência na sociedade. E que parte destas limitações pode ser abolida quando existe um ambiente favorável, onde há facilitadores como uma educação que se ajuste à sua realidade ou o uso de tecnologias para reduzir as dificuldades.

Assim, ações vêm sendo traçadas, no contexto brasileiro, a fim de que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) passem a atuar na redução das desigualdades e promovam políticas de ações afirmativas. Com os investimentos que vêm sendo realizados, registra-se, nos últimos anos, um aumento de novas matrículas de discentes outrora excluídos. Particularmente, observa-se o crescimento da participação da esfera pública na oferta de vagas para discentes com necessidades especiais e dos investimentos públicos na área, através da criação de programas como o Incluir, o PROUni, o REUNI, e tantos outros do Ministério da Educação (MEC), que buscam inserir estas populações no ensino superior.

O presente artigo busca traçar o histórico de institucionalização das ações interdisciplinares de acessibilidade e inclusão da UFRJ, que vão na direção dos investimentos e esforços mencionados acima, desde a formação do Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade (NIA) até a criação do Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva.

Esse Núcleo procurou integrar e promover a interatividade entre diversas iniciativas voltadas para as pessoas com deficiência já existentes em diferentes unidades da nossa Universidade. Além disso, buscou incluir discentes, pesquisadores, servidores docentes e técnicos-administrativos que se preocupavam com a temática da acessibilidade e inclusão, em atendimento ao Edital Incluir, lançado anualmente pelo MEC desde 2005. O objetivo principal deste Edital, o qual, por sua vez, constituía uma das estratégias das políticas públicas de inclusão do referido ministério, era incentivar e promover ações para melhoria da acessibilidade nas universidades, tendo em vista ampliar a inclusão no ensino superior. Atualmente, ele foi incorporado pela Divisão de Inclusão Social, Acessibilidade e Assuntos Comunitários (DINAAC), da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (SuperEst) e a ela somou-se o Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva, o qual amplia, aprofunda e reorganiza as ações que se encontravam em desenvolvimento pela equipe do NIA por vislumbrar a necessidade de fortalecer, qualificar e expandir suas atividades. Veremos, a seguir, como se deu a constituição de cada uma destas instâncias.

2 | A CRIAÇÃO DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ACESSIBILIDADE (NIA) E A DIVISÃO DE INCLUSÃO SOCIAL, ACESSIBILIDADE E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS (DINAAC)

A criação do Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade (NIA) ocorreu em 2007,

visando atender às exigências do Edital MEC/SESu/SEEsp Nº 3, de 26/4/2007, publicado no Diário Oficial da União de 06 de junho de 2007, seção 3, página 31, para concorrer à seleção do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que objetivava apoiar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovessem ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, constituindo uma política de inclusão que tornasse acessíveis espaços físicos, portais, sítios eletrônicos, processos seletivos, práticas educativas, comunicações e avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão (BRASIL/MEC, 20013).

A proposta, naquele momento, foi integrar e promover a interdisciplinaridade e a interatividade entre as diversas iniciativas já existentes nas diferentes unidades da UFRJ com foco específico nas deficiências, por serem estes os sujeitos-alvo da educação especial, área do MEC que lançou o edital. Assim, o projeto para a criação do NIA foi aprovado e visou incluir os diferentes atores com atuação na área de acessibilidade e inclusão e pessoas com diferentes tipos de deficiência e/ou mobilidade reduzida nas atividades de Educação Básica e Superior e projetos de Extensão.

Tendo em vista o financiamento do MEC obtido pelo NIA para projetos nos anos de 2007, 2008 e 2009, o núcleo sustentou-se, ainda que sem apoio institucional concreto. Ele existia no papel, mas na prática, só realizava algumas ações em função do financiamento deste edital, que era pouco para o tamanho da UFRJ e não permitia a adoção de recursos cruciais, como por exemplo, o de contratar pessoal. Na verdade, o Núcleo funcionava com apenas uma servidora, que se encarregava de juntar a todos em reuniões cuja frequência oscilava na medida das (im)possibilidades. Ainda em 2009, a mencionada servidora licenciou-se para terminar seu doutorado e o NIA sofreu uma desmobilização.

Em 2010, com o retorno da servidora, o grupo tentou, com grande esforço, retomar o Núcleo. Em que pesem as dificuldades de mobilização encontradas, entre outras, o grupo conseguiu chamar a atenção da gestão universitária de então, que o chamou para uma reunião, em 2011. Na ocasião, os participantes expuseram seus trabalhos e suas expectativas a respeito da consolidação do Núcleo como uma instância que, para além de oficial, deveria ser, também, institucionalmente reconhecida e ganhar visibilidade. Naquele momento, o grupo manifestou sua preocupação com as dificuldades em que o NIA esbarrava pela falta de reconhecimento de fato, para além do de direito, e alertou para a necessidade de que o mesmo se tornasse uma instância com maior status na estrutura da Universidade, preferencialmente, ligado diretamente à Reitoria. A proposta era que se transformasse o NIA (Núcleo Interdisciplinar de Acessibilidade) em uma Superintendência, vinculada ao Gabinete da Reitoria, com o objetivo principal garantir a acessibilidade plena e a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços da Universidade Federal do Rio de Janeiro, através de ações institucionais afirmativas direcionadas à educação, saúde, assistência social e direitos humanos dessa população, eliminando barreiras atitudinais/comportamentais, pedagógicas,

arquitetônicas e de comunicação. Entretanto, essa proposta foi desconsiderada pela gestão anterior.

Por outro lado, foi criada a Divisão de Inclusão Social, Acessibilidade e Assuntos Comunitários (DINAAC), à qual o NIA foi incorporado e que é composta pelas seguintes Seções: de Inclusão (ainda em estruturação), de Assuntos Comunitários e de Acessibilidade.

Das 3 seções que compõem a DINAAC, a seção de Acessibilidade é a que se encontra atualmente mais estruturada e possui como responsabilidade a criação de diretrizes, proposição e acompanhamento de ações para a adaptação dos diversos espaços da UFRJ, a fim de permitir o acesso universal para todos; promoção do ingresso e da permanência de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação ou ainda, as com mobilidade reduzida nos quadros docentes, discentes e técnicos administrativos em educação. A Seção é responsável, ainda, pela elaboração/fiscalização de projetos de adaptação dos espaços buscando a inclusão educacional, profissional e social dessa população.

Quanto à Seção dos Assuntos Comunitários, sua responsabilidade centra-se em criar diretrizes, propostas e acompanhar as ações que promovam acesso, permanência com sucesso e conclusão de estudos, no caso dos estudantes, além de ocupar-se, também, com ações de melhoria de qualidade de vida de estudantes regularmente matriculados e servidores docentes e técnico-administrativos em educação da instituição.

Tendo em vista o acima narrado, referente a que a gestão do ano de 2011 não aprovou a ideia de transformar o NIA em uma Superintendência vinculada diretamente à reitoria, nem o NIA prosperou e tampouco a DINAAC alcançou a proposta de articulação institucional das iniciativas de acessibilidade e inclusão. O Fórum surge, assim, como amadurecimento e diferencial em relação aos esforços anteriores, como instância complementar ao trabalho da DINAAC, e é dele que se ocupará a seção a seguir.

3 | DO NIA AO FÓRUM PERMANENTE UFRJ ACESSÍVEL E INCLUSIVA

Diante da existência de grandes demandas de acessibilidade arquitetônica, física, atitudinal e comunicacional nos campi da UFRJ, a Agência UFRJ de Inovação e a Superest, em conjunto com vários grupos, instâncias e profissionais da UFRJ e parceiros, organizaram o 1º Fórum Universitário de Acessibilidade UFRJ (UFRJ, 2013), que teve por objetivo mobilizar atores no campo da acessibilidade, inovação e inclusão para avaliar estratégias e reunir propostas, focando nas perspectivas de elaboração de um mapa da (in)acessibilidade dos campi, utilizando os princípios da inteligência coletiva e as tecnologias de georreferenciamento.

Foram recebidas 325 inscrições, mas, devido à capacidade limitada do

auditório, 185 pessoas puderam ser aceitas. Os participantes constituíram mais de 40 profissões diferentes. Essa grande diversidade dos perfis dos participantes destacou o caráter fundamentalmente transdisciplinar da acessibilidade. Dos participantes, 15% tinham alguma deficiência (motora, visual ou auditiva). Para realizar o evento, foram necessárias algumas intervenções como a ampliação de vagas no estacionamento, adaptação dos banheiros, alteração no auditório com a retirada de duas fileiras de cadeiras fixas para criar espaços para os cadeirantes, além da contratação de interpretes de LIBRAS. Voluntários fizeram audiodescrição.

Uma primeira sessão reuniu intervenções sobre implantação de políticas públicas de inclusão social e direitos humanos, inclusão de surdos através da ciência, experiências em outras universidades, estado da acessibilidade em museus e eventos culturais da UFRJ. A segunda abordou aspectos mais tecnológicos, apresentando propostas de soluções de infraestrutura urbana e de mapas georeferenciados com informações sobre acessibilidade. No segundo dia do Fórum, abordou-se as relações entre acessibilidade e integração-inclusão nos seus aspectos legais, políticos, práticos e afetivos. Uma oficina de planejamento de ações para a elaboração do “Mapa de Acessibilidade da UFRJ” permitiu definir metas e constituir um grupo para elaborar o aplicativo. Outro resultado importante foi a (re)mobilização da rede de pessoas interessadas em discutir e promover acessibilidade na UFRJ, originalmente envolvidas com o NIA.

Para manter viva tal mobilização, apresentar avanços e agregar o maior número de projetos relevantes - sejam estes de ensino, pesquisa ou extensão -, foi decidido que se promoveria um encontro mais amplo, que reunisse todos, para discutir aspectos críticos da implantação de tecnologias assistivas na educação e no trabalho, bem como institucionalizar políticas públicas de acessibilidade.

Conforme esse caráter mais institucional, o IIº Fórum de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva da UFRJ “Conectando Projetos Institucionais em Diálogo com a Sociedade” (UFRJ, 2015a) teve apoio da Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças, bem como de vários membros da nova equipe dirigente da UFRJ (eleita em 2015). O IIº Fórum foi organizado, a exemplo do primeiro, pela Agência UFRJ de Inovação em parceria com vários grupos, laboratórios, núcleos e profissionais ligados à causa da acessibilidade e de inclusão da UFRJ e externos.

Para melhor divulgar as diversas iniciativas que possam, juntas, contribuir para a construção de uma política institucional internamente integrada, foram projetados curtos vídeos (UFRJ, 2015b) apresentando mais de 25 grupos da UFRJ que trabalham com o tema da acessibilidade e inclusão, o que possibilitou o conhecimento dos projetos já consolidados e dos grupos mais recentes, bem como a interação com profissionais de diversas áreas.

Por outro lado, percebeu-se, igualmente, uma maior necessidade de conhecimento e de reconhecimento destes grupos, o que poderia favorecer o desenvolvimento de ações diversas e conjuntas. Para fortalecer tal união e a identidade do grupo, lançamos

a nova logomarca da acessibilidade na UFRJ, criando um símbolo que destaca o afeto, e que ficou adotado como identidade visual para o Fórum Permanente.

Uma vez fortalecido o reconhecimento dos grupos atuantes nessas áreas, e afirmada a identidade dos diversos atores individuais como sendo partes integrantes de um esforço coletivo e transversalizante para dar um salto qualitativo e quantitativo nas ações inclusivas na UFRJ, reunimos condições mais favoráveis para retomar um diálogo aberto e produtivo com a nova equipe gestora. Esta equipe, sensibilizada com importância da representação participativa das diversidades para se construir uma universidade verdadeiramente universal, e que atenda assim sua missão educadora, por meio da Assessoria da reitoria, imediatamente acolheu, incentivou e promoveu a constituição de um **Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva**. Este Fórum foi lançado, muito oficialmente e com representação de todas as Pró-Reitorias, as quais ele pretende assessorar, no dia 20 de setembro de 2016. O regimento, já aprovado e publicado (UFRJ, 2016), foi elaborado de maneira a promover a participação e a representação de todas as pessoas interessadas em colaborar, incluindo pessoas ou entidades sem vínculo específico com a UFRJ, permitindo assim que o movimento possa se beneficiar das experiências de outras indivíduos e instituições (UFRJ, 2018).

4 | DESAFIOS E INICIATIVAS DE SUPERAÇÃO

O acesso à educação não se reduz aos conteúdos ministrados ou aos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Ele se afirma também na formação de cidadania. Assim, esta instituição é responsável – conforme é exigido por lei – por garantir condições mínimas de acesso e permanência, desenvolvendo ações que permitam a autonomia e igualdade de condições entre as pessoas que a frequentam.

Todavia, as dificuldades para a transformação da Universidade em um espaço plenamente acessível são muitas e a superação das mesmas depende de estratégias de curto, médio e longo prazo. A demanda de atuação é muito diversificada. A acessibilidade vem sendo construída processualmente, mas ainda faltam adaptações. Em termos de acessibilidade motora, há um número ainda muito insuficiente de banheiros adequados, rampas, elevadores, plataformas de acesso, portas e passagens alargadas. O número de servidores é ainda insuficiente para toda demanda represada na Instituição.

Cabe salientar que os dados institucionais recebidos sobre a população com deficiência, transtorno global no desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apresentam lacunas, como por exemplo a dificuldade em se fazer um levantamento fidedigno do número de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo em vista, entre outros motivos, o fato de que, muitas vezes, temendo o estigma e o preconceito, os próprios sujeitos não se autodeclaram.

Como se vê, são inúmeros os desafios que se afirmam e dificultam a circulação autônoma e independente para as pessoas com deficiência na UFRJ. Assim, a construção de propostas para o atendimento da questão da acessibilidade tem de considerar diversos quesitos. Um quesito é o da informação: o grande desconhecimento sobre a situação de pessoas com deficiência e sobre a garantia de direitos estabelecida pelas legislações vigentes. Nesta direção, o Fórum objetiva construir materiais informativos sobre o tema e propor cursos de formação de discentes, docentes e técnico-administrativos em educação, em parceria com diversos atores e instâncias.

Além disso, a acessibilidade, para ser garantida, demanda a interdisciplinaridade entre as diferentes políticas sociais, tais como a saúde, a moradia, os transportes etc. Nesse sentido, outras ações deverão ser efetuadas em futuro próximo.

Para além das dificuldades, o Fórum e a DINAAC têm se esforçado para aprimorar as seguintes ações:

- Ampliar as parcerias tanto internas à DINAAC (seção de cultura, esporte e lazer; com propostas específicas para pessoas com deficiência) quanto externas (Divisão de Registro de Estudante-DRE e Pró-Reitora de Pessoal-PR4, para levantamento e caracterização do perfil de alunos e servidores que sejam demandantes dessa Divisão) visando a elaboração de ações de inclusão e acessibilidade que atendam às necessidades das populações da UFRJ;

- Conseguir levantar dados mais fidedignos quanto a pessoas com necessidades educacionais especiais na UFRJ;

- Elaborar novos materiais formativos e informativos (por exemplo, espectro autista);

- Participar de eventos institucionais (Conhecendo a UFRJ, Semana de Ciência e Tecnologia, Recepção de calouros);

- Participar de editais (PIBEX, PBPD) com apresentação de proposta de programa integrado com os interesses da DINAAC e do Fórum;

- Criar/fortalecer comissões de acessibilidade em todos os centros e polos da UFRJ espalhados pela cidade do Rio de Janeiro e pela região fluminense;

- Trabalhar conjuntamente com a Ouvidoria e a Procuradoria.

Tendo em vista estes desafios e a experiência bem-sucedida dos dois Fóruns (de 2013 e 2015), algumas demandas foram identificadas, por parte dos docentes e técnicos-administrativos da UFRJ quanto à criação de um local de referência, com perfil interdisciplinar, capaz de acolher alunos e servidores com deficiências específicas no âmbito da UFRJ. Para isso, convergiu-se na ideia de buscar, através da Rede de Acessibilidade promovida pelos grupos de pesquisa e da criação de novas alianças transversais em toda a universidade, apoio para gerar ações estratégicas. Algumas destas ações foram sugeridas no debate promovido durante o evento e constituem nossas atuais metas:

1. Criar um Portal para integrar e orientar a comunidade técnico-científica em torno do tema, no qual poderá funcionar um Fórum virtual que promova

uma efetiva e constante troca de saberes em busca de uma universidade e sociedade mais acessíveis;

2. Promover cursos de formação para servidores e alunos da comunidade universitária, com ou sem deficiência, em temas e ferramentas de inclusão e tecnologia assistiva;

3. Assessorar a construção de um website acessível para a UFRJ. Embora já existam alguns produtos, a página da Universidade pode conter ferramentas de acessibilidade mais abrangentes e inovadoras;

4. Inserir na ambientação de novos servidores o tema da inclusão e da acessibilidade através de ações afirmativas de sensibilização para a questão das pessoas com deficiências, e de estimulação da participação em cursos e oficinas;

5. Completar e ampliar o levantamento atualizado das condições de acessibilidade arquitetônicas dos campi da UFRJ com o aplicativo “Mapas de Acessibilidade”, através de oficinas de sensibilização e qualificação viabilizando mutirões com alunos voluntários e extensionistas;

6. Formar e equipar setores como bibliotecas e secretarias acadêmicas.

5 | CONCLUSÃO

No âmbito do Fórum que se desenha é indispensável a criação de uma instância para que se estimule e implemente medidas transversais para a acessibilidade e a inclusão na vida universitária, capazes de interferir e transformar a cultura segregadora em uma atitude institucional inclusiva. Da mesma forma, a nova proposta deverá ceder espaço para o protagonismo das pessoas com deficiência, buscar a visibilidade desse segmento e apresentar à direção central as ações estratégicas necessárias para o sucesso da inclusão e participação de todas as pessoas com deficiência ligadas à UFRJ.

De acordo com seu Regimento, o Fórum funcionará em Câmaras temáticas de forma a ampliar e aprofundar os debates e ações institucionais. A elaboração de um plano anual nos ajudará a definir metas a fim de minimizarmos o risco de frustrações já experienciadas pelas iniciativas anteriores.

Por fim, vale ressaltar que a criação do Fórum provocou a mobilização da nossa comunidade universitária de forma positiva e representativa. Ao ser presidido pelo Reitor da UFRJ, a o Fórum expressa o comprometimento institucional indispensável para a real conquista de uma universidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, LCG; MAIOR, IMML; SPEZIA, CH; ARAUJO, TCCF (2009) **Pessoas com deficiência**

e políticas de saúde no Brasil: reflexões bioéticas. *Ciência e Saúde Coletiva* 14(1):31-38.

BRASIL (2000) **Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Lei Nº 10.098, de 19/12/2000.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm

BRASIL (2009) **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Nº 6.949, de 25/8/2009.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL (2015) **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Nº 13.146, de 6/6/2015.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

BRASIL/MEC (2013) **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior - SECADI/SESu, 2013.** <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17433>

SUPEREST (2012) **Relatório de Gestão 2012. Superintendência Geral de Políticas Estudantis, UFRJ.** http://superest.ufrj.br/images/Relat%C3%B3rio_condensado5.pdf

UFRJ (2013) **1º Fórum Universitário de Acessibilidade UFRJ.** Programação completa em: http://www.reabilitarte.org/eventos/2013/index_forum2013.html

UFRJ (2015a) **IIº Fórum de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva da UFRJ “Conectando Projetos Institucionais em Diálogo com a Sociedade”.** Programação completa em: http://www.reabilitarte.org/eventos/2015/index_forum2015.html

UFRJ (2015b) **IIº Fórum de Acessibilidade e Tecnologia Assistiva da UFRJ “Conectando Projetos Institucionais em Diálogo com a Sociedade”.** Vídeos disponíveis em: http://www.reabilitarte.org/midias_video_2forumacessibilidadeufrj2015.html

UFRJ (2016) **Regimento do Fórum Permanente UFRJ Acessível e Inclusiva.** <https://acessibilidade.ufrj.br/wp-content/uploads/2017/09/PORTARIA-10264-de-18-de-novembro-de-2016.pdf>

UFRJ (2018). **Portaria 8030 de 21/08/2018. Boletim da UFRJ. Número extraordinário 33 do 22/08/2018.**

DESAFIOS FORMATIVOS VIVENCIADOS E SUPERADOS PELOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE AGRESTINA - PE PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Cicera Mirelle Florêncio da Silva

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Caruaru – Pernambuco

Maria Aline de Macedo Silva Mendes

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Cachoeirinha – Pernambuco

RESUMO: Este artigo é fruto das discussões, observações, análises e estudos que emergiram de uma pesquisa de campo realizada no município de Agrestina-PE, seu objeto de estudo é a formação de professores, inicial e continuada, frente ao atendimento de crianças com deficiência. Nossos dados foram colhidos através de entrevistas, conversas informais, diário de campo e observação participante onde elencamos duas categorias de análise, a primeira discutindo e refletindo sobre a inclusão e suas implicações no contexto escolar e a segunda estabelecendo diálogos entre os estudiosos da área e as experiências vivenciadas no campo empírico em relação à escassez de formações iniciais e continuadas adequadas que proporcionem maior segurança nas atividades pedagógicas pensadas, planejadas e desenvolvidas pelos professores para os alunos com deficiência. Inicialmente, nos comprometemos a apresentar de maneira superficial a trajetória histórica da Inclusão destacando os avanços e os desafios no âmbito

da escola e nos processos de formação inicial e continuada de professores e em seguida buscamos compor um diálogo entre os teóricos e pesquisadores que tratam da inclusão e os dados colhidos em nossa pesquisa. Dentre nossas vivências e experiências construídas em contato com os sujeitos destacamos as angústias e os receios que permeiam as práticas e ações pedagógicas dos professores onde concluímos que a escassez de formação inicial e continuada está diretamente ligada as inseguranças que os docentes vivenciam ao atender crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Formação Docente, Educação, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: This article is the result of the discussions, observations, analyzes and studies that emerged from a field research carried out in the city of Agrestina-PE, its object of study is the teacher training, initial and continued, in front of the care of children with disabilities . Our data were collected through interviews, informal conversations, field diary and participant observation where we list two categories of analysis, the first discussing and reflecting on inclusion and its implications in the school context and the second establishing dialogues between scholars in the area and experiences experienced in the empirical field in relation to

the shortage of initial and continued adequate formations that provide greater security in the pedagogical activities thought, planned and developed by the teachers for the students with the deficiency. Initially, we commit ourselves to presenting in a superficial way the historical trajectory of Inclusion highlighting the advances and the challenges in the scope of the school and in the processes of initial and continued formation of teachers and then we seek to compose a dialogue between the theorists and researchers that deal with inclusion and the data collected in our research. Among our experiences and experiences built in contact with the subjects we highlight the anxieties and fears that permeate the practices and pedagogical actions of the teachers where we conclude that the shortage of initial and continuous training is directly linked to the insecurities that teachers experience when attending children with needs education in regular schools.

KEYWORDS: Inclusion, Teacher Training, Education, Pedagogical Practices.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a Inclusão passou por inúmeras transformações no que diz respeito à legislação e sua efetivação para promoção e melhoria do atendimento das pessoas com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino.

No Brasil, na década de 1960 a Educação Especial era considerada uma modalidade transversal em relação às demais, sendo, portanto constitucionalizada como tal através da Lei nº 4.024/61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), porém visto que não houve melhorias significativas no atendimento e trato com os estudantes com necessidades educativas especiais houve uma tentativa de “destransversalização” dessa modalidade, deste modo foi promulgada a Lei nº 5.692/71 (LDBEN), esta nova lei, porém não houve de fato uma efetivação de cumprimento até a elaboração de leis na Constituição Federal Brasileira de 1988, quando o princípio da Educação Inclusiva “Educação e igualdade de direitos para todos” fortaleceu-se incentivando a criação de leis, declarações e programas, tais como: Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais, entre outros, com o intuito de proteger e assegurar o direito das pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 1999).

Após a formulação dessas leis e elaboração de declarações e programas em prol da defesa das pessoas com necessidades especiais, a Educação Inclusiva tornou-se uma das temáticas mais debatidas pelos órgãos educacionais com relação ao acesso, permanência e melhoria da Educação Brasileira propondo mudanças nas escolas a fim de que todas as pessoas com necessidades educativas especiais sejam matriculados nas escolas regulares com o objetivo de alcançar-se o trabalho da unidade, o indivíduo, na diversidade, promovendo o bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, raça, cor, idade e/ou quaisquer formas discriminatórias.

Adentrando nessa perspectiva da pluralidade e valorização das diferenças, percebemos ser primordial a formação inicial e continuada de professores voltada para os princípios da Inclusão, pois é através dos docentes que as ações e práticas pedagógicas são desenvolvidas diretamente com os alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, os professores possuem função fundamental no funcionamento do processo educacional, junto aos nossos dados colhidos na pesquisa mapeamos diversos fatores que dificultam a inclusão efetiva das crianças com necessidades educativas especiais, dentre eles destacamos: escassez de materiais pedagógicos especializados e experiências profissionais junto ao atendimento de crianças com deficiência, além da falta de processos formativos iniciais e continuados específicos do profissional de educação.

Tal pesquisa e estudo advêm do vínculo estabelecido com a disciplina obrigatória do curso de Pedagogia, denominada de Pesquisa e Prática Pedagógica I (PPP1), no qual é caracterizada na ementa como uma atividade investigativa sobre a sala de aula e os processos que permeiam esse espaço dentro da instituição escolar. Desse modo, buscamos investigar as ações, práticas e processos educativos pensados, desenvolvidos e realizados pelos professores para incluir as crianças com necessidades educativas especiais que ocupam o espaço da sala de aula das classes regulares de ensino, bem como identificar os desafios enfrentados por esses profissionais por não possuírem formação (inicial e continuada) voltadas para a temática de inclusão escolar.

Na presente investigação, propomos a seguinte problematização: Que desafios os professores de Agrestina-PE enfrentam para a promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais?

Assim, elencamos como objetivo geral da pesquisa compreender os desafios que os professores enfrentam para a promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, e como objetivos específicos: identificar os elementos que dificultam a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino; analisar se as práticas pedagógicas do professor são pensadas/realizadas levando em consideração os alunos com necessidades educativas especiais, e por fim mapear se os docentes possuem formação inicial e continuada específicas que tratem sobre a inclusão escolar.

2 | FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROCESSO INCLUSIVO

O mundo contemporâneo é marcado sobretudo por transformações sociais, políticas, educativas, culturais e econômicas o que possibilita uma (Re)formulação de

conceitos sobre o conhecimento humano e o meio social.

Voltando-se para a perspectiva inclusiva e de valorização das diferenças, Machado (1967) esclarece: “O mundo contemporâneo debate-se no reconhecimento e na valorização das diferenças, todavia, percebo as dificuldades que as redes de ensino têm de lidar com elas”.

Em relação ao âmbito educativo e os processos educacionais brasileiros em prol da Educação Inclusiva, compreendemos que o papel da escola e principalmente do professor vem modificando-se ao longo do tempo tendo em vista que as funções atribuídas anteriormente ao educador eram apenas de mediador/transferidor do conhecimento.

Hoje, através das atuais mudanças sociais e educativas o professor torna-se um dos protagonistas do processo inclusivo, pois é um dos responsáveis pela disseminação, reflexão e exercício de uma nova cidadania que visa a valorização e o respeito pelas diferenças. Mader (1997) em suas pesquisas e experiências sobre Educação Inclusiva desenvolveu novas perspectivas ao afirmar a diversidade como algo cada vez mais natural, devendo ser vista como tal, independentemente de deficiência. Portanto, para Mader (1997, p.47) “Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural”.

Nesse sentido, entendemos que cada ser humano possui particularidades únicas sejam físicas, cognitivas ou emocionais, sendo portanto inaceitável o uso da exclusão e da segregação das pessoas no meio social, bem como no âmbito escolar.

Partindo do ponto que cada ser humano é diferente em sua própria natureza, devem-se então os sujeitos com necessidades educativas especiais serem vistos de forma natural, para que a diversidade seja valorizada e garantida, pois é diante dessas diferenças e ao compreendê-las que conseguimos construir uma sociedade igualitária, sem preconceitos, discriminações e/ou segregações.

Daí a importância de uma formação que auxilie os professores na promoção de aprendizagens significativas para a criança com deficiência, bem como seu pleno desenvolvimento físico, cognitiva, linguística, emocional, e conquista da autonomia. Entendemos assim, que ao se buscar atender e suprir as necessidades dos alunos é primordial que os professores planejem suas aulas junto a especialistas em atendimento educacional especializado de modo a criar dinâmicas, brincadeiras e atividades que possibilitem a interação dos alunos especiais com os demais.

Em relação à importância da formação inicial e continuada dos professores Kullo (2000) afirma que:

A formação de professores tem que ser vista como um processo contínuo fundamentado na perspectiva do crescimento o que significa que a formação de professores não pode ser entendida apenas como um somatório de disciplinas específicas mais disciplinas pedagógicas, mas deve ocorrer ao longo de todo o curso de formação inicial e estender-se continuamente valorizando a experiência

Assim, a formação de professores para atuar no processo inclusivo deve ser caracterizada pelos aspectos dinâmicos, integrador e dialógico onde os profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo possam discutir e propor soluções para integração de crianças com necessidades especiais sejam auditivas, visuais, mentais entre outros, criando um espaço democrático e construindo políticas e práticas mais inclusivas nas escolas.

Adentrando nesse viés, compreendemos que o profissional de educação (Professor) desenvolver uma consciência de que a diversidade presente em sua sala de aula implica necessariamente a construção de diferentes estratégias de ensino para promover aprendizagens significativas com os alunos especiais.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa optou pela realização de um estudo descritivo, através de uma pesquisa qualitativa tendo inspiração na abordagem etnográfica como ressalva, Moreira e Caleffe (2006), a etnografia é um método e um ponto de partida, é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudos. Utilizamos elementos da pesquisa etnográfica para compreender melhor o âmbito escolar, da forma mais natural possível, a fim de identificar através da observação o cotidiano escolar. Foram utilizados como procedimentos de investigação a observação, a construção do diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

Com a observação são fornecidos detalhes do cotidiano escolar pertinentes para a compreensão da rotina da escola, das ações e/ou práticas pedagógicas dos professores e da gestão. Nessa pesquisa serão utilizadas também entrevistas como meio de coleta de dados, para nos possibilitar o manuseio com diversidade de dados, tendo assim uma satisfatória análise e aprofundamento acerca da temática.

Nas atividades investigativas são necessárias lidar com vários fatores como ressalva André (1997) “O saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos.

Durante a elaboração de nossa pesquisa é necessário perceber e estabelecer uma familiaridade com o campo empírico e conseqüentemente entre o pesquisador e os sujeitos investigados para podermos colher dados que possam ter uma maior aproximação com a realidade.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente artigo foi desenvolvido a partir das observações, estudos, análises e experiências dos pesquisadores em uma escola regular localizada no município de Agrestina - PE, onde buscou-se analisar os desafios vivenciados pelos professores para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

A referida escola atende 815 alunos sendo subdivididos em: Educação Infantil (30), Educação Fundamental I (316), Educação Fundamental II (241), EJA fases I, II, III e IV (208) e o Programa Se Liga (20). A escola também oferece o Programa Mais Educação com oficinas de: Letramento, Matemática, Ciências, Voleibol, Judô e Teatro.

O corpo docente é formado por 37 professores, 1 gestora, 1 adjunto, 7 assistentes administrativos, 4 merendeiras, 4 coordenadoras de pátio, 4 vigias, 8 auxiliares de serviços gerais, 5 bibliotecárias, 1 digitador e 3 coordenadores pedagógicos, funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite).

Para a investigação e estudos da presente pesquisa utilizaremos a técnica de Análise de dados. Segundo Valla (2001) “A finalidade da análise de conteúdo será, pois efetuar inferências com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Portanto consideramos a análise de conteúdo uma técnica de tratamento de informações, e como tal pode ser utilizada em vários tipos de pesquisa e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica tanto das diferentes ciências humanas e sociais.

Em nossa pesquisa, a análise dos dados ocorrerá a partir dos dados coletados no campo durante a observação participante onde os participantes da entrevista serão chamados de Entrevistado 1 (E1), Entrevistado 2 (E2) e Entrevistado 3 (E3).

Nossos sujeitos da pesquisa referem-se à três professores do ensino fundamental I que possuem em suas salas de aulas regulares alunos com necessidades educativas especiais, compondo um total de três crianças especiais observadas.

Para iniciarmos a discussão e reflexões acerca da temática apresentaremos uma tabela com as perguntas construídas e as respectivas repostas dos professores nas entrevistas, logo após subdividimos a discussão em tópicos para facilitar a compreensão do leitor acerca da temática.

As entrevistas foram realizadas individualmente em momentos diferentes para que cada professor pudesse sentir-se confortável frente as pesquisadoras. As perguntas foram realizadas oralmente a partir de um roteiro de entrevista com as seguintes temáticas a serem questionadas: Conceito de inclusão, formação de professores frente à alunos com deficiência.

PERGUNTAS	ENTREVISTADO 1 (E1)	ENTREVISTADO 2 (E2)	ENTREVISTADO 3 (E3)
Qual a sua definição de Inclusão?	Inclusão é incluir um deficiente em uma escola regular de tal forma que ele possa interagir com as pessoas consideradas normais na sociedade.	Inclusão é incluir uma pessoa com alguma deficiência.	Inclusão é um processo pelo qual todo indivíduo possa ser incluído em um espaço democrático, respeitando todos os seus direitos.
Você acredita que os professores possuem formação adequada para atuarem com alunos especiais?	Não, pois nem todos os profissionais sabem lidar com esses deficientes.	Não, A maioria dos profissionais não tem a qualificação necessária para atender essas deficiências.	Precisaria ter mais capacitação dos professores, pois se necessita de mais preparo por parte de alguns professores em lidar com esses alunos.

Tabela organizada com base nas entrevistas realizadas na Pesquisa de Campo

Fonte: As autoras, (Fevereiro - 2014).

Após a realização das entrevistas elencamos duas categorias para analisar e dialogar com os teóricos, estudiosos e pesquisadores da área da Educação Inclusiva a fim de (Re)pensarmos sobre o conceito de Inclusão, suas implicações e a formação inicial e continuada de professores no processo inclusivo.

4.1 Conceito De Inclusão

Analisando a grelha de dados construídas em nossa pesquisa de campo ao tratar sobre o conceito de Inclusão, destacamos as falas dos Entrevistados 1, 2 e 3 ao ser questionado sobre o entendimento que tinham sobre Inclusão.

O Entrevistado 1 ao falar: “ Inclusão é incluir um deficiente em uma escola regular de tal forma que ele possa interagir com as pessoas consideradas normais na sociedade” (E1, Fevereiro, 2014) põe em xeque atribuições de segregamento construídas socialmente, isto é, a separação entre o que é “normal” e “anormal”.

Nesse sentido, Canguilhem (1995) nos faz refletir sobre o aspecto da linha existente entre o patológico (doença, deficiência) e o normal fazendo-nos refletir sobre a exclusão das pessoas com necessidades especiais de acordo com padrões estabelecidos e cultivados socialmente ao longo do tempo.

De acordo com Canguilhem (1995) “O anormal não é o ser humano destituído de norma, e sim aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal, que segue as normas estabelecidas socialmente”.

Assim, entendemos que não existem seres humanos “anormais” e “normais”, mas pessoas diferentes e únicas que possuem particularidades próprias. Dentro do âmbito educacional, compreendemos que essas particulares devem ser tratadas de modo a valorizar a diversidade e a pluralidade dos sujeitos, bem como desenvolver as

potencialidades de cada aluno na sala de aula.

Na fala no Entrevistado 2 (E2) ao afirmar: “ Inclusão é incluir uma pessoa com alguma deficiência” (E2, Fevereiro, 2014) podemos observar que esse profissional possui dificuldade em compreender a amplitude do que é Inclusão e qual o papel do professor diante desse processo de acesso, garantia e permanência de crianças com necessidades educativas especiais dentro das escolas regulares de ensino.

Analisamos que o E2 limita-se e confunde Inclusão com integração ao compreender o processo inclusivo como presença física do aluno com deficiência na escola, sem considerar as ações pedagógicas e os processos de planejamento de atividades específicas para garantia de aprendizagens significativas desses alunos. Acreditamos que a falta de formação desse profissional é um dos pontos impeditivos para a reflexão sobre suas práticas e ações pedagógicas, visto que o mesmo através de conversa informal afirmou que não sabia com “lidar” com o aluno especial de sua sala de aula.

Voltando-se para o Entrevistado 3 (E3) observamos que este docente possui uma compreensão mais ampla em relação aos processos de Inclusão ao falar “Inclusão é um processo pelo qual todo indivíduo possa ser incluído em um espaço democrático, respeitando todos os seus direitos” (E3, Fevereiro, 2014)

Nessa fala, analisamos que o professor adentra no espaço da legislação, pois considera o processo inclusivo como direito do aluno com necessidade especial. Assim apresentamos Martins (2008) ao falar do âmbito jurídico que “Várias leis foram promulgadas no Brasil, oferecendo respaldo legal para se promover a inclusão, inclusive determinando punições para profissionais que neguem o direito à educação, em escola regular, a essas pessoas”.

Concluimos que todos os professores apontam que o conceito de Inclusão é o acesso da criança especial à escola regular de ensino, felizmente a maioria dos professores analisados ampliam seus referenciais sobre esse conceito ao entender que a Inclusão não limita-se a presença física do estudante especial, mas à sua participação ativa, cooperativa e dinâmica nas aulas. Portanto entendemos que o movimento da Inclusão está cada vez mais ampliando-se de modo a mobilizar os professores para a busca de planejamento e desenvolvimento de atividades e ações pedagógicas que se adequem às necessidades dos alunos especiais.

4.2 Formação Inicial e Continuada de Professores do Município de Agrestina-PE

Aprofundando nossos estudos elencamos nossa segunda categoria de análise que busca compreender e mapear os desafios e as estratégias utilizadas pelos docentes para superar os empecilhos que emergem durante o processo de escolarização das crianças com necessidades educativas especiais.

Destacamos que o grande desafio que esses profissionais enfrentam em suas aulas para o manejo com o aluno especial advém da falta de formação inicial e

continuada adequada para o trato com esses alunos. Esse pressuposto confirma-se no momento em que os docentes são questionados nas entrevistas se acreditavam que os professores possuem formação adequada, todos os Entrevistados (1, 2 e 3) responderam não haver essa formação o que dificultava a vivência real da Inclusão.

Assim, consideramos que para o professor superar as dificuldades emergidas do processo de inclusão nas escolas regulares é necessário o docente considerar as particularidades e potencialidades de todos os alunos, já que consideramos que todos os seres humanos são únicos e distintos sendo deficientes ou não.

Seguindo essa linha de discussão, Correia (2003) afirma que:

As necessidades, os interesses, as características e os estilos de aprendizagem dos alunos, requerem a utilização de práticas educativas flexíveis e as estratégias e o material usado deve ser, sempre que possível concreto e estimulantes. (CORREIA, 2003, P.41)

Nos processos de inclusão, é fundamental que os professores atuem de forma que os alunos com necessidades educativas especiais construam aprendizagens de maneira cooperativa tanto dentro do espaço da sala de aula como fora. Observando as práticas docentes de nosso campo constatamos que os professores mesmo angustiados em não possuir formação específica na área de inclusão buscavam realizar atividades que envolvesse essas perspectivas de cooperação entre os alunos, através de brincadeiras no pátio da escola e ações pedagógicas em grupos.

Os professores observados mesmo com receios no trato com os alunos com necessidades educativas especiais mostravam-se preocupados em buscar auxílio e esclarecimentos junto aos profissionais que atuavam na Sala de Atendimento Educacional Especializado para planejar suas práticas em prol da educação inclusiva. Compreendemos assim, que os professores de fato, mostram-se preocupados em realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos especiais presentes no âmbito da sala de aula.

5 | CONCLUSÕES

Na abordagem desta temática fica-se evidente a importância da Inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares de ensino, para que seu desenvolvimento e integração no meio social.

Através das entrevistas, concluímos que os próprios professores reconhecem que sua formação não é adequada para desenvolver as atividades pedagógicas voltadas para às crianças especiais o que acarreta empecilhos para efetivação do processo inclusivo. No entanto, destacamos que felizmente os professores observados demonstram preocupação e interesse em buscar soluções em frente à esses desafios, sejam por méritos próprios através de pesquisas em seu domicílio seja pela parceria

com os profissionais da Sala de Atendimento Educacional Especializado, os docentes não acomodam-se em meio à realização, planejamento e desenvolvimento de suas ações e práticas pedagógicas.

Assim, concluímos que os professores do município de Agrestina-PE trabalham no movimento de tentativa de cumprimento do princípio da Educação Inclusiva “Educação e igualdade de direito para todos” e garantia do que está explícito na Constituição Federal Brasileira de 1998 e Bases da Educação Nacional de que a Educação é direito de todos, sendo portanto dever do Estado, instituições de ensino e profissionais da educação garantir o acesso, permanência e vivências de práticas interativas e inclusivas dentro do âmbito das escolas regulares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP, 1995.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – 5 ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2013/abr/proavi---lei-n-93941996.pdf> . Acesso em: 11 de Outubro 2016.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2003.

Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação/ organizadores Sonia Lopes Victor; Rogério Drago & José Francisco Chicon - 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

EDUCAÇÃO, Ministério, Secretaria de Educação a Distância. **Educação Especial: tendências atuais, salto para o futuro**. Brasília, 1999.

MACHADO, Rosângela, **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**, Cortez editora, 1976.

MOREIRA, H.; CALEFFEL.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ: P&A, 2006.

ESTUDO SOBRE AS CONDIÇÕES DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL NA CIDADE DE CALDAS NOVAS NOS ÚLTIMOS 13 ANOS

Jullyana Pimenta Borges Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano)
Caldas Novas/GO

Rosângela Lopes Borges

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano)
Rio Quente/GO

Marcos Fernandes Sobrinho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí; Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (ProfEPT/IF Goiano); Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão (PPGGO/UFCat)
Urutaí/GO

Cinthia Maria Felício

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos
Morrinhos/GO

RESUMO: O presente estudo visa relacionar os avanços e limitações do processo inclusivo, de uma instituição de ensino pública, da rede estadual de educação do estado de Goiás de 2005 a 2018, conhecer o perfil dos alunos atendidos e compreender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi realizada pesquisa descritiva, como

orientação metodológica, a realização de um estudo de caso, de abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados entrevista semiestruturada e pesquisa documental. A entrevista foi realizada com a responsável pelo AEE, já a pesquisa documental foi realizada a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola, com o objetivo de conhecer quantos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) foram recebidos pela escola, aqui intitulada de Escola Campo investigada (ECinvestigada), assim como a idade desses estudantes e o tipo de necessidade educacional que possuem. Concluímos como avanço, o envio de materiais e equipamentos para o AEE, a contratação de Professores de Apoio à inclusão, a aceitação dos colegas ao receberem o aluno com NEE na sala de aula. Em relação às limitações, até o momento, podemos citar o fato de muitos alunos não frequentarem o AEE com regularidade devido a dificuldades dos pais em encaminhá-los, além do pouco tempo para orientação de professores, pois, a pesquisa evidenciou a heterogeneidade dos alunos e a importância da formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Equidade; Atendimento Educacional Especializado; Necessidades Educacionais Específicas.

ABSTRACT: The present study aims to relate

the advances and limitations of the inclusive process, from a public educational institution, from the state education network of the State of Goiás from 2005 to 2018, to know the profile of the students attended and to understand the functioning of the Specialized Educational Assistance (ESA). A descriptive research was carried out, as a methodological orientation, to carry out a case study, with a qualitative approach. Semi-structured interview and documentary research were used as instruments of data collection. The interview was carried out with the person responsible for ESA, and the documentary research was based on data provided by the school secretary, with the objective of knowing how many students with Specific Educational Needs (SEN) were received by the school, here entitled Field School investigated (EC research), as well as the age of these students and the type of educational need they possess. We conclude as an advance, the sending of materials and equipment to the ESA, the hiring of Teachers of Support for inclusion, the acceptance of colleagues when receiving the student with SEN in the classroom. Regarding the limitations, to date, we can cite the fact that many students do not attend ESA regularly due to parents' difficulties in sending them, besides the short time for teacher guidance, because the research showed the heterogeneity of the students and the importance of continuing education.

KEYWORDS: Equity; Specialized Educational Assistance; Specific Educational Needs.

1 | INTRODUÇÃO

Somente a partir dos anos de 1950 e 1960 é que ocorreu a inserção de pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na política educacional brasileira. Em alguns momentos na literatura foi também intitulada de “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” e “educação especial” (MAZZOTTA, 2011, p.27).

No final século XX, estimulados pela Declaração de Salamanca (1994), os debates e ações para a efetiva inserção dessas pessoas na sociedade e no ensino regular ganhou repercussão. Desde então, muitos avanços ocorreram em relação aos seus direitos, ao acesso, ingresso e permanência nas escolas, porém, “ainda estamos longe da concretização desses direitos, para todos, indiscriminadamente” (CARVALHO, 2011, p.22).

O presente estudo visa descrever o público-alvo da educação inclusiva, de uma instituição de ensino pública, da rede estadual de educação do estado de Goiás, desde 2005 até o momento atual, e compreender o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com o intuito de levantar os avanços e limitações do processo inclusivo na instituição, definir o perfil dos alunos atendidos (idade, sexo, tipo de necessidade educacional específica) , os recursos disponibilizados para o atendimento deles e as ações formativas que são realizadas para favorecer o aprendizado e inclusão desses sujeitos no ambiente escolar.

2 | CONTEXTO HISTÓRICO E PÚBLICO ALVO DA INCLUSÃO

2.1 Educação Inclusiva no Brasil

No Brasil, até 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência era ofertado de maneira segregada. Era oferecido em estabelecimentos especializados, escolas especiais e classes especiais, ou ainda, em instituições que surgiram na época do Império, como nos atuais Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Outros centros que se destacaram nesse sentido são o Instituto Pestalozzi (1926) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE, 1954). (MEC/SECADI, 2014).

Após esse período, temos tentativas de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares. No entanto, com leis e diretrizes que ainda admitiam um modelo de segregação, permitindo o encaminhamento delas para as classes ou escolas especiais. Não havendo uma obrigatoriedade da permanência, muito menos, a exigência de adaptações por parte da escola, essas leis não garantiam a inclusão de fato (MAZZOTA, 2011).

Em 1988, a Constituição Federal brasileira traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). O artigo 205 traz a educação como um direito de todos, visando garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já no artigo 206, inciso I, afirma que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” é um dos princípios do ensino e que é dever do Estado ofertar o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art.208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), reforçam os ideais previstos na Constituição e passam a direcionar as políticas públicas da educação inclusiva brasileira. Sob a égide da educação para todos, as escolas regulares são o melhor espaço para combater atitudes discriminatórias, devendo essas, acolher a todos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas ou outras (BRASIL, 2008).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no artigo 59, orienta que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. No artigo 37, prevê “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Ao dar suporte para que as escolas se organizem da melhor maneira visando atender às necessidades dos alunos, a lei começa a romper com o modelo segregacionista, pois assegura que todos estarão juntos, sendo atendidos em suas especificidades.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL,

2001), no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais específicas, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”. Essas diretrizes reforçam a necessidade de que as escolas se organizem, buscando estratégias de ensino que possam incluir a todos.

2.2 Quem São Alunos com NEE Conforme Legislação Vigente

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008 p.15) define o público-alvo da inclusão, que são: alunos com deficiência, superdotação ou altas habilidades, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e ainda “transtornos funcionais específicos”.

De acordo com o referido instrumento, pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais mútuas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil). Já os estudantes com altas habilidades têm potencial elevado em uma ou em várias áreas.

Em meio aos transtornos de aprendizagem mais conhecidos, citam-se: dislexia em seus diferentes tipos, transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH ou TDA). Nesse caso, a lei ainda não considera com pessoa deficiência. No entanto, ele pode vir associado a uma deficiência, ou mesmo ser diagnosticado ou laudado por um especialista da área neuropsicológica, psicopedagógica, e com isso, receber tratamento diferenciado na escola (SANTOS; PISCINATO, 2017).

2.3 Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) no capítulo V, artigo 59, fundamenta o AEE, que posteriormente foi discutido no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse, temos orientações para o AEE, que passa a ser regulamentado no ano seguinte, com diretrizes para o seu funcionamento (BRASIL, 2009).

Nesse documento, Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009, em seu artigo 5, é previsto que esse atendimento deva ser realizado de forma complementar ou suplementar. Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais (ou Sala de AEE) da própria escola ou em outra escola de ensino regular. Devendo este ser oferecido em contraturno da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Prodanov e Freitas (2013) uma pesquisa deve satisfazer uma problemática levantada pelo autor. E para isso, ele busca um caminho, que possa levá-lo, de maneira sistemática, a encontrar respostas às suas indagações. A pesquisa de abordagem qualitativa (SEVERINO, 2010), realizada em março de 2018, por meio de entrevista semiestruturada com profissional responsável pelo AEE de uma instituição de ensino pública da rede estadual de educação, localizada no interior de Goiás e que denominaremos de Escola Campo investigada (ECinvestigada) que oferta o Ensino Fundamental (segunda fase), o Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos(EJA), Ensino Fundamental e Médio.

A opção em se realizar um estudo de caso se deu porque a proposta da pesquisa é aprofundar o conhecimento sobre um grupo específico, no caso, os dados sobre os alunos com NEE matriculados e atendidos na escola (2005 a 2018), e compreender o funcionamento do AEE oferecido nessa instituição.

Os sujeitos pesquisados foram os alunos com NEE egressos e atualmente matriculados na ECinvestigada, por meio de pesquisa documental, a partir do ano de 2005 até o corrente ano, em que há registro no arquivo da secretaria. A delimitação temporal se deu pela possibilidade maior de coleta de dados, já que constam registros específicos de alunos com NEE a partir dela, devido à lei que “obriga” a matrícula desses discentes no ensino regular (BRASIL, 2001). Isso não exclui a possibilidade de outros educandos terem sido matriculados antes dessa data.

O estudo foi realizado de janeiro de 2018 a março de 2018, pautada na pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática abordada, pesquisa de campo exploratória com visitas à secretaria e sala do AEE. Sendo a pesquisa documental realizada a partir de dados fornecidos pela secretaria da escola, com o objetivo de mensurar o quantitativo de alunos com NEE recebidos pela escola, de 2005 a 2018, bem como a idade desses alunos e o tipo de necessidade que possuem. Para identificar os recursos disponibilizados na sala de AEE, foi solicitada uma lista à responsável.

4 | DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, com resultados parciais da pesquisa documental, que visa traçar o perfil dos alunos atendidos (idade, sexo, tipo de necessidade), de 2005 a 2018, o resultado da entrevista realizada com o profissional responsável pelo AEE e a listagem de recursos disponíveis para o atendimento dos alunos com NEE.

Vale ressaltar ainda que dados sobre alunos que fizeram parte desta pesquisa são apenas aqueles que têm algum tipo de laudo médico, clínico, diagnóstico ou algum documento que comprove a sua necessidade educacionais específicas. Outros casos não são considerados nesta investigação.

4.1 Alunos com NEE Matriculados na Ecinvestigada

A seguir apresentaremos duas tabelas, com o quantitativo de alunos com NEE, matriculados na instituição e o tipo de necessidade educacional específica, série e faixa etária, a partir do ano de 2005. Somente a partir desse ano é que constam registros específicos desse público nos documentos da secretaria. Não excluimos a possibilidade de que alunos com NEE tenham sido matriculados antes dessa data.

Alunos com NEE matriculados entre 2005 a 2012			
TIPOS DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA	Matrículas	Série	Idade
Deficiência Auditiva	8	6º ao 9º e EJA	13-49
Surdez	1	EJA	36
Deficiência Intelectual	8	6º a 2ª E.M. e EJA	14-23
Baixa visão	2	8º e EJA	14 e 38
Cegueira	2	9º e EJA	21 e 32
Deficiência Física	3	1ª E.M. e EJA	15-39
Deficiências Múltiplas (Física e Intelectual)	2	6º e 8º	15 e 16
Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	2	6º e 8º	11 e 15
TOTAL	28		

Tabela 1 - Matriculados com NEE entre dos anos de 2005 a 2012 na ECInvestigada

Fonte: Elaborado pelos autores (2018) com base nos dados fornecidos pela secretaria.

Conforme a Tabela 1, até o ano de 2012, foram matriculados 28 alunos, dentre eles estão 12 mulheres e 16 homens. Das mulheres, 6 foram matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idade entre 16 e 38 anos. As demais mulheres, foram matriculadas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino médio com idade entre 14 e 16 anos. Entre os homens, 6 homens foram matriculados na EJA, com idade entre 22 e 38 anos. E os outros 10 foram matriculados no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou no Ensino Médio, com idade entre 11 e 21 anos.

Já no período de 2013 a 2018, foram matriculados 40 alunos, dentre eles, 17 mulheres e 23 homens, sendo que entre as mulheres, somente 2 foram matriculadas na EJA com 22 e 25 anos e as demais foram matriculadas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) ou no Ensino Médio, com idade entre 11 e 18 anos. Nesse mesmo período, somente 2 homens foram matriculados na EJA, com idade de 20 e 34 anos. E 21 homens foram matriculados no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, com idade entre 12 e 22 anos (Tabela 2).

Alunos com NEE matriculados entre 2013 a 2018			
TIPOS DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA	Matrículas	Série	Idade
Deficiência Auditiva	1	8º	13
Surdez	1	1ª E.M.	18
Deficiência Intelectual	5	1ª E.M. e EJA	16-22
Baixa visão	1	EJA	25
Deficiências Múltiplas (Física e Intelectual)	3	1ª E.M. e EJA	16-34
Deficiência Intelectual e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	2	6º, 1ª E.M.	15 e 18
Deficiência Intelectual e Distúrbio de Aprendizagem	2	1ª E.M.	17 e 22
Deficiência Intelectual, Distúrbio de Aprendizagem e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	1	6º	11
Deficiência Intelectual e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	1	6º	12
Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Disgrafia, Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	1	EJA	20
Deficiência Intelectual, Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Bipolar	1	1ª E.M.	19
Baixa Visão, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla	1	9º	15
Baixa Visão, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla, Deficiência Física e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	1	2ª E.M.	16
Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Deficiência Física	1	6º	16
Baixa Visão e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	1	6º	12
Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	5	6º a 1ª E.M.	12-16
Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico da Personalidade e Transtorno de Ansiedade	2	1ª E.M.	16 e 17
Autismo Infantil	1	1ª E.M.	17
Autismo Infantil e Deficiência Intelectual	1	1ª E.M.	16
Outras¹	8	6º a 2ª E.M.	12-16

Tabela 2 – Matriculados com NEE entre 2013 e 2018 na EC investigada

Fonte: Elaborado pelos autores (2018) com base nos dados fornecidos pela secretaria.

Observamos que uma diversidade de alunos foi atendida no período delimitado (2005 a 2018) e que no sistema da secretaria da escola, que é unificado em todo o estado de Goiás, é lançado como NEE também os Transtornos (que não são Globais do Desenvolvimento) e os Distúrbios de Aprendizagem e Depressão. Analisando os documentos fornecidos, foi possível constatar que vinte e três desses alunos, concluíram o Ensino Médio na instituição.

Notamos ainda que houve um aumento no número de matrículas nos últimos seis anos, que pode ser reflexo da melhoria do processo de inclusão na primeira fase do Ensino Fundamental e das conquistas legais citadas em nosso referencial teórico, que visam à melhoria do processo ensino-aprendizagem e inclusão desses alunos de forma cada vez mais efetiva. Ao mesmo tempo, nesse período, houve a diminuição de registros de pessoas com NEE no EJA, que pode ter acompanhado a redução do número geral de matrículas nessa modalidade.

Na Tabela 1, nos mostra a prevalência de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual e Deficiência Auditiva, já na Tabela 2, apresenta a continuidade da prevalência de alunos com Deficiência Intelectual, mas também observamos o aumento desta, associada à outras deficiências e transtornos. Ainda na Tabela 2, pode ser observado que há diversas matrículas de estudantes com diferentes tipos de transtornos, únicos ou associados a outros. Percebemos que o sistema operacional do Estado, aceita essas matrículas entendendo os diversos transtornos como uma Necessidade Educacional Específica.

Esse aumento do número de alunos com diferentes transtornos mentais, de comportamento ou distúrbios, demonstra que as crianças estão sendo diagnosticadas, cada vez mais cedo, o que não acontecia há alguns anos. Embora o conceito de educação inclusiva esteja sofrendo profundas mudanças (CARVALHO, 2011), entendemos que seja de suma importância que os profissionais da escola conheçam as implicações de cada uma das NEE.

Analisando as duas tabelas, percebemos que o público da educação inclusiva muda no decorrer do tempo e que não há limites estáticos para defini-lo. Na verdade, isso não é o mais importante, a reflexão que realmente devemos considerar é que os profissionais da escola precisam se preparar para receber, incluir e promover o aprendizado e socialização desses alunos. Pelas tabelas, entendemos que há diferenciações em termos de diagnósticos, por exemplo, entre cegueira e baixa visão, surdez e deficiência auditiva, e diferença entre deficiência intelectual e distúrbio de aprendizagem.

Isso denota o desafio atual de formar docentes para a diversidade, entendendo que somente a graduação não instrumentaliza esses profissionais para a realidade das nossas escolas, com um público cada vez mais heterogêneo, a demanda exige a capacitação em serviço. Assim como os termos se diferenciam, cada aluno tem características que são próprias do tipo de necessidade que possui. Logo, a formação continuada é o melhor caminho, para que esse profissional possa se capacitar e

refletir sobre sua prática, na busca de qualidade e equidade no exercer de seu ofício (CARVALHO, 2011).

4.2 Atendimento Educacional Especializado na Ecinvestigada

Na instituição pesquisada, a sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado funciona desde 2008, embora já tenha registros de alunos com NEE desde 2005. A atual responsável por esse atendimento foi entrevistada e respondeu questões a respeito sua formação profissional, a realização do AEE e sobre o que considera avanço e limitação no que se refere à educação inclusiva, na escola em questão.

Sobre sua formação, é graduada em Letras, Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado, tem curso de aperfeiçoamento em Atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais e aprimoramento em Braille, Sorobã e Mobilidade. Trabalha com alunos com NEE há oito anos.

Percebemos que sua formação está adequada às orientações da atual LDB (nº 9.394, 1996), quando no capítulo V, artigo 59 prevê a capacitação do profissional da educação especial “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (BRASIL, 1996).

Sobre a maneira como o Atendimento Educacional Especializado é oferecido na instituição, ela relatou que é realizado individualmente ou com agrupamento de até quatro alunos, buscando aproximação entre eles pela deficiência, pela dificuldade de aprendizagem ou outros critérios como a idade. Cada caso é analisado em sua especificidade, segundo a profissional, a maioria dos alunos com Paralisia Cerebral requer atendimento individualizado, assim como alunos com Autismo, pois resistem aos grupamentos. Acrescentou ainda que já obteve sucesso na socialização de um aluno com Autismo.

O atendimento é oferecido durante duas horas, duas vezes por semana, no contraturno, ou seja, em turno oposto ao que o aluno estuda, respeitando as diretrizes legais (BRASIL, 2009). Nos atendimentos, a profissional do AEE trabalha cinco áreas: Códigos e Comunicação (LIBRAS, Braille e/ou Língua Portuguesa), Tecnologia Assistiva¹, Desenvolvimento Cognitivo, Arte, Enriquecimento Curricular (para aluno com Altas Habilidades). O planejamento é feito quinzenalmente, para cada aluno ou grupo de alunos, especificando as atividades que serão desenvolvidas em cada atendimento.

Como avanço relativo à inclusão na instituição, a entrevistada relacionou o fato do Ministério da Educação e Cultura (MEC) enviar materiais e equipamentos para o

1 É um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

AEE, que podem ser utilizados pelos alunos em sala de aula quando necessário. A contratação de Professores de Apoio (P.A.) à inclusão também é um grande avanço, segundo ela, pois esses acompanham o estudante em sala, auxiliando no processo ensino-aprendizagem, sendo um colaborador do professor regente. Esse profissional P.A. deve ter curso na área da inclusão e acompanha até três alunos numa mesma sala, desde que tenham laudo médico atestando a necessidade educacional. Ainda como progresso, ela citou o fato dos colegas (discentes) receberem muito bem o aluno com NEE na sala de aula, e o fato de muitos alunos que foram atendidos concluírem o Ensino Médio e ingressarem no Ensino Superior.

Em relação às limitações relacionadas à inclusão na instituição, a profissional mencionou o fato de ter pouco tempo para orientar os professores, principalmente os regentes, pois é sua atribuição também coordenar o trabalho dos Professores de Apoio e orientar os regentes em relação à NEE de cada aluno, visando buscar estratégias que favoreçam o aprendizado. Uma vez ao mês, o Estado prevê no calendário escolar, o Encontro Coletivo, que é um dia de trabalho onde todos os professores se reúnem para capacitação em serviço. Nesse dia, é destinado na pauta um momento de conversa e discussão sobre os alunos público-alvo da inclusão, porém, ela considera o tempo limitado. Para a entrevistada, a falta de cursos destinados aos professores regentes, oferecidos na instituição, também é um fator limitador do processo de inclusão escolar.

Outra limitação, levantada pela profissional, é o fato de muitos alunos não frequentarem o AEE com regularidade. Alguns alunos, principalmente os mais velhos, resistem em participar, pois não gostam de ser vistos na sala, e alegam que os outros alunos vão rir deles ou discriminá-los. Outros faltam devido aos efeitos colaterais dos medicamentos, que geralmente causam muito sono, ou mesmo devido às constantes consultas médicas a que são submetidos. Em alguns casos, alguns pais encontram dificuldades diversas para levarem seus filhos para serem atendidos, conforme levantado pela entrevistada. Constatamos, pelas respostas da profissional, que a instituição tem a preocupação de atender à proposta da educação inclusiva, recebendo estudantes com necessidades educacionais em salas de aulas regulares, oferecendo o AEE, que contribui para a permanência e conclusão dos alunos com NEE. Percebemos avanços, como os recursos enviados e a contratação de Professores de Apoio (P.A.), que corroboram para a efetivação da escola inclusiva, pois conforme define Carvalho (2011), é preciso tirar o foco do que seja especial no aluno, para buscar o que seja especial na educação.

Sobre essa definição de Educação Especial Carvalho (2011) defende que:

[...] temos proposto que, por educação especial, entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (CARVALHO, 2011, p.19).

Portanto, concluímos que há na instituição, a busca da remoção de barreiras para a promoção da efetiva aprendizagem e inclusão dos alunos. Apesar de algumas limitações relacionadas à participação da família e capacitação de professores regentes.

4.3 Recursos Disponíveis Para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Analisamos a lista de recursos disponíveis na sala do AEE, fornecida pela responsável pelo atendimento. Trata-se de uma sala bem equipada, com diversos recursos e Tecnologias Assistivas que podem favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos com diferentes NEE e servir de suporte para os professores utilizarem em sala de aula.

Concluímos que os recursos disponíveis podem auxiliar e favorecer o processo ensino-aprendizagem do aluno cego ou com baixa visão, do aluno com paralisia cerebral, do aluno com deficiência auditiva ou com surdez, com deficiência intelectual ou com transtorno global do desenvolvimento. Além de contribuir para a superação de barreiras relacionadas a diferentes dificuldades de aprendizagem e síndromes.

Segundo Mazzota (2011, p. 223) o avanço da ciência e tecnologia contribuiu para melhoria da vida da pessoa com deficiência, favorecendo seu desenvolvimento e educação. A escola pode, então, utilizar os diferentes recursos disponíveis, inclusive da área da informática, para promover o aprendizado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que ocorreram muitos avanços ao longo do tempo no que se refere à Educação Inclusiva no Brasil e que investigações como a proposta são relevantes, pois denotam se as atuais diretrizes têm chegado nas escolas. Assim, comparando as diretrizes legais, com as práticas desenvolvidas na instituição, concluímos que a escola Cinvestigada busca promover a educação inclusiva, oferecendo o AEE, em uma sala com diversos recursos didáticos, que visam contribuir para a remoção de barreiras que impedem a aprendizagem dos alunos com NEE.

Sobre os avanços ocorridos em relação à inclusão desses alunos, elencamos o fato de o MEC enviar materiais e equipamentos para o AEE. Além disso, a contratação de professores de apoio à inclusão, a aceitação dos colegas ao receberem o aluno com NEE na sala de aula e o fato de muitos desses alunos concluírem o Ensino Médio e ingressarem no ensino superior.

Em relação às limitações relacionadas à educação inclusiva na instituição, até o momento podemos citar o fato de muitos alunos não frequentarem o AEE com regularidade, pois muitos pais não conseguem levar seus filhos para o atendimento, por diversas razões e dificuldades. E ainda o pouco tempo para orientação de professores

em serviço.

Pode-se considerar que a instituição investigada possui uma sala de AEE bem equipada. Nela há diversos recursos e Tecnologias Assistivas que podem favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos com diferentes NEE e servir de suporte para os professores utilizarem em sala de aula, conforme as necessidades cotidianas.

A pesquisa continuará em desenvolvimento e espera-se que novos dados sejam acrescentados, a partir da visão dos professores que trabalham diretamente com alunos com NEE nas salas regulares. Além disso, pretendemos investigar, futuramente, aqueles alunos que são atendidos pelo AEE e que até o momento da coleta dos dados, não apresentaram laudo ou diagnóstico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da União 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 16 mar.2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 1996. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 12 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado** na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: Perspectivas Para o Campo da Educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Josélia Chaves dos; PISCINATO, Milton Tadeu. A importância de identificar as dificuldades e transtornos de aprendizagem. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.

(Footnotes)

1 Outras: NEE que tiveram apenas um aluno matriculado e que se constituem Transtornos e Distúrbios: Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtorno Específico da Personalidade/ Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Mental não Especificado/ Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Dislexia/ Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Distúrbios de Aprendizagem/ Disgrafia, Transtorno Mental nãoEspecificado/ Depressão/ Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI).

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA CIDADE DE CRATO-CE: O USO EM CONTEXTO RELIGIOSO

Luiza Valdevino Lima

Universidade Regional do Cariri
Crato-CE

Francisco Edmar Cialdine Arruda

Universidade Regional do Cariri
Crato-CE

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte
Crato-CE

Ana Patricia Silveira

Secretaria Municipal de Educação de Crato –
CE
Crato-CE

Daniela Valdevino Lima

Universidade Regional do Cariri
Crato-CE

RESUMO: A origem deste estudo resultou da necessidade de se esclarecer a respeito da Sociolinguística das Línguas de Sinais, mais precisamente da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Escolhemos a Sociolinguística por ter sido uma das disciplinas da grade curricular vista no curso de Letras e que muito nos interessou. A ideia de dissertar a respeito da Língua brasileira de sinais se deu devido a uma curiosidade pessoal sobre como esta acontece dentro da comunidade surda, bem como o fato

de possuir contato com a Pastoral dos Surdos da Diocese de Crato. O objetivo desse estudo é demonstrar o uso da Libras na Cidade de Crato dentro de um contexto religioso, no caso a Igreja Católica. O campo delimitado para a realização da coleta dos dados foi o âmbito religioso, dessa forma tem-se as variações da Libras dentro de um pequeno grupo. Para o embasamento teórico utilizamos as seguintes referências: da Sociolinguística foi feita a leitura de Bagno (2011), Camacho (2006), Mollica (2003), e Saussure (1916). Já da área da surdez nos baseamos em Gesser (2009), Ferreira-Brito (1990) e Quadros&Karnopp (2004). A metodologia utilizada foi registros de imagens das interpretações com os intérpretes. A coleta dos dados nos mostrou que de fato existem variações em Libras. Esta pesquisa é de grande importância, pois contribuirá para um melhor esclarecimento das crenças a respeito da Libras e também por demonstrar que existem variações também nas línguas de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Libras; Variação; contexto religioso

ABSTRACT: The origin of this study had resulted from need to clarify about sociolinguistics of Sign Languages, more specifically the Sign Brazilian Language – Libras. We choose the sociolinguistics because it was one of the disciplines from course schedule seen on

Letters course which we had so much interest. The idea to dissertate about Sign Brazilian Language had came because of a personal curiosity about how this one happens inside deaf community, as well the fact of to be in touch with the Pastoral of deaf from Diocese of Crato inside a religious context, in that case, the Catholic Church. The delimited field for the data collect was the religious scope, this way the variations exist inside a small group. For theoretical basement we used the following references: On sociolinguistics, it was made the reading of Bagno (2011), Camacho (2006), Mollica (2003), and Saussure (1916). In the deaf area we based ourselves in Gesser (2009), Ferreira-Brito (1990) and Quadro&Karnopp (2004). The methodology used was image registers of interpretations with the interpreters. The data collect showed us that in fact, there are variations in Libras. This research is really important, since it will contribute for a better clarification of the believes about Libras and also to demonstrate that also exist variations in Sign Languages.

KEYWORDS: Sociolinguistics; Libras; Variation; Religious context

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito do estudo das línguas de sinais ao longo dos anos, percebe-se que elas vieram conquistaram espaço e atualmente são reconhecidas linguisticamente em cada país. A língua de sinais do Brasil, definida como Língua Brasileira de Sinais (Libras), é a forma de comunicação e expressão oriundos de comunidades de pessoas surdas no Brasil. (BRASIL, 2002). Praticada por vários indivíduos da sociedade como a segunda língua oficial do Brasil, porém, apesar de sua implantação há mais de uma década ainda é pouco difundida na sociedade.

Nessa pesquisa iremos abordar sobre a Sociolinguística da Libras, ou seja, tem-se como principal foco perceber quais relações que a Língua Brasileira de Sinais estabelece com a sociedade que a utiliza. Como problemas, delimitamos o seguinte: existem variações em Libras? Como ocorrem essas variações?

O trabalho em questão objetiva demonstrar pequenas ocorrências de variações dentro da Língua Brasileira de Sinais. Delimitamos como campo de trabalho as religiões, sendo nesta pesquisa, a católica e a evangélica. Consideramos essa pesquisa de grande relevância, pois através dela poderemos entender melhor e mais claramente algumas crenças relacionadas à pessoa com surdez. Considerando que pessoa com surdez é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005).

Além disso, essa pesquisa proporcionará ao leitor descobrir que a Libras, assim como qualquer outra língua natural, possui sua pluralidade linguística, e que realmente existe variação.

METODOLOGIA

A pesquisa se classifica como descritiva-exploratória, que como nos afirma Gil (2008, p. 41-42),

[...] Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. [...] As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Portanto, essa pesquisa caracteriza-se descritiva porque contém descrições sistemáticas de fatos e características dos dados coletados, e exploratória porque busca se familiarizar com um assunto.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas pesquisa de campo, visto que se trata de uma pesquisa sociolinguística é necessário obter o sinal em execução. Além disso, foram realizadas leituras de textos e livros para o embasamento da organização do artigo. Portanto, o delineamento da pesquisa trata-se de pesquisa de campo bem como bibliográfica, classificando-se também como um estudo de caso, pois trabalha apenas com um caso específico.

A pesquisa foi realizada na igreja católica Nossa Senhora da Penha, localizada no centro da cidade de Crato, sendo os sujeitos envolvidos para a pesquisa, dois intérpretes. Para a realização da pesquisa foi escolhido o Salmo¹ 22 cuja indicação de numeração diverge em algumas publicações, aparecendo em algumas com a numeração 23. Este salmo foi escolhido porque é bastante conhecido. As bíblias utilizadas para a pesquisa foram Ave-Maria, que classificamos como a Bíblia 01, na versão católica, na qual a numeração do Salmo é 22, enquanto a Bíblia 02, denominamos Nova Versão Internacional (NVI), da igreja evangélica, que nessa versão o salmo é o de número 23. Do Salmo foram retirados cinco substantivos que diferem nas duas bíblias, porém possuem o mesmo significado. Vejamos abaixo as duas versões do Salmo e os cinco substantivos escolhidos, os quais estão destacados em caixa alta na (TABELA 1).

Bíblia 01	Bíblia 02
1. O Senhor é o meu pastor; de nada terei falta;	1. Salmo de Davi. O Senhor é meu pastor, nada me faltará;
2. Em verdes PASTAGENS me faz repousar e me conduz a águas tranquilas;	2. Em verdes PRADOS ele me faz repousar. Conduz-me junto às águas refrescantes;
3. Restaura-me o VIGOR. Guia-me nas VEREDAS da justiça por amor do seu nome;	3. Restaura as FORÇAS de minha alma. Pelos CAMINHOS retos ele me leva, por amor do seu nome;

1 Cântico ou canto sacro dos hebreus e dos cristãos. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/salmo/>>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

4. Mesmo quando eu andar por um vale de trevas e morte, não temerei perigo algum, pois tu estás comigo; a tua VARA e o teu CAJADO me protegem;	4. Ainda que eu atravesse o vale escuro, nada temerei, pois estais comigo. Vosso BORDÃO e vosso BÁCULO são o meu amparo;
5. Preparas um banquete para mim à vista dos meus inimigos. Tu me honras, ungiendo a minha cabeça com óleo e fazendo transbordar o meu cálice;	5. Preparais para mim a mesa à vista de meus inimigos. Derramais o perfume sobre minha cabeça, e transborda minha taça;
6. Sei que a bondade e a fidelidade me acompanharão todos os dias da minha vida, e voltarei à casa do Senhor enquanto eu viver	6. A vossa bondade e misericórdia hão de seguir-me por todos os dias de minha vida. E habitarei na casa do Senhor por longos dias

Tabela 1 - Bíblia Ave-Maria e Bíblia Nova Versão Internacional

Fonte: Elaborada pela autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Há muito tempo se vem estudando as relações entre língua e sociedade. Essa linha de estudo tem sido foco de pesquisa de muitos linguistas que procuram entender a língua tal como ela é. O linguista Ferdinand de Saussure, ao definir o conceito de língua, afirmou que ela não pertencia aos seus falantes, ele defendia a língua como um fenômeno social da linguagem, pois “ela [a língua] é uma parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”. (SAUSSURE, 1916, p. 22). Diante dessa afirmação, percebe-se que a língua possui uma relação intrínseca com a sociedade, sendo possível estudar as relações existentes entre ambas. Essas relações são estudadas por uma parte específica da linguística, a Sociolinguística que, segundo Mollica (2003, p. 9), “a Sociolinguística é uma subárea da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades”, ou seja, é uma disciplina cujo objeto de estudo é a língua relacionada à sociedade. Esta subárea da Linguística objetiva estudar as variações que ocorrem na língua, devido seu uso não ser homogêneo por todos os seus falantes. Podemos considerar que a Sociolinguística estuda as variações que ocorrem nas línguas. De acordo com Camacho (2006, p. 50),

Dois falantes de uma mesma língua ou variedade dialetal dificilmente se expressam do mesmo modo, assim como um único falante raramente se expressa da mesma maneira em duas diferentes circunstâncias de comunicação. Sendo assim, o que a Sociolinguística faz é correlacionar as variações existentes na expressão às diferenças de natureza social, entendendo cada domínio, o linguístico e o social, como fenômenos estruturados e regulares.

O que autor afirma é que toda e qualquer língua possui diferenciações no modo de falar. Portanto, não se pode negar a pluralidade linguística das línguas, visto que cada língua possui suas variações, sejam elas de quaisquer natureza.

Sobre línguas, remetemos a ideia das línguas de sinais que permeiam o mundo e quando se fala em línguas de sinais é preciso fazer menção às crenças que existem sobre essas línguas. Essas crenças surgem devido a essas línguas, na maioria das vezes, serem desconhecidas por aqueles que não possuem contato com os indivíduos surdos.

Primordialmente torna-se necessário classificar a língua de sinais como língua, pois muitos estão alheios a essa legitimação e não a identificam como tal. Encontramos aqui uma crença, pois a língua de sinais possui um status linguístico há muitos anos, apesar de ter tido essa legitimação desconsiderada em 1800 com a aparição do método oral puro². Gesser (2009, p. 27) ainda declara que “Linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais É língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, porque é humana.” (Grifo e negrito da autora). Com base nessa afirmação podemos notar que a língua de sinais é língua e não são apenas gestos isolados ou mímicas e, assim como outras línguas, a Libras possui uma gramática própria com suas regras estruturais.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada no Brasil pelos surdos brasileiros e ouvintes que interagem com os surdos. No Brasil, configura a Libras como língua oficial utilizada pelos indivíduos surdos para se comunicarem entre si ou com ouvintes. (BRASIL, 2002). De acordo com essa lei, o Brasil possui oficialmente duas línguas, o português e a Libras, sendo dessa forma um país bilíngue:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Além dessas crenças, existe uma que será mais focada nesta pesquisa, que trata da unidade linguística da Libras. Muitos ouvintes acreditam que a Libras é única e imutável, porém esse pensamento é equivocado e advindo do mito da unidade linguística em qualquer outra língua oral. Ainda citando Gesser (2009, p. 39), o qual faz uma breve discussão a respeito dessa crença,

Portanto, dizer que todos os brasileiros falam o mesmo português é uma inverdade, na mesma proporção em que é inverdade dizer que todos os surdos usam a mesma LIBRAS. Afirmar essa unidade é negar a variedade das línguas, quando de fato nenhuma língua é uniforme, homogênea.

Vale ressaltar que a crença da unidade linguística não é exclusiva da Libras, pois, como podemos observar na citação acima, trata-se também de um mito em relação a todas as línguas. Esse é um dos mitos que foi discutido por Bagno (2011, p. 27), no qual afirma em seu livro que “o monolinguismo é uma ficção”.

Em suma, podemos concluir que a Libras é de fato uma língua, pois é reconhecida

2 O método oral puro foi um método que surgiu em 1800 no Congresso de Milão. Esse método aparecia muitas vezes com esse nome para se diferenciar do método gestual, pois o método oral puro exclui o uso de gestos. (Soares, 1999)

por lei, possui uma gramática própria, não é universal, visto que cada país possui a sua própria língua de sinais. Sabe-se também que a Libras não apresenta uma unidade linguística, pois assim como o português, ela possui suas variações, que são abordadas nesse trabalho. Enfim, muitas são as crenças no mundo das línguas de sinais, porém impossível mencioná-las.

É importante destacar, por conseguinte, a estrutura linguística das línguas de sinais. Vale lembrar que a estrutura das línguas de sinais difere da estrutura das línguas orais, isso acontece porque as línguas de sinais são independentes das línguas faladas e também por seu canal comunicativo ser diferenciado. Os aspectos linguísticos de uma língua podem apresentar semelhanças, porém não podem ser completamente idênticas.

Na Língua Portuguesa (LP) tem-se os níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Na Libras, também teremos esses níveis, com a diferença de que nesta língua a modalidade é gestual-visual ou espaço-visual e aquela é oral-auditivo. Em outras palavras, a LP se utiliza da fala e da audição enquanto que na Libras se fala com as mãos e se ouve com os olhos. Sabendo disso adentremo-nos mais a fundo na estrutura linguística da Libras.

A Língua Brasileira de Sinais tem sua estrutura gramatical baseada em alguns parâmetros que unidos formam o sinal. De acordo com Ferreira-Brito (1990, p. 23),

“os parâmetros existentes são 5: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), direção do movimento (DM), orientação da mão (Or) e expressões não-manuais (ENM)”.

A configuração de mãos é a forma que a mão assume na realização do sinal. Na Libras o sinal pode ser representado por alguma letra do alfabeto ou número ou outra forma, no total existem na Libras 64 configurações de mão. Como mostramos na (TABELA 2).



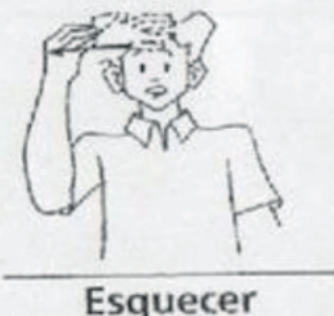
Configuração das mãos	Configuração	Sinal
 <p>Pesquisa em libras Escolha a configuração de mão</p>	 <p>Trabalhar</p>	<p>Sinal para trabalhar: configuração em L na frente do corpo.</p>
	 <p>Esquecer</p>	<p>Sinal para esquecer; configuração 62 localizado na testa.</p>

Tabela 2: Configuração das mãos e exemplos de sinais em Libras.

Fonte: Elaborado pela autora.

O ponto de articulação, segundo Gesser (2009, p. 17) refere-se ao lugar da ocorrência do sinal, podendo ser uma parte do corpo ou o espaço neutro.

Nos exemplos acima podemos ver o ponto de articulação em cada sinal realizado. O sinal TRABALHAR foi feito na frente do corpo, ou seja, o ponto de articulação é o espaço neutro enquanto que o sinal ESQUECER é realizado na testa, tendo esse local como ponto de articulação.

Outro parâmetro é o movimento que pode ou não estar presente na realização do sinal, ou seja, há sinais que não fazem movimento e outros sim. A direção do movimento diz respeito ao sentido que o sinal irá seguir (para cima, para baixo, esquerda, direita) por consequência a inversão dessa direção, em alguns sinais, poderá mudar o significado do sinal. Abaixo temos dois exemplos de sinais que possuem movimento e outros sem movimento. (TABELA 3).



Com movimento	Sem movimento
 <p>Rir</p>	 <p>Em-pé</p>



Tabela 3. Exemplos de sinais com e sem movimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida temos a orientação da palma da mão que é a direção que a palma da mão aponta na realização do sinal. Por fim, dentre esses parâmetros mínimos, há as expressões não manuais. Segundo Gesser (2009, p. 18),

As mãos não são o único veículo usado nas línguas de sinais para produzir informação linguística. Os surdos fazem uso extensivo de marcadores não manuais. Diferentes dos traços paralinguísticos das línguas orais (entonação, velocidade, ritmo, sotaque, expressões faciais, hesitações, entre outros).

Portanto, as expressões não manuais tratam-se das expressões faciais e corporais. Esse parâmetro é muito importante nas línguas de sinais, pois será através dele que o surdo irá perceber o sentido do que está sendo dito. As expressões faciais podem, segundo Quadros & Quadros e Karnopp (2004, p. 60), “ser: afirmativas, negativas, de tristeza, de alegria, de preocupação e etc. Essas expressões não manuais são considerados elementos gramaticais da Libras”.

Em conclusão, sabemos que esses 5 parâmetros fazem parte da estrutura da Língua brasileira de Sinais. Esses parâmetros fazem parte da fonologia da Libras, são os pares mínimos que farão a diferença nos sinais. O estudo desses 5 parâmetros é interessante, pois mostrará melhor e mais detalhadamente como os sinais são formados na Libras.

Diante dessas bases teóricas podemos por fim analisar os sinais constatados durante a pesquisa. Ao observarmos as gravações dos substantivos tanto do Salmo 22 quanto a versão do salmo 23, constatamos que os sujeitos 1 e 2 utilizaram o sinal de CAMPO para se referirem as palavras pastagens, prados e veredas. Outro sinal igual que notamos foi o de FORÇA, utilizado pelos dois sujeitos fazendo referência a vigor e forças. Notamos também similaridade na realização do sinal CAMINHO para se referir a palavra caminhos. Dando continuidade percebemos semelhança também na realização do sinal para bordão, nessa interpretação percebemos que os sujeitos não tinham um sinal correspondente em Libras para essa palavra, nesse caso ambos fizeram a datilologia, ou seja, soletraram a palavra “bordão” utilizando o alfabeto manual da Libras. Por fim os intérpretes pesquisados fizeram o mesmo sinal para referir-se a palavra báculo.

Diante dessas descrições podemos inferir que a interpretação, na maioria das

vezes, depende muito dos sinônimos, ou seja, se duas palavras são sinônimas no português elas podem possuir o mesmo sinal em Libras. Nesse caso, torna-se imprescindível que o intérprete disponha de um bom acervo de vocabulários. Tomemos como exemplo as palavras na LP: vigor e forças, sabemos que essas palavras são sinônimas, tanto é que na interpretação de ambas constatamos apenas um sinal. Isso nos leva a entender porque na maioria das vezes existe apenas um sinal para duas ou mais palavras.

A seguir traremos análises de percepções das realizações dos sinais que os interpretes demonstraram ter conhecimento diferente.

A primeira constatação é o sinal para a palavra vara. O sujeito 1 realiza um sinal com as seguintes características: mão configurada em O; faz uso das duas mãos; o ponto de articulação é a frente do corpo; orientação da mão para dentro; movimento em diagonal, nesse movimento uma das mãos sobe e a outra desce. Já o sujeito 2 utiliza outro sinal: mão configurada em O; orientação da mão para a esquerda; ponto de articulação é o espaço neutro do lado direito; utiliza apenas uma mão; movimento único para a frente. A variação que percebemos aqui é de nível fonético-fonológica, pois o que variou foram apenas os parâmetros da Libras. Notamos que os parâmetros ponto de articulação, orientação da mão e movimento variaram de um intérprete para o outro.

Na sequência temos a palavra cajado que interpretamos da seguinte forma: o sujeito 1 sinaliza utilizando as características seguintes: mão configurada em O; orientação para a esquerda; espaço neutro do lado direito; movimentos contínuos e circulares; uma mão. O sujeito 2: mão configurada em O; orientação para a esquerda; espaço neutro do lado direito; movimento para cima e outro para baixo; uma mão. Novamente nessa realização de sinal obtemos uma variação mínima, apenas de parâmetro, nesse caso, o movimento do sinal. Percebemos que o intérprete 1 utilizou movimentos circulares, enquanto que o intérprete 2 fez um movimento que sobe e desce, como se estivesse desenhando no ar a imagem do sinal.

CONCLUSÃO

Com a apuração e análise dos dados podemos notar que o uso da Libras é diferenciado até mesmo em pequenos grupos como é o caso da Pastoral dos Surdos³, que é constituída por um grupo inserido da igreja que se reúne pra atender aos surdos. A análise dos dados nos mostrou que o uso da Libras necessita ter a sua ampliação em meio à sociedade, pois notamos que muitos sinais são desconhecidos até mesmo pelos surdos. Percebemos que esta pesquisa é de grande importância, pois contribuirá para um melhor esclarecimento das crenças a respeito da Libras e também

3 A pastoral dos surdos é um movimento de evangelização dos surdos. Realizado por voluntariados (Surdos e ouvintes).” Disponível em <<http://blog.cancaonova.com/maosqueevangelizam/2009/06/23/historia-da-pastoral-dos-surdos-no-brasil/>>. Acesso em 29 de agosto de 2016.

por demonstrar que o uso dessa Língua Brasileira de Sinais precisa de um lugar mais amplo na sociedade da qual fazem parte os ouvintes e também pessoas com surdez..

As pesquisas sobre a sociolinguística da Libras é uma área que possui poucos trabalhos desenvolvidos. Durante a pesquisa notamos que os surdos, muitas vezes, não aceitam as variações, eles acreditam que o sinal está errado. Porém é preciso mostrá-los que esses sinais considerados errados, são variações. É necessário estudar mais as relações que a Libras possui com a sociedade. Também necessitamos de mais estudos que falem a respeito das variações da Libras, pois existem muitos sinais que variam de uma unidade federativa para outra, ou até mesmo entre as pessoas surdas.

A Libras, apesar de ser reconhecida por lei, ainda necessita muito ser expandida dentro da sociedade para que todos a conheçam e possam se comunicar com as pessoas surdas que também fazem parte da sociedade. Torna-se necessário que a lei seja seguida, para que todos possam interagir verdadeiramente com a comunidade surda no Brasil.

Concluimos com esse estudo que as variações existentes são mínimas, mas que são notáveis. Entendeu-se que a forma escolhida para sinalizar também é uma variação, pois se tratando de sinais, os parâmetros mudam conforme o intérprete sinaliza. Vimos que apenas o uso ou não uso das duas mãos configura-se uma variação.

Aspiramos que essa pesquisa contribua para o esclarecimento dos leitores que vierem a ter e que estes possam encontrar nesse estudo motivos para pesquisar mais a respeito da Língua Brasileira de Sinais e suas relações com a sociedade. Esperamos ainda que esse trabalho possa contribuir para que a Libras seja bastante divulgada e praticada e que a sociedade brasileira a conheça e a respeite.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é? Como se faz?** 54 edição. Ed. Loyola. São Paulo, 2011.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em 31 de agosto de 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em 31 de agosto de 2016.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística: Parte II. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras.** 5 ed. Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. **Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB.** Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.20-43, 1990.

CESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Artmed Editora S.A. São Paulo, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 19

O PAPEL DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS (OBMEP) COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL

Joselito Elias de Araújo

Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande – PB

José Vinícius do Nascimento Silva

Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande – PB

Pedro Eduardo Duarte Pereira

Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande – PB

Flávia Aparecida Bezerra da Silva

Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande – PB

RESUMO: Ao verificar o desempenho dos alunos da Escola Municipal Joaquim Limeira de Queiroz, situada na cidade de Puxinanã, localizada no Agreste da Paraíba e da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Antônio F. Medeiros, situada na cidade de Malta, localizada no Sertão paraibano, na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Pública (OBMEP) nos anos de 2013, 2014 e 2015, foi possível identificar a grande evolução que esta avaliação trouxe aos nossos alunos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Sentimos fortemente essas relações em escolas onde a organização para participar da OBMEP é mais intensa. Existe um sentimento de juntar amigos, colegas e professores para resolver problemas. Com este artigo, temos

o objetivo de promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento, além disso, oferecer aos professores de Matemática, alunos e interessados no assunto, um conjunto de informações sobre a OBMEP, visando estimular e despertar seu interesse em participar, como também incitar o aumento na participação dos alunos nessa olimpíada, procurando entendê-la como um instrumento de auxílio para o ensino da Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: OBMEP, Matemática, Inclusão social, ensino, aprendizagem.

ABSTRACT: When verifying the performance of the students of the Joaquim Limeira de Queiroz Municipal School, located in the city of Puxinanã, located in the Agreste of Paraíba and the State School of Primary and Secondary Education Dr. Antônio F. Medeiros, located in the city of Malta, located in the Sertão Paraibano, in the Brazilian Olympiad of Mathematics of Public Schools (OBMEP) in the years of 2013, 2014 and 2015, it was possible to identify the great evolution that this evaluation brought to our students regarding the teaching-learning process. We strongly feel these relationships in schools where the organization to participate in OBMEP is more intense. There is a sense of bringing friends, colleagues and teachers together to solve problems. With this article, we aim to promote social inclusion through the diffusion of

knowledge, in addition, to offer teachers of Mathematics, students and interested in the subject, a set of information about OBMEP, aiming to stimulate and arouse their interest in participating, as well as to stimulate the increase in the participation of the students in this Olympiad, trying to understand it as an aid instrument for the teaching of Mathematics.

KEYWORDS: OBMEP, Mathematics, Social inclusion, teaching, learning.

1 | INTRODUÇÃO

A ocorrência anual da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), muito embora não seja dada a devida importância de tal evento, faltando desde o conhecimento dos personagens que devem estar diretamente ligados, dando pouca importância, tal projeto pretende tornar evidente os objetivos desta Olimpíada, entre os quais destacamos a finalidade de promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento, contribuindo para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas e a promoção de inclusão social.

Vale a pena destacarmos que o interesse por discorrer sobre tal assunto surgiu há algum tempo ainda quando ao verificarmos o desempenho obtido na OBMEP nos anos de 2013, 2014, e 2015 pelos alunos tanto da Escola Municipal Joaquim Limeira de Queiroz, da cidade de Puxinanã no Agreste paraibano, quanto dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Antônio F. Medeiros, da cidade de Malta no Sertão paraibano. No que foi possível identificarmos a grande evolução que esta avaliação trouxe a esses alunos destas escolas mencionadas, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e a inclusão que se deu, através da expressão do sentimento de juntar amigos e professores no objetivo de resolver problemas, percebendo-se que a promoção da inclusão social por meio da difusão do conhecimento está acontecendo.

A OBMEP se destaca entre os projetos e eventos promovidos por diversas instituições para inclusão social no Brasil, por ser um projeto de inclusão social voltado para a Escola pública, com o objetivo de oferecer oportunidades a uma parcela da sociedade que, em geral, tem pouco convívio e acesso ao exercício e produção do conhecimento.

No entanto, é de se saber, que no interior de diversas escolas públicas pelo país afora, ainda há um desconhecimento da valoração e dos objetivos da OBMEP, tanto no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos, como também entendimento da (OBMEP) como um projeto de inclusão social. Diante desse fato, este artigo, objetiva oferecer aos professores de Matemática, alunos e demais interessados no assunto, um conjunto de informações sobre a OBMEP, visando estimular e despertar seu interesse em participar e também aumentar a participação de seus alunos nessa olimpíada e entendê-la como um instrumento auxiliar para o

ensino da Matemática, numa proposta de inclusão.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) é um programa iniciado em 2005, sendo uma avaliação elaborada e promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e realizada pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), projeto que vem criando um ambiente estimulante para o estudo da matemática entre alunos e professores de Escolas públicas em todo o Brasil.

Voltada para o ensino público, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a OBMEP tem o compromisso de afirmar a excelência como valor maior do ensino da matemática; além de mostrar a importância da disciplina para o futuro dos alunos e conseqüentemente para o desenvolvimento do país.

A OBMEP é destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos alunos do Ensino Médio das Escolas públicas nas esferas municipais, estaduais e federais, sendo realizada em três níveis. No Nível 1 avaliam os alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; no Nível 2 os alunos do 8º e 9º anos também do Ensino Fundamental e no Nível 3 os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. As provas dos Níveis 1, 2 e 3 são compostas de duas fases; participam da primeira fase todos os alunos matriculados na escola que se inscrevem de forma online para participarem da OBMEP, ficando aptos a segunda fase, um total de 5% dos alunos inscritos pela escola em cada nível. Cabe a cada escola, através de um responsável, que no geral é o professor de matemática da própria escola, que terá o papel de selecionar os alunos com melhor desempenho na primeira fase, classificando-os a participar da segunda fase, cabendo ao responsável fixar previamente critérios de desempate a serem aplicados, se necessário, de modo a não exceder sua cota em cada nível. A OBMEP premia os alunos com medalhas de ouro, de prata ou de bronze e certificados de menção honrosa, além de Bolsas de Iniciação Científica Júnior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os professores responsáveis pela organização das escolas públicas também são premiados com cursos de atualização e aperfeiçoamento, no Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). As escolas públicas são premiadas com equipamentos de informática e bibliotecas. Os municípios são premiados com troféus e construção de quadras de esporte. Todas essas premiações seguem critérios vinculados à premiação e pontos obtidos pelos alunos, descritos no Regulamento da OBMEP (OBMEP, 2016).

Vale frisar que na 1ª edição foram 10.520.831 inscritos, 30.031 escolas, contemplando 93,5% dos municípios brasileiros. Passados nove anos, em sua décima edição e com 17.972.333 de alunos inscritos, 47.580 escolas e 99,48% dos municípios continuam participando em grande número da OBMEP, sendo hoje, considerada a maior competição matemática do mundo.

Em 2015 foram premiados 48.784 alunos com medalhas e menção honrosa, dessas 548 foram para alunos da Paraíba, com 4 medalhas de ouro, 9 medalhas de prata, 61 medalhas de bronze e 474 menções honrosas.

No formato da avaliação, as questões propostas assumem a concepção de questões-problema desafiadoras, relacionadas a contextos reais e que ainda permitem “que os alunos trabalhem com informações, discutam, interpretem e desenvolvam raciocínios próprios de solução”, passos que Santos (2009, p. 22) afirma ser próprios da resolução de problemas, enquanto uma das tendências inovadoras de Matemática essenciais à aprendizagem e disciplina.

Em linhas gerais, os objetivos principais da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas são:

- Estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas.
- Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.
- Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas.
- Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional.
- Contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas.
- Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento.

Limitar o pensamento de que estudar para participar da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas é avançar na matéria escolar se torna muito restrito, não é apenas isso, os problemas não exigem uma dose maior de conhecimento, e sim o despertar de um raciocínio e de muita criatividade. Nas olimpíadas de matemática são dados, em sua maior parte, problemas de lógica nos quais o estudante deve chegar, através de variadas formas de solução, a uma das maneiras de resolver tais problemas.

Os problemas propostos na OBMEP fogem do padrão encontrado em muitos livros didáticos, pois suas soluções não dependem da simples aplicação de modelos matemáticos prontos, e sim da utilização criativa dos conhecimentos matemáticos dos estudantes.

No contexto atual, existem diversas olimpíadas de conhecimento (história, robótica, redação, entre outras), porém a maior parte dos alunos que participam destas olimpíadas não se prepara da maneira adequada, isto quando existe a preparação. Tal fato é alarmante, uma vez que o futuro da educação, associada ao futuro do país, está intrinsecamente ligada a como se trata a preparação da vida acadêmica e do planejamento de como alcançar tais objetivos por parte dos discentes, sendo os fatores que mais preocupam os grandes pensadores da educação mundial.

Um dos fatores desmotivadores na prática docente é perceber que o aluno é temeroso em aprender a matemática devido a estereótipos estabelecidos na passagem em cada nível de educação, através de influências internas e externas ao ambiente escolar, presenciando tais atitudes dos docentes quando relatam que aprender matemática é complicado e que jamais irão aprender e/ou memorizar tais fórmulas, apenas levando em consideração que muitos dos professores lançam os conteúdos propostos em seus currículos sem mostrar ou demonstrar suas utilidades, aplicações e contextualizações.

No que se refere especificamente à OBMEP e a inclusão social, vale destacar que a OBMEP foi apresentada à comunidade escolar e à sociedade brasileira como um projeto de inclusão social e científica inspirado no Projeto NUMERATIZAR do estado do Ceará, enfatizando a utilização de questões matemáticas que incitam o raciocínio, como base de um projeto cujo um dos objetivos é o desenvolvimento de estratégias que possibilitem melhorar a qualidade do ensino de matemática na educação básica, de forma mais efetiva gerando inclusão social.” (Projeto NUMERATIZAR, apud OBMEP, s.d., p. 6).

O projeto NUMERATIZAR foi organizado como uma política pública de inclusão social, tendo servido, também, para a descoberta de talentos precoces em Matemática e para a melhoria do Ensino Fundamental nas escolas públicas cearenses. Segundo o professor Dr. João Lucas Barbosa (UFC), presidente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), o “objetivo macro dos dois Projetos é o de melhorar a Educação Pública – corrigir deficiências da educação formal que afetam a cidadania e a inclusão social, dificultando o crescimento científico e tecnológico e a qualidade da educação profissional e superior.” (BARBOSA, 2007).

Esse caráter inclusivo associado à OBMEP fica explícito na análise de sua estrutura de funcionamento, com suas Coordenações Regionais preocupadas em viabilizar a participação de alunos das mais diferentes regiões do país, das mais diversas cidades, abrangendo as mais diversas áreas habitadas do país.

3 | METODOLOGIA

Estão sendo desenvolvidos dois projetos, o PROMO e o VAMO, desenvolvidos nas escolas citadas anteriormente, na perspectiva de incluir socialmente seus alunos na sociedade, ou seja, de dar oportunidades a esses alunos, oportunidade que os professores das escolas Técnica Agrícola e Dr. Antônio F. Medeiros, viram na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), promovendo a inclusão social por meio da difusão do conhecimento matemático, que é um dos objetivos dessa avaliação.

Tais projetos são inspirados no sucesso da cidade de Paulista – PB e no trabalho da professora Jonilda Alves Ferreira. Esta professora fez de Paulista - PB uma

potência da Matemática. Seus alunos na escola municipal Cândido de Assis Queiroga acumulam medalhas na OBMEP e na Olimpíada Campinense de Matemática (OCM). É o colégio com melhor desempenho da Paraíba. Paulista – PB sempre esteve presente nas premiações desde o início da OBMEP, em 2005. A cidade acumula centenas de premiações e serve de inspiração a professores, alunos e famílias de todo o país.

É nesse sentido que os projetos voltados para preparação dos alunos, que as escolas citadas anteriormente tem sido destaque no estado da Paraíba no que se refere ao grande número de premiados nos últimos três anos (2013, 2014 e 2015).

Nessa perspectiva, as cidades paraibanas de Puxinanã e Malta realizam projetos respectivamente denominados PROMO (Projeto Matemática Olímpica) e VAMO (Vontade de Aprender a Matemática Olímpica), desenvolvidos desde o ano de 2013, onde buscam ensinar aos jovens o pensar abstratamente e aprimorar o raciocínio lógico. Os projetos supracitados têm como intuito possibilitar aos sujeitos envolvidos conhecimentos sólidos, novas habilidades e a inclusão social através de práticas inovadoras, sendo uma iniciativa educacional e cultural sem fins financeiros, destinada a alunos da rede pública, criada pelos professores de matemática destas escolas, como ferramenta de auxílio a estudantes com histórico acadêmico de destaque, visando também as premiações oferecidas pela organização das olimpíadas do conhecimento.

Nesse contexto, estamos reforçando o papel da escola em preparar alunos capazes de fazer uso da matemática como ferramenta de aprendizagem, fazendo uso de informações apropriadas para as olimpíadas, conhecendo e desenvolvendo critérios para a análise crítico-reflexivo acerca da importância de competir e se tornar competitivo perante a realização das etapas regionais, tentando incentivar e instruir para que os alunos possam expressar o maior potencial individual possível como mecanismo de conhecimento e técnicas de abstração e lógica, com o intuito de inseri-lo socialmente no meio acadêmico e de conhecimentos múltiplos.

Além das aulas promovidas semanalmente no contra turno do horário regular dos alunos interessados no projeto, também se aplica paralelamente às aulas de Matemática, algumas atividades de integração social e cultural entre os alunos participantes, onde estas atividades são planejadas e promovidas pelas equipes de professores do PROMO e do VAMO, atividades como debates, mesas-redondas, palestras, dinâmicas de grupo, gincanas de conhecimentos, simulados, brincadeiras, jogos matemáticos, voltados a temas que cercam o cotidiano, buscando incentivar uma maior participação, interação e desenvolvimento da comunidade escolar na construção do conhecimento.

Através dos projetos PROMO e VAMO desenvolvidos nas escolas, procuramos aproximar os estudantes envolvidos e que pretendem participar da OBMEP, procurando pelos mais diversos meios de alcançar seus objetivos, que se tornam comuns a todos os participantes (alunos e professores) e que conseqüentemente também se tornam os objetivos do projeto, desenvolvendo seus potenciais independentemente das diferenças sociais e culturais que existem entre cada participante do projeto. Desse

modo, buscamos semear nos alunos e em suas famílias, que também são inseridas no projeto, como principais incentivadoras de seus filhos/parentes, a cultura de cidadania e de uma educação diferenciada, criando agentes multiplicadores do projeto, contribuindo para a redução da evasão escolar, conseqüentemente melhorando os índices de rendimento escolar e aprendizagem.

Os materiais utilizados no projeto são totalmente gratuitos para os alunos participantes e financiados pelos professores com o devido suporte das escolas, apoiadoras neste projeto principalmente com suas estruturas físicas; o aluno não tem qualquer despesa financeira em razão da participação neste programa. Semanalmente são realizadas postagens nas redes sociais através da rede mundial de computadores (internet) de exercícios do tipo “desafios”, curiosidades e comunicados, visto que o aluno tem acesso à web através de smartphones próprios e pela facilidade que têm com o mundo virtual, que torna a comunicação imediata. Para isso, foi construído um grupo restrito e secreto na rede social Facebook – escolhida e construída para comunicação entre os participantes, pois foi visto que grande parte dos participantes está passando horas do dia ligados na internet e nas redes sociais, principalmente no Facebook – os grupos possuem os mesmos nomes dos projetos das escolas, chamados Projeto PROMO e Projeto VAMO.

Durante o ano de 2014 foram lançadas e resolvidas pelos participantes do projeto um total de 627(seiscentos e vinte e sete) exercícios preparatórios e desafios voltados a preparação dos alunos para a 1ª fase (local) e a 2ª fase (aprovados na 1ª fase) da OBMEP. Os projetos também têm a visão da inclusão digital de jovens ditos “normais” como também de jovens com alguma deficiência, colabora para a redução da violência e do uso de entorpecentes, no combate ao bullying e ao trabalho infantil.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Matemática Olímpica (PROMO) nasceu no ano de 2013 na cidade de Puxinanã - PB com apenas 6 alunos do nono ano do ensino fundamental, que tinham interesse em participar da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), com o objetivo de terem chances de premiação e conseqüentemente participar dos programas de iniciação científica júnior oferecido para os alunos medalhista. Até o ano de 2012 não existia nenhum aluno premiado na Escola Técnica Agrícola Joaquim Limeira de Queiroz, e após o início do PROMO a escola passou a fazer história nas premiações da OBMEP, com duas medalhas de bronze e uma menção honrosa em 2013.

Como o bom resultado obtido em 2013, o PROMO atraiu a atenção de professores, da comunidade e principalmente dos alunos, passando a ser destaque na escola, onde parte dos discentes esboçou a disposição em participar do PROMO, e assim também aumentando o número alunos interessados em estudar a matemática

olímpica, as premiações surgiram de forma crescente e nos anos de 2014 e 2015. Em 2014 o PROMO obteve duas medalhas de ouro e três de bronze, em 2015 obteve dez medalhas, sendo duas de ouro, duas de prata e seis de bronze e ainda três menções honrosas.

O projeto VAMO também surgiu em no ano de 2013 com a união de 11 jovens estudantes do ensino médio (referente ao nível 3 da OBMEP), sendo três alunos do 1º Ano, quatro alunos do 2º Ano e quatro alunos do 3º Ano, tais alunos foram convidados pelo professor por possuírem esforço e interesse no tocante à matemática e a olimpíada. Estes estudantes demonstraram ser capazes de aprender e abstrair informações de uma maneira rápida, topando o desafio de integrar a primeira equipe a levar a sério as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas na cidade (OBMEP).

Era um projeto novo, recheado de desafios e a cidade de Malta - PB jamais havia formado uma equipe e preparado seus jovens dessa maneira com objetivos pré-definidos. Inicialmente, criamos o grupo no Facebook para treinamento também virtual. Semanalmente, o professor postava questões desafiadoras de matemática e os alunos ora em grupo, ora individualmente, resolviam-nas. Após três anos do início do projeto, somam-se mais de mil questões resolvidas no grupo, gerando um portfólio que serve para os novos integrantes do projeto.

A busca pela resposta certa é uma jornada que pode levar uma hora, uma madrugada ou até mesmo um dia inteiro. Não importa. Ninguém ali se dá conta do passar do tempo nesse universo paralelo da abstração numérica. Se um cálculo trava a solução, um participante pede auxílio ao outro, com cordialidade e entendimento. Trata-se de uma equipe que não aceita o rótulo de nerd, que curtem em dedicar seu tempo às atividades propostas, seguindo um rumo diferente dos demais jovens de mesma faixa etária. Alguns participantes foram participar graças a incentivos da família, outros por um professor que viu potencial, mas que aos poucos foram afiando o raciocínio lógico, especializando-se em competir, e interagindo com os propósitos do projeto. Em três anos de execução, o projeto VAMO já contabiliza 6 medalhas de bronze na OBMEP e dezenas de menções honrosas. Possuímos alunos aprovados em diversos cursos, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em diversas universidades; além de dois alunos participantes do Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME) ofertados aos alunos que são medalhistas em qualquer ano da OBMEP. Relatos de alunos dizem que os projetos PROMO e VAMO ajudaram a mostrar que o foco, a determinação e a força de vontade pode levar qualquer um a qualquer lugar, basta querer e que os projetos serviram para ajudar a superar medos e desafios que eram vistos como impossíveis de serem vencidos.

Isso é resultado de um investimento contínuo de tempo e dedicação nos estudos, tendo orientação e acompanhamento pelos projetos PROMO e VAMO, dando as olimpíadas de conhecimento o mérito de garimpar talentos e de incentivá-los a cultivar a vocação dos números, algo tão raro quanto essencial em qualquer

um lugar no mundo, quanto mais em cidades no interior da Paraíba, que sofrem com tantos problemas sociais, econômicos e educacionais, que nunca imaginariam ser/ter destaque em tais estudos.

A matemática exigida nessa olimpíada não é a da fórmula maçante, mas a que desafia o raciocínio lógico e apurado, sendo notório que alguns alunos que alcançam performances mais altas já gostavam de matemática, mas mesmo esses alunos, tiveram de compactuar com o que lhes eram propostos de modo a ter chance de competir a nível nacional com inúmeros outros alunos de diferentes culturas e realidades.

Desde o início dos projetos, foi possível perceber um olhar diferente nos professores da escola e de escolas vizinhas, na comunidade, e nos alunos a respeito do por que e para que estudar matemática, mostrando que o sentimento de unir amigos, colegas e professores para resolver problemas e produzir atividades que os motivassem ao sucesso, percebendo a importância que a OBMEP tem para a comunidade escolar, promovendo a inclusão social por meio dos programas de iniciação científica e tendo como auxílio à bolsa do CNPq voltadas para alunos medalhistas, que atualmente tem o valor de R\$100,00 (cem reais), que contribui diretamente nas finanças familiares dos contemplados com tal premiação.

5 | CONCLUSÕES

Sendo assim, a partir do que apresentamos, tendo como base nos resultados alcançados e apresentados com o auxílio do desenvolvimento dos projetos PROMO e VAMO, com o intuito de preparar alunos a participarem e serem competitivos perante a realização da OBMEP, podemos afirmar a importância que tais projetos tiveram e têm com seus resultados apresentados em cada ano que se passa nesta avaliação anual, considerando que como tais projetos, além de premiações foi visto que o projeto também incluem digitalmente jovens (com ou sem alguma deficiência), colabora para a redução da violência e do consumo de entorpecentes, e contribui diretamente no futuro acadêmico de cada participante, gerando perspectivas e sonhos.

REFERÊNCIAS

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS – OBMEP 2010. Disponível em: <www.cgee.org.br/atividades/redirec/7255>. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

BARBOSA, J. L. M. Olimpíadas de Matemática: uma experiência de sucesso em educação no Ceará. s.d. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/joaolucasbarbosa-simp.htm>. Acesso on-line em 22 de setembro de 2016.

BRASIL/MEC. Olimpíada Brasileira de Matemática Das Escolas Públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12287:olimpiada-brasileirade-matematica-das-escolas-publicas-&catid=260:olimpiada-de-matematica&Itemid=577>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

OBMEP. REGULAMENTO 2016. s. d. Disponível em:<<http://www.obmep.org.br/regulamento.html> . Acesso em: 25 setembro de 2016.

PROJETO NUMERATIZAR. Disponível em:<www.utexa.edu>. Acesso em: 25 de setembro de 2016.

SANTOS, L. M. **Tópicos da história da física e da matemática**. Curitiba: Ibpex, 2009. (Metodologia do ensino de matemática e física; v. 5).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MUDANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR: A QUESTÃO DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM UMA ESCOLA PERNAMBUCANA

Lúcia de Fátima Farias da Silva

Secretaria de Educação de Pernambuco

Surubim - PE

RESUMO: Este artigo contempla o resultado parcial de uma pesquisa acerca da compreensão dos professores de uma escola pernambucana sobre as repercussões no cotidiano escolar motivadas pela implementação de políticas educacionais. Enfoca um recorte da revisão bibliográfica referente à questão da inclusão de estudantes com deficiência, visto que a escola pesquisada apresenta um histórico de atendimento inclusivo de estudantes com deficiência auditiva e visual desde os anos oitenta, antes mesmo da LDB/96 ou da Declaração de Salamanca/94. A pesquisa de onde se fragmentou o presente estudo considera as políticas públicas emanadas pelo Estado em uma conjuntura de reformas no modelo de gestão desenvolvido em Pernambuco na última década. Pretende-se ter como produto resultante da pesquisa, um resgate histórico da Escola a partir dos pontos de vista, das experiências e relatos descritos pelos professores. A pesquisa tem uma proposta metodológica de cunho qualitativo, sendo utilizado o método estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Ao investigar os impactos

das políticas educacionais no cotidiano escolar, possibilita-se a análise histórica da construção da memória institucional, componente fundamental da identidade da escola na ocasião em que comemora quarenta anos de atuação. Ademais, tem-se a oportunidade de contribuir para o debate educacional em Pernambuco, na medida em que é dissecada e exposta a história da educação do Estado na ótica dos professores, ou seja, do interior da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional, Inclusão, Cotidiano Escolar.

ABSTRACT: This paper presents the partial result of a research about the understanding of the teachers of a school from Pernambuco about the changes in the school routine motivated by the implementation of educational policies. It focuses on a literature review on the issue of students with disabilities inclusion, since the school studied has a history of inclusive care for students with hearing and visual impairment since the 1980s, even before LDB/96 or the Salamanca Declaration/94. This study considers the public policies adopted by the State in the past decade. The result of the research is a report of history of the school based on point of views, experiences and interviews collected from the teachers. The research methodology is qualitative, using the case study method with semistructured interviews and documentary

research. When investigating the impacts of educational policies on school life, it is possible to analyze the construction of institutional memory, a fundamental component of the school's identity when it celebrates forty years of activity. In addition, this paper has the opportunity to contribute to the educational debate in Pernambuco, as the history of state education is dissected and exposed from the point of view of teachers, that is, from the interior of the school.

KEYWORDS: Educational Policy, Inclusion, School Routine

1 | INTRODUÇÃO

A escola de educação básica, responsável pela preparação dos estudantes para a continuidade dos estudos e para o mundo do trabalho, além de enfrentar inúmeros desafios no cumprimento da sua função, vivencia atualmente a expectativa de implementação de uma importante política educacional: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já traz em seu bojo múltiplas discussões. As políticas públicas influenciam a vida dos cidadãos, pois se constituem em ações desencadeadas pelo Estado visando ao atendimento de demandas da sociedade. As políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar, regulam e orientam os sistemas de ensino.

Considerando que a implementação das políticas educacionais provocam mudanças no contexto escolar, propomos uma pesquisa que tenciona analisar as concepções dos professores que atuam numa escola pernambucana acerca de tais modificações. Com esta intencionalidade, buscamos analisar o papel dos educadores no processo de implementação das políticas estaduais de educação identificando, a partir das descrições dos professores, as principais transformações ocorridas na Escola, decorrentes da execução de tais políticas.

No caso em estudo serão consideradas as políticas educacionais propostas pelo Estado, em uma conjuntura de reformas no modelo de gestão desenvolvido em Pernambuco na última década; aquelas que demandaram maiores efeitos no contexto escolar, modificando alguns aspectos fundamentais da escola, tais como: currículo, avaliação, prática docente, gestão. Assim, apesar de a escola estudada ter quarenta anos de atuação na educação do município de Surubim, no agreste setentrional de Pernambuco, a pesquisa focará especialmente o último decênio, haja vista a importância estratégica das transformações ocorridas na escola neste período, tendo sido provocadas pela implantação de políticas estaduais de educação.

A pesquisa permitirá a composição de uma linha histórica da instituição, a ser consolidada em um relato memorial e em um museu escolar, destacando como a escola teve sua trajetória de trabalho e atendimento à comunidade alterada pela execução de políticas públicas. Ao mesmo tempo, busca-se detectar a interpretação dos professores acerca de tais mudanças, configurando, desta forma, a cultura

escolar que está arraigada nos fazeres e saberes construídos na própria escola e os meandros de como esta cultura vai se atualizando, ou seja, como a instituição escolar vai se adequando aos novos contextos modificados ou direcionados pelas políticas implementadas.

Neste cenário, a partir do levantamento das memórias da unidade escolar em estudo, surge a questão da inclusão de estudantes com deficiência, pois a Escola considerada na pesquisa se destaca na comunidade como uma unidade promotora de inclusão de estudantes com deficiência visual e auditiva. Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2003, p.16) quando afirma que a “inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Contudo, neste estudo tratamos especialmente da questão da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Cumpramos ressaltar que o presente artigo contempla o resultado parcial, considerando um recorte da revisão bibliográfica, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência auditiva e visual atendidos pela escola campo de estudo.

2 | METODOLOGIA: PLANEJANDO A PESQUISA

A pesquisa cujo recorte originou o presente artigo é de cunho qualitativo, visto que o interesse central “está em uma interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações em uma realidade socialmente construída” (MOREIRA, 2011, p.76). É um estudo de caso, apoiando-se em relatos concedidos por pessoas-fonte por meio de entrevistas semiestruturadas, além de pesquisa documental utilizando-se de documentos oficiais especialmente a Lei Complementar Nº 125 de 10/07/2008, que cria o Programa de Educação Integral de Pernambuco e a Nota Técnica emitida pela Secretaria de Educação do Estado que esclarece a rede sobre o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e as Metas para a Educação Básica considerando os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). A análise destes documentos será priorizada, visto que as políticas por eles instituídas provocou mudanças significativas no contexto escolar, no recorte temporal considerado, atingindo sobremaneira o cotidiano escolar dos estudantes com deficiência. Além da análise destes documentos, serão considerados a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, como também poderão servir para consulta durante o desenvolvimento da pesquisa outros documentos, tais como: Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares, Portarias, Instruções de Avaliação, Matrizes curriculares, além do Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento, Diários de classe, Planejamentos, Atas de

reuniões, Caderno de anotações, dentre outros.

A população envolvida é constituída por professores que atuam na escola campo de estudo durante o período em que se limita a pesquisa, e que vivenciaram, na função de docência ou de gestão, as mudanças decorrentes da implementação de políticas educacionais que interferiram em aspectos importantes, tais como: gestão, avaliação, currículo e prática docente. Serão convidados a participar das entrevistas todos os professores que atuaram na escola pesquisada desde o ano de 2006 até os dias atuais, sendo efetivamente entrevistados aqueles que aceitarem a convocação. Não participam da pesquisa outros profissionais que não tenham nenhuma ligação com a escola estudada ou que não sejam professores, dada a posição estratégica do educador em vivenciar experiências pedagógicas na sala de aula ou na gestão da escola.

Como dito anteriormente, o foco da pesquisa está direcionado ao intervalo correspondente à última década. Contudo, não se pode deixar de considerar todo o tempo de atuação da escola, pois o itinerário histórico segue uma sequência de acontecimentos interconectados e interdependentes, de maneira que os fatos não são isolados e os acontecimentos de um período influenciam o desfecho dos eventos e resultados nos períodos subsequentes. Por isso, serão apreciados relatos e informações orais de professores que tiveram atuação marcante na história da Escola, tendo como critério a acessibilidade a estas pessoas.

Como instrumento de coleta de dados será utilizado um questionário com perguntas a serem feitas aos professores participantes da pesquisa. Será utilizado um roteiro com questões orientadoras para as entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, além de um equipamento audiovisual para o registro das entrevistas devidamente autorizadas. Este questionário será composto por perguntas direcionadas ao professor participante visando esclarecer a pergunta da pesquisa que está detalhada da seguinte forma:

- 1) Como os professores de uma escola do agreste pernambucano descrevem as mudanças ocorridas no contexto escolar, advindas da implementação de políticas estaduais de educação, no último decênio?

1.a Como os professores descrevem a sua participação na implementação das políticas públicas educacionais em sua escola?

1.b Quais as mudanças descritas pelos professores como decorrentes da execução dessas políticas na escola, especialmente na sala de aula, quanto a: currículo, avaliação, prática docente, gestão?

- 2) A que os professores atribuem a instauração destas políticas?
- 3) Quais os obstáculos identificados pelos professores de uma escola pernambucana na efetivação destas políticas?

3.a Que estratégias foram utilizadas para superar estes obstáculos?

A partir destas questões de pesquisa serão elaboradas as perguntas da entrevista. O processamento e análise dos dados se darão a partir da transcrição das entrevistas e análise do conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009). Portanto, o objeto de análise são as entrevistas feitas aos professores.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contato direto e diário que temos com professores e no próprio desempenho da função profissional, temos verificado que a questão da implementação das políticas públicas educacionais e as repercussões no cotidiano da escola têm despertado cada vez mais a atenção de todos. Quando nos referimos ao termo política pública, o entendemos segundo Oliveira (s/d, p.1) ao afirmar que “é uma expressão que visa definir uma situação específica da política”. Do ponto de vista etimológico, política pública refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território, pois “política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis* (OLIVEIRA, p.1).

No levantamento de trabalhos que tratam da análise dos impactos das políticas públicas no cotidiano das escolas, foram identificadas algumas pesquisas já realizadas como, por exemplo: Ferreira e De Barros Nogueira (2016) analisam uma política pública, o Plano Nacional de Educação (PNE), considerando os reflexos produzidos no cotidiano escolar; analisa a questão da judicialidade e das consequências da implementação do PNE, recorrendo a consultas bibliográficas. Já Delgado (2012), analisa o impacto das políticas públicas nas práticas escolares, sobretudo as avaliativas, a partir da implantação dos ciclos e da progressão continuada, por meio de observações sistemáticas do cotidiano escolar. Enquanto Falsarella (2005, 2013) analisa, por intermédio de observações e entrevistas, a repercussão das políticas públicas desencadeadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96) na autonomia e decisões tomadas pela equipe escolar para elaborar o projeto pedagógico.

O presente estudo prioriza a ótica dos atores internos da escola, pois incide sobre as interpretações dos professores acerca das transformações da escola mediante o desenvolvimento das políticas estaduais de educação. Ao expressar sua visão, os professores entrevistados estarão contribuindo para a elucidação de cenários e fatos ocorridos na escola, formatando, conjuntamente à sua história de vida profissional, a própria história da instituição. Neste caso, os depoimentos são valiosos não só para a compreensão dos processos de implementação de políticas educacionais, como também, permitem colocar em foco a metodologia de produção e exploração de documentos orais. Além disso, ao tomar como objeto de análise as entrevistas contendo os relatos dos professores, a pesquisa se propõe a discutir as possibilidades

e os limites desse procedimento metodológico para o estudo da história da educação no Estado.

Quanto à concepção de política, buscamos em Falsarella (2013, p.256) alguns conceitos acadêmicos vigentes, tais como: “arte de governar conquistando consensos, convivência entre diferentes ou, ainda, ação organizada de grupos sociais para alcançar fins coletivos”. Entretanto, convém destacar que é difícil se chegar a um consenso quanto ao conceito de política, “uma vez que toda ação política envolve disputa por diferentes interesses, alguns postos a serviço das condições gerais de vida da população, outros mais voltados a interesses particulares, empresariais ou corporativistas” (FALSARELLA, 2013, p.256). Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo” (OLIVEIRA, s/d, p.1). Contudo, contemporaneamente a expressão política pública tem tomado dimensões mais amplas haja vista o avanço das condições democráticas em várias partes do mundo e a diversidade de arranjos institucionais de governos. Assim, “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13, apud OLIVEIRA, s/d, p.1). Neste trabalho, toma-se o conceito de política pública proposto por Azevedo (2003, p. 38, apud OLIVEIRA, s/d, p.2), ou seja, “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Dentre as políticas implementadas pelo Estado no recorte temporal considerado para a pesquisa, ou seja, de 2006 a 2016, destacam-se o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP), que atingiu vários segmentos do governo, inclusive a educação, o Programa Ganhe o Mundo (PGM), um programa de intercâmbio de estudantes do ensino médio, o Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE), que propõe a formação de gestores e fortalecimento da gestão escolar democrática no Estado, o Professor Conectado, que doou um computador portátil (*notebook*) a cada professor da rede, o Pacto pela Educação, que estabeleceu parâmetros para o monitoramento das escolas estaduais ditas prioritárias, o Programa de Educação Integral, uma política de educação integral para o ensino médio e, entre outras, o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), uma política de avaliação das escolas públicas da rede estadual ou municipal, a depender da adesão do Município. Dentre estas, foram selecionadas duas políticas para serem analisadas: o SAEPE e o Programa de Educação Integral. As razões para esta escolha referem-se à importância estratégica das transformações no cotidiano escolar por elas motivadas em significativos aspectos do contexto e da cultura escolar como, por exemplo, a prática docente, a gestão, o currículo e a avaliação.

Ao buscar aporte teórico acerca das implicações das políticas educacionais consideradas nesta pesquisa, tendo em vista os citados aspectos do contexto escolar, perpassamos obrigatoriamente pela questão da inclusão de estudantes com

deficiência, haja vista o esforço pedagógico empreendido pela escola pesquisada em incluir os discentes com deficiência auditiva e visual, oferecendo a Educação Especial.

A Educação Especial, para efeitos da Lei nº 9.393/96, é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com Necessidades Educativas Especiais. Este termo “necessidades educativas especiais”, citado pela primeira vez na LDB, Lei nº 9.394/96, foi anteriormente citado na Declaração de Salamanca (1994) referindo-se a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem”. A Declaração recomenda que “seja adotado o princípio da educação inclusiva, em forma de lei ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares” (OMOTI, 1999, p.9), contudo, estabelece recomendações da “necessidade de práticas não inteiramente inclusivas com relação ao atendimento de deficientes que apresentam determinadas condições” (OMOTI, 1999, p.9). Também a LDB/96 leva em conta as condições específicas de alunos com deficiência que podem não permitir a plena inclusão. De todo modo, o grande desejo é que seja possível a “construção de uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras” (OMOTI, 1999, p.9). Assim sendo, levando em conta que a educação é um direito social básico e por isso deve ser oferecida a todos, a escola pesquisada por meio da sua gestão e corpo docente, numa atitude de protagonismo, implantou turmas especiais para atendimento aos alunos com deficiência auditiva em 1987, passando a atender, em 1999, também estudantes com deficiência visual. A motivação para a criação dessas turmas veio da comunidade que identificou a demanda e a escola assumiu em seu projeto pedagógico este atendimento. Gradativamente, estes estudantes passaram a ser integrados nas turmas regulares. Alguns dos estudantes cegos encontraram nas atividades do Coral da Escola uma importante forma de inclusão social.

Convém salientar que no decorrer do último decênio, sendo implementadas as políticas estudadas nesta pesquisa, ou seja, o SAEPE e o Programa de Educação Integral, ocorreram mudanças no atendimento aos estudantes com deficiência na escola pesquisada. As descrições dos professores entrevistados no decorrer da pesquisa que se encontra em andamento nos levarão, necessariamente, a refletir se estas políticas consideram as singularidades de cada educando, no sentido de assegurar o direito de inclusão dos alunos com deficiência, apesar da pressão das avaliações externas e das metas numéricas a serem alcançadas especialmente pelas escolas integrais.

4 | CONCLUSÕES

É importante ressaltar que o presente trabalho trata de um projeto em andamento, ainda na fase de revisão de literatura, e apresenta o resultado parcial da revisão bibliográfica referente às políticas educacionais implementadas no Estado de Pernambuco, no último decênio, e as implicações no cotidiano da escola estudada de acordo com as descrições enunciadas pelos professores. Aqui, recortamos, no âmbito da pesquisa, o aspecto da inclusão de estudantes com deficiência considerando a importância estratégica para uma educação humanizada e humanizadora, a garantia dos direitos de inclusão destes estudantes mediante o contexto de implementação de um modelo de gestão com foco em resultados, inclusive na área educacional.

Pretende-se ter como produto resultante da pesquisa, um resgate histórico da Escola a partir dos pontos de vista, das experiências e relatos descritos pelos professores e um museu dedicado à preservação das memórias da instituição. Entende-se que a história institucional de uma escola é singular e individual, entretanto, está sujeita não apenas ao contexto local, às necessidades e anseios da comunidade mais próxima, mas a uma conjuntura mais ampla que inclui todo o sistema educacional estadual; está submetida às políticas implementadas que, às vezes, contradizem o caminho particular percorrido pela instituição ou mesmo às demandas da própria comunidade. Na história da escola pesquisada a inclusão de estudantes surdos e cegos deverá estar incluída em um dos capítulos mais significativos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, 2ª. Edição Revista**. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 16/07/2016.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área de Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 ago 2016.

DELGADO, Adriana Patrício. **O Impacto das Políticas Públicas nas Práticas Escolares sob a Ótica da Avaliação de Aprendizagem**. Espaço do Currículo, v.4, n.2, pp.162-171, Setembro de 2011 a Março de 2012, ISSN 1983-1579. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Acesso em: 13/06/2016.

FALSARELLA, Ana Maria. **Autonomia escolar e a elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional**. Tese de Doutorado apresentada à PUC-SP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2005. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/processaPesquisa.

FALSARELLA, Ana Maria. **Repercussões das Políticas Educacionais no Âmbito Escolar**. Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 254-271, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/180/pdf> Acesso em:

09/07/2016

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; DE BARROS NOGUEIRA, Flávia Maria. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação.** @ rquivo Brasileiro de Educação, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016.

Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf Acesso em: 09/07/2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo : Moderna , 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf> Acesso em: 30/06/2016.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão.... **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999. ISSN 2175-8050. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

UM OLHAR SOBRE A INCLUSÃO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA

Julimar Santiago Rocha

Universidade do Estado da Bahia, Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Salvador-BA

Maria da Conceição Alves Ferreira

Universidade do Estado da Bahia, Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Salvador-BA

RESUMO: A implantação da política de inclusão escolar no Brasil tem produzido transformações tanto na formação de professores como na atenção dispensada aos alunos. As universidades produzem trabalhos acadêmicos que abordam a questão e problematizam o princípio da inclusão. Nosso objetivo nesse artigo é identificar teses e dissertações que tenham o termo inclusão ou similares em seu título, investigando também os sujeitos partícipes dessas pesquisas, no período de 2008 a 2016, em cinco universidades públicas do Estado da Bahia. Teoricamente dialogamos com os autores: Chauí (2006); Severino (2006) e Sasaki (2005). O trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Os resultados apontam para um olhar diferenciado de muitos pesquisadores que já tem se debruçado sobre a inclusão em diversos espaços escolares. E evidencia também a necessidade de realização de outras pesquisas que preencham as lacunas

encontradas, visando a efetivação da inclusão na sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Pesquisa. Universidade pública

ABSTRAT: The implementation of the politic of school inclusion in Brazil has produced changes in the formation of teachers as well in the attention given to the students. Universities produce academic works that approach the issue and problematize the principle of inclusion. Our objective in this article is to identify theses and dissertations that have the term inclusion or similar in their title, also investigating the subjects participating in these surveys, from 2008 to 2016, in five public universities in the State of Bahia. Theoretically we dialogue with the authors: Chauí (2006); Severino (2006) and Sasaki (2005). The work is part of a master's degree research in progress. The results point to a different view of many researchers who have already considered inclusion in several school spaces. And it also evidence the need to carry out other research that fills the gaps found, looking for to effect the a inclusion in Brazilian society.

KEYWORDS: Inclusion. Search. Public University

1 | INTRODUÇÃO

A educação de alunos com deficiências que, tradicionalmente era orientada por um modelo segregacionista, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. Esta proposta ganhou força, a partir da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca. Sob este enfoque, a Educação Especial que por muito tempo comportou-se como um sistema paralelo de ensino, vem sofrendo modificações, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com deficiência, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Emerge então, na atualidade, um movimento embasado pelo paradigma da inclusão. Mesmo não sendo um tema recente vivenciamos e lutamos por uma sociedade que oportunize a participação e acesso a todos de bens e serviços, entre eles a educação. A sociedade brasileira caracterizada pela diversidade ainda tem convivido com ações discriminatórias, contudo paralelo a isso, vivemos também a formação de uma geração mais respeitosa com pessoas a quem a vida deu diferentes caminhos de ser, viver e estar no mundo. “Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas (STAINBACK, 1999, p. 26).”

A reestruturação da educação brasileira, tendo em vista o princípio da inclusão escolar levanta diversos questionamentos dentre eles: a efetivação das políticas públicas, as dificuldades e possíveis soluções para a sua efetivação, e a formação dos professores. Nesse contexto, levanta-se a seguinte problemática: Como se caracterizam as produções acadêmicas (teses e dissertações) das universidades públicas do estado da Bahia que abordam a inclusão, e quais sujeitos são mais investigados, no período de 2008 a 2016?

O interesse por considerar apenas as teses e dissertações se justifica pela intenção de analisar, o que tem sido produzido pelos programas de pós-graduação *strito sensu*, nos cursos de cursos de mestrado e doutorado em cinco universidades públicas, na Bahia. O trabalho faz parte da pesquisa em andamento, no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

Segundo Severino (2006), a pós graduação no Brasil se transformou numa:

[...] sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Pode-se afirmar com segurança que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores. (2006, p. 51-52)

A pós-graduação mesmo enfrentando problemas relacionados à gestão administrativa e política, tem conseguido contribuir para a ampliação de práticas científicas, além de investir na formação de pesquisadores e docentes. Essas contribuições constituem a universidade como agência produtora de conhecimento, e de grande relevância para avanços educacionais, políticos e sociais.

Nosso objetivo nesse artigo é identificar teses e dissertações que tenham o termo “inclusão” e similares em seu título, investigando também os sujeitos partícipes dessas pesquisas, no período de 2008 a 2016. Construindo com esses dados o que chamamos de “recorte bibliográfico”, de forma a contribuir para a realização de outras pesquisas que preencham as lacunas encontradas, visando a efetivação da inclusão na sociedade brasileira. O intitulado “recorte bibliográfico” se aproxima do Romanowski e Ens chamam de estado do conhecimento: “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado “estado do conhecimento (2006, p. 40)”

Escolhemos o período de 2008 a 2016, primeiro por serem pesquisas mais atuais e, por 2008 ser o ano de publicação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008). Essa política acompanha os avanços das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, de forma a assegurar condições de igualdade, bem como o exercício dos direitos, visando à inclusão social e cidadania para todos indistintamente.

O primeiro caminho percorrido foi o levantamento e identificação de teses e dissertações através do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia (RI-UFBA), do Centro de Documentação e Informação da Universidade do Estado da Bahia (CDI) Luiz Henrique Tavares, do Domínio Público, sites, bibliotecas universitárias e outros espaços de socialização.

Realizamos depois, a busca através da palavra-chave “inclusão”, e direcionando o refinamento para Ciências Humanas: Educação, para área de conhecimento. Passando à leitura do resumo para a identificação do sujeito investigado na pesquisa. Na impossibilidade de identificar o sujeito no resumo realizamos a leitura de outros pontos da pesquisa, principalmente da metodologia.

2 | AS PESQUISAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA BAHIA: A INCLUSÃO E OS SUJEITOS PARTICIPANTES

Nesse tópico trazemos o mapeamento das produções acadêmicas de cinco universidades públicas do Estado da Bahia, em Programas de Pós-graduação em Educação: A Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal da Bahia,

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz e Universidade Estadual de Feira de Santana.

Segundo Chauí (2003), as universidades públicas são instituições sociais que acompanham as transformações da sociedade e que dispõem de autonomia intelectual. Diante disso, as pesquisas por elas produzidas precisam ser valorizadas e publicizadas, como meio de superação de paradigmas ultrapassados, apontando para novas formas de convivência, já que cumprem um importante papel na produção científica.

Universidade do Estado da Bahia

Na Universidade do Estado da Bahia foram mapeados cinco programas, nos quais encontramos 11 dissertações e 02 teses, conforme Tabela 1. Sendo 08 pesquisas nos mestrados acadêmicos e 03 nos mestrados profissionais. O primeiro trabalho identificado sobre inclusão, no ano do lançamento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, resultante do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade UNEB/Salvador (PPGEDUC) buscava investigar a inclusão digital, os sujeitos participantes da pesquisa foram gestores, monitores de um programa de inclusão digital.

Ano	Dissertações	Teses	Total
2008	01		01
2009	02		02
2010	02		02
2011	02		02
2012			
2013	01	01	02
2014	01	01	02
2015	02		02
2016			
Total	11	02	13

Tabela 1 - Produções da UNEB por temporalidade e natureza das pesquisas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Além do PPGEDUC, identificamos pesquisas de outros programas na UNEB/Salvador: Mestrado Acadêmico em Crítica Cultural, Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Já no Mestrado Acadêmico em Estudo de Linguagens e no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) não localizamos pesquisa com o termo inclusão no título, conforme se constata no Quadro 1:

PROGRAMA /CURSO	ANO	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	SUJEITOS INVES- TIGADOS/ PARTÍCIPES
Mestrado Profissional em Gestão e Tec- nologias Aplicadas à Educação (GES- TEC)/ Salvador	2013	CARDOSO, Geoci- vany Lima. Políticas Públicas de Apoio à Inclusão Socioeconô- mica de Mulheres em Situação de Vulnera- bilidade: a Visão dos Gestores Sobre o Pro- grama Nacional Mu- lheres Mil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnolo- gia da Bahia (IFBA), Orientadora: Prof ^a Dr ^a Carla Liane Nascimen- to dos Santos	Gestores do Progra- ma Mulheres Mil no IFBA
	2014	ARAÚJO, Marne de. Formação de pro- fissionais e inserção de pessoas com deficiência no mundo do trabalho: possi- bilidades de inclusão ou utopia para os educandos da Região Metropolitana de Salvador (RMS)? Orientadora: Prof ^a Dr ^a Carla Liane Nascimento dos Santos	Alunos de cursos profissionalizantes
	2015	REIS, Andreia Rêgo da Silva. Política de Diversidade e Inclusão para pessoas com Deficiência no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi. Orientado- ra: Profa. Dra. Célia Tanajura Machado	Alunos/professores/ gestores (diretor e coordenador), técni- cos do IFBA

Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade (PP-GEDUC)/Salvador	2008	BORGES, Luzineide Miranda. Políticas públicas de emancipação digital: possibilidades e avanços à inclusão sociodigital no estado da Bahia. Orientador: Tânia Maria Hetkowski	Gestores e monitores do Programa de Inclusão Sociodigital nos CDC
		LIMA, Adriana dos Santos Marmori. Programa TOPA/UNEB: Formação de alfabetizadores e perspectiva para a inclusão sócio-digital dos jovens e adultos da Bahia. Orientadora: Maria Olívia Matos Oliveira	Professores alfabetizadores e formadores do TOPA
	2009	BARBOSA, Bernadete de Lourdes Oliveira. Inclusão sociodigital no contexto das políticas públicas: um estudo de caso nos CDSC do Estado da Bahia. Orientadora: Tânia Maria Hetkowski	Gestores e monitores de centro digital de cidadania
	2010	MACIEL, Edineiram Marinho. Educação musical, projetos sociais e inclusão: um estudo de caso no sertão da Bahia. Orientador: Delcele Mascarenhas Queiroz	Alunos, pais, professor e coordenador
	2011	ERI, Santana. Tecnologia assistiva e a inclusão das pessoas com deficiência nas Escolas Públicas de Madre de Deus. Orientador: Arnaud Soares de Lima Junior	Equipe multidisciplinar, representante do Conselho de Educação, professores, vereador, mães de pessoas com deficiência, representante da comunidade, diretora de escola
	2015	SILVEIRA, Tânia Baltazar da. Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e o preconceito na escola pública. Orientador: Luciene Maria da Silva	Mães de alunos com deficiência incluídos em uma Escola Municipal do Ensino Fundamental, situado em um bairro periférico da cidade de Salvador-BA
		SOUSA, Sidenise Estrelado. O direito das pessoas com deficiência: participação, inclusão social e educacional. Orientador: Prof ^a . Dr ^a . Luciene Maria da Silva	Mãe e a Promotora de justiça
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)			
Mestrado Acadêmico em Crítica Cultural UNEB CAMPUS II/ Alagoinhas-BA	2009	NETO, Murillo da Silva. Práticas de letramento na educação de surdos: representações docentes sobre a "inclusão". Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos	Professores, vice-diretora, professora de apoio pedagógico
Mestrado Acadêmico em Estudo de Linguagens - UNEB/ Salvador			

Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade (PP-GEDUC)/Salvador 2014	2013	SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Preconceito e inclusão: trajetórias de estudantes com deficiência na universidade. Orientador: Prof. ^a Dr. ^a Luciene Maria da Silva	Estudantes universitários
	MATTOS, Nicoleta Mendes de. Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar. Orientador: Prof. ^a . Dra. Luciene Maria da Silva	Professores	

Quadro 1 - Produções da UNEB por temporalidade e curso

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Universidade Federal da Bahia

Na Universidade Federal da Bahia mapeamos 14 dissertações e 04 teses, conforme Tabela 2. As produções no período de 2012 a 2015 correspondem a 67%, sendo que o ano de 2015 foi o que apresentou maior número - sete (07) produções entre teses e dissertações.

Ano	Dissertações	Teses	Total
2008	01		01
2009	02		02
2010			
2011	02		02
2012	02		02
2013	01	01	02
2014	01		01
2015	05	02	07
2016		01	01
Total	14	04	18

Tabela 2 - Produções da UFBA por temporalidade e natureza das pesquisas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

O primeiro trabalho identificado sobre inclusão também de 2008, assim como na UNEB, buscava investigar a inclusão digital, porém tendo como partícipes da pesquisa alunos-trabalhadores da construção civil.

PROGRAMA/CURSO	ANO	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	SUJEITOS INVESTIGADOS/ PARTÍCIPES
Programa de Pesquisa e Pós Graduação: Mestrado em Educação - UFBA	2015	FARIAS, Sandra Samara Pires. Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na educação básica. Orientador: Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão	Alunos
		CARVALHO, Rita de Cassia Carregosa. Desafios para uma prática inclusiva na educação superior: um estudo de caso na Universidade de Brasília. Orientador: Maria Helena Silveira Bonilla	Docentes e servidores da UNB
		MATOS, Aline Pereira Da Silva. Práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo na UFRB. Orientador: Susana Couto Pimentel	Docentes
		SOUSA, Debora Cerqueira de Souza e. Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. Orientador: Prof ^a . Dra. Susana Couto Pimentel	Docentes
		BISPO, Alexandra Da Silva Santos. Educação inclusiva: contribuições da fisioterapia na formação docente. Orientador: Professor Dr. Omar Barbosa Azevedo	Professores
	2014	SILVA, Maria Lea Guimaraes da. A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores. Orientador: Prof ^a . Dr ^a . Maria Helena Silveira Bonilla	Formadores NTE e UFBA
	2013	ARAÚJO, Thalita Chagas Silva. O Intérprete de Língua de Sinais em Escolas Inclusivas: Possibilidades e Desafios. Orientador: Prof. ^a Dr ^a Desirée De Vit Begrow	Uma professora e quatro intérpretes
	2012	SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Os desafios da <u>inclusão</u> nas aulas de Educação Física do Ensino Público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana. Orientador: Professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas	Professores de Ed Física
		Souza, Mírian Mônica Loiola da Cruz. <u>Inclusão</u> , educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil. Orientador: Professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas	Professores
	2011	SILVA, Élide Cristina Santos da. A prática pedagógica na <u>inclusão</u> educacional de alunos com autismo. Orientador: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda	Professor
		DUARTE, Leonardo de Carvalho. Ação Pedagógica de Professores de Educação física em turmas <u>inclusivas</u> . Prof. Dr. Miguel Angel García Bordas	Professores
	2009	OLIVEIRA, Jamine Barros. Tecendo a saúde com a educação nas tramas da inclusão. Orientador:	Profissionais do Programa Saúde na Família
		SOUSA, Nayara Alves de. Desafios à inclusão de pessoas com deficiência: aspectos da trajetória escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele. Orientador: Alessandra Santana Soares e Barros	Mães e professoras
	2008	Santos, Amaleide Lima dos. "Tá vendo aquele edifício moço?": a especificidade da inclusão digital para trabalhadores da construção civil não alfabetizados. Orientador: Maria Helena Silveira Bonilla	Alunos trabalhadores
TESES COM INCLUSÃO NO TÍTULO DO TRABALHO			

Programa de Pesquisa e Pós Graduação: Doutorado em Educação - UFBA	2016	BARBOSA, Irenilson de Jesus. No Olimpo da inclusão: a importância da afetividade na educação de pessoas com deficiência visual. Orientador: Félix Marcial Díaz-Rodriguez	Pessoas cegas
	2015	ALMEIDA, Wolney Gomes. O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira. Orientador: Dra. Theresinha Guimarães Miranda	Guia intérprete
		NEVES, Barbara Coelho. Fundamentos e agenda da inclusão digital na educação brasileira: Aspectos teóricos, metodológicos e conceituais. Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Souza Couto	Sem sujeito, pesquisa com teses e dissertações
	2013	UZEDA, Sheila de Quadros. A participação feminina no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual. Orientador:	Mães

Quadro 2 - Produções da UFBA por temporalidade e curso

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia apenas uma dissertação publicada em 2016, intitulada *Novas inclusões, velhas exclusões: discursos de uma “educação inclusiva”*, produzida por Stela de Jesus, sob a orientação Professor Dr. Anderson de Carvalho Pereira, tendo como sujeitos investigados: pai e professor.

Universidade Estadual de Santa Cruz

Nessa instituição, encontramos apenas a dissertação: *Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial*, defendida em 2016, por Márcia Alexandra Araújo Peixinho, sob a orientação da Professora Dr^a Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, que nos remete a pesquisa sobre o viés inclusivo, pois se debruçou sobre o fazer pedagógico de três professoras da Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Universidade Estadual de Feira de Santana

O mapeamento das produções da Universidade Estadual de Feira de Santana foi realizado tanto pelo Banco de Teses da CAPES, como através de coleta diretamente no portal da universidade. Encontramos duas produções com inclusão no título: A dissertação de Ilnah de Oliveira Fernandes: *Produção do conhecimento na Educação Física: análise epistemológica dos anais do grupo de trabalho temático “inclusão e diferença” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) de 2003 a 2013*, tendo como orientador o Professor Dr. Welington Araújo Silva. E a produção de Barbara Mercedes Santiago Ferreira: *Prática Pedagógica em Educação Especial: Inclusão de Aluno com deficiência*, sob a orientação da Professora Dr^a Solange Mary Moreira Santos.

Teve outras duas produções que apesar de não fazer referência direta no título,

nos remete a uma perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência. A primeira é intitulada *Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular*, do ano de 2014, da autora Adarita Souza da Silva, sob a orientação da Professora Dr^a Solange Mary Santos Moreira, tendo como sujeitos os professores. E a segunda é a de Emmanuelle Felix dos Santos, *O ensino de libras na formação do professor: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana*.

2.1 Os Sujeitos Participantes das Pesquisas

Buscando responder ao objetivo proposto, passamos a análise acerca dos sujeitos que são investigados e/ou partícipes das pesquisas. Partimos da premissa que estes têm um papel fundamental na construção e realização das produções devido a sua historicidade e subjetividade. Essa concepção embasa principalmente as pesquisas com abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa valoriza as questões metodológicas que emergem da subjetividade, pois considera a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a particularidade do sujeito. Possibilita portanto, ao pesquisador interpretar a fala dos investigados, pois, segundo Haguette (1992, p. 63), “[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais”

Passamos então a nos questionar quais os sujeitos investigados nessas pesquisas. Os gestores escolares aparecem como principal sujeito investigado? Devido ao quantitativo das pesquisas encontradas, optamos por fazer a análise comparativa apenas nas instituições com mais produções: UNEB e UFBA. Das 13 pesquisas analisadas da UNEB, apenas 23% tem o gestor escolar como investigado, embora ele apareça juntamente com pais, professores, alunos. O mesmo percentual (23%) se aplica a gestores de programas diversos e, apenas 8% refere-se ao coordenador escolar. Os demais 46% não tem o gestor como sujeito principal, nem secundário, aparecendo como sujeitos: alunos, professores, pais, e/ou uma equipe multidisciplinar.

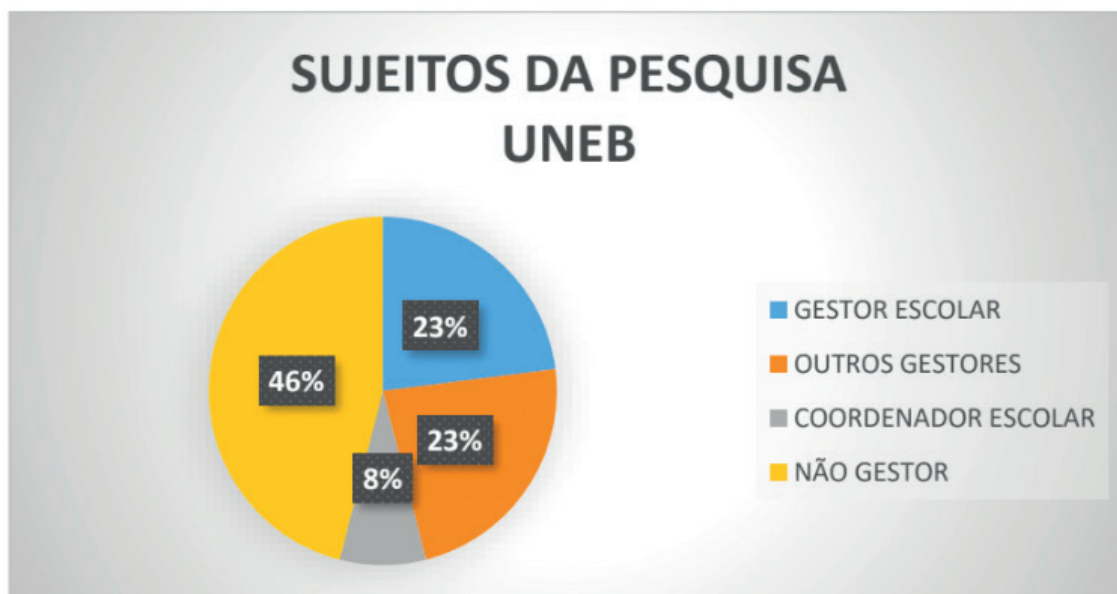


Gráfico 1 – Sujeitos catalogados nas pesquisas da UNEB

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017.

Nas pesquisas produzidas pela UFBA, o principal investigado é o docente, aparecendo em 71% das pesquisas. 29% tem sujeitos outros: pais, intérpretes, pessoas com deficiência, alunos, trabalhadores. O gestor escolar não aparece como sujeito investigado.

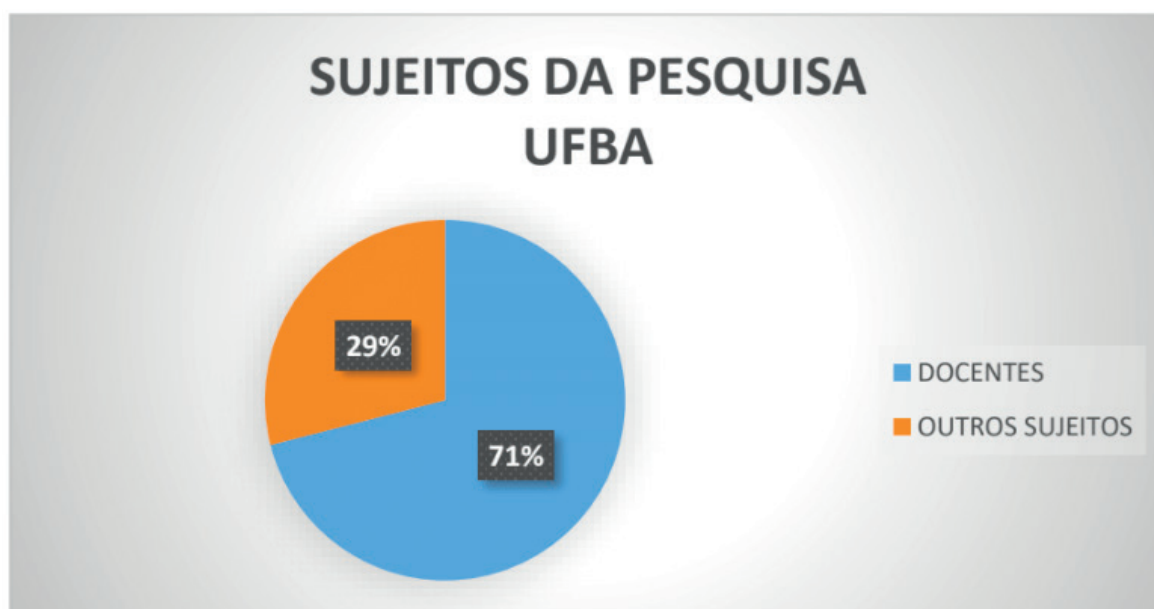


Gráfico 2 – Sujeitos catalogados nas pesquisas da UFBA

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa, 2017

Sasaki afirma que: “a inclusão é um processo mundial irreversível (2005, p. 23)”. E como tal, traz modificações tanto no campo político, como no educacional. O fato das pesquisas não terem, em sua maioria, apenas um sujeito que participa da

investigação, traz a compreensão do envolvimento de todos os agentes sociais para a efetivação da política de inclusão.

Ressaltamos também o investimento das pesquisas tendo como investigado principal o professor. Barbosa, Alves e Souza (2014, p. 107), afirmam que: “A formação de professores precisa ser entendida como um dos fatores para que a educação inclusiva dê um salto qualitativo.” Essa percepção nos remete a formação de educadores para atuar na diversidade, proporcionando uma educação de qualidade.

3 | CONCLUSÃO

Constatamos o crescimento ascendente de trabalhos a partir do ano de 2008, após a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com uma concentração principalmente nos últimos cinco anos, embora ainda consideremos um número limitado.

As pesquisas se concentram nas produções de dissertações, nos cursos de Mestrado, sendo escassas nas teses. Existe um percentual significativo de produções que tratam da inclusão digital para pessoas com deficiência, problematizando o uso dos recursos para a aprendizagem desses sujeitos. É perceptível também que os investigados são majoritariamente os professores, levantando a discussão sobre a formação dos docentes no Brasil, visando a implementação da política de inclusão.

O artigo proposto, ao trazer um “recorte bibliográfico” sobre as produções de teses e dissertações de universidades públicas baianas, aponta para um olhar diferenciado de muitos pesquisadores que já tem se debruçado sobre a inclusão em diversos espaços escolares, formais ou não formais. E evidencia também a necessidade de realização de outras pesquisas que preencham as lacunas encontradas, visando a efetivação da inclusão na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Josilene Souza Lima; ALVES, Márcia Mesquita Cardoso; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Escolas inclusivas e capacitação dos professores. In: NASCIMENTO, Eliane de Sousa; CORREIA, Patrícia Carla da Hora; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **Dialogando com a inclusão II: Curso de Formação de Professores**. Recife: Linceu, 2014. p. 98-108.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 24, p.5-15, dez. 2003. Trimestral.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, set/dez, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2006, Brasil. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em 15 set. 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do Século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 01, p.19-23, out. 2005. Anual.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPGE 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 51-74.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Trad. Magda França Lopes. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Débora Rocha Carvalho

Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Fortaleza - Ceará

Deldy Moura Pimentel

Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Fortaleza - Ceará

Terezinha Teixeira Joca

Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Fortaleza - Ceará

Marilene Calderaro Munguba

Universidade de Fortaleza – UNIFOR
Fortaleza - Ceará

RESUMO: O presente artigo foi construído a partir de atividades desenvolvidas em um estágio no Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) na Universidade de Fortaleza (UNIFOR) que tem em sua essência a psicopedagogia e um trabalho voltado à Psicologia Escolar pelo viés da inclusão. O estudo teve como objetivo apresentar os conhecimentos teóricos e práticos construídos em Psicologia Escolar, com a prática de Educação Inclusiva. Trata-se de um estudo de natureza descritiva mediante relato de experiência que contou com o tripé conceitual de autores da área da Psicologia, da Educação e da Educação Inclusiva. Dentre as atividades desenvolvidas no PAP constam adaptações de materiais para alunos com

deficiência visual, a mobilidade de alunos cegos pelo campus, bem como a atuação como leitor(a) em suas provas, o contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o suporte psicológico em momentos de crise para os estudantes em geral, dentre outras atividades que aproximam a psicologia escolar e as práticas desenvolvidas pelo psicólogo como agente de mudança. Por conseguinte, os resultados sugeriram novos rumos para atuação do psicólogo, além de necessária reflexão acerca de sua práxis no que se refere ao social, para o exercício de sua prática na perspectiva da Educação Inclusiva e da Psicologia Escolar. Por fim, podemos observar que nesta proposta de estágio, questões como a ética profissional e o respeito para com o sofrimento psíquico e a singularidade de cada indivíduo possibilitou a quebra de conceitos pré-estabelecidos frente àqueles que necessitam de inclusão em Instituição do Ensino Superior (IES).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Ensino Superior, Psicólogo em formação, Psicologia Escolar, Processos Educativos.

ABSTRACT: This article is based on the activities developed in a professional training in the Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) at the Universidade de Fortaleza (UNIFOR), which has in its essence psychopedagogy and work focused on School Psychology with inclusive

orientation. The study aimed to present the theoretical and practical knowledge built in School Psychology, with the practice of Inclusive Education. It is a study of descriptive nature through an experience report that had the conceptual tripod of authors in the area of Psychology, Education and Inclusive Education. Among the activities developed in the PAP, there are adaptations of materials for students with visual deficiency, mobility for blinded students through the campus, as well as acting as a reader in their tests, contact with the Brazilian Language of Signals (LIBRAS), psychological support at times of crisis for students in general, and other activities that approach school psychology and the practices developed by the psychologist as a change agent. Consequently, the results suggested new directions for the psychologist, in addition to the necessary reflection on his praxis in relation to the social, for the practice of his practice in the perspective of Inclusive Education and School Psychology. Finally, we can observe all along the internship questions such as professional ethics and respect for psychic suffering and the individuality of each individual allowed the breakdown of pre-established concepts in front of those who need inclusion in Institution of Higher Education.

KEYWORDS: Inclusive Education, Higher Education, Psychologist in formation, School Psychology, Educational Processes.

INTRODUÇÃO

A partir da Declaração de Salamanca (1994) com a proposta de Educação para Todos, a Educação Superior tem passado por várias reformulações por conta das demandas sociais e das políticas educacionais vigentes, as quais possibilitaram a entrada e a permanência em Instituições de Ensino Superior das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, nesse sentido, "a Educação Superior é um espaço fértil para a atuação do psicólogo escolar, com possibilidades e desafios que devem ser compreendidos e enfrentados por meio do conhecimento e desvelamento da realidade" (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.231). Como também, possibilita o psicólogo criar espaços e desenvolver projetos que contribuam com essa nova faceta da Educação Superior. Isso porque "a Educação se torna um eixo potencializador de ações e atitudes democráticas, justas e igualitárias"(GOMES; GONZALES REY, 2008, p. 53-54).

Em consonância ao que vem sendo dito, este artigo pretende apresentar um relato de experiência a partir do estágio desenvolvido no Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) aos estudantes da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Portanto, este relato, teve como objetivo: apresentar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos em uma experiência de estágio em Psicologia Escolar, com a prática de educação inclusiva em Instituição do Ensino Superior (IES). Visto que, "a Educação Inclusiva tradicionalmente vem sendo discutida no âmbito da Educação Básica. Fica relegado a um plano secundário, por exemplo, o Ensino Superior que pode e deve ser considerado

um espaço escolar no qual a inclusão é prevista" (MAGALHÃES, 2006, p. 39).

Considerando que as IES são "responsáveis pelo processo de formação e profissionalização das pessoas por meio da relação crítica e reflexiva com aspectos técnicos, teóricos, éticos e morais implicados na vida em sociedade" (CAIXETA; SOUSA, 2013, p. 134), tendo como base os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, isso nos levou a refletir que a nossa experiência em um programa de apoio que respeita os direitos humanos e as diferenças, leva o psicólogo em formação a considerar a si e o outro a partir de uma responsabilidade social e do direito ao exercício da cidadania. Em outras palavras, podemos afirmar que aprendemos que "a responsabilidade social é uma forma comprometida de ver e atuar no espaço acadêmico global, ou seja, com a instituição e as pessoas que a compõem, preocupadas umas com as outras" (CAIXETA; SOUSA, 2013, p. 135).

Na revisão bibliográfica, percebemos que as instituições formadoras devem ter uma preocupação maior com a formação do psicólogo e apresente propostas de estágio assertivas que desenvolvam as competências necessárias para além da clínica, mas que abranja a Psicologia Escolar e os processos educativos e sociais. Acrescenta-se ainda que, "na formação profissional, os estágios supervisionados deveriam merecer destaque especial, assim como a prática em todas as disciplinas e estágios supervisionados bem estruturados" (BALBINO, 2008, p. 131). Além do mais, como realizado nesta experiência de estágio em um programa de apoio, acreditamos, ainda, que "a formação deveria ser totalizante, retroagindo disciplinas à prática e estágios a novas teorias. Em um atualizar e revisar constante e dinâmico do processo de aprendizagem" (id. p. 131).

Desse modo, para que pudéssemos dialogar com os autores da área da Psicologia e da Educação, este artigo traz em seu referencial teórico: Balbino (2008), Bock (1997), Freire (2005), Marinho-Araújo (2006), Caixeta (2016), Kupfer (2004), Valdés (2006).

A partir desse diálogo com os autores, foi percebido que os Cursos de Psicologia nas diversas instituições brasileiras não apresentam um único fluxograma, mas há uma proposta de composição básica para formação do psicólogo. O estágio exposto como relato, decorre da escolha da primeira autora, em seu processo de formação, pela ênfase em Processos Educativos e Sociais e Processos Clínicos e Intervenções em Saúde, como área de aprofundamento e crescimento, e que correspondem à área da Psicologia Escolar e da Psicologia Clínica. Sabendo que, para formação do psicólogo escolar, "o perfil desejado para esse profissional requer uma trajetória de formação que privilegie o desenvolvimento de competências adequadas para uma atuação apropriada ao desafiante sistema educacional brasileiro" (MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2006, p.58).

Pensando em grandes desafios foi escolhida uma área para um fazer da Psicologia com respeito às diferenças e possibilidade de adquirir conhecimento e prática para além do que seria básico na formação do estudante de Psicologia, na expectativa de fazer a diferença na trajetória dessa formação e estabelecer um diálogo entre Psicologia

e educação, sem esquecer aqueles que por apresentar necessidades específicas em seu processo educacional, muitas vezes, participam de uma inclusão marginal, que macula o direito de educação para todos. Como assinalam Gomes e Gonzalez Rey (2008, p. 55): "a compreensão da subjetividade de alunos com necessidades especiais vem desafiar o estudo do processo de inclusão escolar, pois como se sabe são sujeitos que há muito são reféns de atribuições e configurações sociais que os desconsideram como sujeitos ativos e construtores".

Em consonância ao que foi dito, compreendemos que é preciso pensar a Psicologia Escolar frente às novas demandas socioeducacionais. E a partir de então se deu a escolha por estagiar em Processos Educativos e Sociais, na perspectiva de Psicologia Escolar em IES, em um espaço que fomenta a cultura da inclusão e enaltece os direitos humanos, a partir do respeito à diversidade humana. Espaço este que permite a escuta psicológica e atuação com aqueles que trazem a queixa da aprendizagem, suas dores psíquicas e a necessidade de mediação para construirmos, juntos, as pontes da acessibilidade da pessoa com deficiência e a permanência no percurso acadêmico, daqueles que exprimem a sua dor, que muitas vezes a paralisam. De forma que, esse espaço e sua proposta, agrega valores aos nossos conhecimentos teórico-práticos e possibilita o desenvolvimento de competências para nossa práxis, no sentido, em que Freire (2005) preconiza a práxis como reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. "Aí está a práxis; reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação" (FREIRE, 2005, p. 106).

Assim, o estudo objetivou apresentar os conhecimentos teóricos e práticos construídos em uma experiência de estágio em Psicologia Escolar, com a prática de Educação Inclusiva na UNIFOR.

METODOLOGIA

O método utilizado para a produção do presente artigo foi o relato de experiência do tipo descritivo (SEVERINO, 2016; MINAYO, 2010). Compreende-se essa metodologia como uma construção que aborda a teoria estudada aliada com a prática adquirida no local da pesquisa em si.

Desse modo, participaram da construção deste artigo duas estagiárias de Psicologia, uma com três semestres de estágio curricular e outra com dois semestres, bem como a orientadora do estágio, que coordena o setor desde o ano de 2008, contamos ainda com a colaboração da coordenadora de pesquisa do programa, para orientar este estudo.

Assim, foi tomado como o período de registros, para o relato de experiência, março de 2015 a agosto de 2016. Com a permanência das estagiárias de 20 horas semanais com atendimento aos alunos dos diversos cursos, acompanhamento

de familiares e orientação aos professores sobre os estudantes com necessidades educacionais específicas. As estagiárias participaram, ainda, para seus registros, de transcrições dos atendimentos, relatórios semestrais e em grupo de estudo.

Como já foi exposto, o estágio foi realizado no Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). O PAP tem natureza psicopedagógica com a função de garantir a inclusão e acessibilidade na IES. Em suas ações, o programa prima pelo respeito ao sigilo e ao código de ética do psicólogo que deve ser exercido desde a formação do estagiário.

Os procedimentos para fundamentar a elaboração desse trabalho incluem uma revisão bibliográfica acerca das temáticas aqui abordadas como a educação, a educação inclusiva em IES, o psicólogo em formação e a psicologia escolar, além da avaliação dos registros das estagiárias sobre suas experiências vividas no dia a dia do programa. Periodicamente foram realizadas reuniões para discutir a literatura recolhida sobre o tema, averiguar os dados obtidos, acompanhar o andamento do referido artigo, para com isso, compilar informações relevantes para a construção do texto mediante diálogo com os autores, estabelecendo uma interface da teoria proposta e a prática vivida como parte da formação do psicólogo. Para que, desse modo, os conhecimentos teóricos e práticos construídos durante o estágio no PAP fossem descritos.

O presente estudo é vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação nas Profissões da Saúde, à Linha "Processo ensino e aprendizagem nas profissões da saúde", UNIFOR/CNPq.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção do Psicólogo Escolar em IES, não é muito comum, por isso, foi criado esse espaço com a proposta de estágio supervisionado para os alunos de Psicologia. Sobre a atuação do psicólogo pode-se afirmar que, "trata-se de um espaço montado, de um recorte a partir de todos os espaços da escola. É um novo espaço que se cria quando entra na escola" (KUPFER, 2004, p. 63).

O cuidado com a formação do psicólogo é muito claro dentro do Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP), tanto da supervisora, dos colegas e de toda equipe técnica, a partir do respeito que se tem com o psicólogo em formação, a atenção especial que se tem a ética nos atendimentos e desenvolvimento de projetos, o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e as discussões sobre a prática, além dos diálogos abertos e complementares com os pares, o psicólogo e a coordenadora do setor.

Durante o estágio, vivenciamos diversas experiências novas; além do atendimento individual, tivemos o grupo de letramentos, para aqueles que trazem a queixa de aprendizagem, a mediação e a promoção da acessibilidade dos alunos com deficiência física e sensorial, o apoio à coordenação na mediação com o professor e com a família

para possibilitar a acessibilidade e a inclusão, os encontros em grupos com a equipe técnica para estudar e promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Com isso, buscamos quebrar o paradigma da "mesmice" e fazer diferente do que por muitos anos vinha sendo praticado, nas diversas instituições, de acordo com a afirmativa: "Temos fornecido uma formação técnica que ensina a atuar de determinada maneira em determinada situação, desenvolvendo pouco ou quase nada a capacidade de lidar com o novo, com o desconhecido" (BOCK, 1997, p.41). Esse alerta sobre a falta de um envolvimento maior com o social, dito há quase duas décadas, serviu para que surgissem mudanças nas propostas dos cursos de Psicologia e nas práticas de estágio.

Nota-se que as atividades propostas no estágio em Psicologia Escolar, hoje nominado como a disciplina de Estágio em Processos Educativos e Sociais, no PAP, desde 2008 com a entrada de uma das autoras deste artigo e supervisora do programa, lugar ao qual atualmente, as estagiárias, participantes deste estudo, desenvolveram o estágio obrigatório por mais de um ano, a supervisora tem se preocupado com a capacitação dos psicólogos em formação: para lidar com as pessoas com necessidades educacionais específicas e poder atuar em escolas inclusivas, pois, "os futuros psicólogos devem ser capazes de atuar em diferentes contextos, levando em consideração os aspectos sociais e os direitos humanos e tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades" (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, apud BARBOSA, CONTI, 2011, p.232). Ao que pode ser percebido nos esclarecimentos sobre as propostas do programa de apoio, local escolhido para o desenvolvimento do estágio, que pretende,

com um novo desenho de estruturação e atendimento elaborado para assistir de forma ampla a comunidade acadêmica, maximizando a acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais específicas e contribuindo com a abertura de espaço para estágio na área de Psicologia Escolar no próprio Campus (JOCA; MONTENEGRO; DIAS, 2010, p. 02).

Nesse sentido, pode ser afirmado que a proposta desse estágio leva o psicólogo em formação a se implicar em todas as atividades e a desenvolver um respeito maior às diferenças existentes nos membros da comunidade acadêmica e na sociedade. Uma vez que "a Psicologia deve buscar compreender o indivíduo a partir da inserção desse homem na sociedade. O indivíduo só pode ser realmente compreendido em sua singularidade, quando inserido na totalidade social e histórica que o determina e dá sentido a sua singularidade" (BOCK, 1997, p. 38).

A partir do que foi vivido e vem sendo dito, registra-se a grande importância desse estágio, onde há forte implicação do estagiário com a formação acadêmica, e que reconhece a contribuição como algo que transcende a experiência, por ter havido acréscimos significativos de conhecimento a teoria e a prática a partir de atividades desenvolvidas e trocas sociais em um cenário educacional diversificado. Tendo a possibilidade de atuar como facilitador na busca desses sujeitos por seu

desenvolvimento e o uso de suas potencialidades no cenário acadêmico, que a partir do acolhimento às diferenças põe a deficiência em plano secundário e possibilita inserção e permanência do sujeito na IES.

Diante disso, pode-se afirmar que, alicerçado em uma proposta inclusiva e psicopedagógica, o PAP abre a possibilidade de aproximação e compreensão de um universo acadêmico permeado por diferenças e que faz da diversidade humana algo tão singular. O qual enriquece as experiências dos psicólogos em formação e permite expandir o conhecimento acerca do papel do psicólogo junto ao social e o reconhecimento de suas responsabilidades quanto às questões éticas e o comprometimento com a profissão desde os muros da universidade. Afinal, "os estudantes de Psicologia devem compreender que o aprendizado da Psicologia implica o conhecimento de todas as suas possibilidades e contribuições" (BOCK, 1997, p. 42).

As atividades desenvolvidas como mediadoras da proposta de inclusão e da acessibilidade, desde as adaptações de materiais para os estudantes com deficiência visual, exercendo o papel de ledoras em suas atividades avaliativas e colaborando em sua mobilidade pelo campus, a busca pela aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o acompanhamento de estudantes com transtorno de aprendizagem e transtorno do déficit de atenção, o suporte psicológico em momentos de crise, ao estudante que expressa o seu sofrimento psíquico, como todas as atividades desenvolvidas pelo setor, aproxima o psicólogo em formação do que venha a ser Psicologia Escolar e as práticas desenvolvidas por esse profissional da área como agente de mudança em um viés multidisciplinar, a fim de trabalhar para além das quatro paredes de um consultório ou setor de psicologia tradicional. Além de fomentar o conhecimento acerca do que é vigente atualmente sobre a educação inclusiva e possibilitar o exercício da profissão de forma diferente em espaço pouco explorado.

Dessa forma, as experiências vividas no estágio nos permitiram repensar a práxis do psicólogo, com a possibilidade de buscar conhecimento teórico e vivenciar na prática o que é a inclusão e as condições necessárias para que esse processo ocorra a nível institucional e social. De modo que essa realidade permita um crescimento social e profissional podendo ser utilizado em sua própria vida e gerar atitudes acolhedoras ao diferente, ao novo e a possibilidade de crescer e ajudar o outro a perceber as suas potencialidades, ao dar novos significados as questões emocionais ou educacionais que possam vir a influenciar no fazer acadêmico desse aluno, que procura o programa. Gostaríamos, então, de fazer nossas as palavras de Valdés (2006, p.36): "Que a Educação Superior seja aberta à diversidade e possa converter-se num ambiente favorável à qualidade de vida de todos os que dela fazem parte".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante este estudo no formato de relato de experiência, constatou-se que a formação do psicólogo exige para além de um ensino de qualidade, pois deve promover a possibilidade de uma prática que acolhe a diversidade humana. Como também, deve promover diálogos entre a teoria e a prática a fim de agregar maiores conhecimentos e valores para o psicólogo em formação que venha a adquirir competências para os novos rumos da psicologia e da educação, o que se constatou ser proporcionado por meio do estágio em Psicologia Escolar oferecido pelo PAP.

Isso porque o estágio desenvolvido nesse programa, proporciona compreender que as questões de acessibilidade e inclusão educacional no ensino superior são cada vez mais urgentes e, é nesse viés, que o PAP tem um direcionamento para atender a essas demandas. Além de planejar e desenvolver atividades voltadas à atenção, de forma ampla, da comunidade acadêmica, possibilitando a acessibilidade e a inclusão dos alunos com algum tipo de necessidade educacional especial e/ou deficiência.

Proporciona, ainda, a experiência de perceber na prática como são os desafios para dar acesso aos que precisam de uma mediação para sua permanência na instituição e na sociedade, o que, no momento, ainda se configura como uma luta para garantir seus direitos, a qual a cada dia revela a necessidade de maior adesão de pessoas dispostas a mostrar para sociedade que a educação e o exercício da cidadania se constituem direitos de todos.

Por fim, pode-se afirmar que nesta proposta de estágio, foi experienciada uma prática ética, crítica e respeitosa para com as demandas da diversidade humana e possibilitou a quebra dos estigmas criados frente àqueles que necessitam de inclusão em IES. Além de revelar novos rumos para a atuação do psicólogo perante as novas propostas políticas e sociais da educação.

REFERÊNCIAS

BALBINO, Viviana do C. Rios et al. **Psicologia e psicologia escolar no Brasil**: Formação acadêmica, práxis e compromisso com as demandas sociais. São Paulo: Sammus, 2008.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CONTI, Carolina Ferreira. Formação em psicologia e educação inclusiva: um estudo transversal. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p.231-240, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a05.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do Psicólogo: Um Debate a Partir do Significado do Fenômeno Psicológico. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, p.37-42, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v17n2/06.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Orientador: Programa Incluir -**Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESU, 2013.

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo de. Responsabilidade social na educação

superior: contribuições da psicologia escolar. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p.133-151, 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a14v17n1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: **Conferência Mundial sobre NEE**: Acesso e qualidade. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Claudia; REY, Fernando Luis Gonzalez. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, p.53-62, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-5382008000100005>. Acesso em: 21 ago. 2016.

JOCA, Teixeira Terezinha, MONTENEGRO Átila Martins, DIAS Patrícia Alves. **A educação inclusiva em IES através de um programa de apoio psicopedagógico**. 2010. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/1055-07082010-160300.pdf>.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à/a Psicologia Escolar. In: KUPFER, Maria Cristina; MACHADO, Adriana Marcondes; REBELO, Marilene Proença. **Psicologia Escolar**: Em busca de Novos Rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Cap. 3. p. 55-65.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ensino Superior e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: Eduece, 2006. p. 39-55.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. **Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social**: uma experiência de Extensão Universitária. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, p.57-67, abr.2006.

MINAYO, Maria Cecilia Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, Larissa Goulart. Psicologia Escolar e educação superior: possibilidades de atuação. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, p.229-240, 2014. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0229.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

VALDÉS, Maria Teresa Moreno. A inclusão no Ensino Superior: In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: Eduece, 2006. p. 27-37.

NAS TESSITURAS DA LEI 10.639/03: DIÁLOGOS ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A DIVERSIDADE ETNICORRACIAL

Aparecida Barbosa da Silva

Graduada e Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba.

RESUMO: Neste artigo, buscamos analisar questões que se apresentam à prática docente que busca um ensino nas tessituras da Lei 10.639, conforme previsto desde 2003. Para tanto, consideramos o diálogo estabelecido entre a prática docente e a diversidade etnicorracial que precisa permear o Ensino de História e a prática dos seus educadores. Com a pretensão de atender aos objetivos já citados, utilizaremos ao longo deste estudo algumas bibliografias para legitimarmos a importância da realização da discussão que propomos. Além disso, também relataremos a execução de algumas experiências pedagógicas que visam ao combate à discriminação, à valorização dos sujeitos e à construção de identidades positivas. Nesta abordagem, o procedimento metodológico que nos orientou foi realizado a partir da utilização de questionários e das experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula. A execução revelou o quanto as práticas educativas que valorizam os educandos negros que compõem os sistemas de ensino podem contribuir para o fortalecimento do respeito à diversidade e para a construção da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03, Prática

Docente e Diversidade Etnicorracial.

ABSTRACT: In this paper, we try to analyze questions that we come across in our teaching practice while abiding by the 2003 federal law no. 10639, in accordance with its prescriptions. In order to do so, we have considered the dialogue between teaching practice and ethnic-racial diversity, which must permeate the teaching of history and the teachers' practices. So as to achieve the already mentioned goals, we are going to use some references in this study with the aim of legitimating the importance of the discussion we hereby propose. Furthermore, we also report our carrying out some pedagogical experiences which are aimed at fighting discrimination, valuing subjects and constructing positive identities. In our approach, the methodological procedure which oriented us was carried out by using questionnaires and pedagogical experiences we had in the classroom. Its implementation revealed how much educative practices valuing black students in the public education system can contribute to strengthening the respect to diversity and to building a shared sense of citizenship.

KEYWORDS: Law no. 10639/2003, Teaching Practice, Ethnic-racial diversity.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação promove encontros, mas se mostra incapaz de assegurar o respeito e a tolerância à diversidade cultural presente na formação da sociedade brasileira. Mesmo diante de tamanha fragilidade, propostas pedagógicas que evidenciam a historicidade e valorizam as diferenças contribuem para construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva. Nos espaços educativos, sujeitos com trajetórias diversas, oriundos de diversos lugares sociais e com vivências múltiplas, compõem o cotidiano das escolas e vivenciam o processo de ensino-aprendizagem. Dialogando de forma íntima com as suas pertencas, os educandos também interagem de forma significativa com os espaços escolares, com as diversas pessoas com as quais se relacionam diretamente.

Nos últimos anos, as discussões e os debates sobre o preconceito e a discriminação ganharam visibilidade em função, sobretudo, das pressões dos movimentos sociais. Isso também vem se refletindo nas legislações educacionais vigentes. Os municípios, com as suas respectivas redes de ensino, vêm sendo convidados a assumir o seu papel no sentido de efetivar a implantação da Lei 10.639/03. Ao inserirem a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana como temáticas a serem contempladas na rede de ensino, estão contribuindo para o reconhecimento e a valorização da matriz africana, integrante da sociedade brasileira. Tal inserção também estimula a construção de identidades positivas para os educandos negros que compõem o sistema educacional e integram a sociedade brasileira (GOMES, 2001).

Nesse contexto, a Lei 10.639 foi sancionada no dia 09 de janeiro de 2003 para assegurar a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial da Educação Básica (níveis fundamental e médio) das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Essa lei objetiva reconhecer historicamente a contribuição dos negros para a constituição e formação da sociedade brasileira. A Lei 10.639 foi ampliada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008. A ampliação versa sobre a necessidade de inclusão da História e da Cultura Indígena no currículo da rede de ensino pública e privada de todo o Brasil.

Sendo assim, esclarecemos que - embora sejamos conhecedores dessa ampliação, e mesmo contemplando também a matriz indígena em práticas docentes construídas no espaço escolar – optamos por trabalhar apenas com a Lei 10.639/03 ao longo deste estudo. Acreditamos que a obrigatoriedade do reconhecimento e da inclusão da matriz africana no currículo escolar deve resultar na realização de práticas docentes que assegurem a criação de mecanismos capazes de promover o respeito à diversidade cultural e étnica dos indivíduos. E pode ainda contribuir para amenizar as diversas manifestações de exclusão etnicorracial (GOMES, 2001).

Em consonância com as questões expostas, objetivamos, ao longo deste artigo, relatar e refletir sobre algumas experiências pedagógicas consideradas favorecedoras das relações etnicorraciais. Esse viés de possibilidades de “defesa da cultura negra”,

disseminada no Brasil, e responsável pela constituição da multiplicidade cultural, ao ser adotado nas práticas docentes, pode ser responsável por promover o incentivo à tolerância, à convivência, ao respeito às diferenças e à construção de identidades positivas para os educandos afrodescendentes.

2 | A ESCOLA, A TEMÁTICA ETNICORRACIAL E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

No trabalho com a temática História Afro-Brasileira e Africana, devem ser consideradas as vivências dos sujeitos que compõem os espaços educativos. Todos esses aspectos culminam na necessidade da elaboração de formas de trabalho, conforme determina a Lei 10.639/03, a partir da realidade dos alunos e do contexto social em que eles vivem. Acreditamos que, ao acionarmos as suas vivências, promovemos oportunidades de construções de aprendizagens. Faz-se interessante, então, tomar como discussão inicial a forma como os alunos e alunas entendem o racismo e o apresentam, ao serem questionados no contexto escolar. Dialogando com a educação, apresentamos à escola a História Afro-Brasileira.

Ao aplicarmos alguns questionários às turmas da Escola Maria da Guia Sales Hermínio (CONPEL), situada no município de Pocinhos, observamos que os alunos se dizem vítimas de discriminação em função da cor da sua pele e de suas características corporais. Dentre elas, o cabelo é apontado como o principal elemento dos atos racistas. Os discentes apresentaram ainda desconhecimento em relação às raízes históricas do racismo e o apresentaram como sendo decorrente da incapacidade de muitas pessoas que não conseguem construir um olhar pautado na alteridade, e que só enxergam o outro a partir de si. Não conseguir olhar para o diferente e compreendê-lo enquanto tal é o que motiva o desenvolvimento de práticas discriminatórias e racistas.

Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar o currículo) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça (GOMES, 2001, p.87).

Considerar as diferenças para garantir a igualdade de percepções é, sem dúvida, um passo muito significativo na nossa trajetória docente. Então, nós, educadores, não podemos deixar de refletir sobre o papel que a nossa prática docente desempenha na vida de cada um dos nossos educandos. Considerando as questões propostas por Gomes (2001), os discentes foram questionados sobre “A presença dos negros na História do Brasil”. De imediato, eles acionaram a escravidão, fizeram menção aos negros escravizados e às diversas violências físicas que marcaram a escravidão no Brasil.

Percebemos que os educandos assumiram o papel de produtores de concepções

mais amplas, muitos educandos se dizem morenos e não negros. Acreditamos que isso está diretamente ligado à aceitação social. Esse mesmo movimento pode ser percebido pelo fato de os discentes negros enxergarem as características de seus cabelos como ruins, se comparados aos cabelos lisos das crianças brancas. Compreendemos que isso diminui a autoestima e pode desencadear um processo de exclusão.

3 | E QUEM DISSE QUE SOMOS IGUAIS? O DIÁLOGO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE E A LEI 10. 639/03

Tecer análises sobre as nuances relativas à prática docente é, sem dúvida, uma aventura apaixonante e cheia de desafios. Nos dias atuais, no imaginário coletivo, o homem negro ainda é associado à criminalidade, e a mulher é vista como fora da estética eurocêntrica. Por isso, entendemos que deve interessar à escola tomar como objeto as representações étnicas negativas ainda vigentes na sociedade brasileira. Os preconceitos precisam ser conhecidos, problematizados e trabalhados de maneira contextualizada e reflexiva (ROCHA, 2008). Para nós, o processo de conhecimento se torna imprescindível para a desconstrução desses olhares que carregam uma carga preconceituosa construída historicamente. É necessária a edificação de uma educação antirracista.

A educação anti-racista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação anti-racista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas somado ao compromisso por parte dos educadores (CAVALLEIRO, 2001, p.149).

A escola, sem dúvida, desempenha um papel imprescindível na construção de conhecimentos e na desconstrução de estereótipos. Sendo assim, as tessituras responsáveis por compor esta escrita foram formuladas diariamente, ao lidarmos com sujeitos diversos, portadores de identidades múltiplas — discentes que, em suas práticas ordinárias, constroem suas posições de sujeito. Nos dias atuais, ainda enxergamos esses sujeitos se sentindo menosprezados devido aos preconceitos étnicos sofridos no contexto escolar. Em conformidade com a questão, a escola e os docentes precisam atuar de modo a contribuir para a construção de identidades positivas, combatendo a todas as formas de discriminação (ROCHA, 2008).

Para isso, os diversos espaços educacionais do Brasil foram chamados a contemplar a Cultura Afro-Brasileira e Africana. A convocação se deu por meio da já referida lei que alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96). A inserção dessa lei instalou a obrigatoriedade, na rede de ensino pública e privada, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente, foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.1 de 17 de junho de 2004). Contudo, a implantação efetiva da lei nos sistemas de ensino ainda é uma realidade distante.

Sendo assim, objetivamos investigar as questões que se apresentam à prática docente que busca promover estratégias para a implantação da Lei 10.639/03 no ensino de História do município de Pocinhos, na Paraíba, onde integramos o corpo docente da Educação Básica. Devido a tal inserção, procuramos analisar alguns dos desafios inerentes ao cotidiano escolar. Para a concretização de tal objetivo, buscamos analisar os desafios com a pretensão de identificar em que medida o docente pode contribuir para a aplicabilidade da lei. Ao formar essa questão, traçamos como objetivo a identificação de como discentes entendem tais questões. Esse conhecimento contribui para a construção de estratégias condizentes, no trato das questões trazidas pela lei 10.639/03.

A experiência docente vivenciada na Escola Maria da Guia Sales Hermínio, situada no Bairro Ivo Benício (conhecido na cidade pelo nome CONPEL), na cidade de Pocinhos, na Paraíba, nos ajudará a propor alguns caminhos possíveis, percursos considerados necessários para contemplarmos as diversidades, olhando para as diferenças e promovendo estratégias responsáveis por afirmar uma identidade racial positiva, imprescindível para a formação humana e cidadã. Consideramos que não é possível atuar como docente e não contemplar a diversidade etnicorracial. Se assim não fizéssemos, estaríamos negando as diferenças e reafirmando os mitos que versam sobre a democracia racial responsável por, historicamente, promover a disseminação da falsa ideia da igualdade (SANTOS, 1988).

“Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática” (GOMES, 2001, p.87). A fim de contribuir para a formação de pessoas capazes de promover relações respeitadas com os diferentes ao longo da vida, propomos algumas intervenções que intitulamos “Diversidade Étnica e Cultural: caminhos para a construção de uma escola sem discriminação e racismo”. A discussão foi introduzida através da utilização de imagens apresentadas em PowerPoint. A exposição trouxe uma diversidade de imagens que, a nosso ver, não apenas apresentam a África como o local de origem da humanidade, como contemplam a diversidade que compõe o continente africano.

O conteúdo foi introduzido após o início das discussões sobre a origem da humanidade. Para articular o conteúdo com a nossa sociedade atual e possibilitar a construção de uma aprendizagem significativa, elaboramos o que chamamos de articulação entre passado e presente. A partir dessa pretensão, apresentamos aos alunos os continentes que integram o planeta onde vivemos. Considerando a faixa etária do nosso público alvo, apresentamos a África e percebemos que os alunos a compreendiam como um país. Para dar conta da amplitude e da heterogeneidade, tecemos alguns comentários sobre a presença africana na formação da sociedade

brasileira.

As duas turmas de sétimo ano (a e b) identificaram o continente a partir de alguns estereótipos. Seus comentários apresentaram a África como um “país” onde as pessoas “não tinham comida”. No tocante à compreensão exposta, apresentamos algumas imagens auxiliadas por pequenos textos (complementares ao livro didático que traz a temática a partir de outros enfoques) e os discutimos em sala de aula, com a pretensão de ampliar os conhecimentos sobre a diversidade e a complexidade do continente africano. A fim de problematizar muitas das representações sociais equivocadas, visões genéricas e descontextualizadas, buscamos ainda focar a complexidade e a diversidade do continente.

Procuramos promover, com a desconstrução de tais estereótipos, a construção de conhecimentos sobre a diversidade. Acreditamos que desconstruímos a visão genérica que nos foi informada, enquanto buscamos apontar também para a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. Ao término das discussões, propusemos aos alunos que fizessem algumas considerações, expressando a nossa diversidade étnica. Além disso, também confeccionamos alguns cartazes sobre a diversidade étnica da sociedade brasileira. Para dar conta de tal pretensão, os educandos realizaram pesquisas sobre a diversidade étnica e confeccionaram cartazes que representavam a nossa diversidade étnica e cultural, de acordo com o olhar dos educandos. Acreditamos ainda que essas representações positivas, construídas pelos educandos, podem promover a visibilidade da diversidade étnica e cultural, promovendo o reconhecimento e assegurando a valorização da heterogeneidade presente na sociedade brasileira.

Munidos de tais pretensões, utilizamos como material o livro *Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula: saberes para os professores fazeres para os alunos*. O livro integra o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e faz parte das publicações enviadas às escolas para incentivar a leitura. Uma alternativa possível seria a utilização do livro do Projeto Araribá, adotado pelo município de Pocinhos até o ano de 2016. Trata-se de uma obra didática de História, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC), que aborda a África e a escravidão nos períodos colonial e imperial do Brasil. No entanto, o referido livro, na nossa compreensão, não contribui de maneira significativa para a renovação das práticas pedagógicas e para a inserção de questões tocantes às diversidades étnicas e raciais.

O livro não destaca de forma significativa a presença da cultura africana na história do Brasil. A forma como enfatiza a presença africana diz respeito à importância do trabalho para a economia e para a sociedade brasileira. Além disso, embora o tráfico negreiro e as resistências no período colonial sejam enfocados, não há ali o registro de outras experiências e resistências protagonizadas por esses indivíduos. Assim, compreendemos que o livro didático adotado pelo município de Pocinhos pouco contribuiria para atender aos objetivos traçados. Isso nos levou a considerar viável a utilização de um material complementar para enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem, pois, embora haja um esforço para contemplar os afrodescendentes

de alguma forma, o já referido material didático pouco contribui para a construção de representações positivas da cultura africana e afro-brasileira.

Nossos objetivos, ao trabalhar com o material complementar, vão ao encontro do que propõe a aplicação da Lei 10.639/03, visando a contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, capaz de desenvolver práticas educativas responsáveis por promover a valorização do negro e assim ajudar a promover a sua inclusão social. A Lei 10.639/2003 alterou a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Incluiu e tornou obrigatório no currículo oficial o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de todo o Brasil. Essa lei foi implantada para garantir o reconhecimento dessa cultura como uma das matrizes constituintes da sociedade brasileira. A inserção simboliza uma importante conquista no que se refere à inclusão da população negra na formação da nação brasileira.

Como já discutimos, isso se torna possível quando os espaços escolares promovem ações para pôr em prática o que está previsto em lei. Mas os docentes podem dar sua contribuição, trabalhando questões relacionadas à alteridade e às múltiplas identidades e desenvolvendo práticas pedagógicas que permitam encarar esses desafios. Assim, estaremos tendo um papel relevante na formação de sujeitos sem preconceitos raciais, capazes de conviver com as diferenças que constituem a sociedade brasileira. Para isso, enfatizamos mais uma vez que é necessário levar os educandos a entenderem o imaginário preconceituoso como algo historicamente construído.

Então, ao evidenciar as raízes históricas do preconceito, contribuiremos para promover a minimização da elaboração de ideias distorcidas que desqualificam o povo e a cultura da África. Para tanto, consideramos a historicidade de discursos que, ao serem explorados, podem promover a desconstrução do preconceito e a elaboração de práticas que promovam o respeito pelo outro. Nesse sentido, ao longo do já referido livro didático já criticado, a África não aparece de forma ampla antes do início da escravidão de cor, o que pode ser lido como algo muito negativo. Claramente, a experiência histórica anterior a esse processo é pouco enfatizada. Isso não permite aos educandos o acesso às histórias das comunidades negras, à sua cultura e às suas trajetórias de lutas.

Tais enfoques poderiam promover a desconstrução de alguns aspectos das generalizações, de modo a desnaturalizar o imaginário preconceituoso e a reforçar a identidade étnica dos alunos negros. É isso o que buscamos fazer, mesmo porque nada impede que outros materiais sejam utilizados no processo de ensino. O livro didático já citado ainda é muito relevante, mas possui algumas falhas que precisam ser preenchidas por materiais complementares. Assim, o livro *Culturas Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula* nos possibilitou contemplar aspectos relativos à presença africana na cultura, na sociedade e no patrimônio histórico nacional. Nesta segunda obra, a cultura africana e afro-brasileira foi tratada com ênfase e os elementos que se encontram incorporados e arraigados em nossa cultura também foram enfatizados.

Com isso, deixamos claro, por exemplo, que muitos dos vocábulos da língua falada no Brasil têm origem africana. É o que ocorre com vocábulos como: “quindim, quitanda, senzala, mocotó e cochilar”. Mencionamos ainda os hábitos de ninar e contar histórias às crianças, e também fizemos referência às devoções, às religiosidades brasileiras influenciadas pelas religiões africanas, às formas de organização social e à culinária. Assim, buscamos analisar e dar visibilidade aos múltiplos aspectos da presença africana na formação do Brasil. Ao seguirmos esse caminho, levamos os educandos a enxergarem que esses povos vivem na cultura, nos costumes e também persistem nas resistências de seus descendentes. Em linhas gerais, demonstramos o quanto o Brasil foi e continua sendo profundamente marcado pela presença africana.

Esse tipo de conhecimento promove a quebra de paradigmas e nos leva a acreditar que os atos discriminatórios e racistas — tão arraigados na atual sociedade brasileira — podem ser amenizados quando construirmos os elementos necessários para a edificação de princípios de tolerância e de diversidade. Princípios construídos a partir do conhecimento sobre o outro.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola desempenha um papel relevante na construção de conhecimentos, de identidades e na formação cidadã de seus educandos. Cada escola congrega uma heterogeneidade de dificuldades emergentes no seu cotidiano. Salas que comportam uma quantidade inadequada de alunos para seu espaço físico ainda são uma realidade que pode ser encontrada em diversos locais do Brasil. A violência física e verbal, por sua vez, infelizmente tampouco pode deixar de ser citada como aspecto que dificulta a realização de momentos significativos de aprendizagens oferecidas aos educandos. A falta de incentivo para o exercício docente, a politicagem de algumas cidades de pequeno porte e a pouca disponibilidade de materiais constituem pontos que podem, igualmente, ser apontados como óbices à implementação da Lei 10. 639/03.

Ao longo deste artigo, acreditamos que, de alguma forma, fornecemos a nossa contribuição para o trato de alguns desafios e buscamos refletir sobre a relevância da implantação da lei. Relatamos, ainda, experiências pedagógicas realizadas na Escola Maria da Guia Sales Hermínio, localizada no município de Pocinhos, no estado da Paraíba. Entendemos que tais atividades são os primeiros passos de uma caminhada em que muitos desafios ainda precisaram ser analisados, refletidos e encarados. Sabemos, ademais, que muitas das questões de que acreditamos ter dado conta ainda precisam ser revisitadas. Por isso, consideramos viável esclarecer que as questões etnicorraciais precisam permear a prática docente, sendo tratadas de maneira cotidiana nos diversos espaços educativos.

Portanto, somos conhecedores da complexidade do tema que nos dispomos a analisar e sabemos que o conhecimento a respeito do outro, o reconhecimento da

diversidade e a promoção de identidades positivas são apenas algumas das questões que precisam integrar os debates de uma sociedade onde muitos atos discriminatórios e racistas ainda precisam ser suprimidos. Acreditamos, por fim, que, de alguma forma, a prática docente vem contribuindo para isso, ao propor reflexões e ao incentivar os educandos a respeitarem as diferenças. As falhas e as (in)conclusões também integram o desenvolvimento das atividades e a escrita deste artigo. Para suprir as lacunas, esperamos que ainda possam ser elaboradas muitas discussões nas tessituras da Lei 10.639/03.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. **Guia de livros didáticos do PNL D 2005: história**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2014.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.9394 de 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALHEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CITTADINO, Monique; GONÇALVES, Regina Célia (Org.). **Historiografia em diversidade: ensaios de história e ensino de história**. Campina Grande-PB: Editora Universitária/ UFCG, 2008.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALHEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

SANTOS, Joel Rufino dos Santos. **O que é racismo?** Coleção Primeiros Passos. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALHEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.66-82.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

O DIREITO A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA A PARTIR DO CONTEXTO DOS JOVENS PRIVADOS DE LIBERDADE

Daniel de Souza Andrade

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande-Paraíba

Andréia Alves de Oliveira

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande-Paraíba

Edneide Nóbrega do Rêgo

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande- Paraíba

Elânia Daniele Silva Araújo

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa- Paraíba

Janaina Dantas dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande- Paraíba

Lidyane Gomes Mendonça da Silva

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande- Paraíba

Maria José Elaine Costa Silva Pereira

Universidade Federal de Campina Grande
Campina Grande- Paraíba

Marlene Eneas da Silva Falcão

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa-Paraíba

Sônia Maria de Lira

Universidade Federal de Campina Grande- CH-
UAG
Campina Grande- Paraíba

Verônica Remígio da Silva e Lima

Universidade Federal da Paraíba
João Pessoa- Paraíba

RESUMO: O presente estudo teórico é fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfica sobre a importância da educação para jovens em conflito com a Lei. Este trabalho objetivou discutir a educação para um público que vive as margens da sociedade, tratando das questões da juventude e seus direitos enquanto sujeitos em formação, refletindo assim, o papel da escola em ambientes de medida socioeducativa, a qual deve contribuir para a construção de um projeto de vida socializador. A partir dos achados com a pesquisa identificou-se que são poucos e recentes os trabalhos que discutem a temática no Brasil e que mesmo com a ampliação de Leis e Decretos que asseguram a comunidade infanto-juvenil uma educação de qualidade isto não acontece na prática, ficando assim só no papel. Sendo assim, este trabalho surge como mais uma contribuição acadêmica para se pensar a educação brasileira e as políticas públicas da socioeducação.

PALAVRAS-CHAVE: Socioeducação, Cidadania, Jovens, Ressocialização.

ABSTRACT: The present theoretical study is a result of a bibliographical research about the importance of education for teenagers which have inflicted the Law. This study aimed the discussion of education for a public that lives on the margins of society, dealing with youth issues and their rights during their formation process,

thus reflecting the role of the school environments as socio-educational measurement, which should contribute to the construction of a socializing life project. From the findings obtained in this research it was found that there are few recent studies that discuss this subject in Brazil and that even with the extension of Laws and Decrees that ensure to the community involving children and teenagers an education of quality this does not happen in deed, it only remains on paper. Thus, this work emerges as another academic contribution to promote critical thoughts about the Brazilian education system and public policies of socioeducation.

KEYWORDS: Socioeducation, Citizenship, Youth, Resocialization.

1 | INTRODUÇÃO

A violência apresenta-se atualmente de várias formas, sendo está um dos grandes problemas da atualidade. Decorrente na maioria das vezes da desigualdade social, fruto de um sistema capitalista que promove diferenças socioeconômicas exorbitantes.

Não podemos generalizar esta violência apenas a desigualdade social, porém, boa parte dos casos são atribuídos a uma classe marginalizada, que desde cedo, não tem acesso ao mínimo, a educação, saúde, segurança, lazer, alimentação e moradia.

De acordo com Silva (2012, p. 97)

O não acesso à boas condições de saúde, a uma educação de qualidade, aos mínimos necessários para a sobrevivência, à moradia adequada, a equipamentos comunitários de lazer, esportes e cultura, entre outros espaços de socialização saudáveis e de desenvolvimento humanos torna-se fator determinante para a fragilização dos sujeitos em seu ambiente familiar, comunitário e social.

Com isto, surge a necessidade de novas políticas públicas que visem a redução da criminalidade, e a garantia de direitos sociais. Nesta perspectiva, a educação surge como base para redução da violência e construção de uma sociedade melhor. Vale destacar que a educação acaba tornando-se uma prevenção da criminalidade a longo e médio prazo.

Para Lima (2013), a mudança da realidade social só ocorrerá se nos propormos a “estudar a eficiência da educação no Brasil, e as demandas advindas da violência e das desigualdades sociais”.

Duarte (2010, p. 24) ao trabalhar a educação, habitação, trabalho, inserção do homem no meio social e a qualidade de vida, afirma que

considerando-os elementos que, apesar de mostrarem resultado apenas a longo ou médio prazo, são capazes de afetar todos os cidadãos e são de fundamental importância como diretiva permanente para a prevenção do crime. Trata-se de políticas econômicas, sociais e culturais, cujo principal objetivo é, além de oferecer qualidade de vida ao cidadão, é também dotá-lo de capacidade para enfrentar conflitos de maneira produtiva.

Partimos do pressuposto da educação como fonte para uma sociedade mais justa, pois, assim como todos os direitos sociais, a educação é um direito de todos, como explicito na Constituição Federal de 1988 (CF 88), sendo esta responsável também pela profissionalização, cultura e aprendizagem.

Sendo assim, acreditamos que

A educação é na verdade, o único processo capaz de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades. O mais – saúde, alimentação, dignidade, respeito, integridade física, psicológica e moral – são condições para a efetivação da ação educativa (COSTA, 2006, p.55).

Com a competitividade no mercado do trabalho e o desemprego, a formação profissional do sujeito é essencial para uma vaga no mundo do trabalho. Nesta era consumista, a profissionalização é de fato, indispensável para a aquisição de bens através de um trabalho, diminuindo assim o ilícito.

Fachinetto (2010, p. 70), destaca bem a atual realidade contemporânea, quando afirma que

Vivemos numa sociedade que propõe a vida plena para todos, o consumo para todos, a igualdade para todos, mas na verdade diferencia e hierarquiza segundo esses mesmos critérios de consumo. Dito de outro modo, todos devem sonhar, mas só alguns podem e devem realizá-los, aqueles que podem consumir. Os “sonhos” são para todos, as promessas são para todos, mas não as possibilidades de alcançá-los: e a realidade nos mostra que não há lugares para todos nessa sociedade de consumo.

É uma realidade a ser enfrentada por todos, pois, o jovem sem lugar, acaba se inserindo no mundo do crime, pela falta de oportunidade, pobreza, desigualdade social, desestruturação familiar entre outros problemas de ordem social, político, econômico e cultural. Onde “estes são pessoas invisíveis até cometerem algum crime” (ONOFRE, 2015, p.242).

Como evidência Fortunato (2011) “se tratando dos adolescentes envolvidos com atos infracionais – vítimas da sociedade brasileira que exclui e discrimina, historicamente tiveram um atendimento que não tinha o intuito de educar, apenas de vigiar e punir, marcando-os com tratamentos desumanos e excludentes”.

Vale destacar que o envolvimento em atos infracionais não se limita apenas a pobreza, mas também, a famílias com uma renda superior a maioria e famílias abastadas, onde muitos de seus adolescentes praticam atos infracionais, decorrente da ausência dos responsáveis na vida destes e também da ideia de que só os pobres que são privados de liberdade.

Partindo deste pressuposto, a comunidade de atendimento socioeducativo deve prevenir e diminuir a reincidência dos jovens em atos infracionais. Onde, as medidas socioeducativas não podem ser aplicadas “diretamente como forma punitiva, mas buscando tornar estes menores infratores reflexivos sobre sua prática social,

elevando-o a categoria de responsável pelos seus atos” (SILVA; LEHFELD, 2015).

Nesta perspectiva, concordamos com Silva (2012, p. 98)

A construção de ações de inclusão e acesso desta parcela da população a bens e serviços básicos para sua sobrevivência num patamar mínimo de dignidade humana e o trabalho educativo realizado no cotidiano das instituições de socioeducação vai delineando, cada vez mais, a socioeducação como uma política de educação para a vida em liberdade.

Com isto, surge o papel das escolas cidadãs, as quais possuem objetivos pontuais e amplos. A proposta pedagógica de uma escola cidadã em ambiente de medida socioeducativa deve ultrapassar os conteúdos científicos, contribuindo assim para a formação cidadã, social, profissional, identitária. Para que o índice de reincidência seja menor ou nulo, o indivíduo deve se sentir compreendido, aceito e entender que possui um papel na sociedade a ser seguido. Construindo assim um projeto de vida. Pois “quem não se sente compreendido e aceito por pelo menos uma pessoa, neste mundo, pode torna-se um perigo para si mesmo e para os outros (COSTA, 2006, p. 56)”. Para esse mesmo autor,

O projeto de vida corresponde a um sonho com degraus. É a capacidade que as pessoas têm de traçar uma proposta, elaborar planos de vida para si mesmas e saber como realiza-los. Implica também a definição de objetivos e metas de cunho médio e longo prazos nas várias dimensões da vida: estudo, trabalho, vida conjugal, espiritual e material (p. 60).

Considerando o que foi enunciado acima com o que foi trabalhado neste artigo, tem-se por objetivo discutir a importância da educação para um público que vive as margens da sociedade, tratando das questões da juventude e seus direitos enquanto sujeitos em formação, refletindo assim, no papel da escola em ambientes de medida socioeducativa, a qual deve contribuir para a construção de um projeto de vida socializador.

2 | O QUE DIZ A LEI?

O direito a educação é garantido por Lei a todos os sujeitos, independentemente da idade, raça, cor, do gênero e da classe social. Na Constituição Federal de 1988, artigo 205, fica explícito que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A referida constituição institui princípios que devem ser operacionalizados pelos governantes para firmar a política de educação enquanto um direito fundamental,

estando a qualidade do ensino em evidencia (LIMA, 2013. P.16).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN estabelece as diretrizes e bases da educação afirmando no Artigo 2º que

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Percebe-se que, em ambos os textos, o termo “exercício da cidadania” é discutido, assim como também, “colaboração da sociedade”, “dever da família e do Estado” e “qualificação para o trabalho”. Partindo destes princípios, percebemos que fica incumbido ao Estado, família e sociedade o dever de educar. Mas educar a quem? De que forma?

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), esses direitos educacionais se voltam para crianças e adolescentes, como mostra no Artigo 53º da Lei N.º 8069 de 13 de julho de 1990, afirmando que

“A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990).

Na LDBN, no Artigo 1º parágrafos 1º e 2º

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Por “prática social” entende-se a participação do sujeito na sociedade, estando este em condições sociais de usufruir e participar da comunidade, sem que possa causar danos, violência ou qualquer atitude que ponha em risco a vida de si ou do outro. Partindo deste pressuposto, visamos a realidade dos adolescentes e jovens que são submetidos a medidas socioeducativas em meios fechados. Os quais na condição de socioeducandos, não podem usufruir da “liberdade” enquanto não estiverem socializados.

Para isso, é necessário que estes adolescentes tenham oportunidades. Oportunidades estas que devem coexistir no meio social e meios fechados. Sendo assim, é importante que haja investimentos e reestruturações nos ambientes de ressocialização.

Dessa forma, de acordo com Fachinetto (2010, p. 70) “Os caminhos para uma socialização não violenta passam pelo reconhecimento do jovem, pelo reconhecimento da importância do seu papel na sociedade, que, na maioria das vezes, estigmatiza-o como “rebelde sem causa”.

No SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), são especificados alguns pontos que devem ser considerados pelas entidades e/ou programas que executam as medidas socioeducativas de semiliberdade e de internação, sendo elas:

- 1) garantir na programação das atividades, espaço para acompanhamento sistemático das tarefas escolares, auxiliando o adolescente em possíveis dificuldades, contudo, trabalhando para sua autonomia e responsabilidade;
- 2) construir sintonia entre a escola e o projeto pedagógico do programa de internação, sendo as atividades conseqüentes, complementares e integradas em relação à metodologia, conteúdo e forma de serem oferecidas (exclusivo para internação);
- 3) garantir o acesso a todos os níveis de educação formal aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação, podendo, para tanto, haver Unidade escolar localizada no interior do programa; Unidade vinculada à escola existente na comunidade ou inclusão na rede pública externa;

Percebe-se que a promoção da educação também se destina a locais em que a medida socioeducativa é em meio fechado, ou seja, as chamadas unidades socioeducativas. Como mostra o artigo 94 e incisos X e XI do ECA, “As entidades que desenvolvem programas de interação têm as seguintes obrigações, entre outras: X- Propiciar escolarização e profissionalização; XI- Propiciar atividades culturais, esportivas e de lazer”.

Nesta perspectiva, as condições estruturais, organizacionais e pedagógicas são importantes para um convívio humano nestes ambientes. Uma unidade socioeducativa só socializa um indivíduo se proporcionar condições de vivência, saúde, lazer e estudo aos envolvidos, pois em sua grande maioria, tais condições não são oferecidas fora dos muros destas instituições, vale destacar, que tais direitos devem ser acompanhados de deveres que devem ser respeitados e cumpridos.

Dessa forma, a escola possui um papel imprescindível para a formação cidadã desses jovens, através de temas que estão presentes no dia a dia destes, como os conflitos gerados pelo alto índice de violência, as doenças causadas pelo uso de drogas ilícitas, entre outros conteúdos que fazem parte da comunidade marginalizada.

3 | O QUE FALTA PARA UMA EDUCAÇÃO RESSOCIALIZADORA?

Os casos de reincidências acontecem por vários fatores, complexos e difíceis de serem identificados isoladamente, dessa forma, o contexto familiar (pobreza, desestruturação da família, ausência dos pais) tem grande influência no índice de reincidência desses sujeitos. É importante destacar que não somente a família é culpada por tal realidade, mas também, a sociedade e o Estado.

De acordo com Padovanil e Ristum (2013, p.972) “As causas da reincidência são de difícil identificação e delimitação, já que envolvem uma multiplicidade de fatores em interação”. Ou seja, não são fatores isolados, ou únicos, são de cunho político, social, cultural e econômico.

Ao atentar-se para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), percebe-se uma “teia” de informações destinadas para a garantia de direitos do respectivo público, que visa a integração de obrigações a serem seguidas pelo Estado, família, sociedade e escola.

Estas obrigações devem ser seguidas em consonância com a Lei, em uma participação contínua de alguns equipamentos, sendo eles: Escola, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar entre outras, entidades.

Esta descentralização visa oferecer um serviço de qualidade para sociedade, uma vez que a escola por exemplo, não teria condições de identificar uma violência sofrida pelo estudante e tomar as providencias de cunho judiciais, mas sim, solicitar o CREAS ou o Conselho Tutelar.

Sendo assim, segundo o ECA, o sistema educacional brasileiro deve funcionar a partir da ação do Estado, Família, Escola e Instituições Sociais, como mostra a Figura abaixo.

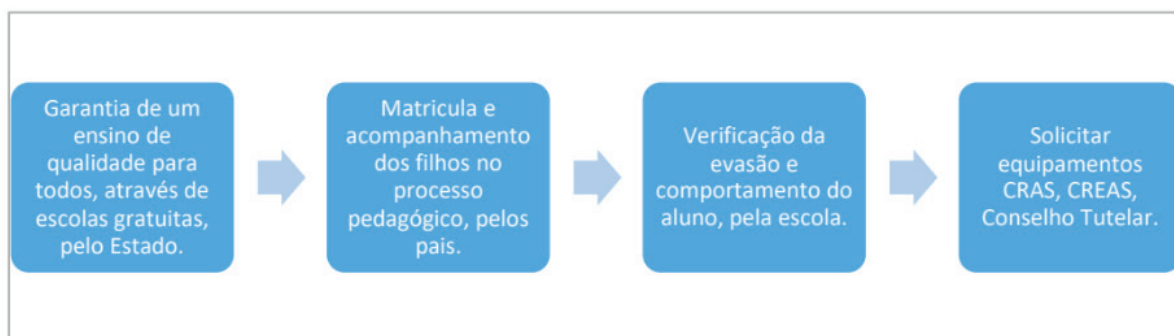


Figura 1: Funcionamento resumido da educação brasileira.

A efetivação deste sistema educacional trará consideráveis benefícios aos alunos e a sociedade. A participação dos pais no processo pedagógico do filho ocasionará uma maior absorção de conhecimentos, assim como também, a formação cidadã, pois, este acompanhamento do ensino-aprendizagem pelos responsáveis, retira da escola um papel que não é só dela, o de educar.

Por cidadania entendemos a igualdade e exercício de direitos, como econômicos, sociais e culturais, assegurados pelos Estados em Leis. A formação cidadã construirá cidadãos e cidadãs, que segundo Almeida e Medeiros (2014, p.5), “é ter consciência de que somos portadores de direitos e de deveres na sociedade e principalmente exigir e exercer os direitos já existentes e participar da criação de novos direitos! ”.

Na socioeducação a escola tem metas diferentes da escola comum, a proposta pedagógica não se limita as ciências ditas, mas a cidadania nas suas várias vertentes.

Como cita Montenegro (2015, p.9), sobre a ressocialização

“que se cumprida beneficiaria, como dito, o adolescente e o corpo social, mas que na realidade vivida hoje prejudica a ambos, pois com o que se tem para oferecer, o adolescente se qualifica ainda mais no mundo criminoso do que se redime de seu erro, como também a coletiva que persista numa luta cada vez mais difícil contra a violência”.

A socioeducação surgiu a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, após anos de lutas de movimentos sociais por direitos a uma classe que só tinha o “menor” da sociedade, não estando nos debates governamentais. A promoção do acesso à educação a jovens privados de liberdade acaba por construir projetos de vida para este público.

Silva (2012) destaca pertinentemente o papel da socioeducação de acordo com o ECA, afirmando que

a socioeducação é uma política pública que resultou de um processo no qual o Estado e a sociedade civil buscaram meios para a promoção pessoal, social, educacional, cultural e política de adolescentes autores de atos infracionais, que estando em conflito com a lei, foram determinados pelo poder judiciário a cumprir uma medida socioeducativa, conforme dispõe o ECA (...). Durante o processo socioeducativo, busca-se desenvolver ações de promoção pessoal e social, trabalho de orientação, educação formal, atividades pedagógicas, de lazer, esportivas, de profissionalização, bem como demais questões inerentes ao desenvolvimento do sujeito frente aos desafios da vida em liberdade (p. 107).

Pensar a socioeducação nas suas várias possibilidades é refletir sobre uma juventude na escola, no esporte, na cultura, longe do crime. Contudo, a socioeducação não acontece principalmente sem a participação do Estado e da família, pois o adolescente em vulnerabilidade necessita de acompanhamento e garantias de direitos fundamentais para seu desenvolvimento pleno.

A escola cidadã nesta questão, deve oferecer meios legais e pedagógicos que ative o desejo do menor infrator em construir um projeto de vida que fuja dos territórios ilícitos, sem drogas, armas, facções, assaltos, mortes e facções, ou seja, longe de qualquer violência que traga danos pessoais e sociais.

A socioeducação, de acordo com Costa (2006, p.57-58)

Deve trabalhar em três dimensões do desenvolvimento do educando: 1- Sua dimensão como pessoa (Educação para valores); 2- Sua dimensão como cidadão (Protagonismo juvenil); 3- Sua dimensão como futuro profissional (Cultura da trabalhabilidade).

Nesta perspectiva, é de suma importância considerar o bem-estar do socioeducando, proporcionando a este o sentimento de pertencimento e sensação de valor para alguém, como afirma Costa (2006). Esse autor salienta que esta sensação de valor para alguém reflete na perspectiva de um futuro, com projeto de vida e uma

vida com sentido, enxergando assim a importância dos estudos, a obediência, a profissionalização, o seguimento das regras, o tratamento com as pessoas, etc.

A escola nesses espaços deve ter essa função, ela é “geradora de interações entre os indivíduos promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re) conquistar cidadania” (ONOFRE, 2015).

Mesmo estando temporariamente privados de liberdade, estes jovens, tem garantido por Lei e Decretos, acesso aos demais serviços sociais, estando a educação nestes serviços. Não apenas uma educação, mas uma educação de qualidade.

4 | MATERIAIS E MÉTODOS

Para viabilização da pesquisa, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses, dissertações e sites governamentais que abrangem o tema trabalhado. A escolha dos textos para análise se deu através de buscas na internet, em periódicos de revistas e congressos. Foram investigados sites governamentais que dispõem de Leis, como a Constituição Federal de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases e do Estatuto da Criança e do Adolescente, ambas análises priorizando os registros sobre a socioeducação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das pesquisas e leitura dos textos escolhidos, notou-se que as políticas públicas voltadas para os jovens em medidas socioeducativas precisam ser mais analisadas e fiscalizadas, pois não adianta isolar os jovens em conflito com a Lei se os serviços não são oferecidos. Uma escola em um ambiente de atendimento socioeducativo deve ter caráter pedagógico e cidadã, ultrapassando as barreiras impostas pela sociedade.

Apesar de ser um assunto bastante antigo, uma vez que sempre existiram jovens em vulnerabilidade, a maioria das publicações acadêmicas sobre a socioeducação ainda são incipientes, tendo surgimento em sua maioria, nos últimos 10 anos, ou seja, é um tema que necessita de maiores reflexões.

Pensar a escola como palco para a formação cidadã desses jovens, é pensar em uma escola com ensino de qualidade, sem preconceitos, estereótipos e criminalidade. É construir um projeto de vida com perspectiva social, atendendo aos princípios básicos da convivência, com ação política, cultural e social. Tornar esses jovens reflexivos sobre seu papel na sociedade deve ser o objetivo da educação, proporcionando assim, um (re) conhecimento de si mesmo. Portanto, destacamos a necessidade de ações políticas que visem melhorar e ampliar o sistema socioeducativo, contribuindo para a

diminuição da reincidência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm acesso em: 10/07/2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA.** Lei Federal 8069 de 13 de julho de 1990 –. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm acesso em: 10/07/2018.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm acesso em: 08/07/2018.

COSTA, A.C.G. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 156p., 2006.

DUARTE, H.P. **Educação formal e prevenção da criminalidade: uma análise do caso brasileiro.** Belo Horizonte- Minas Gerais, 2010.

FACHINETTO, R.F. **Juventude e violência: onde fica o jovem numa sociedade “sem lugares?”** IN: ALMEIDA, M. G. B. A violência na sociedade contemporânea [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

FORTUNATO, M. **Medidas socioeducativas e Educação: uma relação difícil mas possível.** Fundação CASA, São Paulo, 2011. Disponível em: < http://www.casa.sp.gov.br/files/Artigo_Marisa_Fortunato.pdf>. Acesso em 20/08/2018.

LIMA, L.D.F. **O papel da Escola na ressocialização dos adolescentes autores de atos infracionais.** Campina Grande- Paraíba, 2013.

MONTENEGRO, C.O.D.S. **As dificuldades de ressocialização do menor infrator na cidade de Campina Grande.** Campina Grande- PB, 2015.

ONOFRE, E.M.C. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade.** Cad. Cedes, Campinas, v.35, n.96, p.239-255, 2015.

PADOVANIL, A.S.; RISTUM, M. **A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, 2013.

SILVA, T.R.; LEHFELD, N.A.S. **Os Olhares Sociais Acerca da Prática do Ato Infracional: reflexões éticas para o tempo presente.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 14, n. 1, p. 74 - 86, 2015.

SILVA, S.C. **Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade.** Serv. Soc. Rev., Londrina, v. 14, N.2, p. 96-118, 2012.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ROTINA DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Maikson Damasceno Machado

UNEB/MPED, Jacobina - Ba

Kátia Cristina Novaes Leite

UNEB/MPED, Jacobina - Ba

Eliata Silva

UNEB/MPED, Jacobina - Ba

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

UNEB/MPED, Jacobina - Ba

RESUMO: O presente trabalho nos convida a pensar as possibilidades de uso da rotina didática proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, e como a mesma foi ressignificada para integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ao processo de alfabetização e letramento em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, na escola Municipal Hildécio Antonio Meireles, município de Cairu-BA. Objetivamos verificar quais as possibilidades essa proposta pedagógica como experiência poderia nos propiciar para pensarmos o alfabetizar letrando inserido nos contextos das TDIC. Tivemos como inspiração metodológica a análise documental, ancorada em uma abordagem qualitativa. Analisamos doze (12) sequências didáticas, fotografias e perfis na rede social Facebook, relatórios que tratavam dos trabalhos referentes aos anos de 2013 a

2015.

PALAVRAS-CHAVE: PNAIC; Alfabetização e Letramento; Rotina didática; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

1 | INTRODUÇÃO

Os esforços aqui dirigidos têm como intento analisar e refletir a (re) elaboração de uma proposta pedagógica de alfabetização e letramento, que teve como objetivo principal a adaptação da rotina didática apresentada pelo programa de formação continuada para professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como interfaces atuais para se propor letrar e alfabetizar.

O PNAIC é uma política do Governo Federal em parceria com Estados e Municípios, iniciada no ano de 2013, cuja finalidade é alfabetizar e letrar crianças no ciclo de alfabetização, o que corresponde do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I.

Não se pode alfabetizar letrando sem levar em consideração que vivemos cercados por diferentes meios tecnológicos, como a TV, o computador, ou o smartphone; cada uma

dessas tecnologias, guardando as suas peculiaridades, possibilitam a interação com uma diversidade de linguagens; ferramentas atuais que utilizamos em diferentes contextos sociais cotidianamente.

Através de pesquisas realizadas nos bancos de dados da CAPES, percebemos que as palavras-chave: PNAIC, TDIC, alfabetização e letramento e rotina didática não resultam em registros de produções relacionados com os objetivos desse artigo, apesar da crescente produção relacionada ao PNAIC.

O caminho metodológico aqui traçado, inspira-se na análise documental (GIL, 2008), considerando que buscamos compreender as motivações, os caminhos que levaram a organização dessa proposta pedagógica, suas implicações e desdobramentos, a partir da análise, descrição e exame de uma série de doze (12) sequências didáticas, fotografias e perfil na rede social Facebook do professor alfabetizador, referentes aos trabalhos desenvolvidos nos anos de 2013 a 2015, em três (03) turmas do 2º Ano do Ensino Fundamental I, totalizando cerca de oitenta (80) estudantes da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles no município de Cairu, na localidade de Morro de São Paulo-Bahia.

Para melhor compreensão desta escrita, a estruturamos da seguinte forma: a seção O PNAIC como política de governo e seus desdobramentos na formação do professor, descreve momento em que explicamos o que é o PNAIC desde o seu surgimento, finalidades e como o mesmo insere-se na perspectiva da formação continuada em exercício de professores; Na seção, O PNAIC no contexto da alfabetização e do letramento, discutimos os conceitos de alfabetização e letramento e a concepção dos mesmos na perspectiva do programa; em, O PNAIC e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, dialogamos sobre as TDIC, sua inserção no cotidiano social e como o programa as têm percebido; em, O PNAIC a rotina didática e a sua transposição para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, momento em que expomos a rotina didática do PNAIC e a adaptação das TDIC dentro da proposta de alfabetizar letrando; e, por último, no tópico Para não concluir, expomos as nossas considerações sobre a investigação.

2 | O PNAIC COMO POLÍTICA DE GOVERNO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA CONCEPÇÃO DO ALFABETIZAR E LETRAR

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) foi instituído através da portaria 867, de 04 de julho de 2012, configura-se como uma política de governo que ratifica e amplia o compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios através do Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. E preconiza: I - pela integração e estruturação, a partir

do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012).

O PNAIC inspira-se na experiência do Estado do Ceará, devido ao êxito que este vinha alcançando inicialmente na cidade de Sobral e depois ampliado para todos os municípios cearenses com a denominação de Programa da Alfabetização na Idade Certa, além da experiência de programas como o Pró-letramento (GUERREIRO, 2013).

O PNAIC apresenta quatro pilares de sustentação: 1 - A avaliação sistemática: a gestão, o controle social e a mobilização; 2 - Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo. Sendo o último, o eixo de maior relevância, considerando a centralidade do programa na figura do professor, por esse ser o mediador da alfabetização e letramento no contexto da sala de aula (BRASIL, 2012).

A formação em exercício ou formação continuada do professor tem como objetivo o aprimoramento dos saberes necessários a prática docente, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino que é ofertado aos discentes (PIMENTA, 2010). Essa formação precisa valorizar os saberes, as experiências e conhecimentos que os professores possuem, partindo das necessidades que surgem no contexto dos espaços escolares, além de unir e articular o fazer prático com o conhecimento teórico (CANDAU, 1997).

A formação proposta pelo PNAIC centraliza-se em temáticas ligadas aos conceitos de formação continuada, concepções de alfabetização e letramento, trajetória de profissionalização docente. O processo de formação se estende através de processo de acompanhamento do trabalho realizado pelos professores alfabetizadores, mediante visitas regulares e uma série de tarefas, relatórios entre outros que deverão ser repassados para a coordenação local do programa.

O PNAIC posiciona-se a favor do alfabetizar letrando considerando que, “Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo [...] defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012. p. 26). Nesse sentido o programa nos convoca a perceber os sujeitos em uma perspectiva crítica e dialética, detentores de uma história e produtores de políticas mediante as suas relações sociais, aproximando-se das teorias de Freire, quando o mesmo entende que todo estudante deve ser entendido como sujeito e respeitado por isso. Assim, alfabetizar letrando exige que o professor organize situações didáticas que privilegie práticas sociais, ações nas quais usamos a escrita e a leitura no nosso dia-a-dia. Uma simples visita ao entorno da escola, por exemplo, nos possibilitará uma vasta opção, haja vista, as placas, cartazes, pichações, murais, faixas, situações reais onde a escrita e a leitura vincula-se ao contexto da vivência social.

Devemos tomar o ato de alfabetizar na perspectiva do letramento, como um processo de entendimento do mundo que nos envolve, ultrapassando as configurações gráficas e ganhando sentido real nas vivências humanas, dentro de um contexto social que apresenta uma finalidade específica. Por esse motivo espera-se que o sujeito alfabetizado tenha a capacidade de “ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas” (BRASIL, 2012, p. 26).

Em busca do alfabetizar letrando, o PNAIC postula o incentivo à leitura e a valorização da multiplicidade de gêneros textuais para o trabalho em sala de aula. Desta forma os contos de fadas, as parlendas, manuais de instrução, cantigas populares, receitas culinárias, artigos de jornais ganham espaço dentro do cotidiano da escola. Para Marcuschi, os gêneros textuais são produtos históricos, entrelaçados profundamente a produção cultural e social de um povo. Caracterizando-se “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados às necessidades e atividades sócio-culturais, bem como a relação com inovações tecnológicas” (2002, p. 19).

3 | O PNAIC E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A educação apenas existe diante das relações sociais colaborativas e interativas, sendo que sem a mediação que ocorre entre professores e alunos, a aprendizagem não aconteceria. O que faz das TDIC importantes instrumentos de intervenção pedagógica, devido às suas múltiplas possibilidades comunicativas: imagens, filmes, vídeos, textos, comentários, jogos etc.

O fenômeno da internet é responsável pelas maiores transformações sociais e culturais que estamos atravessando. Haja vista, como os processos interacionais entre os sujeitos e as máquinas, permitiram avanços na nossa condição histórica e criativa, forjando outras possibilidades de atuar, produzir e participar das novas realidades resultantes desse imenso universo de diferentes linguagens. Desafiando a escola centralizada em mídias impressas a uma nova reconfiguração, quanto a incorporação das mídias digitais nos seus afazeres pedagógicos (SANTAELLA, 2014).

Vivemos em um mundo onde a nossa existência acontece entre o mundo real e o virtual. As TDIC nas suas possíveis manifestações tornaram-se extensões do nosso corpo, causando fascínio e despertando os interesses dos sujeitos na sua mais tenra idade. Basta circular na sala de aula para percebermos como os nossos alunos tem se relacionado com essas tecnologias, independente do ano em que estão cursando. A consolidação da virtualização tem afetado desde a informação, a comunicação, os corpos, a economia, as relações sociais - tudo que o homem cria, o modifica e passa a fazer parte da sua condição humana (ARENDRT, 2014).

Atualmente não se pode pensar em contextos sociais e processos de alfabetização e letramento, desconsiderando uma série de tecnologias que fazem parte do nosso cotidiano. Sabemos que o advento do computador e da internet tem nos aberto uma série de possibilidades e mudado significativamente a nossa forma de interagir com o universo que nos circunda; a nossa relação com a informação e produção do conhecimento. A tecnologia é resoluta da ação humana e dos seus processos significação da sua existência (LIMA JÚNIOR, 2005).

As TDIC possibilitam que a informação produzida em qualquer lugar, torne-se imediatamente disponível, alterando as relações dos sujeitos com o espaço. Além de causar imenso impacto na forma como concebemos os processos de ensino e aprendizagem (SELI e AXT, 2014).

3.1 A Rotina Didática e a Sua Transposição para o Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

As rotinas didáticas ou atividades organizadoras são formas de sistematizar os tempos sequenciais, um ritual estabelecido e repetido diariamente mediante uma série de atividades permanentes que possibilitam ao professor organizar a sala de aula no que se refere as formas pelas quais ele utilizará esse espaço e o tempo destinados para desenvolver as suas intervenções pedagógicas. (FREIRE, 1992).

A definição da rotina didática e a sua perceptibilidade são de suma importância para o trabalho com crianças, considerando que essas precisam de rituais que as ajudem identificar e construir uma noção de tempo, de regularidade, de sistematização das atividades que desempenham e que se desenrolam na escola. O que de certa forma vem colaborar com a constituição da autonomia dos alunos, facilitando a aprendizagem, ponderando que os mesmos passam a conhecer as dinâmicas das atividades que serão desenvolvidas no ambiente escolar (SIGNORETTI, 2000; BRASIL, 1999).

A rotina didática do PNAIC para alfabetizar letrando, aqui apresentada organizou-se considerando os eixos de direitos de aprendizagem dos alunos do 2º Ano: leitura; análise linguística e apropriação do sistema de escrita; produção de texto escrito; oralidades. Desenvolveram-se cinco (05) momentos específicos: Para Gostar de Ler - Também chamado de leitura para deleite, esse momento é o da contação de história, com o intuito de divertimento e do prazer; Roda de Leitura e oralidade - Utiliza-se de vários gêneros literário para a introdução do conteúdo a ser trabalhado. Ênfase na leitura, na escrita sensível e no desenvolvimento da oralidade; Lendo e compreendendo – Momento da apropriação da leitura com compreensão; Aquisição da leitura e da escrita – Apropriação do sistema alfabético. Esse é o momento que se faz a análise estrutural e fonológica das palavras do texto; Escrevendo do seu jeito – Propiciar ao aluno testar as suas hipóteses de escrita (BRASIL, 2012.).

Com base nesses tempos específicos são organizadas as sequências didáticas que irão dar conta dessa rotina. Nessa perspectiva a sequência didática ou as

atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas são entendidas como uma série de intervenções pedagógicas concatenadas, que tem por finalidade desenvolver uma série de habilidades nos alunos (ZABALA, 2010). Essas atividades estão submetidas a um conjunto de objetivos que se utilizam de conteúdos e ações planejadas para propiciar ao aluno possibilidades de acessar conhecimentos, saberes e habilidades que já dominam, a fim de lidar com o que lhe está sendo apresentado, e poder ultrapassar o novo e consolidar esses saberes, conhecimentos e habilidades que estão sendo desenvolvidas.

A rotina didática aqui é percebida como tempos específicos, fixos. Já a sequência didática diz respeito a uma série de intervenções pedagógicas pensadas para dar conta desses tempos, dessa rotina, tendo em vista: 1. Disciplina a ser trabalhada: específica ou interdisciplinar, quantas vezes na semana, quais os horários? 2. Objetivos/conteúdos: o que se pretende alcançar, por que e para quê? 3. Tratamento do conteúdo: as atividades propostas, sua frequência e repetição? Atividades para serem realizadas na classe, em casa, em conjunto, individual? Uso de metodologia de projetos ou não?

Para efeito deste trabalho, buscamos compreender a constituição do processo pedagógico, tendo em vista como se deu a transposição didática dessa rotina para integração das TDIC, com as ditas tecnologias tradicionais da escola, como lousa, cadernos, livros didáticos e paradidáticos etc. Elegemos como percurso metodológico, dentro da abordagem qualitativa, a inspiração na análise documental (GIL, 2008), pois, partimos de um conjunto de documentos compostos por doze (12) sequências didáticas, fotografias e posts publicados na rede social Facebook dos trabalhos realizados entre os anos 2013 a 2015, somado aos diálogos com um dos coautores deste artigo - o autor das sequências didáticas, mediador da intervenção pedagógica e inserido no contexto de formação continuada do PNAIC. Acreditamos que tais documentos podem nos ajudar a compreender como as intervenções pedagógicas foram realizadas e quais possíveis contribuições para o processo de alfabetização e letramento, ponderando que as TDIC fazem parte do nosso cotidiano e não se pode letrar fora das práticas sociais.

Com bases nesses documentos organizamos um quadro com oito (8) categorias específicas, onde generalizamos aquilo que de certa forma mais se repetiu nas sequências didáticas e estava ligado ao processo de alfabetização e letramento dirigido pelo professor na perspectiva da língua portuguesa, apesar das mesmas apontarem que conteúdos de outras disciplinas foram trabalhados com o intuito de desenvolver a oralidade e a escrita dos estudantes.

TEMÁTICAS	Caráter interdisciplinar; recorrência a temáticas ligadas a identidade, valorização da cultura afro-brasileira e africana, valorização do local em que vivem e das diferenças.
CONTEÚDOS	Leitura, sequência lógica das ideias; Leitura de imagens, listas, poemas, músicas, parlendas e fábulas; Alfabeto; Frases; Sinais de pontuação; Identidade e diferença; Localização espacial; Representação/mapas; Uso do dicionário; Pesquisa em sites de busca; Produção textual: de lista de compras, poemas, histórias em quadrinho; Plantas.
HABILIDADES OBJETIVOS	Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações, com autonomia (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros); Autonomia e fluência ao se expressar; Escutar com atenção; Reconhecer a estrutura de diferentes gêneros textuais; Saber a função de um dicionário, sua organização e ser capaz de utilizá-lo; Produzir hipóteses de escrita; Produzir poemas, listas de compras, bilhetes e outras tipologias textuais; Reconhecer e respeitar as diferenças referentes as questões de etnias e gênero.
METODOLOGIA	As sequências didáticas foram organizadas por aulas, contudo quando são analisadas juntas, percebe-se que elas se concatenam numa perspectiva da metodologia de projetos. Subdividindo-se em um período de aulas organizadas em vários dias. Junção do caderno, livro didático, apostilas e das TDIC. Visitas de campo, passeios programadas etc.
RECURSOS	Vídeos; web sites de histórias infantis e jogos; sites de busca; Word; web rádios; sites de localização; livro didático; apostilas; caderno; lousa; mapas.
AMBIENTES DE AULA	Jardim, entorno da escola, sala de aula, biblioteca, sala de audiovisual; sala de informática. Os espaços do bairro e entorno da escola.
WEB SITES MAIS UTILIZADOS	Site de busca: https://www.google.com.br/ ; Site de localização espacial: https://www.google.com.br/maps ; Filmes, histórias animadas e games https://www.youtube.com/ ; https://www.youtube.com/watch?v=Pg8C92lot8g ; https://www.youtube.com/channel/UCtXVrEFdvdS5Gof7XWYw-CA ; http://historiasinfantilparacrianças.blogspot.com.br/ ; http://www.smartkids.com.br/ ; Rádio Web: http://centova2.livehost.com.br:2199/start/infantil/ .
PRODUTOS	Dicionário; catálogo de plantas; poema; quadrinhos; conto; lista de compras, tabelas; jogral; mapas; peça teatral.

Quadro 01: Sequências didáticas trabalhadas em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa, próprios autores, 2016.

As sequências didáticas analisadas nos mostram que apesar dos objetivos e habilidades estabelecidas raramente se direcionam para o uso das TDIC, existiu uma preocupação efetiva do professor em integrá-las ao trabalho pedagógico, enriquecendo a rotina didática do PNAIC através do planejamento e desenvolvimento de situações didáticas para além da tecnologia do papel e do lápis, muito usuais nos espaços de alfabetização. Nas atividades pedagógicas, observa-se o uso de softwares como o MS PowerPoint, MS Word, histórias em vídeo, Câmera fotográfica digital, projetor de Multimídia, web sites, utilizadas numa perspectiva dos sujeitos aprendentes como autor no processo de aprendizagem.

Através dos tempos didáticos da rotina, objetiva-se a imersão no universo da escrita, ao tempo que se trabalha com os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Em todas as sequências didáticas, o tempo para gostar de ler, cujo objetivo é o desenvolvimento do prazer da leitura, levando a criança a apaixonar-se por

ler e ouvir histórias. Para este tempo, além da diversidade de suportes impressos disponibilizados, nota-se a preocupação da apresentação do livro no suporte digital através de história em diferentes gêneros editadas no MS PowerPoint e em websites, animações, documentários, além dos áudios de histórias disponibilizados via web rádios.

No tempo “Roda de leitura e oralidade e no tempo “Lendo e compreendendo”, que se voltam para o desenvolvimento da leitura e da oralidade, ambos com compreensão. Nestes é oportunizado a leitura oral e silenciosa, compreensão, produção oral, desenvolvimento da consciência fonológica e escuta sensível, reconhecimento e apropriação dos diferentes gêneros textuais e estudo do vocabulário. Nesses dois tempos da rotina, além dos livros impressos, o estudante era provocado a ler também na tela do computador, ouvir a leitura do professor ou de outro colega, analisando, inferindo sobre contexto e características dos textos, observando a sonoridade das letras de acordo com sua posição na palavra.

Os Gêneros textuais trabalhados foram apresentados em mídias de vários formatos com a finalidade de diversificar as situações de leitura e interpretação, considerando particularidades comunicacionais dos diferentes meios. Com os recursos disponíveis no MS PowerPoint e no MS Word, o estudante circulava marcava textos e imagens de acordo com os desafios lançados.

Nas situações didáticas apresentadas, com os gêneros textuais envolvendo contos, poesias, trava-língua, cartão postal, quadrinhos, fábulas, ora no suporte impresso, ora na tela do computador, sempre com temáticas do imaginário infantil ou da comunidade local, constituíam-se em meios para o desenvolvimento de competências e habilidades como narrar, dramatizar em situações de faz-de-conta, na perspectiva de compreensão das características do texto e seu uso social.

No tempo de “Aquisição da escrita” cujo objetivo é a prática da escrita. No primeiro, o sujeito é desafiado analisar a palavra, compondo, decompondo, classificando e comparando-a, a partir perspectiva de desenvolvimento da consciência fonológica. Muitos trabalhos foram realizados tendo MS Word como caderno na escrita de ditados, análise composição e decomposição de palavras e reescrita de textos e verificação ortográfica e verbal com a ajuda deste editor.

O site de busca Google serviu para instigar a pesquisa por informações específicas relacionadas com as temáticas estudadas, em diferentes gêneros, principalmente o texto informativo. Desta forma foi produzida uma série de novos textos: pesquisas, dicionários dos bichos, catalogação de plantas, bilhetes, histórias em quadrinhos, poemas, contos, cartazes. Os sites de jogos também se mostraram de grande valia, pois de forma lúdica os estudantes eram convidados a completar palavras, descobrir palavras através de caça-palavras entre outras ações.

No tempo “Escrevendo do seu jeito”, a intenção é que o estudante se posicione como escritor através de uma escrita espontânea. Esse é um tempo ímpar para o professor verificar as hipóteses de escrita e propor intervenções necessárias para que

o aluno reveja suas hipóteses e avance. O MS Word foi utilizado como tela a possibilitar a reescrita de texto ou escrita de novos textos. Trabalhou-se com a escrita de histórias, a partir da composição de gênero textual específico, inserindo-se palavras-chave, sempre estabelecendo relação entre o escrito e a oralidade.

Ao adaptar a rotina didática do PNAIC para o uso das TDIC, o professor entendeu a familiaridade dos estudantes com o suporte digital, tanto que não constam em seus objetivos específicos a aprendizagem do uso das mídias, esse pré-requisito já é um conhecimento dominado pelos alunos. E mesmo quando esse mostrou-se insuficiente para a resolução de certas atividades, percebeu-se que existiu uma facilidade em superar as dificuldades devido a ajuda mútua e a cooperação entre os pares, algo que naturalmente no processo foi se consolidando.

4 | PARA NÃO CONCLUIR

O PNAIC tem se mostrado de grande relevância, considerando que o mesmo se propõe através da formação continuada de professores discutir, estudar e refletir sobre os processos pelos quais as crianças aprendem, se alfabetizam e vão se letrando perante ao processo de escolarização e as vivências nos espaços sociais que estão inseridos.

É sabido que nenhum processo de formação profissional será fechado e terá sua transposição para o âmbito escolar fidedignamente, pois professores são autônomos e tendem a traduzir aquilo que aprendem ou acreditam da forma que lhes parece adequado. Adaptando os seus conhecimentos para as suas necessidades, como nos aponta esta experiência.

O ato de alfabetizar letrando exige do professor uma série de intervenções pedagógicas que busque trabalhar os processos de aquisição da leitura e da escrita dentro do contexto das situações que vivenciamos cotidianamente. Nessa direção é preciso lembrar da crescente popularização e familiaridade das crianças com os computadores, tablets e smartphones, o papel deixou de ser o principal suporte de textos escritos. Boa parte do tempo que lidávamos com folhas, canetas e lápis, hoje, digitamos em teclados e telas sensíveis ao toque dos dedos. Trazer essas práticas também para as salas de aula onde ocorre a alfabetização é reconhecer as mudanças tecnológicas e culturais e aliar-se a elas.

Percebemos que trabalhar com as TDIC não reduz o encantamento pelos livros impressos. A união do livro físico à exibição de slides, filmes, a tela do PC, diferentes web-espacos, potencializam a literatura, a escrita, pois possibilitam o contato com o mundo letrado em formatações diferenciadas, convidando os sujeitos a participarem também na condição de autores e produtores de conhecimentos.

Freire (1996. p. 47), já dizia que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Pensando

nisso, notamos que as TIDC podem e devem ser mais uma possibilidade de ampliar e democratizar os espaços de leitura e escrita. O mundo a nossa volta é digital e interativo, o professor muitas vezes, tem esquecido que toda e qualquer tecnologia que a escola tenha acesso e que as crianças conheçam ou mostrem interesse podem ser utilizadas como mediadoras no processo de ensino e da aprendizagem, devendo ser incorporadas ao planejamento.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação **Portaria Nº - 867**, de 4 de julho de 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso: 11 de mar. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Curricular Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília/DF: Gráfica do Senado, 1999.

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

FREIRE, M. (Org.). **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica**. 2. ed. São Paulo: PND Produções Gráficas Ltda., 1998. (Série cadernos de Reflexão).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez. 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, C. **Ceará o berço do Pnaic**. Maio de 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>>. Acesso em: 28 de mar. 2016.

LIMA JÚNIOR, A. S. de. **Tecnologias Inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Dionizio, A. P et al. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17-52.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua na educação aberta**. Revista Tempos e Espaço na Educação. V. 7, nº 14. Set-dez de 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/index>>. Acesso em 18 abr. 2016.

SIGNORETTI, A. E. R. S.; MONTEIRO, K. K & DAVÓLIO, R. A. C. **Rotina escolar: orientações para**

professor e aluno organizarem as atividades diárias. Revista do professor. Porto Alegre, jul./set. 200

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr de 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa Porto Alegre: ArtMed, 2010.

CAPÍTULO 20

UMA REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO BRASIL

Marília Piazzini Seno

Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de Marília-SP

Simone Aparecida Capellini

Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília-SP

RESUMO: O sistema educacional brasileiro tem se esforçado na tentativa de implementar políticas públicas eficazes no que diz respeito a garantia de acesso e atendimento dos alunos público alvo da educação especial. Porém, inserir esse aluno na sala de aula regular não significa incluí-lo e não assegura seus direitos de igualdade educacional. Este estudo teve como objetivo apresentar os principais aspectos propostos pelo Ministério da Educação oportunizando uma reflexão crítica sobre o atual panorama nacional da educação inclusiva na Brasil. A pesquisa foi caracterizada como qualitativa e teve como base o levantamento bibliográfico de autores e documentos que tratam o tema. A principal análise foi fundamentada na legislação, publicada em forma de normativas e resoluções, pelo Ministério da Educação, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. (1996), Plano Nacional de Educação

(2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ao propor um ensino que respeite as limitações individuais, que considere as diferenças e que oportunize as mesmas chances de aprendizado para todo e qualquer aluno, é preciso lembrar que significativas mudanças de paradigmas são necessárias. O próprio termo “público alvo da educação especial” é excludente. Definir, sem critérios claros, quem tem direito ao atendimento educacional especializado, marginaliza-se, novamente, um outro grupo. Concluímos que a sociedade passa por um processo de adaptação no qual a inclusão educacional tem sofrido constantes ajustes, envolvendo várias esferas, na tentativa de acolher e incluir de forma igualitária os alunos público alvo da educação especial no sistema regular de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão Educacional. Educação Especial.

ABSTRAT: The Brazilian educational system has been trying to implement effective public policies regarding the guarantee of access and attendance of the target public students of special education. However, just entering this student in the regular classroom does not mean enrolling and does not ensure your equal educational rights. This study aimed to present the main aspects proposed by the Ministry of

Education, providing a critical reflection on the current national panorama of inclusive education in Brazil. The research was characterized as qualitative and was based on a bibliographical survey of authors and documents that deal with the theme. The main analysis was based on legislation, published in the form of regulations and resolutions, by the Ministry of Education, such as: Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education. (1996), National Education Plan (2001), National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008). By proposing a teaching that respects individual limitations, considers differences, and provides the same learning opportunities for each and every student, we must remember that significant paradigm shifts are necessary. The very term “target audience of special education” is exclusive. Defining, without clear criteria, who has the right to specialized educational services, another group is marginalized again. We conclude that the society undergoes an adaptation process in which educational inclusion has undergone constant adjustments, involving several spheres, in an attempt to welcome and equitably include the target public of the special education in the regular system of education.

KEYWORDS: Education. Educational Inclusion. Special Education.

1 | INTRODUÇÃO

Há décadas observa-se um esforço tanto do sistema educacional como da sociedade, no sentido de implementar políticas públicas e de convencer a comunidade de que as diferenças devem ser não somente respeitadas como, principalmente consideradas, para que sejam propostas condições igualitárias de convivência, aprendizado, desenvolvimento e trabalho a todos os indivíduos.

Ainda na época do império, ao reconhecer a diferença entre os sujeitos pelo reforço à desigualdade percebeu-se que a estrutura tradicional da educação escolar não estava pronta para absorver os indivíduos com características distintas no que diz respeito às questões intelectuais, físicas, linguísticas, sensoriais sociais e culturais. A educação especial tem início a partir da necessidade de repensar o sistema de forma a atender à sociedade em geral.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 74.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008a).

Quando foi criado o Centro Nacional de educação Especial – CENESP com parceria do Ministério da Educação, em 1973, foram implantados os primeiros cursos de capacitação para professores na área de Educação Especial. Posteriormente, em 1985, é gerado um comitê para planejar, fiscalizar e traçar políticas de ações na questão dos deficientes. A Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência tem início em 1986 e logo após, em 1990 a Secretaria Nacional de

Educação Básica assume a implementação da política de educação especial no Brasil (SANTOS; TELES, p. 77).

Ainda em 1990, no parâmetro internacional, aconteceu na Tailândia, na cidade de *Jomtien*, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se preocupou em estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. Os documentos elaborados passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Como repercussão no Brasil, e também considerando o elevado número de crianças fora da escola, o artigo 55, da Lei Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (nº 8.069/90) determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, em 1994 (p.17 e 18) foi elaborada na Espanha a Declaração de Salamanca, que é um dos documentos mais importantes para a promoção da educação Inclusiva em todo o mundo. Foi proclamado que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias”:

“As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.”

Devido à preocupação de garantir um ensino de qualidade, uma vez que apenas inserir um aluno com necessidades especiais numa sala de aula regular não é o suficiente para que ele aprenda, em 1996 foi publicada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura, também, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996).

Após mais de um século buscando a melhor maneira de oferecer um atendimento educacional diferenciado e de qualidade aos alunos que não apresentam um desenvolvimento “típico” quando comparado aos seus colegas de sala, ainda há muito o que percorrer para suprir suas necessidades.

Em 2000 preconizou-se a “escola para todos” que tem como pressuposto básico garantir a igualdade de oportunidades, independente de qualquer característica individual, incorporando a diversidade, levando-nos a repensar o papel da escola e conceber de uma nova forma o conceito de deficiência (OLIVEIRA e LEITE, 2000).

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande

avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Dados do censo escolar indicam crescimento expressivo nos últimos anos com relação às matrículas de alunos deficientes na educação básica regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns de escolas públicas, mostrando um aumento de 93% com relação aos dados de 1998 (PORTAL BRASIL, 2015).

Para verificar os indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes à oferta de matrículas; ao número de estudantes com atendimento educacional especializado; à infraestrutura das escolas quanto à acessibilidade arquitetônica, à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; à formação dos professores que atuam no atendimento educacional especializado; entre outros.

Em 2004, são efetivadas mudanças o Censo passa a registrar também a série ou ciclo escolar dos estudantes identificados na área da educação especial, possibilitando acompanhar seu percurso educacional.

Abaixo, a tabela 1 apresenta os dados do último censo escolar divulgado pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC, que possibilita fazer a análise do panorama da educação especial no país no decorrer de 15 anos (1998 a 2013). Observa-se significativo aumento de matrículas de alunos da educação especial nas classes de ensino regular (1.377%), assim como importantes mudanças no perfil da demanda das escolas públicas e particulares.

Tipo	Ano de referência		Porcentagem de aumento
	1998	2013	
Total de alunos da educação especial matriculados	337.326	843.342	150%
Matrículas de alunos da educação especial em classes do ensino regular	43.923	648.921	1.377%,
Matrículas em escolas particulares	157.962 (46,8%)	176.630 (21%)	10,57%
Matrículas em escolas públicas	179.364 (53,2%)	664.466 (79%)	73,01%
Escolas com matrícula de estudantes público alvo da educação especial	6.557	104.000 Especial Regular 4.071 99.929	1.486%
Escolas público alvo da educação especial com acessibilidade arquitetônica	918	24.960	----

Número de estudantes na educação superior	5.078	26.663	425%
---	-------	--------	------

Tabela 1 – Panorama da educação especial nos anos de 1998 e 2013.

Fonte: Censo Escolar/MEC/INEP

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proposta pelo MEC, investiu na articulação entre a educação regular e a educação especial, objetivando a garantia do acesso à escolarização na sala de aula comum do ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE complementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Até o ano de 2007, os alunos com deficiências (auditiva, física, intelectual e visual) eram atendidos nas salas especiais oferecidas pelo estado, nas quais agrupavam-se, segundo suas necessidades, tendo aulas com professores habilitados para atuar em cada uma das áreas. As Associações de Pais e Amigos dos Deficientes – APAEs absorviam grande parte dos indivíduos com deficiência intelectual, entre eles aqueles com síndrome de Down, oferecendo suporte clínico e pedagógico num mesmo espaço físico.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008 (p.7), instaurou um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com as diretrizes da nova política:

A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (MEC, 2009). Esse atendimento não é substitutivo à escolarização, ele complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O programa de implantação de salas de recursos multifuncionais - SRM foi uma

iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 13 de 24 de abril de 2007, para incentivar o Atendimento Educacional Especializado dentro das escolas do ensino regular (Portaria, nº 13/ 2007) oferecendo apoio pedagógico aos alunos que têm necessidades próprias e precisam de recursos e metodologias diferenciados, priorizando o seu público alvo:

O programa de implantação das SRM do MEC, tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas salas de aula regulares e receber o atendimento educacional especializado – AEE no turno contrário ao de matrícula. As salas de recursos multifuncionais funcionam na própria unidade escolar ou em escolas polos e possuem equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos específicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação desses alunos:

No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular (BRASIL, 2012).

Dentro de um sistema educacional totalmente despreparado, que primeiro define as normas para depois ajustar-se à proposta, a proposta faz emergirem sentimentos contraditórios de insegurança e ansiedade nas esferas envolvidas: pais, gestores e alunos. A turma homogênea deixa de existir e passa a ser necessário um ensino diferenciado e professores especializados que seja capaz de lidar com as “diferentes diferenças” na mesma sala de aula.

Como afirmou Mantoan (2006): “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza” (p.7-8).

Nos discursos das políticas para a educação especial percebe-se uma contraposta à abordagem clínica ao se deslocar a atenção dos diagnósticos relacionados à deficiência. Porém, essa atitude apenas muda o foco propondo novos níveis de diagnóstico e prognóstico baseados na relação entre “diferenças individuais” e “currículo”, não superando uma compreensão referenciada no “desvio” e na necessidade de “ajuste” dos alunos à sociedade (WORK, 2006).

Em meio a esse contexto está a figura do professor que, rapidamente precisa se adequar e compreender a proposta fazendo os ajustes necessários, ou pelo menos, os que lhe são possíveis. Neste momento, as necessidades de cada aluno devem

ser consideradas para o planejamento das atividades, adequações de materiais e adaptações curriculares. O atendimento individual deve complementar/suplementar sua defasagens/habilidades pedagógicas.

Há uma tendência nas unidades escolares de confundirem o AEE com o reforço escolar repetindo no contra turno as atividades propostas em sala de aula regular e evidenciando, ainda mais, as limitações desses alunos.

Marchesi (2004) referiu que quando o professor se sente pouco competente para intervir com alunos público alvo da educação especial, terá tendência para desenvolver atitudes pedagógicas negativas, desfavorecendo o aprendizado. Vários professores relatam que a entrada de tais alunos na sala de aula os fez sentir medo e insegurança, associados à dificuldade de ensinar e com eles interagir (MONTEIRO; MANZINI, 2008).

De acordo com De Boer, Pijl e Minnaert (2010), “o docente deve criar um ambiente agradável, facilitador de interações positivas e pleno de oportunidades diversificadas de aprendizagem, mas para tal tem de se sentir competente”, para ele o sentimento de competência condiciona o desempenho docente e a implementação de práticas inclusivas.

Apesar da formação do professor estar prevista na legislação, na prática isso não é observado uma vez que não demonstram ter conhecimento diferenciado para atuar com essa população além de não se sentirem preparados para tal (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Como referem Matos e Mendes (2015), os educadores precisam de uma formação que possibilite instigar sua criatividade para o desenvolvimento de um trabalho diversificado e integrado em sala de aula, lançando mão de metodologias alternativas, adaptações curriculares e proporcionando uma interação afetiva com os alunos sentindo-se seguro de sua atuação.

2 | OBJETIVO

Este estudo teve como objetivo apresentar os principais aspectos propostos pelo Ministério da Educação oportunizando uma reflexão crítica sobre o atual panorama nacional da educação inclusiva na Brasil.

3 | MÉTODO

O método utilizado nesta pesquisa é qualitativo e tem como base o levantamento bibliográfico de autores e documentos que tratam o tema. A principal análise deste estudo foi fundamentada na legislação, publicada em forma de normativas e resoluções, pelo Ministério da Educação, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

(1996), Plano Nacional de Educação (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mais de vinte anos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 a inclusão social e educacional no Brasil está muito distante do ideal.

É fato que tem sido feito um esforço da sociedade para incluir esses indivíduos outrora marginalizados; porém, para que suas dificuldades não os coloquem em evidência frente a um grupo homogêneo, é necessário que se crie um ambiente adequado que permita um ajustamento natural.

No que diz respeito à educação, movimentos constantes caracterizados por tentativas e ajustes vêm sendo realizados no sentido de diminuir a lacuna existente entre o ensino regular e a educação especial.

É correto dizer que as propostas de inclusão têm surtido alguns efeitos positivos, tais como, crescimento significativo no número de matrículas, investimentos na acessibilidade, oferta do atendimento educacional especializado. Alunos que até então eram atendidos em instituições especializadas de acordo com seu perfil, no que diz respeito as suas inabilidades, passaram a ter suas limitações consideradas ao frequentarem uma sala de aula regular.

“Consideradas” no sentido de que o sistema educacional percebeu sua segregação e iniciou um processo de esforço para compreender suas restrições. Contudo, ao impor a presença destes alunos numa escola sem os ajustes necessários, tanto humanos como estruturais, estabeleceu também barreiras que parecem intransponíveis para aqueles que estão diretamente ligados ao ensino e que são os principais interessados no sucesso escolar: professores e alunos.

Apesar de dados estatísticos mostrarem um aumento significativo do número de crianças com deficiência no ensino regular, devido à Resolução do CNE/CEB (nº 02/2001), a qual ressalta que é crime a recusa de matrícula da criança especial na Rede pública, é indiscutível que muitos pais ainda rejeitaram a ideia de colocarem os filhos numa “escola comum”.

Garantir a matrícula e permanência dos alunos público alvo da educação especial não assegura as adaptações necessárias para propiciar seu aprendizado. Várias instituições sentiram-se pressionadas com a regulamentação que, enquanto por um lado exige o acolhimento destes alunos, por outro, não oferece o suporte necessário para efetivá-lo com qualidade.

O investimento na formação do professor, previsto na legislação, é indispensável para o sucesso acadêmico, principalmente no caso da população em questão; entretanto, isso não é realizado. O despreparo, medo e angústia dos docentes, diante

da nova situação, contribuem para o fracasso tanto da criança com necessidades especiais como dos demais colegas de sala. Desconhecendo aspectos relacionados à área da saúde, ao deparar-se com um indivíduo deficiente, que apresenta déficits cognitivo, comprometimento motor e/ou linguístico, o professor se sente impotente e limitado.

Ao propor um ensino que respeite as limitações individuais, que considere as diferenças e que oportunize as mesmas chances de aprendizado para todo e qualquer aluno, é preciso lembrar que significativas mudanças de paradigmas são necessárias.

O próprio termo “público alvo da educação especial” é excludente. Ao restringir o atendimento educacional especializado apenas aos alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não estariam os demais – aqueles que não se “encaixam” no padrão estabelecido de “especial” definido pelo próprio MEC - sendo privados de um cuidado especializado? Quais ajustes estão sendo propostos, então, aos alunos com outros transtornos de aprendizagem, tais como dislexia e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, por exemplo?

Ao refletir sob este ponto de vista, a inclusão parece tão distante como outrora. Considerando que as diferentes necessidades decorrentes da elevada capacidade ou das limitações para aprender não deveríamos, todos nós, termos nossas distintas habilidades e inabilidades consideradas no momento de aprendermos?

Para que os direitos educacionais sejam garantidos e o aluno possa frequentar a sala multifuncional no atendimento educacional especializado, tem sido exigida a comprovação médico-diagnóstica da sua condição. A própria cobrança de um documento, no qual esteja “carimbada” suas diferenças, não é uma forma de exclusão?

Tendo em vista as inúmeras dificuldades vivenciadas no sistema educacional na tentativa de efetivar a inclusão de alunos com “necessidades especiais” tornando todos parte de um grupo único, este estudo procurou refletir sobre algumas questões práticas observadas no cotidiano escolar e que, apesar dos esforços, permanecem sem respostas.

5 | CONCLUSÃO

Após análise dos principais documentos sobre educação inclusiva publicados pelo MEC, foi apresentada uma reflexão crítica do panorama nacional sobre o tema priorizando alguns aspectos:

- Por meio leis, decretos e regulamentos, as mudanças no sistema educacional foram impostas sem que houvesse investimento para suportá-la, tanto no aspecto estrutural, como no curricular e no humano. Como consequência, essa falta de planejamento se reflete no comportamento dos educadores frente a nova situação.

- Os inúmeros ajustes que ocorrem constantemente na legislação com objetivo de superar obstáculos anteriores, na prática, não se mostram suficientes.

- O MEC restringe o “público alvo” da educação especial aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ignorando a inclusão dos alunos com outras necessidades educacionais advindas dos transtornos da aprendizagem, por exemplo.

A partir do exposto neste estudo e considerando a atual realidade da educação especial no Brasil, concluímos que a sociedade passa por um processo de adaptação no qual a inclusão educacional tem sofrido constantes ajustes, envolvendo várias esferas, na tentativa de acolher e incluir de forma igualitária os alunos público alvo da educação especial no sistema regular de ensino. Este, é um desafio a longo prazo, que exigirá esforço e comprometimento para que todos possam sair vencedores.

REFERÊNCIAS

_____. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.

_____. Comissão de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1E, p. 39-40

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, 8. 1990

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394. Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009.

DE BOER, Anke; PIJL, Sip Jan; MINNAERT, Alexander. Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 59, n. 4, p. 379-392, 2012.

DUTRA, C.P. et al. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2007.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006, p.7-8.

MARCHESI, A. A prática das escolas inclusivas. In C. COLL, A. MARCHESI, J. PALACIOS; COLS. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3(2), pp. 37-46.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 21(1), 2015, p.9-22.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In Manzini; E.J. (Org.), **Educação especial: temas atuais** (p.11-9). Marília, SP: UNESP, 2000.

PORTAL BRASIL. **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. 2015. Disponível em:<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/>, acesso em 10 de agosto de 2017.

DOS SANTOS, Alex Reis; TELES, Margarida Maria. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **UNIVERSIDADE TIRADENTES–UNIT**, p. 77.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M. dos; FREITAS, M.N.C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 22, n. 4, p. 527-542, out. /dez. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

WORK, P. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, 12(3), 2006, pp. 299-316.

AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

Scheilla Conceição Rocha

Instituto Federal de Sergipe-IFS

Aracaju-SE

Cândida Luisa Pinto Cruz

Secretaria de Estado da Educação de Sergipe-

Seed

Aracaju-SE

Rita de Cácia Santos Souza

Universidade Federal de Sergipe-UFS

Aracaju-SE

RESUMO: Este estudo tem como principal objetivo refletir sobre o papel que a escola contemporânea assume hoje na concretização do processo de inclusão de alunos com deficiência. Para tanto, será pensado no ensino que é oferecido nas escolas, sob a ótica dos aspectos humanos e integrativos. Será considerada também a dicotomia exclusão e inclusão, que aguça o olhar sobre as práticas, atitudes e pensamentos que cristalizam negativamente ou positivamente processos educacionais e afetivos. Sobre este último, ponderações serão feitas, na visão de Henri Wallon, que contribuem para um clima propício de aprendizagem, que rompem barreiras atitudinais e reforçam a confiança e a auto-estima do aluno, valorizando as potencialidades do ser. Este é um estudo bibliográfico inicial

que ainda pode ser bastante explorado pelos diversos campos da pesquisa científica.

PALAVRAS-CHAVE: afetividade; aprendizagem; escola contemporânea; inclusão

ABSTRACT: The main objective of this study is to reflect on the role that the contemporary school plays today in the concretization of the process of inclusion of students with disabilities. To do so, we will consider the teaching offered in schools, from the point of view of human and integrative aspects. It will also be considered the exclusion and inclusion dichotomy, which sharpens the look on the practices, attitudes and thoughts that negatively or positively crystallize educational and affective processes. On the latter, considerations will be made, in Henri Wallon's view, that contribute to a propitious learning climate, that break attitudinal barriers and reinforce the student's confidence and self-esteem, valuing the potentialities of being. This is an initial bibliographic study that can still be extensively explored by the various fields of scientific research.

KEYWORDS: affectivity; learning; contemporary school; inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI abarca condições

desafiadoras à vida do homem na atualidade. As notícias vinculadas pelos meios de comunicação através da televisão, rádio e na internet, em tempo real, muitas vezes, trazem angústia às pessoas. São divulgadas, constantemente, cenas de violência; desafetos; agressões físicas, verbais e morais; desconfiança; insegurança; banalização da vida. Além destes, outros desafios são enfrentados pela educação, especificamente, pela escola: analfabetismo, evasão escolar, desestrutura familiar, ausência da perspectiva da importância da educação para formação da pessoa e etc.

A diversidade humana em todas as suas formas, quer seja étnica, de opiniões, física, de gêneros, de nacionalidades, também declaram aspectos que precisam ser envolvidos e desenvolvidos na/pela escola. A temática da diversidade, e, principalmente das pessoas com deficiência, tem sido abordada na atualidade em debates, na promoção de leis, atividades, congressos, ações, que divulgam sobre a promoção de educação para todos indistintamente. Atualmente vive-se o paradigma escolar, que estimula a promoção da desigualdade e a falta da cidadania. Urge aprendermos a conviver com as diferenças e com a aprendizagem pela afetividade significativa.

Temos como objetivo geral refletir sobre a importância da afetividade no processo de inclusão de alunos com deficiência. Para auxiliar nesse processo de reflexão utilizamos como objetivos específicos: descrever os novos papéis da escola contemporânea; conhecer a dicotomia exclusão/inclusão escolar; identificar a afetividade como um dos elementos necessários à implementação da educação inclusiva; relacionar a afetividade e a inclusão como uma das formas de redefinir o novo papel da escola contemporânea. Optou-se pela visão de Henri Wallon, devido à importância deste autor na área da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, pouco conhecida e explorada por discentes dos cursos de formação de professores e na área da educação inclusiva.

O direito à educação necessita ser efetivado através de mudanças nas políticas públicas, formação inicial e continuada de professores; cultura inclusiva escolar, etc. A escola como espaço de convivência, deve abranger a diversidade, recebendo com profissionalismo e cuidado a pessoa com deficiência. Portanto, neste trabalho, refletiremos sobre as perguntas no contexto escolar inclusivo: Qual a educação que precisa prevalecer nas escolas contemporâneas? A dicotomia exclusão/ inclusão ainda permanece nos tempos atuais? Qual a importância da afetividade no contexto escolar inclusivo?

Diante desses questionamentos, surgem reflexões em torno de um conceito mais amplo de escola, enquanto espaço de formação humana e aceitação da diferença. Estes são alguns dos desafios que permeiam o processo de inclusão, impedindo, muitas vezes, que se desenvolvam a afetividade e as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

2 | QUAL O PAPEL DAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS?

Diante do contexto da exclusão que perdurou por séculos e que perdura até os dias atuais, várias legislações têm sido criadas com o intuito de proteger um dos direitos fundamentais a todo ser humano, o direito à educação. De acordo com a declaração de Salamanca (1994), toda criança tem a educação como direito fundamental, devendo ser dada a oportunidade de aprender. A Constituição Federal Brasileira (1988) versa que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando preparar a pessoa para o exercício da cidadania e para o trabalho. A Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), expõe que a educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), coloca que toda pessoa com deficiência terá direito à igualdade de oportunidades e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

Notavelmente, na prática, não é isso que acontece. A educação hoje, ainda em muitas escolas, tornou-se um ato frio onde o aluno é o receptáculo do conteúdo a ser ensinado. A figura do professor como o mestre que transmite conhecimentos, experiências, estímulos e afetividade é substituído por atos sem afetividade ou relação entre seus pares. Questionamo-nos: Qual a função da escola contemporânea? Instruir, transmitir conhecimentos ou educar e formar integralmente uma pessoa? Para compreendermos é necessário entender a instrução e a transmissão de conhecimentos sobre a sociedade e o mundo.

A instrução trabalha a aquisição das ferramentas de comunicação: a língua materna, que ele basicamente já domina na forma oral, será também assimilada na forma escrita, estendendo e alargando os horizontes da comunicação. Além da língua materna, outras ainda podem ser trabalhadas, garantindo um aprofundamento do conhecimento da própria língua original e abrindo novas perspectivas. Por outro lado, temos a linguagem matemática, que é imprescindível para a comunicação científica. Ajuda na articulação lógica das mensagens como um todo e abre caminho para a apreensão dos conhecimentos científicos, o desvendar dos segredos do mundo. De posse das ferramentas básicas para a comunicação e o entendimento, a instrução procura também fornecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre o mundo e sobre a sociedade, traduzidos nas disciplinas física, química, biologia, que integram a cosmologia, isto é, os conhecimentos humanos sobre o Universo, e nas disciplinas geografia e história, que mostram como o homem relaciona-se com seu espaço e sua marcha social através dos tempos. (Alves; Garcia, 2001, p.18-19)

A educação não se limita somente à transmissão de conhecimentos, é preciso ensinar o aluno a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de forma plena, autêntica e satisfatória com as várias relações sociais (templo religioso, família, amigos) que possui no transcorrer da sua vida, quer seja antes, durante ou depois da escola. Na visão de Alves; Garcia (2001), para que a educação seja efetiva é necessária uma postura para além do discurso, ou seja, é necessária a prática, a vivência, em sala de aula e fora dela.

A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação dos discursos, mas sim por um processo microsocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano. Uma aula de qualquer disciplina constitui-se, assim, em parte do processo de formação do aluno, não pelo discurso que o professor possa fazer, mas pelo posicionamento que assume em seu relacionamento com os alunos, pela participação que suscita neles, pelas novas posturas que eles são chamados a assumir. (ALVES;GARCIA, 2001,p.20)

Mantoan (2015) conduz que é preciso repensar a escola de qualidade, superando o sistema tradicional de ensinar, é preciso refletir no que se ensina e como se ensina, para formar pessoas éticas e humanas, que valorizam a diferença na convivência com seus pares, gerando um clima sócio afetivo, sem tensões e competições, mas com espírito solidário e participativo.

A aprendizagem nessas circunstâncias, é centrada, ora sobressaindo o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora aspectos social e afetivo dos alunos. Em suas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos oferecer-lhes de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades. (MANTOAN, 2015, p. 66)

Nesse viés, Alarcão (2011), acredita que a escola é um setor da sociedade e além de ser influenciado por ela, também a influencia. Para que haja educação é necessário formar e assumir o papel de cidadãos críticos, que desenvolvem a grande competência da compreensão. Essa competência desenvolve a capacidade de escutar, observar, pensar, compreender o mundo, os outros e a si mesmo. Essa compreensão não se limita somente ao redor do mundo em que se vive, mas alarga-se de forma mais ampla, para que se tenha a noção dos acontecimentos de forma sistêmica, de tal forma que os alunos sejam capazes de comunicar e interagir, desenvolvendo o autoconhecimento e a autoestima.

Então, formar integralmente o aluno não é apenas instruí-lo, pela transmissão de conteúdo, mas ir além e formá-lo, através do convívio social (na escola, ou fora dela), um sujeito compreensivo, com responsabilidade, crítico e autêntico. Desenvolver esses processos geram novos passos a serem trilhados, tanto para os alunos quanto para os professores, como por exemplo, repensar sobre os processos exclusivos e inclusivos que permeiam atualmente o ambiente escolar.

3 | INCLUSÃO X EXCLUSÃO

A escola contemporânea assume o papel de adequar seu currículo e seu método para instruir e educar, compreendendo a singularidade de cada ser, promovendo a

inclusão daqueles que perante a história da sociedade estavam excluídos por não haver o olhar de que estes também são capazes de aprender e conviver socialmente. Para tanto, basta dar-lhes a oportunidade e meios de acessibilidade em um mundo que não foi pensado para as deficiências.

Em seu artigo 3º, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) afirma que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas *portadoras de deficiências* requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990). (*Grifo nosso*- Termo utilizado à época, hoje o termo correto é pessoa com deficiência, segundo a Organização Internacional do Trabalho-OIT).

É preciso considerar que a tentativa de homogeneizar as pessoas tentando incluí-las em um ambiente sem adequações físicas, psicológicas ou afetivas é uma tentativa frustrada, pois a diversidade nos contradiz, nos faz seres únicos. A sociedade é formada de diferenças então, por que querer uniformizar? Deparar-se com o diferente, muitas vezes, induz a um estranhamento excluindo-o do processo social.

(...)excluir significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana. (MATTOS apud BONETI, 2012, p.03)

Conviver com as diferenças é um desafio atual que pode ser ultrapassado e depende de vários fatores, dentre os quais o de querer aprender a relacionar-se e adequar-se ao que o novo lhe traz, indo em busca da superação dos obstáculos externos (por exemplo, o meio físico) e/ou internos (por exemplo, o egoísmo) que impedem o relacionamento das pessoas diante das ilusões de desigualdades. Porém, para Mantoan (2015) há resistência da escola tradicional em relação à inclusão e a mesma demonstra a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da singularidade. Diante desta resistência, a escola trilhou como caminho mais fácil, para gerenciar as diferenças dos alunos, criar categorias, selecionar, dicotomizar o ensino em modalidades especial e regular.

Num processo inverso ao da exclusão, é necessária a construção de escolas que permitam o acesso de todas as pessoas tanto no aspecto social, educacional e também afetivo. Segundo Mattos (2008), incluir

significa fazer algo para que elas permaneçam na escola. Incluir requer considerar peculiaridades, requer cruzamento de culturas, requer olhar a singularidade de cada um dentro da pluralidade, requer olhar a parte no todo e o todo na parte. Implica, ainda, considerar as crenças, mitos e valores de cada um, bem como considerar as emoções envolvidas no relacionamento. (MATTOS, 2008, p.52)

Ajudar o aluno a superar seus próprios limites é um ato de inclusão que estimula a sua permanência na escola. Portanto, a verdadeira inclusão não apenas abre as portas para todos os alunos, mas ressignifica o verdadeiro papel da escola diante da aprendizagem, gerando um ambiente saudável, confiante e estimulador, redimensionando aspectos na estrutura física, adaptações curriculares, mudanças de atitude dos educadores.

Diante da dicotomia inclusão/exclusão, ainda tão presente no cotidiano escolar, Santos (2002) afirma que é necessário que o educador tenha um olhar apurado para detectar situações de desvalorização das pessoas, impedindo que tais atitudes se cristalizem. A afetividade, portanto, é uma das propostas integrativas de formação e de humanização da escola como meio de inclusão.

4 | AFETIVIDADE: UM DOS POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

O conceito de sociedade inclusiva vem sendo implementado, seja através de leis, de atitudes ou da conscientização através de campanhas. Esse conceito vem reconhecer que é possível construir a escola como um espaço que não seja meramente instrucional, mas um lugar de desenvolvimento da pessoa que aprende a conviver com as diferenças, promovendo a valorização das potencialidades do ser. Escola não somente como direito de todos, mas de acesso e permanência de todos!

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) afirma que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Para essa aprendizagem ser fluente faz-se necessário romper barreiras, esta Lei caracteriza barreiras como

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (BRASIL, 2015).

Uma das barreiras, enumeradas na Lei 13.146/2015, que entrava o processo de inclusão é a barreira atitudinal, ou seja, atitude ou comportamento que impede ou prejudica a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

A escola inclusiva é o *lócus* de convivência entre todas as diversidades humanas que existem e o papel da afetividade torna-se preponderante pois,

A afetividade é um caminho para incluir qualquer educando no ambiente escolar. É a mediadora entre a aprendizagem e os relacionamentos desenvolvidos em sala de aula, na busca da inclusão de qualquer educando na escola. Entende-se a diferença como a especificidade de cada um, em seus múltiplos e complexos comportamentos. Entende-se, ainda, a diferença como o vivido de cada um, em sua realidade social e cultural. Entende-se, mais ainda, que a permanência do educando na escola depende da aceitação, da motivação e da autoconfiança que ele percebe quando entra no ambiente escolar. Esses fatores e tantos outros podem facilitar a permanência e a aprendizagem. (MATTOS, 2008, p.05)

O desenvolvimento de relações afetivas propicia um ambiente acolhedor e saudável de aprendizagem para o aluno com deficiência. O professor que efetiva essa prática em sala de aula consegue obter de seus alunos superações de barreiras e bloqueios que o impedem, muitas vezes, de aprender. O aluno com deficiência, ao sentir-se acolhido sente-se em segurança, melhora sua autoestima e sua autoconfiança. Esse domínio afetivo complementa o desenvolvimento cognitivo. Já que o ser humano é dotado desses dois aspectos (não excluindo outros), é preciso vê-los não como excludentes, apesar de opostos, mas complementares. Para Mattos (2008), mesmo que hora o afetivo se sobressaia mais que o cognitivo, e vice-versa, um não exclui o outro, mas fortalece.

A escola como o lugar privilegiado para formação exclusiva da cognição tem encontrado desafios antes não imaginados, pois em que pesem as tentativas de impedir o surgimento dos afetos no ato educativo, a sua presença aparece nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas, nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar, convidando-nos a continuarmos refletindo e repensando o seu lugar nos processos formativos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.02)

Esse pensamento é confirmado pela teoria de Henri Wallon, que explica a formação da pessoa em seus aspectos integrados (afetivo, motor e cognitivo), contrária à compreensão do humano de forma fragmentada. Para esse autor, a afetividade é vista em diferentes aspectos e estágios, seja através das características sociais de cada idade: orgânicas, orais e morais; ou através das condições de maturação do ser humano: emoções, sentimentos e paixão.

A afetividade e a cognição possuem bases orgânicas que vão adquirindo complexidade em contato com o social. Para Wallon, a afetividade nasce primeiro que a inteligência. Porém, a “inteligência não se desenvolve sem afetividade e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”. (WALLON *apud* ALMEIDA, 2012, p.29 e 42)

Para a teoria walloniana, inicialmente, a afetividade é manifestada através das necessidades orgânicas do bebê (simbiose alimentar), ligados a estados de bem-estar e mal-estar, é o estágio de impulsividade. A relação da criança com o meio é feita através do movimento, dos gestos que traduzem a vida psíquica enquanto a palavra não aparece. A partir do momento em que a comunicação evolui e surge a linguagem

da palavra, a sensibilidade orgânica vai sendo substituída pela sensibilidade oral e moral.

A linguagem constitui-se pouco a pouco no meio de sensibilização da criança. Cada vez mais, o diálogo do toque vai tornando-se sem efeito e a comunicação oral torna-se um excelente mecanismo de negociação com a criança. É bastante comum perceber-se o quanto o ouvir e o ser ouvido torna-se um imperativo infantil. O elogio transmitido por palavras substitui o carinho. Com o tempo, as relações afetivas se estendem para o campo do respeito, da admiração. (ALMEIDA, 2012, p.44)

Percebe-se, então, que as manifestações de simples expressões motoras e evolução da palavra, a afetividade evolui para demonstrações mais complexas, através de comportamentos de ordem moral. Este é o momento em que surgem outras funções na criança: o conflito entre emoção e razão. É preciso maturar cada estágio da afetividade, ou seja, as emoções, o sentimento e a paixão. Wallon comenta que “quanto mais habilidade se adquire no campo da racionalidade, maior é o desenvolvimento da afetividade”, ou seja, quanto mais desenvolvido o raciocínio, mais sustentação terá os sentimentos e a paixão. (WALLON *apud* ALMEIDA, 2012, p.48)

Wallon também descreve que a afetividade abrange as relações afetivas, tais como: emoção, sentimento e paixão, cujos conceitos são inconfundíveis. Enquanto as emoções são ocasionais, diretas, efêmeras e possuem componentes fortemente orgânicos, como, por exemplo, a cólera. O ódio seria um sentimento, por ser mais duradouro e menos instintivo.

A afetividade, termo mais abrangente, inclui os sentimentos que são estados subjetivos mais duradouros e menos orgânicos que as emoções das quais se diferenciam nitidamente. As emoções, uma das formas de afetividade, são verdadeiras síndromes: de cólera, medo, tristeza, alegria, timidez. A afetividade, com este sentido abrangente, evolui ao longo da psicogênese, uma vez que incorpora as conquistas realizadas no plano da inteligência. (ALMEIDA, 2012, p. 53)

É no convívio com o meio que a expressão da afetividade evolui. Para teoria walloniana, a paixão só aparece após os três anos de idade, quando a vivência entre o ego e as outras pessoas amadurece e a criança já tem a capacidade de autocontrolar-se. Wallon expõe que a representatividade “extingue a emoção na medida em que a transforma em paixão. O apaixonado, habitualmente, se mantém senhor de suas reações afetivas. Diante de impulsos emotivos, caminha para o raciocínio”. (WALLON *apud* ALMEIDA 2012, p. 54-55)

Sendo a escola o meio social necessário para a aprendizagem do aluno, é imprescindível programações que articulem o desenvolvimento de aspectos cognitivos e afetivos, pois como foi visto na teoria de Henri Wallon, estes aspectos, apesar de antagônicos, dependem um do outro para o seu desenvolvimento. Portanto, para que a inteligência se desenvolva é necessário saber administrar determinados sentimentos

que, muitas vezes, envolve o processo de aprendizagem.

Entre a emoção e a afetividade intelectual há antagonismos. Portanto, para liberar o funcionamento da inteligência da criança é necessário diminuir o nível de determinadas emoções-como medo ou cólera-que se incompatibilizam com o processo de aprendizagem. O estado emocional intenso inibe a atividade cognitiva: a elevada ansiedade é incompatível com um bom nível de funcionamento da inteligência. (ALMEIDA, 2012, p.103)

Se na escola existem pessoas é evidente que a interação entre elas envolverá afetividade, porém, essas relações afetivas necessariamente não precisam ser somente com o contato corporal, o beijo, o abraço, mas, a depender da idade da criança ela pode exigir o afeto mais cognitivo, em nível de linguagem, como palavras de incentivo ou elogios.

Dependendo da idade, a criança precisa de uma nutrição afetiva mais racionalizada. [...]Também para a criança na fase escolar, mais significativo que um beijo é o professor, por exemplo, identificar seu trabalho entre vários da sala, revelar que a conhece, demonstrar que se interessa por sua vida. (ALMEIDA, 2012, p.108)

É importante que toda a equipe escolar busque incluir-se no universo da diversidade existente na escola e trabalhe para que as relações afetivas sejam desenvolvidas de forma saudável e compatíveis com o nível de desenvolvimento do aluno. Incluir, portanto, perpassa pela resignificação do papel da escola contemporânea e do conhecimento quanto à importância do afeto, propiciando um ambiente de aprendizagem acolhedor e produtivo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como provedora de acesso a todos para a aprendizagem, a nível cognitivo e afetivo, necessita repensar como se dá esse processo de inclusão. Essa inclusão abre somente as portas para as pessoas com deficiência ou promove a permanência delas dilatando seu convívio social e realizando a aprendizagem significativa?

Para Santos (2002) faz-se emergente a proposta de resignificar a escola para a inclusão. Apesar dos contextos tradicionalistas enraizados, é preciso acreditar que tal tarefa é possível. Essa possibilidade se dá ao longo da história, que avança cada vez mais em reflexões e atitudes sobre justiça e direitos humanos. “Inclusão em educação é uma questão de direito, e neste sentido ela se aplica a qualquer indivíduo ou grupo de cidadãos que estejam vivendo processos excludentes, ou em risco de o viverem” (SANTOS, 2002, p.03)

Evitando-se a cristalização de hábitos exclusivos favorece-se a construção de um ambiente mais produtivo e acolhedor. O acolhimento, por parte do educador e todos os envolvidos no ambiente escolar, cultiva afetividade, segurança, autoestima,

empatia. Reconhecer as diferenças de linguagens, na forma de se comunicar e de aprender, além de perceber as potencialidades do ser gera um ambiente propício à aprendizagem significativa.

Para todo esse discurso não só o professor, mas como toda a escola (porteiro, coordenação, direção, merendeira, etc) são peças fundamentais para o engajamento da verdadeira inclusão: que respeita, que observa, que escuta, que age prudentemente, que cria empatia, conseqüentemente segurança, autoestima e prazer em aprender.

É necessário sair da inércia diante das perspectivas de mudanças que precisam ocorrer no ambiente escolar, perceber e romper as barreiras atitudinais que prejudicam a participação social da pessoa com deficiência. Abrir-se para novos aprendizados, ler, discutir, fazer, descobrir que existem possibilidades para incluir a todos. Acreditamos, portanto, ser a afetividade uma das vias, mas não a única, de inclusão e cidadania.

A importância da cognição e afetividade na ação educativa é um desafio e este torna-se maior quando lidamos com a pessoa com deficiência. O diferencial são as metodologias, os recursos pedagógicos e os jogos utilizados para tornar a aprendizagem significativa e prazerosas. Outro fator que cabe ser destacado é a importância da formação do professor, inicial e continuada em serviço, além, de uma constante reflexão sobre sua práxis e a busca pelo aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Esse é o grande desafio já que esbarra com a longa carga horária de trabalho, salários não atrativos e o professor com dois vínculos ou mais de trabalho.

Portanto, os desafios de uma concepção educativa nas bases das reflexões wallonianas, baseiam-se em não moldar as pessoas em modelos opressivos ou matemáticos dominantes. Os diferentes saberes, conhecimentos e aprendizagens devem estar integrados formando um homem livre, criativo, político e capaz de dialogar com as diferenças e a diversidade humana. Precisamos de menos professores “bonzinhos” e de mais professores comprometidos, competentes e afetivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES N.; GARCIA R.L. **O sentido da escola**. 3ª.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL, BRASÍLIA. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, julho de 2015.

BRASIL, BRASÍLIA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CÓRIA-SABINI.M.A. **Psicologia do Desenvolvimento**.2 ed. São Paulo:Ática,2001.

FERREIRA, A.L.;ACIOLY-RÉGNIER, N.M. Contribuições de Henry Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 36, p.21-38, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>> Acesso em 22 de setembro de 2016.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**- O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, S.M.N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/271/283>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

_____. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educação em Revista**. Nº 44. Curitiba Apr/June,2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 13 de novembro de 2015.

SANTOS, M.P. **Ressignificando a escola numa proposta inclusiva**. Novembro de 2002. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/> Acesso em 25 de novembro de 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial De Educação Para Todos**: necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UMA HISTÓRIA DE (RE)SIGNIFICAÇÃO DE UM ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA

Meiryllianne Suzy Cruz de Azevedo

Universidade Estadual da Paraíba- UEPB
Campina Grande-PB

Edivânia Paula Gomes de Freitas

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande-PB

Leandra da Silva Santos

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande-PB

Kelli Faustino do Nascimento

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
Campina Grande – PB

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo compreender como se dá o processo de vivência da adolescência, de um “menor de rua”, em um contexto de ressignificação para um sujeito de direitos. Para tanto, Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica em que, analisando o texto de Calil (2003), elencamos algumas contribuições do processo de Colonização no Brasil que influenciaram a situação atual de crianças e adolescentes em situação de rua e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA- (1990) para atestar o direito desses sujeitos. Em seguida, foi realizado um estudo de caso com um adolescente da cidade de Campina grande -PB, que vive em situação de risco de rua. Buscamos compreender, através do estudo de caso, a construção da subjetividade desse

adolescente, identificar as estruturas de (re) significação e seus conteúdos não conscientes que constituem suas diferentes configurações subjetivas. Por fim percebemos que, apesar da existência do ECA, ainda tem muito a ser feito, pois é visível a quantidade de crianças e adolescentes que vivem em situação de rua sem ter seus direitos básicos garantidos, como por exemplo alimentação, moradia, saúde e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescência; Significação; Ressignificação; Subjetividade; Situação de rua.

ABSTRACT: This article has as its objective create understanding of the process by which an adolescent minor living on the streets can, through a process of resignification, exercise his/her right of citizenship under the law. To this end, initially, we researched the work of Calil (2003), listing some of the contributions of the colonization of Brazil which have had a bearing on the current situation of children and adolescents living on the streets; and finally, the bearing of the legal statute, called ECA, passed by congress in 1990, to confirm the legal right of these individuals in our society. Following this textual research, a case study was done with a teenager living of the streets of the city of Campina Grande, Paraíba, as a vagrant. We sought to understand, during the case study, the construct of the subjectivity of this

person, to identify the structures of re-signification and their unconscious contents which form the subjective configurations of this young person's being. In the end, we realized that, in spite of the existence of the ECA as law, there is much yet to be done, for there are many children and adolescents living on the streets and at risk because their rights to sustenance, shelter, health, and education under the law are not their reality.

KEYWORDS: Adolescents; Signification; Re-signification; Subjectivity; Living on the streets.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como principal objetivo compreender como se dá o processo de vivência da adolescência em um contexto de situação de ressignificação de “menor de rua” para um sujeito de direitos. Para tanto, lançaremos mão de um estudo de caso em que analisaremos um adolescente, da cidade de Campina grande- Paraíba, que vive em situação de risco de rua. Além de buscar compreender a construção da subjetividade desse adolescente, identificaremos as estruturas de (re)significação e seus conteúdos não conscientes que constituem suas diferentes configurações subjetivas.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica em que foi feito uma breve linha do tempo, desde o período de colonização do Brasil até os dias atuais, tendo como referência o texto de Calil (2003) para melhor ser compreendido como a “história do nosso País” contribuiu para que crianças e adolescentes em situação de rua, chegassem ao atual estágio de “convivência através das ruas”.

O estudo de caso nos fez perceber que apesar da existência de uma legislação que trata sobre os direitos da Criança e do Adolescente, na prática não funciona como deveria, pois é bastante alarmante a quantidade de adolescentes que vivem em situação de rua, sem ter a garantia dos direitos básicos para sobrevivência como por exemplo alimentação, moradia, saúde e educação.

2 | METODOLOGIA

Para a realização dessa pesquisa, optamos por fazer uso da abordagem qualitativa de cunho exploratório, na qual utilizamos como método o estudo de caso, tendo como instrumento de coleta de dados uma entrevista e o procedimento descritivo analítico para os resultados obtidos.

O estudo de caso foi realizado com um adolescente que vive em pré-situação de rua na cidade de Campina Grande – PB, assim tivemos uma conversa com ele para sabermos com maiores detalhes sobre a sua situação de vida, como vê as pessoas, como se enxerga e quais suas expectativas para o futuro, entre outros.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Exclusão Social. Adolescência Compreendida a Partir da Abordagem Sócio-Histórica do “Menor”.

No período colonial e do império as crianças abandonadas eram conhecidas como “expostos” ou “enjeitados”. Os órfãos eram deixados no lugar conhecido como “casa de exposto” e “roda”, que tinha por finalidade regular os desvios da organização familiar.

Com a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado e o início do processo de industrialização – que se deu no final do século XIX com o início do século XX – houve um aprofundamento dos desequilíbrios e desigualdades sociais. Toda essa problemática tornou-se o centro das preocupações nacionais.

Um dos motivos dessa problemática de exclusão, abandono de crianças e adolescentes, foi devido a Lei do Ventre Livre e a abolição da escravidão. Foi dada a liberdade, porém não lhe deram direitos, tornando os negros e seus descendentes a primeira grande massa brasileira de excluídos.

Com esse novo tipo de questão social, problemática, e desordem social, a instituição “roda de expostos” não comportava mais órfãos e abandonados e foi considerada como ineficaz e decadente. O surgimento dessa problemática levou os juristas a cobrar da sociedade e do Estado uma atitude nova em relação a essas crianças que se encontravam em situação tão crítica. A intenção desses juristas era de assegurar uma assistência, prevenir e garantir um futuro saudável para a sociedade, que as crianças fossem retiradas das ruas e colocadas em lugares que cuidassem e disciplinassem. De acordo com Frontana apud CALIL (2003) “[...] os juristas defendiam que as crianças fossem retiradas das ruas e colocadas em instituições disciplinadoras, responsáveis por sua reintegração ao convívio social”. A partir desse movimento em 1927 é promulgado o código de Menores. Com essa normativa é transferida a questão do “menor” para a competência da assistência e proteção promovendo a abrangência dos saberes médicos, pedagógicos, e morais, construindo um novo modelo de institucionalização com bases científicas e racionais.

Com o crescimento populacional ocasionado nos anos de 1940/1950 o crescimento da economia brasileira, o novo modelo de urbanização e o êxodo rural, fez com que houvesse uma disparidade social na distribuição de renda, alargando um contexto de pobreza extrema. Houve um descontrole populacional, contribuindo para uma desordem de planejamento das cidades, muita gente e pouco lugar para morar e trabalhar. Muitas pessoas passaram a ocupar praças, cruzamento, viadutos, aumentando cada vez mais a falta de renda, moradia, criminalidade e contrastes sociais. De acordo com Calil (2003) esses acontecimentos contribuíram para “fortalecer a relação causal entre pobreza e criminalidade” levando a mobilização de diversos setores da sociedade a buscarem métodos de controle e repressão dos conflitos sociais.

Em 1964 com a ascensão dos militares no poder o Juiz de Menor passa a ter prerrogativa legal para decretar a sentença de abandono, quando esse entendesse que os pais fossem incapazes de garantir o sustento material e moral da criança, passando a responsabilidade de cuidados para o Estado e seus pressupostos. As crianças eram internas até idade limite de 18 anos (Silva apud CALIL (2003)).

Essa medida de internação não vingou, pois, os problemas não foram resolvidos, e com o aumento das demandas as instituições tornaram-se inchadas por causa do crescimento de internações de crianças e adolescentes – com o parecer de abandono –, e por outro lado aumentava o número de jovens que adotavam a rua como local de sobrevivência.

Com criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, na perspectiva da construção de condições mais justas e igualitárias para garantir os direitos da população infanto-juvenil, O Código de Menores tem sua alteração no ano de 1979, adotando a Doutrina Jurídica da Proteção ao Menor em Situação Irregular. Em 1990 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é abolido o termo “menor”, garantido a todos como indivíduo de direitos, que sejam atendidos através de uma política voltada a atenção integral a seus direitos.

Embora o termo adolescência tenha sido adotado no Estatuto da Criança e Adolescente, somente em 1990, o conceito de adolescência surgiu no século XIX, apresentado por Rousseau; esse conceito define a adolescência como um “estado” específico. De acordo com a concepção sócio-histórica descrita pela psicologia, a adolescência é um período que faz parte da construção do ser humano em sociedade, tendo suas características determinadas através das relações sociais e culturais que estabelece no meio em que vive. Deste modo, a adolescência está além de fatores biológicos, na contemporaneidade a adolescência é vista como um período de latência social, que apresenta alguns atributos considerados comuns nesse período, tais como: a busca da identidade, conflitos emocionais com os pais e a contradição entre o que o jovem precisa e o que sua condição social pode proporcionar.

A partir desse contexto pode surgir uma situação de risco, caracterizada pelos múltiplos fatores políticos, socioeconômicos, e ambientais, que podem influenciar de forma negativa no desenvolvimento e aquisição de habilidades, no desempenho de papéis sociais, gerando dificuldade na transição da infância para adolescência e conseqüentemente para idade adulta. Esse risco é ainda maior quando meninos e meninas vivem em situação de rua, pois se tornam mais vulneráveis, aos sofrimentos físicos e psicológicos, possibilitando assim que mergulhem em uma desordem social.

3.2 Uma História de (Re)Significação de um Adolescente em Situação de Rua

A significação, segundo Calil (2003), é algo muito particular, subjetivo de cada sujeito. Algo que significa para um indivíduo pode não ser tão significativo para outro. Essa subjetividade é construída a partir das relações que se estabelecem, seja na

família, na roda de amigos, na escola e na sociedade como um todo. É no convívio com o outro que nos constituímos quem somos, o que gostamos, o que não gostamos, o que queremos, ou seja, nos diferenciamos ou nos identificamos enquanto sujeitos.

De acordo com Vigotski (1998 b apud CALIL 2003), é através do discurso que compreendemos o significado oculto às palavras. Há um subtexto que precisa ser entendido, decifrado. As palavras revelam a base “*afetivo-volitiva*” do sujeito, ou seja, a base dos seus desejos, de suas vontades, de suas emoções, tudo que é subjetivo, aparecerá no discurso.

Em seus estudos sobre a adolescência em situação de rua, construção d processo de significação a autora, anteriormente mencionada, verificou que o principal motivo para um adolescente sair de casa e ir às ruas, é a violência doméstica. A violência reduz a criança à condição de “objeto de maus-tratos”, A pobreza, o excesso de cobranças de um mundo competitivo, o alcoolismo e a dependência de drogas, são apontados como as causas que levam os pais a serem violentos com os filhos. Nesse contexto, as ruas ganham um significado de superação, de liberdade, de resgate de seu papel como sujeito, pois o adolescente passa a ser o provedor de sua família.

É nas ruas que esse sujeito ganha uma “nova identidade”, que colabora com a manutenção de seus laços afetivos familiares. Lugar em que o adolescente, seja pedindo, limpando para-brisas nos sinais ou vendendo guloseimas, rompe com o processo de “coisificação” e assume um papel de provedor. Essa nova identidade de “menino de rua”, tem implicações negativas em vários aspectos da vida do adolescente entre tantos, citamos aqui as que se referem a vida escolar e profissional. E m relação ao processo de escolarização, é possível afirmar que a escola por ser um espaço regido por regras, normas difíceis de serem cumpridas por um adolescente em situação de rua que experimenta, quase sempre, sensação de independência e autonomia, a escola será o lugar que lhe causará estranheza. A inadequação as normas, leva mais uma vez, a exclusão. A todo o momento, esse adolescente busca sua ressignificação social, e é nas inter-relações com outros “menino de rua” e com sujeitos que de alguma forma o percebe, que acontece o fortalecimento de sua autoestima e uma possibilidade de desejo de mudança.

Mas como se dá no cotidiano da vida do adolescente que se encontra em situação de rua, a construção desse sentimento e o desejo de mudança? Essas indagações estiveram presentes durante a realização do nosso trabalho que surgiu a partir de uma atividade da disciplina (Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II), na qual na qual estudamos sobre adolescência. A partir do estudo, surgiu o interesse em fazer um estudo de caso sobre o processo de significação e ressignificação de um adolescente que passa grande parte do tempo na rua. Desenvolveremos a seguir os resultados da entrevista que foi realizada com o adolescente e que serviram de base para as discussões para o estudo de caso.

3.3 Caracterização do Adolescente Entrevistado

Através do senhor Ramon Torres que é coordenador da Pastoral de rua, Irmãos de Francisco, organizada pela igreja católica da Cidade de Campina Grande – PB, conseguimos manter contato com um adolescente e sua respectiva família. Por trabalhar com moradores em situação de rua há quatro anos, Ramon facilitou-nos o contato com o adolescente e sua família e, também nos relatou que “Não existe morador de rua, mas morador em situação de rua”. E que João é considerado um pré-morador em situação de rua, pois apesar da falta de estrutura, tem um abrigo e vive com sua família. Sendo que mesmo assim vivem em condições sub-humanas. Conforme estatísticas feitas pela pastoral de rua existem hoje em Campina Grande cerca de 300 (trezentos) moradores em situação de rua. E que só nas proximidades da feira central existem de 50 a 70 pessoas que vivem nestas condições.

Depois do contato com o Coordenador da Pastoral de Rua, acima citado, foi realizada uma entrevista com um adolescente em situação de rua da cidade de Campina Grande – PB, o mesmo tem 12 anos de idade e para esta descrição usaremos o nome fictício “João”.

A família de João veio de Caruaru em busca de melhoria de vida, no entanto vive em barraco construído com papelão localizado próximo a rodoviária nova da referida cidade. O adolescente vive com os pais e três irmãos; os vizinhos são os tios e a avó. O pai trabalha catando material reciclável e a mãe cuida dos irmãos mais novos, sendo que os dois são alcoólatras e a família é mantida praticamente pelo lanche e pouco dinheiro que João consegue na rua.

3.4 Significação do Adolescente

João é um adolescente de 12 anos que vive em situação de rua, o garoto passa grande parte do dia na rua pedindo ajuda as pessoas que encontra. João relatou que sai de “casa” muito cedo enquanto todos ainda estão dormindo. Quando perguntamos como é o local em que ele mora, o mesmo respondeu: “*Uma cabana, não sei por que moro assim. Gostaria de morar numa casa. Pode ser boa ou um pouquinho quebrada, mas a gente ajeita, para dormir dentro*”. Sua maior vontade é trabalhar para ajudar a família, principalmente seus irmãos.

Quando indagado sobre a escola, João relatou que vai à escola, sendo que falta muito, pois prefere ir para a rua pedir ajuda. E também quando vai, não consegue aprender muita coisa, tem dificuldades. Sabe ler pouco, mas disse que a professora o ajuda. Nas tarefas da sala os colegastambém o ajudam. Já as “atividades de casa” ele não consegue fazer. Disse que a professora reclama, mas ele nunca faz, porque não sabe responder.

Indagamos se os colegas têm conhecimento de sua situação, João relatou que não gosta de contar aos colegas que vive na rua. Disse que a professora nunca

perguntou onde ele mora, mas já chamou os pais para conversar. Contou ainda que está suspenso da escola, porque bateu em um menino, pois o garoto chamou sua mãe de um “palavrão”.

O adolescente nos falou que gosta de ficar na rua, pois ganha muitas coisas, apesar de receber muitos “não”. Disse que ganha lanche e algum dinheiro, o lanche ele divide com os irmãos e o dinheiro sempre entrega todo a sua mãe. Já ganhou uma bola e uma bicicleta, sendo que esta última foi “roubada”, fez este relato com os olhos em lágrimas, e nos confidenciou que chorou muito. O curioso é que provavelmente quem fez este “roubo” foi o próprio pai, para comprar bebida alcoólica.

Quando comentamos sobre as lembranças da infância, João disse não ter boas recordações da época, pois sempre viveu desta forma. Mesmo pequeno, sempre fugia de casa para pedir dinheiro e comprar comida.

Ao perguntarmos sobre seu maior medo, João respondeu: *“Tenho medo dos meninos grande me machucarem, uma vez um menino tentou me enforcar, eu fiquei todo vermelho, a sorte foram os condutores do serviço de moto taxi. “Ele queria tomar meu dinheiro”.*

Em relação às expectativas de futuro, João diz não ter muitas, sendo que acha que serão mal, mas disse: *“Quero ser jogador, jogo bem, no meio. Sei que tem que estudar bem muito”. Perguntamos: E se não for jogador? Ele respondeu “Quero trabalhar num mercado ou ser pintor. Qualquer coisa que possa ajudar meus irmãos e minha família”.*

Sobre as pessoas, João diz: *“Acho que tem mais pessoas boas. Mas conheço muita pessoa ruim”.* Quando pensa na vida se sente triste e diz: *“A vida seria boa se morasse numa casa, meus pais comprando coisa para dentro de casa e eu trabalhando para ajudar também”.*

As questões trazidas por João nos ajudaram a compreender a construção da subjetividade deste adolescente e a refletir sobre a resignificação, que vai sendo construída a partir de sua experiência de estar na rua. É o ponto que passaremos a analisar a seguir.

3.5 Ressignificação do Adolescente

Segundo afirma Calil (2003), um adolescente em situação de rua, adquire uma nova identidade, definida a partir das relações que são estabelecidas no grupo social. Com base nessa afirmação, perguntamos para João como ele acha que a sociedade o ver, ao que responde rapidamente: *“Eles me veem como um trombadinha, acham que eu vou roubar”.* Ao responder que a sociedade o ver como um “trombadinha” ou “menino de rua”, João adquire uma nova identidade. Identidade essa que, ainda segundo a autora, abre possibilidade de emancipação, ausência de cobranças, sensação de liberdade. Essas possibilidades apresentam pontos positivos, mas também, pontos negativos, já que nas ruas tem suas próprias regras. Essa liberdade esconde a repressão, pois para se manter em segurança, é preciso cumprir com algumas normas estabelecidas por

adolescentes em situação de rua mais velhos, que geralmente “mandam mais”.

Ao perguntarmos sobre o que ele pensa ou espera do futuro, João afirma que seu sonho é ser jogador de futebol, mas que para isso ele sabe que tem que estudar muito. Se não conseguir realizar esse sonho, quer “*trabalhar em qualquer coisa para ajudar seus irmãos*”. Nessa fala, podemos verificar a afirmativa da autora quando diz que nas ruas, o papel de provedor e o trabalho precoce, prejudicam no processo de escolarização e profissionalização, deixando assim escolhas restritas a uma ocupação desqualificada e desvalorizada.

Nas análises sobre o processo de significação, Calil (2003) aponta a violência como o principal motivo para uma criança ou adolescente sair de casa. Ainda em sua análise, a autora mostra que uma das causas da violência doméstica é a pobreza, pois os pais sem os meios de lidar com as dificuldades financeiras, não têm controle psicológico e acabam atingindo os mais fracos, são os filhos, no caso em análise de nosso trabalho o João. Além do mais a cobrança do mundo competitivo, agrava essa sensação de impotência, levando ao uso de álcool e outras drogas. Na situação de João, verificamos que o pai é alcoólatra e o dinheiro que recebe da reciclagem, vai todo para o vício ficando assim a carga de manutenção da família na responsabilidade do adolescente.

As dificuldades próprias ao processo de passagem da infância para a adolescência, que poderiam ser solucionadas ou minimizadas com apoio e orientação da família, agravam-se nas crianças em situação de rua, em função da ausência de políticas públicas dirigidas à ajudar essas famílias, causando desagregação familiar. Contudo, apesar das dificuldades, é possível notar que João tem um grande afeto pela família, pois em todo momento este afirma querer trabalhar para ajudar aos irmãos.

4 | CONCLUSÃO

A adolescência é um período repleto de dúvidas, descobrimentos, angústias, rebeldia e bastante turbulência na vida de uma pessoa, sendo que para os adolescentes que vivem em situação de rua, por não possuírem muito “tempo” nem oportunidade para expressar certos sentimentos, estes têm uma vida tão marcada pelo medo e sofrimento que esta fase quase não é percebida.

Nesse estudo de caso, foi possível observar que as fases de significação e ressignificação do adolescente João acontecem em meio a momentos de muita agitação, pois foi “emancipado” precocemente, tornando-se o provedor da família. Contudo João não perde os laços afetivos familiares e se mostra disposto a continuar lutando para sanar parte das necessidades básicas de seus irmãos e pais.

Antes de chegar ao momento da conversa para essa pesquisa, tínhamos a noção de que a vida de uma pessoa que “tira” das ruas o seu sustento, ou até mesmo sobrevive nela, era difícil. Entretanto, a experiência nos desvendou os olhos para

uma realidade que, até então, tinha se tornado um fato invisível. Realidade esta, que nos acompanha todos os dias quando vamos fazer as nossas atividades cotidianas, compras de supermercados, passeios no parque, idas ao shopping dentre outras, mas não enxergamos esses garotos e garotas que compartilham das mesmas necessidades que qualquer um ser humano sente.

Como futuras pedagogas, constatamos a importância de um olhar que veja o aluno como um ser individual que traz consigo sua história e realidade. Nesse caso que analisamos, a professora poderia ser um elo de fortalecimento para a ressignificação de (João), mas ao que pudemos verificar, pelas próprias palavras dele, ela nunca perguntou sobre sua vida, suas dificuldades. Sabemos que não depende só da professora, mas ela poderia ter enxergado aquele garoto.

Para que o menino em situação de rua possa ser percebido e principalmente ser enxergado como um sujeito de direitos, é preciso o reconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. É a partir desse reconhecimento que se inicia o processo de transformação de sua autoestima que possibilitará, em primeiro lugar, a saída das ruas, pois o colocará em pé de igualdade com aquelas pessoas que pensam que ele é um “trombadinha”, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente, define limites, deveres e direitos que devem ser comuns à todas as crianças e adolescentes. A partir deste momento, de descobertas de seus direitos e deveres, o adolescente em situação de rua passará a acreditar na possibilidade concreta de realizar seus sonhos. Romperá com o significado de fracasso e de sua continuidade e passará a se sentir capaz de vencer utilizando de suas experiências como fonte de aprendizagem.

Como custou caro o “desenvolvimento acelerado” do nosso País, uma minoria pensou no “seu” e nos “seus”, esquecendo que por trás do crescimento de seus rendimentos, existiam vidas que foram ignoradas, largadas, exploradas, maltratadas, humilhadas, expostas as piores situações. E no meio dessas vidas, existiam crianças e adolescentes que não tiveram as oportunidades que esse “desenvolvimento” trouxe. Pelo contrário, não foram lhes dado direitos de ir e vir, de estudar, de serem verdadeiramente crianças e cuidadas pelos seus pais, de terem um lar digno de morar e uma alimentação digna de um ser humano, mais se preocupam em correr atrás de sua sobrevivência, não importando como conseguir e de que forma, para assim como manterem-se vivos e ajudar os seus familiares a conseguirem sobreviver no meio de tantas desigualdades e descaso para com suas vidas.

Tanto distanciamento causou uma lacuna enorme, de não olhar mais o próximo com um olhar de igualdade, de humano, e sim de repúdio quando o próximo não está vestido com roupas limpas, perfumadas, com uma higiene “adequada”, com os rótulos impostos por uma sociedade mesquinha que só pensa no acúmulo de bens, com o básico “necessário”, e principalmente quando se refere a crianças e jovens, é que ocorrem as piores discriminações pela sua condição social. Nos habituamos a olhá-los não pelo ser, indivíduo que ele é, e sim pela significação da imagem que foi ao longo do tempo criada e cristalizada em nossas mentes – eles causam algum dano. Ao nos

depararmos com esses jovens na maioria ou quem sabe todas às vezes, queremos nos livrar de suas presenças, deixando para trás uma vida que, muitas das vezes, querem um socorro, um sorriso, alguém que possa compreendê-las ou talvez dar-lhes a devida atenção – uma ajuda mínima que seja.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>. Acesso em: Abril de 2016

CALIL, M.I. DE MENINO DE RUA A ADOLESCENTE: análise sócio-histórica de um processo de resignificação do sujeito. In: OZELLA, S. (org.) **ADOLESCÊNCIAS CONSTRUÍDAS: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 137 -166.

CIDADANIA E DIREITOS NO AMBIENTE ESCOLAR: FORMANDO CIDADÃOS, TRANSFORMANDO REALIDADES ATRAVÉS DO ESTUDO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

João Maria Cardoso e Andrade

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Benjamim Maranhão / UEPB
Araruna - Paraíba joaoandrade@uepb.edu.br

Joana Paula Costa Cardoso e Andrade

Escola Estadual de Ensino Fundamental e
Médio Benjamim Maranhão Araruna - Paraíba
joanapaulaandrade_uab@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho busca refletir sobre temática de “Cidadania e Direitos no ambiente escolar”. Nosso escopo principal é a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, entendendo que esta representa um marco fundamental à transversalidade dos Direitos Humanos dentro das disciplinas praticadas na Escola. Como tentativa de enfrentar o descompasso da falta de informação sobre os Direitos Humanos, buscamos promover a ideia da cidadania como condição fundamental à construção de uma sociedade mais justa, o que levaria ao respeito incondicional do acesso ao mínimo existencial para a consolidação da dignidade da pessoa humana. O desafio que podemos verificar é justamente a realização de dois princípios fundamentais que se encontram exortados na Carta Constitucional de 1988, por influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos: a dignidade e a cidadania.

E a solução geralmente apontada no processo em discussão, lança sempre o olhar para a Educação em Direitos Humanos, dado o seu enorme potencial em formar não só mentalidades, mas também comportamentos e atitudes direcionadas para a efetivação da dignidade da pessoa humana e da cidadania. Se faz importante denotar que ação educativa abrange não somente os sujeitos diretamente envolvidos no cotidiano escolar, mas também precisa contar com o apoio e com o acompanhamento daqueles que constroem as esferas de atuação dentro da escola a saber: estudantes, professores, família e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos, Cidadania, Escola.

ABSTRACT: This work seeks to reflect on the theme of “Citizenship and Rights in the school environment”. Our main scope is the reading of the Universal Declaration of Human Rights, understanding that it represents a fundamental framework for the transversality of Human Rights within the disciplines practiced in the School. As an attempt to address the lack of information on human rights, we seek to promote the idea of citizenship as a fundamental condition for building a more just society, which would lead to unconditional respect for access to the existential minimum for the consolidation of the dignity of the person human. The challenge

that we can verify is precisely the realization of two fundamental principles that are exhorted in the Charter of 1988, under the influence of the Universal Declaration of Human Rights: dignity and citizenship. And the solution generally pointed out in the process under discussion, always throws the eye on Human Rights Education, given its enormous potential in forming not only mentalities, but also behaviors and attitudes directed towards the realization of the dignity of the human person and of citizenship. It is important to denote that educational action includes not only the subjects directly involved in the daily school life, but also needs to have the support and follow-up of those who build the spheres of action within the school namely: students, teachers, family and community.

KEYWORDS: Human Rights, Citizenship, School

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir sobre o processo de construção da discussão a respeito da temática de Cidadania e Direitos no ambiente escolar, tendo como escopo principal a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, entendendo que este representa um marco fundamental à transversalidade dos Direitos Humanos dentro das disciplinas praticadas na Escola.

A discussão sobre Direitos Humanos tem ocupado cada vez mais espaço nos mais diversos ambientes que compõem a teia social. E isso em decorrência da aproximação cada dia maior entre os mais diversos povos e as mais diversas culturas que integram a “Aldeia Global”.

Nos dias atuais questões sobre Direitos Humanos tornam-se objeto de profundas discussões e acaloradas campanhas devido ao aprofundamento da crise social e das tragédias humanas que temos presenciado. Como exemplos típicos dessas situações, podemos citar desde as crises sociais provocadas pela Estiagem em nossa Região (com todas as suas reverberações) até a maior tragédia humana do mundo contemporâneo que são os refugiados das guerras no Oriente Médio e Próximo.

Em consonância com esse contexto, diversos governos, nas suas diversas esferas, em especial o Governo do Estado da Paraíba, têm desenvolvido estratégias que possam abrir espaços dentro do ambiente escolar para a inserção das temáticas “Direitos Humanos e Cidadania”, como objeto de estudo e prática pedagógica no cotidiano de estudantes, professores e comunidade.

Mas, apesar dos esforços que se tem empreendido para o alcance do objetivo acima delineado, o que se observa é que ainda há um grande hiato no que diz respeito à relação da comunidade escolar com as temáticas que tratam dos “Direitos Humanos e Cidadania”.

As razões para esse hiato são tão diversas quanto é a realidade da vida escolar e da vida social. Mas, necessariamente, podemos apontar como uma possível razão disso

o caráter efêmero da vida escolar, especialmente dos estudantes. Essa efemeridade se dá no sentido de que os estudantes são a parte “passageira” na escola, e faz com que a instituição busque sempre repensar seus objetivos e práticas pedagógicas para que possa se constituir como uma referência firme e perene dentro de uma sociedade em constante movimento e evolução.

Muito embora a temática “Direitos Humanos e Cidadania” ser venha consolidando como um importante tema “Transversal”, é preocupante saber que poucos são os atores, sejam professores, estudantes, técnicos, ou membros da comunidade escolar que possam atuar na construção das pontes necessárias entre as diversas disciplinas da grade curricular em um assunto tão palpitante como o aqui discutido.

Nesse contexto, é possível perceber quão grande é a desinformação a respeito de um documento básico à temática dos Direitos Humanos e Cidadania: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A amplitude e as polêmicas que envolvem essa temática, muitas vezes, faz com que prefira ser ignorada ou pouco mencionada dentro do ambiente escolar e isso, voltamos a afirmar, está intimamente ligado à falta de informação tanto de professores quanto de estudantes sobre o que significa Direito Humano e, dentro desse tema, o que significa Cidadania.

Todavia, apesar da situação acima apresentada, acreditamos que a Escola é o ambiente mais apropriado e adequado para a construção de núcleos de “multiplicadores de direitos humanos”. E isso a partir de um processo de formação de estudantes e professores, atingindo, necessariamente, o paradoxo que aflige a temática dos Direitos Humanos: a falta de informação.

OBSERVAR O PROBLEMA

A sociedade brasileira, não muito diferente da conjuntura mundial, tem vivido um momento histórico de rápidas e profundas transformações políticas, econômicas, tecnológicas, culturais e sociais. No bojo dessas transformações, as populações humanas sofrem com o descompasso entre os avanços que são promovidos pela incrível aceleração do desenvolvimento e o necessário acesso aos benefícios por parte das populações humanas.

Como tentativa de enfrentar esse descompasso, hodiernamente se tem buscado promover a ideia da cidadania como condição fundamental à construção de uma sociedade mais justa, o que levaria ao respeito incondicional do acesso ao mínimo existencial para a consolidação da dignidade da pessoa humana.

Desde a criação de nossa República, como fruto de um longo e vagaroso processo de evolução política, a condição de cidadão tem sido colocada como questão fundamental para o acesso ao rol de direitos humanos que se tem buscado transformar em garantias fundamentais através do processo de positivação nas cartas constitucionais que foram promulgadas no decorrer de nossa breve e conturbada

história republicana.

É importante perceber que os princípios da dignidade da pessoa humana e da cidadania evoluem gradativamente, passando a ter influência decisiva na composição do rol de garantias fundamentais, sendo dispostos aqui no Brasil na Constituição de 1988, refletindo, também, um movimento de âmbito mundial que visava sedimentar nas cartas constitucionais princípios eleitos como alicerces do mundo moderno.

Esse movimento foi profundamente marcado pelo processo de construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tendo sido elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

Um importante sinal da importância da Declaração é o fato de ser o documento mais traduzido do mundo, tendo alcançado mais de 360 idiomas, assim como também servido de inspiração para as constituições de muitos Estados e democracias recentes. A Declaração, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos.

Necessariamente, uma das questões chave no processo de consolidação da Declaração Universal dos Direitos Humanos como documento norteador das construções democráticas ao redor do Globo, é justamente o entendimento do que realmente significa “ser humano” e a realização de seu “*alter ego*” político, o cidadão. A cidadania, condição do cidadão, é colocada então como pauta fundamental e urgente para a garantia de acesso ao mínimo indispensável para a manutenção do tecido social.

A educação, em seus vários processos, especialmente na sua condição formal (a que tem lugar dentro do ambiente escolar) se compõe, juntamente com a cidadania, num fenômeno humano. Sobre isso SAVIANI (2008), afirma que é preciso compreender a natureza humana para poder conhecer a própria natureza de seus fenômenos, entre eles a educação, como apontamos acima.

Em nosso país, historicamente padecido de grave dívida junto às camadas menos favorecidas da população, o resgate da cidadania, e a própria ideia do mínimo existencial para uma vida digna, tornaram-se desafios a serem enfrentados na busca por concretizar o que está escrito no Preâmbulo da Constituição Federal, onde se afirma que o Brasil é “um Estado democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos”.

O Estado brasileiro, dessa forma, toma para si o dever de desenvolver ações que objetivem o bem-estar social, o que necessariamente, tange a questão dos

direitos humanos vistos como caminho mais adequado para alcançarmos um estágio de exercício mínimo de cidadania. De modo inverso é construída a ideia de que o exercício da cidadania garante o acesso aos direitos e garantias fundamentais.

É possível afirmar, então, que há uma intensa sinergia entre os de direitos humanos e a questão da condição cidadã. Lafer (2006) faz uma interessante reflexão sobre o assunto e compreende mesmo essa condição como o “direito a ter direitos”, segundo ele os direitos humanos, enquanto conquista histórica e política, ou seja, uma invenção humana, estavam vinculados à solução de problemas de convivência coletiva dentro de uma comunidade política.

Ainda segundo o autor, a liberdade e igualdade, condições essenciais para o exercício da cidadania e para o alcance da dignidade da pessoa humana e da realização dos direitos humanos, são reflexos de uma construção social e histórica e não apenas um direito natural. Lafer (2006), explica que os processos adotados para a materialização do princípio da isonomia implicam na construção da indissociabilidade entre os direitos humanos e a cidadania ou a dignidade da pessoa humana, tendo em vista a própria edificação do Estado.

A cidadania, dentro dessa perspectiva de historicidade, não pode ser definida como um conceito estanque, conforme Pinsky (2005), que a considera como um conceito histórico, estando sujeito a variações em seu sentido, tanto no tempo quanto no espaço. Ao refletir sobre o assunto o autor aproxima o conceito da condição de cidadão à ideia apresentada por Hanna Arendt, do “*direito a ter direitos*”.

O desafio que se apresenta é justamente a concretização, a realização desses dois princípios de que temos aqui tratado: a dignidade e a cidadania. Isto, por sua vez se relaciona diretamente com a positivação dos direitos, elementos essenciais à regulação da sociedade e da atividade do Estado e de suas políticas e ações.

Dessa forma, a construção de políticas que pudessem dar conta da concretização dos objetivos básicos do Estado Brasileiro, no sentido da realização da cidadania e da conquista da dignidade para todos os cidadãos e cidadãs, tomou grande espaço na agenda político social nacional, principalmente após a promulgação da Carta Cidadã de 1988, que sedimentou a ideia de política pública como forma ideal e preferencial na interação entre Governo e Sociedade num esforço coletivo para a realização do bem-estar social.

Efetivamente o conceito de política pública não foi inaugurado pelos constituintes de 1988, mas ganhou uma inédita força na agenda política brasileira a partir da promulgação da Carta Cidadã. Tendo como referência um ponto de vista mais amplo, as políticas públicas representam valores que são expressos pelos grupos que compõem o tecido social, envolvendo tomadas de decisão, conforme nos esclarece Rua (2010), que afirma que as políticas públicas compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores.

O Estado, por sua vez, arvora-se da autoridade soberana de poder público para exercer a capacidade da tomada de decisões acerca dos valores sociais que

serão eleitos como fundamentais à proteção da dignidade da pessoa humana e da cidadania. Tornando tal ancoramento uma tradição explicitamente exposta nas cartas constitucionais dos mais variados países, inclusive o Brasil. Dessa forma podemos encontrar o citado princípio logo no 1º Artigo de nossa Carta Magna, vejamos o texto:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana; (BRASIL, 2011) (grifo nosso).

Ao observarmos a carta constitucional é possível perceber que os fundamentos expostos nos incisos II e III do Art. 1º reverberam no estabelecimento de limitações e parâmetros dentro dos quais seja possível sua realização. Exemplos claros dessa reverberação são as listas de direitos e garantias expostos nos artigos 5º e 7º da Carta de 1988, onde se encontram o importante rol de direitos individuais e coletivos assim como também o rol de direitos sociais.

Na esteira dessa discussão sobre políticas públicas e as responsabilidades do Estado frente às demandas sociais, podemos observar as mais variadas iniciativas, tendo algumas delas, como no caso da macro temática “direitos humanos”, assumido uma caráter de grande importância, chegando-se mesmo ao limiar da constituição de um Plano Nacional.

Chamamos aqui o tema “direitos humanos” de macro temática, por ser um espaço onde se tem inserido as mais diversas discussões e demandas, obviamente, relacionadas com a ideia geral propagada pelo princípio da dignidade da pessoa humana e exercício da cidadania.

Dessa forma, essa macro-temática tem se transformado num microcosmo de importância cada dia mais crucial para a atuação do Estado, o que se vê refletir em políticas públicas consideradas “tradicionais” como saúde, educação e segurança passam, agora, a ter em suas justificativas o respeito e a promoção dos direitos humanos.

Dentro desse universo extremamente diferenciado e diversificado que busca ser alcançado pelas políticas públicas de promoção de direitos humanos, o maior desafio enfrentado, sem sombra de dúvidas é o de como atingir o maior público possível. E a solução encontrada lança sempre o olhar para a Educação em Direitos Humanos, dado o seu enorme potencial em formar não só mentalidades, mas também comportamentos e atitudes direcionadas para a efetivação da dignidade da pessoa humana e da cidadania.

E é justamente na busca pelo atendimento à demanda da Educação em Direitos Humanos que se insere a necessidade do debate no ambiente escolar, uma vez que este se compõe como campo nato à prática educativa e reflexiva em nossa sociedade.

Se faz importante denotar que ação educativa abrange não somente os sujeitos

diretamente envolvidos no cotidiano escolar, mas também precisa contar com o apoio e com o acompanhamento daqueles que constroem as esferas de atuação dentro da escola a saber: estudantes, professores, família e comunidade.

Necessariamente, quando se pensa em constituir a escola como um instrumento de propagação ou reflexão de qualquer temática que seja, especialmente uma temática como a dos Direitos Humanos, é preciso a construção de um processo bem delineado e claro o suficiente para que se possa auferir bons resultados. Desse modo compreendemos que a construção de um Projeto de Intervenção Pedagógica é o caminho mais adequado para a construção do espaço de discussão sobre a temática proposta.

POR UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP)

Tendo a compreensão de que a Educação, assim como a Cidadania, são construtos humanos produzidos a partir dos esforços de nossa espécie para a subsistência neste mundo, SAVIANI (2008) nos apresenta o entendimento de que o Trabalho será, então, a grande ferramenta utilizada para transformação da natureza ao atendimento de nossas necessidades.

O trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2008).

Dessa forma, podemos perceber que o processo de reprodução das condições de vida para espécie humana passa inexoravelmente, pelo planejamento de ações necessárias à execução do trabalho, à constituição dos fenômenos mobilizadores da sociedade humana.

Quando relacionamos o processo acima delineado às instituições construídas ao longo da formação da sociedade humana, resta-nos uma maior clareza sobre a importância do planejamento no ambiente escolar, principalmente quando se propõe o debate sobre um tema tão amplo como o dos Direitos Humanos.

A Proposta de Intervenção Pedagógica para a discussão da temática de Direitos Humanos deve priorizar, desse modo, as estratégias que visem destacar a importância da formação do cidadão respeitando as diferentes culturas e estruturas sociais enfatizando os princípios educativos como fator primordial para o alcance de tais objetivos.

Assim como nos esclarece Saviani (2008),

(...)para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real

(ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”.

É justamente esta produção do trabalho não-material, ao principal fazer da escola e de todos os profissionais que se envolvem na sua constituição. Tendo sempre como atividade precípua o ensino aprendizagem, a instituição escolar é sempre vista como espaço privilegiado para a produção da sociedade e para a propagação dos temas que são pertinentes à manutenção da ordem social.

Para isso faz-se necessário utilizar formas simples e atraentes para as crianças na educação infantil para que possam começar a entender seus direitos e deveres e o que deve fazer para que tenhamos uma sociedade mais justa. Transformando as atividades em um prazer para as crianças, é possível fazê-las entender o que é o respeito pelo outro e a importância dessa atitude na vida das pessoas.

O envolvimento e a participação da família neste ambiente escolar nos dias atuais são considerados um componente importante para o desempenho das instituições de ensino, e para a aprendizagem da criança em sua vida escolar e no meio social. O ambiente escolar tem sem dúvida, uma função importantíssima no sentido de levar a criança a entender a vida e as formas de conviver com o outro, e por isso é importante que a família e comunidade escolar estejam atentas e acompanhem o desenvolvimento das crianças em todo o seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o PIP deve focar o empenho da escola em proporcionar uma proposta de educação que busca a articulação entre teoria e prática nas situações vivenciadas no dia a dia dos discentes e enfatizando as experiências, os saberes de cada aluno. Onde a família e escola se complementam na formação do aluno e podem juntas contribuir para a elevação dos padrões de qualidade do ensino ministrado nesta instituição.

Nessa parceria, pais, alunos, educadores devem ter a consciência de que cada ente tem um âmbito de ação e responsabilidade, sendo fundamental, para obter resultados positivos, o empenho de cada sujeito.

Nessa proposta de ação colaborativa e democrática a escola oferece espaço de interlocução com as famílias tais como reunião dos pais, mestres e alunos de diferentes formatos; eventos como visitas, palestras com profissionais renomados discutindo temas de interesse da família e das escolas; momentos culturais e eventos temáticos responsabilidade social: também é um caminho de construção de vínculo e identidade com os princípios da Escola.

POR FIM... OUTRAS CONSIDERAÇÕES

A nossa proposta como o trabalho com a temática dos Direitos Humanos, busca refletir sobre as orientações mais atuais para o ensino e a aprendizagem de cada disciplina, observando a necessidade de adequação a estudantes com diferentes motivações, interesses e capacidades, de modo a criar condições para sua inserção em um mundo marcado por mudanças sociais, econômicas, científicas e tecnológicas, tendo em vista práticas pedagógicas relacionadas ao estudo e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Compreendendo, finalmente, os Direitos Humanos como fruto do processo de construção cultural humano, SAVIANI (2008), constrói a ponte necessária entre este e a Educação, afirmando que a *“educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”*, ou seja, tem a ver com o processo de reprodução cultural da espécie humana.

Desse modo pudemos perceber que a construção de um processo de discussão sobre Direitos Humanos no ambiente escolar deve sempre passar pelos passos que relacionamos a seguir:

1. Desenvolver práticas pedagógicas relacionadas à temática de Direitos Humanos e Cidadania como parte integrante em outras disciplinas;
2. Desenvolver práticas pedagógicas relacionadas à leitura e estudo da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
3. Valorizar o conhecimento do estudante aprimorando anseios existentes, fortalecendo novos caminhos para o sucesso na aprendizagem;
4. Incentivar a prática de ações voltadas para os enfoques de todas as disciplinas do currículo da escola tratando do tema Direitos Humanos e Cidadania;
5. Abordar os conteúdos através de representações do cotidiano, relacionando-o com outras várias áreas do conhecimento;

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. C. e; MARIANO, B. M.; BEZERRA, C.A.D; **Centro de Referência em Direitos Humanos do Agreste da Paraíba (CRDHA) - Projeto Básico**. Convênio Siconv nº 718552/2009 – SEDH/PR – Processo nº 00008.000745/2009-45- SNPDDH. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://direitoshumanosuepb.net>>. Acesso em 10 de fev. de 2013.

ANDRADE, João M. C. **Centro de Referência em Direitos Humanos do Agreste da Paraíba: uma experiência de Promoção da Dignidade da Pessoa Humana (monografia)**. Guarabira: UEPB, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2010.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania** (Coleção Polêmica). São Paulo: Moderna, 1998.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVEIRA, Maria Godoy (et al.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

www.ibge.gov.br. Acesso em: Outubro de 2016.

www.dudh.org.br/declaracao/. Acesso em: Outubro de 2016.

www.ideme.pb.gov.br/index.php. Acesso em: Outubro de 2016.

www.pnud.org.br/home/. Acesso em: Outubro de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS NO COTIDIANO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS

Clemilda dos Santos Sousa

Universidade Federal do Ceará - UFC
Fortaleza - Ceará

Fernanda Nunes de Araújo

Universidade Federal do Cariri – UFCA
Icó - Ceará

RESUMO: A inclusão de pessoas com deficiência perpassa muitas nuances, entre as quais a educação, haja vista seu caráter empoderador. O acesso à universidade é uma conquista e um direito, mas repleto de barreiras a serem superadas. Entre estas elas à informação e ao conhecimento que sobrepõem, pois uma educação de qualidade impõe acessibilidade. Nesse contexto, as bibliotecas universitárias são primordiais por serem guardiãs e difusoras do conhecimento. Pensar em inclusão em bibliotecas universitárias é condição para uma autêntica educação inclusiva no ensino superior. Portanto, o estudo ora proposto se justifica pela relevância que as bibliotecas têm na formação acadêmica e no valor do conhecimento e da informação para o empoderamento e equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência em sua formação profissional. Este ensaio objetivou investigar as práticas cotidianas de atendimento a pessoas com deficiência nos

sistemas de bibliotecas nas universidades federais das capitais brasileiras. A seleção das bibliotecas teve como base o programa Incluir, do MEC. Essa investigação procurou orientar-se nos aspectos de acessibilidade: atitudinal, tecnológico arquitetônico e de acesso à informação e à comunicação. É um estudo exploratório, tendo concluído que, das 23 universidades federais pesquisadas que participam do Programa, 48% delas oferecem algum atendimento, prevalecendo os aspectos tecnológicos e de acesso à informação e à comunicação. Os aspectos atitudinais foram pouco observados, porém apesar disso, é positivo o percentual de instituições envolvidas na busca da inclusão, embora não tenham sido observadas pelas informações oferecidas ações que identifiquem uma política de inclusão bem definida e clara, que perpassasse todos os setores dos sistemas de bibliotecas analisados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, Bibliotecas universitárias, Pessoas com deficiência.

ABSTRACT: The inclusion of people with disabilities permeates many nuances among them, education, due to its empowering character. Access to university is an achievement and a right, which is full of barriers to be overcome, among them the barriers to information and knowledge overlap, because quality education

imposes accessibility. In this context, university libraries are paramount for being guardians and diffusers of knowledge. Thinking of inclusion at university libraries is a prerequisite for authentic inclusive education in higher education. Therefore, the study proposed here is justified by the relevance that libraries have in academic training and the value of knowledge as well as information for the empowerment and equalization of opportunities of people with disabilities in their vocational training process. The present research aimed at investigating the daily practices of attending people with disabilities in the library systems in the federal universities of the Brazilian capitals. The selection of the libraries was based on the MEC *Inclui* program. This research aimed at focusing on accessibility aspects like the following: attitudinal, technological, architectural and access to information as well as communication. This is an exploratory study out of which we concluded that 48% of the 23 federal universities that took part in the program offer some assistance prevailing the technological and access to information as well as communication aspects. The attitudinal issues were poorly observed, in spite of that, the percentage of institutions involved in the inclusion process was positive, even though it was not seen by the information presented here, actions that identify a well-defined and clear inclusion policy that encompass all sectors of the library systems analyzed in the present research.

KEYWORDS: Inclusive education, University libraries, People with disabilities.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência é um assunto cada vez mais discutido no mundo. No âmbito nacional, várias ações foram concretizadas, fazendo eco aos apelos internacionais de justiça social e equiparação de oportunidades para essa minoria. Dentre os temas discutidos, o acesso à educação auferiu singular destaque, haja vista seu caráter empoderador. A Declaração de Salamanca, publicada na Espanha em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, esclarece:

[...] reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.(UNESCO, 1994, p. 7).

O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos exprime: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”(ONU,1948, p.6). O acesso à educação portanto, é um direito do ser humano, garantindo sua plena participação na sociedade. Para pessoas com deficiência entretanto, usufruir desse direito implica

enfrentar vários obstáculos no cotidiano.

Mencionados empecilhos estão em todo processo educativo, da educação básica a superior. Esta encontra-se no cerne das discussões deste estudo, e a Declaração dos Direitos Humanos refere-se à acessibilidade a todos, contudo, para pessoas com deficiência, esse direito ainda não foi plenamente diluído em seu cotidiano.

Sobre o acesso à educação, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (CONVENÇÃO, p.48,2010) acentua que: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis[...]”. Isto inclui o acesso ao ensino superior, a formação acadêmica, de maneira inclusiva e livre de impedimentos.

Ainda no que se refere ao acesso à educação a pessoas com deficiência, em particular a educação superior, a Lei nº 13.146, de julho de 2015, em seu IV, capítulo dedicado à educação, exprime no artigo 28, que compete ao Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o acesso à educação superior. Especifica, no inciso XIII, que o acesso à educação superior, profissional e tecnológica devem assegurar a igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

Portanto o acesso à educação superior já é privilegiado por legislação nacional e internacional, e merece visão cuidadosa para que de fato se efetive. No âmbito acadêmico, o acesso à informação e ao conhecimento constitui matéria-prima para os futuros profissionais, o que representa um diferencial no perfil profissional e condição para um bom desempenho dos estudantes. Com efeito as bibliotecas universitárias constituem espaço privilegiado do saber. Pensar em acessibilidade nesses espaços é garantir a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência, haja vista os esforços que encontram no acesso à informação e ao conhecimento.

Essa conjunção de problemas esta relacionada à conquista, por parte das pessoas com deficiência, do direito à educação, o que inclui a educação superior e os impedimentos à efetivação desse direito no cotidiano, especificamente ao acesso à informação e ao conhecimento científico para os acadêmicos. Segundo a Lei nº 13.146, de julho de 2015, esses embargos podem ser compreendidos como: urbanísticas, arquitetônicas, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas. Na sequência, conforme Brasil(2015,p.1)

a) urbanísticas são aquelas das vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) arquitetônicas as dos edifícios públicos e privados;

c) nos transportes nos sistemas e meios de transportes;

d) nas comunicações e na informação qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de

tecnologia da informação;

e) atitudinais atos ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) tecnológicas dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Dentre as barreiras citadas as arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas e as de comunicação e informação interferem demasiadamente para que as bibliotecas universitárias possam atender bem as pessoas com deficiência em suas demandas por informação.

Portanto, o estudo ora proposto se justifica pela relevância que as bibliotecas têm na formação acadêmica e no valor do conhecimento e da informação para o empoderamento e equiparação de oportunidades das pessoas com deficiência em sua formação profissional. Ante o exposto, esta demanda acadêmica tem como objetivo conhecer as abordagens, atuações que os sistemas de bibliotecas universitárias estão desenvolvendo em prol da inclusão de pessoas com deficiência, com abordagem nos aspectos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônicos, tecnológicos, de acesso à comunicação e à informação.

2 | METODOLOGIA

Esta busca é de caráter exploratório e tem como objeto de estudo: as ações que os sistemas de bibliotecas universitárias federais situados nas capitais brasileiras estão realizando para a inclusão de pessoas com deficiência. Como explica Gil (1999, p.43), os estudos exploratórios “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Mencionadas bibliotecas pertencem às instituições de ensino superior que participam do Programa Incluir, do MEC, onde há núcleos de acessibilidade constituídos com a missão de implantar uma política de inclusão.

Para coletar o nome das universidades participantes, foi realizada busca no portal do MEC, que disponibiliza um documento com a relação das instituições inclusas no referido programa no plano nacional. Depois desse levantamento, o estudo realizou uma busca nos sítios dessas academias, investigando, nas páginas dos sistemas de bibliotecas, as informações importantes para a pesquisa. De tal modo, os indicativos recolhidos são exclusivamente dos citados nos sítios de internet.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo revelou que, das 23 instituições federais pesquisadas, 11 mantêm bibliotecas que ofertam serviços dirigidos a pessoas com deficiências, o que corresponde a aproximadamente 48% do total. No quadro seguinte foram relacionados o nome dos sistemas de bibliotecas com a sigla da instituição a que pertencem, os serviços e recursos oferecidos e o endereço eletrônico onde se encontra a informação obtida.

SISTEMA DE BIBLIOTECAS	SERVIÇOS E RECURSOS	FONTES
• UFC	<ul style="list-style-type: none"> • Digitalização e/ou Conversão de Materiais Bibliográficos em formatos acessíveis (é oferecido em parceria com a Secretaria de Acessibilidade da UFC). • Orientação à Pesquisa Bibliográfica para Usuários com Deficiência Visual. • Levantamento Bibliográfico para Usuários com Deficiência Visual. • Recurso de transcrição de textos em Braille - Impressora Braille • Disponibilizamos recursos de acessibilidade nos terminais de consulta online os seguintes programas leitores de telas: NVDA, DOSVOX, ORCA. • Recursos: Recurso de acessibilidade linguística - Janelas com intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) 	http://www.biblioteca.ufc.br/biblioteca-acessivel
• UFES	<ul style="list-style-type: none"> • A infraestrutura da Biblioteca Central e das Bibliotecas Setoriais de Ciências Agrárias e Ciências da Saúde está adaptada à utilização de portadores de necessidades especiais. 	http://www.bc.ufes.br/acessibilidade
• UFMG	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento à pessoa com deficiência – Por meio de gravações e/ou leitura de textos e artigos exclusivamente acadêmicos. 	https://www.bu.ufmg.br/bu/index.php/produtos-e-servicos-2/portador-necessidades
• UFPA	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço especial Auxílio aos alunos com deficiência visual mediante o uso dos Programas Open Book, Jaws, Zoom Text, TGD Poro, winvox para a transliteração de textos para o Braille, leitura de documentos em negro (dicionários e outros), gravação de textos e acesso à Internet. 	http://bc.ufpa.br/site/index.php/referencia-e-circulacao
• UFPB	<ul style="list-style-type: none"> • A seção Braille da Biblioteca Central disponibiliza acervo impresso em Braille para usuários com deficiência visual, impressora braille para impressão de arquivos solicitados e os programas DOSVOX e JAWS para leitura de texto. 	http://www.biblioteca.ufpb.br/biblioteca/contents/servicos/secao-braille
• UFPI	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório para deficientes visuais - Facilita a integração dos usuários de necessidades especiais com novas tecnologias. 	http://leg.ufpi.br/bccb/index/pagina/id/126

<ul style="list-style-type: none"> • UFPR 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de estudo individual e em grupo. • Elevador com acessibilidade, com sinalização sonora e Braille. • Banheiros adaptados. • Espaço entre as estantes permitindo a circulação de cadeirantes. • Portas de entrada e interiores com medidas padronizadas; • Móveis obedecendo a legislação vigente ABNT NBR9050. • Percentual de guarda volumes identificados com símbolo internacional de acesso, na altura que possibilita o uso por cadeirantes. • Piso tátil permitindo a circulação de usuários com deficiência visual nos principais acessos da biblioteca; • Adaptação da sinalização das estantes (tipo de fonte e altura da placa). • Adaptação da etiqueta de lombada de livros (tipo e tamanho da fonte). • Treinamento e cursos de acessibilidade aos servidores visando capacitação para o atendimento adequado. • Laboratório de Informática permitindo a acessibilidade a todos e com projeto de tecnologias assistivas: Programa leitor de tela de uso livre; Programa para aumento de tela; Leitor autônomo de textos impressos (SARA); Leitor autônomo de textos online JAWS (Job Access With Speech); Impressora de relevo tátil por fusão; Linha Braille para tradução de textos eletrônicos; Lupas eletrônicas de mesa para textos impressos; Fones de ouvido; Mesa tátil falante. 	<p>http://www.portal.ufpr.br/normas_acessibilidade.html</p>
<ul style="list-style-type: none"> • UFRGS 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos para portadores de necessidades especiais - (CSH) Biblioteca de Ciências Sociais e Humanidades / (ECO) Biblioteca da Faculdade de Ciências Econômicas / Biblioteca da Faculdade de Educação / Biblioteca do Instituto de Matemática / Biblioteca da Faculdade de Medicina. 	<p>https://www.ufrgs.br/bibliotecas/servicos/lista/</p>

<ul style="list-style-type: none"> • UFRN 	<ul style="list-style-type: none"> • Laboratório de Acessibilidade da BCZM oferece: • empréstimo domiciliar de tecnologias assistivas (lupas comuns e eletrônicas, bengalas, gravadores, entre outros); • orientação aos usuários com necessidades educacionais especiais na orientação e no uso adequado das fontes de informação e recursos tecnológicos. • tratamento da informação em formato acessível. • Visitas técnicas ao Laboratório de Acessibilidade. 	<p>http://sisbi.ufrn.br/bczm/pagina.php?a=servicos#.V64vkvkrLIU</p>
<ul style="list-style-type: none"> • UFS 	<ul style="list-style-type: none"> • Coleção de obras literárias impressas em Braille. • Coleção de CDs contendo livros em áudio (formato MP3). • Empréstimo de livros em Braille e Audiolivro. • Impressão Braille. • Disponibilização de computador com DOSVOX para áudio leitura. • Disponibilização de lupa eletrônica (Monitor 19pol. com câmera acoplada) para pessoas com baixa visão. • Lupa eletrônica portátil para pessoas com baixa visão. • Escaneamento e conversão de texto impresso em tinta para formato digital. • Tradutor e intérprete de LIBRAS com competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. 	<p>http://bibliotecas.ufs.br/pagina/10200</p>
<ul style="list-style-type: none"> • UFSC 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação aos usuários no uso adequado das fontes de informação e recursos tecnológicos. • Acervo Braille, digital acessível e falado. • Leituras e digitalização de material didático. • Empréstimo de materiais tais como: lupas, cds, dvds, notebooks, etc.. • Disponibiliza computadores, com softwares específicos para os usuários. • Espaços de estudo. • -Impressão (braile, texto em fonte maior para baixa visão, etc.) e cópias ampliadas. • Computador com os programas: DosVox, NVDA, Jaws, Virtual Vision, Magic, Dspeech. 	<p>http://portal.bu.ufsc.br/conheca-a-bu/administrativo/estrutura-organizacional/dau/aai-acessibilidade/</p>

Quadro 1 – Sistema de bibliotecas serviços e recursos para pessoas com deficiência

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

Os dados pesquisados revelam que a maioria dos sistemas de bibliotecas oferece computadores com programas específicos para pessoas com deficiência visual, impressão em braille e a edição e digitalização de materiais bibliográficos. Alguns sistemas de bibliotecas ofertam serviços diferenciados dos demais, como o da Universidade Federal de Sergipe, que tem tradutor e intérprete de LIBRAS; as bibliotecas das Universidades Federais do Rio Grande do Norte e Santa Catarina distribuem de empréstimo de equipamentos com tecnologia assistiva; o sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Paraná tem, como diferencial, treinamentos e cursos de acessibilidade para os servidores, e ainda adaptação de etiquetas e sinalização de estantes, além de um guarda-volume acessível, já o da Universidade Federal do Ceará, oferece um recurso de acessibilidade linguística.

O estudo revelou, também, com base nas informações dos sites de internet, que o sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Paraná é o que trabalha com melhores condições de acessibilidade e maior diversidade de recursos, como também mais clareza nas informações, objetividade e facilidade para encontrar o conteúdo na página. O sistema de bibliotecas da Universidade Federal do Ceará também disponibiliza as informações sobre acessibilidade na sua primeira página, o que facilita o acesso dos usuários.

Diante do exposto, foi percebido que existe nos sistemas de bibliotecas das universidades federais pesquisadas uma preocupação em atender os usuários com deficiência, porém, não foi observada uma política de inclusão clara e bem definida que perpassasse todos os processos da biblioteca. Essa observação está pautada na ausência de informação sobre a referida política nos sites eletrônicos das instituições.

No que se refere ao objetivo desta pesquisa, o próximo quadro contém as instituições e os aspectos de acessibilidade que cada sistema de bibliotecas atende deles, fazendo um resumo, dos mesmos com base nas informações do primeiro quadro.

INSTITUIÇÕES	ASPECTOS DE ACESSIBILIDADE: AÇÕES E RECURSOS
Sistema de Bibliotecas da UFC	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudinal: orientação à pesquisa bibliográfica para usuários com deficiência visual, levantamento bibliográfico para usuários com deficiência visual. • Tecnológico: oferta de recursos de acessibilidade nos terminais de consulta online. • Acesso à comunicação e informação: digitalização e/ou conversão de materiais bibliográficos em formatos acessíveis, recurso de transcrição de textos em braille, impressora braille, recurso de acessibilidade linguística, janelas com intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).
Sistema de Bibliotecas da UFES	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitetônico: infraestrutura adaptada para pessoas com deficiência

Sistema de Bibliotecas UFMG	de da	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Acesso à comunicação e informação</u>: atendimento à pessoa com deficiência por meio de gravações e/ou leitura de textos e artigos exclusivamente acadêmicos.
Sistema de Bibliotecas UFPA	de da	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnológico: Oferta de programas de tecnologia assistiva. • <u>Acesso à comunicação e informação</u>: Oferta de impressão de textos em braille, leitura de documentos em negro (dicionários e outros), gravação de textos e acesso à Internet.
Sistema de Bibliotecas UFPB	de da	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnológico: oferta de programas de tecnologia assistiva. • <u>Acesso à comunicação e informação</u>: Acervo em braille, impressão em braille.
Sistema de Bibliotecas UFPI	de da	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnológico: laboratório com tecnologia para pessoas com deficiência.
Sistema de Bibliotecas UFPR	de da	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudinal: treinamento e cursos de capacitação em acessibilidade para servidores. • Tecnológico: laboratório de informática com projeto e recursos de tecnologias assistivas • <u>Acesso à comunicação e informação</u>: adaptação da sinalização das estantes e da etiqueta de lombada de livros. • Arquitetônico: espaço de estudo individual e em grupo; elevadores, rampas, banheiros e guarda volumes adaptados; piso tátil.
Sistema de Bibliotecas UFRGS	de da	<ul style="list-style-type: none"> • O Sistema de bibliotecas não informa que tipo de recursos disponibiliza para os portadores de necessidades especiais.
Sistema de Bibliotecas UFRN	de da	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudinal: orientação aos usuários com deficiência no uso das fontes de informação, e recursos tecnológicos, promoção de visitas técnicas ao laboratório de acessibilidade. • Tecnológico: empréstimo domiciliar de tecnologias assistivas (lupas comuns e eletrônicas, bengalas, gravadores, entre outros). • <u>Acesso à comunicação e informação</u>: Acesso a informação em formato acessível.
Sistema de Bibliotecas UFS	de da	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnológico: Disponibilização de tecnologia assistiva. • <u>Acesso à comunicação e informação</u>: Acervo em braille, audio-livro, impressão em braille, digitalização de textos em formato digital, tradutor e interprete de LIBRAS.
Sistema de Bibliotecas UFSC	de da	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudinal: orientação aos usuários com deficiência no uso das fontes de informação. • Tecnológico: disponibilização e empréstimo de tecnologia assistiva. • <u>Acesso à comunicação e informação</u>: acervo Braille, digital e falado, leituras e digitalização de material didático, impressão em Braille e cópias ampliadas. • Arquitetônico: espaços de estudo.

Quadro 2 – Aspectos de Acessibilidade

Fonte: Elaborada pelas autoras (2016).

Embora 48% do sistema de bibliotecas das universidades federais expressem ações de acessibilidade, as resoluções dos problemas ligados ao aspecto atitudinal ainda são tímidas, o que merece uma visão crítica, visto que estas são as principais causas de inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência, porque se referem a maneira como referidas pessoas são percebidas e como a sociedade entende as políticas de inclusão. Mazzoni *et al* (2001,p.31), ao se reportarem aos aspectos atitudinais, expressam que estes se referem à compreensão que as pessoas têm da acessibilidade, o que pode valorizar ou degradar projetos originais.

Portanto, esses aspectos são importantes balizadores da qualidade das ações em busca da inclusão. Nas bibliotecas universitárias essas observações são relevantes para que os demais aspectos atinjam seu objetivo.

Em tais circunstâncias, as bibliotecas são espaços importantes para promover a inclusão. Pupo(2014,p.38), em relação a esse potencial da Biblioteca evidencia que : “ Destaca-se que as bibliotecas são, antes de tudo, espaços de informação, e estes espaços são privilegiados em termos de visibilidade, de forma que adéquem-se à inserção de elementos que devam facilitar a acessibilidade à informação e conhecimento”.

O acesso à informação e ao conhecimento está acontecendo, portanto, pelo que a pesquisa mostrou, os sistemas de bibliotecas estão preocupados em estabelecer medidas diferentes para o oferecimento de serviços e disponibilizar espaço de estudo e equipamentos com recursos de tecnologias assistivas que possibilitam esse acesso.

Sinal significativo e animador, indica o fato de que inclusão esta acontecendo, mudando a realidade, visto que 48% dos sistemas de bibliotecas cujas instituições participam do Programa Incluir já se envolveram na política de inclusão. Resta, contudo, a participação das demais que, tendo por base as informações que disponibilizam em seus sítios não oferecem atendimento às pessoas com deficiência. Entre os sistemas de bibliotecas que participaram da pesquisa, somente o de bibliotecas da UFC mencionou parceria com a Secretaria de Acessibilidade da Instituição. Outro detalhe relevante está nas poucas ações para o atendimento às pessoas surdas, impedindo-se, pois, que seja efetivada a inclusão.

4 | CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior tem singularidades e muita relevância, haja vista se tratar da profissionalização, da conquista de uma identidade profissional, da segurança financeira de uma pessoa. Essa conquista significa um empoderamento e a consolidação das políticas de inclusão na educação, culminando na educação superior.

Na ambiência acadêmica, as bibliotecas são relevantes para formação dos

futuros profissionais, pois oferecem um legado de informações e conhecimentos que a humanidade constituiu no percurso da história. Desse modo, ter acesso a essa herança e dela se apropriar é adentrar no mundo do saber e dele participar efetivamente.

Para que as pessoas com deficiência, porém, tenham essa oportunidade, é preciso que os sistemas de bibliotecas, e não uma biblioteca isoladamente as acolham em sua diversidade e criem serviços e produtos, como também modifiquem os espaços físicos, para que sejam acessíveis, portanto, de acordo com a pesquisa poucas bibliotecas desenvolvem ações que privilegiem os aspectos arquitetônicos e atitudinais.

As atitudes são essenciais para uma mudança social e cultural, pois envolvem a possibilidade de novos comportamentos e posições. Caso contrário, o acolhimento ora mencionado não será possível, pois as barreiras atitudinais podem frustra os melhores projetos, porque não compreendem a inclusão como algo vantajoso para todos, além de uma justa equiparação de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **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). Brasília, DF, 2015. Disponível em: . Acesso em: 30 jul. 2016.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p . Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MAZZONI, Alberto Angel *et al.* Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, v. 30, n.2, p. 29-34, maio/ago. 2001.

PUPO, Deise Tallarico. Construção de parâmetros para implantação de bibliotecas acessíveis. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória, ES, v. 3, n. 1, p. 23-42, jan./jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS -ONU-. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994, Salamanca. **Anais...** Genebra: Unesco, 1994. p. 49. Disponível em:<http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2015.

TRILHANDO OS CAMINHOS DA INCLUSÃO: A CRECHE COMO PRIMEIRO ESPAÇO

Sára Maria Pinheiro Peixoto

Secretaria Municipal de Educação – SME
Natal-RN

Edileide Ribeiro Pimentel

Secretaria Municipal de Educação – SME
Natal-RN

RESUMO: O crescimento do número de crianças com deficiência adentrando os espaços escolares, fazem parte do movimento mundial pela inclusão e com ele, desafios que vem exigir espaços cada vez mais inclusivos. A educação infantil passou a ser direito de toda e qualquer criança e a creche é um dos primeiros espaços que vem contribuir no desenvolvimento da criança com deficiência, bem como a interação e socialização com as demais. Assim, este trabalho desponta de um estudo de caso sobre uma criança de 2 anos, com hipotonia muscular, em um diálogo sobre o seu processo inclusivo e a creche. As fundamentações teóricas estão nas reflexões de Martins (2006, 2015) Ariès (1981), Machado (2013), Sarmiento (2007), Moreira (2012), Melo e Lopes (2012), entre outros. No tocante aos aspectos metodológicos, seguimos com uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso. Consideramos o estudo relevante, uma vez que as salas de aula da

Educação Infantil além de um direito adquirido é uma necessidade básica de toda e qualquer criança, contribuindo em seu desenvolvimento pleno e integral. Pontuamos ainda a importância da formação docente para a concretização de práticas inclusivas, contribuindo na formação desses sujeitos plenos e rompendo com barreiras sociais excludentes.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Inclusão; Práticas; Creche

ABSTRACT: The growth of the number of children with disabilities entering school spaces is part of the worldwide movement for inclusion and with it, challenges that require more and more inclusive spaces. The education of children became the right of every child and day care is one of the first spaces that contribute to the development of children with disabilities, as well as interaction and socialization with others. Thus, this work emerges from a case study of a 2-year-old child with muscular hypotonia in a dialogue about their inclusive process and day care. The theoretical foundations are in the reflections of Martins (2006, 2015) Ariès (1981), Machado (2013), Sarmiento (2007), Moreira (2012), Melo e Lopes (2012), among others. Regarding the methodological aspects, we follow a qualitative approach, having as methodology the case study. We consider the relevant study, since the nursery classrooms

besides an acquired right is a basic necessity of any and all children, contributing in its full and integral development. We also emphasize the importance of teacher training for the implementation of inclusive practices, contributing to the formation of these full subjects and breaking with exclusionary social barriers.

KEYWORDS: Child; Inclusion; Practices; Nursery

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, grandes foram os desafios que temos enfrentado e como professores, somos constantemente desafiados a refletir e repensar nossa prática cotidiana para desenvolver ações pedagógicas intencionais e conscientes que possam estar garantindo a todos o direito de aprender e avançar em suas aprendizagens contribuindo na formação integral do sujeito em todas as suas dimensões de formação humana. O sujeito está em permanente processo de aprendizagem, no qual sabemos que esta não ocorre isoladamente. São fatores das mais diversas ordens, seja social, cognitiva, afetiva, histórica e cultural que contribuem na formação desse sujeito, mas que por si não garantem a sua constituição.

O crescimento do número de crianças com deficiência adentrando os espaços escolares, fazem parte do movimento mundial pela inclusão, no entanto, como a política de inclusão traz benefícios para todos, estende também novos desafios para instituições, professores e sociedade de modo geral, desafios esses nada fáceis diante suas complexidades, seja para a escola como a família.

Adentrando os espaços da educação infantil, essas premissas não vão tão longe, além de um direito adquirido é uma necessidade de toda e qualquer criança, independente de classe, gênero, cor ou sexo, as salas de aula da educação infantil, passaram a ser reconhecida como um espaço educativo, comprometido com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais e não podemos com isso, negar que este é um dos primeiros espaços que a criança já vivencia situações de inclusão, desde as necessidades básicas de cuidado da criança que compreende a alimentação, higiene, repouso, como também a indissociabilidade entre o cuidar e educar como eixos norteadores, conforme as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2010).

Na Educação Infantil, que compreende o espaço da creche à pré-escola, a criança vivenciará uma das mais complexas fases do desenvolvimento humano, nos aspectos intelectual, emocional e motor, que será tanto mais rica e qualificada forem às condições ofertadas pelo ambiente e pelos adultos que a cercam, mas contribuirá em seu desenvolvimento. Daí a importância de um projeto educativo que compreenda uma aprendizagem de qualidade para todos.

O artigo intitulado “Trilhando os caminhos da inclusão: a creche como primeiro espaço”, vem mostrar justamente que o 1º espaço da pequena infância é a porta de

entrada da criança no contexto escolar inclusivo. A educação e os cuidados na infância foram amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança, o que coloca para os sistemas de ensino o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças e que garantam o direito de aprender segundo suas possibilidades, independentemente de suas diferenças e deficiências.

A atuação em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), como gestoras pedagógicas e administrativas, trabalhando com a criança com deficiência, tem proporcionado desafios e inquietações, suscitando o desejo em aprofundar o entendimento sobre práticas inclusivas. Sabemos ainda que precisamos compreender melhor esse espaço ainda muito desconhecido e que precisa ser mais explorado: a inclusão.

Assim o trabalho se propôs a investigar e promover práticas didático-pedagógicas inclusivas que pudessem estar contribuindo nesse processo de inclusão da criança no espaço. Com isso, pontuamos como objetivos específicos: compreender a deficiência e seus efeitos sobre a criança através da formação continuada in loco com os professores, investigar a deficiência a partir do contexto familiar e organizar estratégias que contribuam para a inserção da criança no ambiente escolar e promover estratégias que contribuíssem nesse processo de inclusão.

Pontuando a ideia de que toda ação inclusiva é de caráter coletivo, partimos da compreensão que esse trabalho não se dá sozinho, é preciso haver envolvimento de todos: gestão, coordenação, educadores, pais e crianças. Tendo em vista essa compreensão, as práticas educativas devem proporcionar essas interações com outras crianças e com adultos experientes, promovendo oportunidades de descobertas sobre si, sobre o outro, explorando as mais variadas linguagens que podemos oferecer no universo infantil, entre elas a própria linguagem do corpo, onde por vezes esse corpo, é visto apenas como organismo e negado enquanto existência na educação. Fernandez (1991, p.59) assegura bem quando afirma que “a aprendizagem passa pelo corpo”.

O presente artigo, é composto por uma discussão teórica acerca do paradigma da inclusão em contextos escolares, com o propósito de estabelecer uma interface entre creche, inclusão e práticas pedagógicas. Após a explanação teórica, enveredamos pelas descrições dos aspectos metodológicos, apresentando com mais riqueza o delineamento da pesquisa em uma abordagem qualitativa, caracterizando o Estudo de Caso. Seguimos com as análises e discussões dos resultados e, ao final tecemos algumas considerações, em uma articulação com os desdobramentos realizados durante o campo empírico ao qual nos debruçamos no caso estudado que permearam nossas inquietações bem como a fundamentação teórica apresentada.

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Creche e inclusão: construindo os primeiros diálogos

Durante muito tempo, a educação da criança era considerada uma responsabilidade das famílias ou dos grupos social ao qual ela pertencia. Até meados da década de 80, não havia na Rede Pública Municipal do Ensino de Natal escolas destinadas à educação infantil, até porque nessa década, essas escolas tinham o caráter assistencialista de atendimento às crianças oriundas de famílias mais humildes. A universalização dessa etapa foi crescendo e surgindo em nossa cidade, os primeiros Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), como as creches e pré-escola e com eles a necessidade de se buscar uma melhor aproximação entre a fundamentação teórica à realidade escolar vivenciada, pautada em discussões sobre concepção e infância, criança desenvolvimento e aprendizagem.

Quando pensamos sobre a história da criança e infância, não temos como não reportarmos o nosso olhar ao passado, pois criança foi durante muito tempo considerado um “adulto em miniatura” com significado de infância completamente ausente, já sinalizava Ariès (1981), enfatizando que não havia sentimento de infância na idade média, logo, essa concepção foi tomando novas dimensões.

A construção histórica de infância movimentou-se por diferentes ressignificações ao longo do tempo. Assim, a infância sempre existiu, mas sob uma ótima categorizada e fragmentada. Somente séculos após que um novo olhar pairou sobre as especificidades sobre criança e infância e essa visão passou a ser construída sob um novo paradigma. Cada época teve sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorreram ao longo da infância.

Sarmiento (2007), aponta que foi somente partir dos anos 90 que os estudos sobre a infância ultrapassam a área médica, da psicologia, passando a considerar-se como uma categoria social, portanto analisada numa estrutura social, se propagando assim muitos estudos sobre a criança e infância.

Hoje, século XXI, os documentos que norteiam toda a Educação Infantil compartilham de uma concepção de criança como ser produtor de cultura, que se constrói nas relações sociais, e que precisa ter sua autonomia respeitada. Essa é uma concepção, que vê a criança como um ser particular, com características diferentes das dos adultos, e com direitos como qualquer cidadão, tem como base o referencial sócio-histórico da psicologia nos estudos da infância é encontrada também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), principal documento que regulamenta a Educação Infantil.

Tendo em vista o conceito de criança como sujeito histórico, cultural detentor de direitos, ela é um ser que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sua identidade pessoal e coletiva construindo sentidos sobre tudo o que está ao seu redor, aprendendo nas interações, relações e práticas cotidianas as quais vivenciam. (BRASIL, 2010).

À frente dessas reflexões aqui feitas e trilhando uma perspectiva educacional inclusiva, percebe-se a relação professor/aluno como incentivadora de um desenvolvimento global, viabilizando ao aluno a aquisição de capacidades cognitivas, sociais, motoras e afetivas, em uma ótica mais sensível e humana. Concerne ao professor a busca de estratégias, rompendo o paradigma de que a homogeneidade é a condição para o bom ensino. Há uma grande necessidade tanto do ser humano, quanto da própria sociedade em conviver, respeitar, valorizar e aprender com as diferenças.

Ao ingressar no espaço da Educação Infantil, independente de turma, idade, gênero, a criança traz consigo conhecimentos sobre os tudo o que está a seu redor, e esses conhecimentos são apropriados e (re)construídos nos diferentes espaços e relações em que vive, cabendo à escola sistematizar e ampliar o conhecimento da criança sobre esse corpo que fala, interage, se desenvolve e que aprende, o mesmo promovendo a sua socialização e inclusão nas práticas pedagógicas.

O atendimento na Educação Infantil para o público alvo da Educação Especial, é citado em nossa LDB (1996), no artigo 58, capítulo V, onde nos é assegurado o princípio da inclusão às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas. Mas sabemos que as políticas de inclusão nessa etapa, tem muito a avançar ainda. Nossa discussão estará pautada sobre a creche, por ser a primeira porta entrada de nossas crianças no processo inclusivo da sociedade.

A creche, é um universo riquíssimo que contribui para o desenvolvimento da primeira infância, dando espaços para se explorar as mais diversas especificidades dos pequenos, desde os aspectos cognitivos, motores, afetivos, orais, entre outros, corroborando na subjetivação da criança, bem como interação e socialização entre os mesmos.

Partindo dos princípios do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), planejado e organizado pelo Ministério da Educação (MEC), as creches, bem com as salas de aulas da pré-escola, devem além do cuidar e educar, proporcionar situações de aprendizagens e através de interações e brincadeiras, para contribuir no desenvolvimento da criança, na linguagem, como também a inclusão social da criança.

As atividades devem estar pautadas no brincar, na contação de histórias, oficinas de pintura, desenhos, produções manuais, músicas, além dos cuidados com o corpo para os pequenos que frequentam essa primeira etapa de suas vidas. (BRASIL, 1998).

O cuidar e o educar devem estar impregnados da ação pedagógica da consciência, instituindo uma cosmovisão integrada, do desenvolvimento da criança, tendo como parâmetros concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade próprias da infância. (MOREIRA, 2012, p.9).

Trazendo a discussão acerca da diversidade, sabemos que há uma vasta produção teórica e grandes reflexões sobre o atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil de modo mais amplo, no entanto, observa-se assim a necessidade

de ampliar estudos que propõem a interface entre essa fase da educação infantil e o processo de inclusão das salas de aula.

Desse modo, no que se refere a inclusão apesar de expressivos progressos, especialmente no tocante à legislação, às práticas escolares em sua maioria, ainda têm características marcadamente excludentes e sem uma proposta pedagógica fundamentada, ocorrendo muitas vezes ainda a integração escolar. O que se percebe é que muitas vezes, tais ações são desenvolvidas por falta de conhecimento mesmo por partes dos educadores infantis. Não se trata aqui de atribuir culpas ao professor, mas de reconhecer o caráter lacunar da formação inicial para sua atuação nesse campo que é tão importante para o desenvolvimento da criança.

Percebemos nos últimos anos, o crescimento das matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais nas classes de educação infantil. Nessa etapa, é importante não só atender à inclusão da criança que já apresenta uma deficiência comprovada ou não, mas também promover atividades desafiadoras que estimulem e contribuam para o seu desenvolvimento pleno, uma vez que essas crianças apresentam as mesmas necessidades que as outras.

Diante do exposto as crianças com deficiência, independente de suas condições sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, são crianças que também precisam de cuidados, atenção, afeto, proteção, com os mesmos desejos e sentimentos de observar, experimentar, construir sentidos, conviver, trocar, conviver e interagir com o outro cada qual com sua singularidade.

Sob essa concepção, considerando o brincar como uma ação privilegiada de desenvolvimento integral, elas têm necessidades distintas, desejos e sentimentos. Daí a necessidade do professor, promover essas possibilidades de trocas, interação, convívio, brincadeiras. Para a criança com deficiência, a atividade lúdica permeará todas as suas ações intencionais ou não, mas esta não pode ser privada de participar desses momentos.

Oportunizar a todas as crianças, desde seus primeiros anos de vida, ambientes de aprendizagem, coletiva, priorizando o brincar, é promover relacionamentos desde a mais tenra idade com outras crianças. É inseri-las em práticas sociais diversificadas, propícias ao estabelecimento de trocas, processamento de informações e experiências cotidianas, enfrentamento de riscos, oportunidade de tomadas de decisões. Na brincadeira, a criança interage com seus pares e com o meio social e cultural, é levada a agir espontaneamente e com autonomia. (MELO; LOPES, 2012, p.233).

Desde muito pequenas, as crianças são capazes de interagir com o mundo, a partir dos recursos que lhes são oferecidos. Dessa forma, acreditamos em um trabalho, no qual entende que o processo de aprendizagem, se dá nas interações da criança com seus pares, com os adultos e com um ambiente preparado com cuidado. É a partir desse cenário, que as crianças encontram problemas adequados para resolver, desafios planejados dentro de contextos lúdicos e que dialogam com o repertório

que já trazem consigo ao chegarem à escola, é assim que se dá o desenvolvimento. Consideramos ainda que o universo infantil é regido pela possibilidade de brincar.

Face ao exposto, somos responsáveis em estar trazendo para nossa prática o brincar e o aprender como processos inerentes ao desenvolvimento infantil. À medida que a criança é compreendida como ser ativo, criador de cultura, é importante considerar seu processo de construção de significados nos diferentes momentos sejam em suas brincadeiras, gestos e palavras.

3 | FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Apresentação do Caso

Para a realização desse estudo, optamos como procedimentos metodológicos, a pesquisa do tipo qualitativa, por valorizarmos as relações entre os sujeitos envolvidos e o entorno, suas relações e as implicações no processo ensino-aprendizagem. Partindo desses pressupostos, Bogdan e Biklen (1994), nos aponta a seguinte definição:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16).

De natureza exploratória, apontamos o estudo de caso, como método investigativo mais adequado para alcançar nossos objetivos propostos. pois permite, aprofundamento e amplo detalhamento do problema investigado. De acordo com Marconi e Lakatos (2004), tal abordagem procura descrever com riqueza a complexidade do comportamento humano, fornecendo uma análise mais precisa sobre a investigação e outros aspectos. Ainda sobre o estudo de caso, este, por sua vez, permite o conhecimento detalhado do objeto de estudo, mediante um estudo mais profundo e exaustivo. (GIL, 2008).

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da cidade do Natal/RN. O CMEI, é uma instituição de pequeno porte com apenas 03 salas de aula, atendendo no ano de 2015 um número de 64 crianças no turno diurno, onde as crianças iniciavam suas atividades as 7 horas e se encerrava as 16 horas, compreendendo atividades que envolvia a acolhida, café da manhã, parque, atividades pedagógicas, banho, refeições, repouso, despertar, um segundo momento com atividades pedagógicas, refeições, higienização até a despedida, assegurando um atendimento de 7 horas diárias distribuídos em 200 dias letivos.

O CMEI conta com uma equipe gestora formada com 02 diretores, o diretor

administrativo-financeiro e o diretor pedagógico, 01 coordenador (turno vespertino), 03 educadores infantis (matutino) e 03 educadores infantis (vespertino), ambos concursados, 06 estagiárias, além de pessoal de apoio, merenda, secretaria e portaria, que por sua vez são prestadores de serviços.

No que se refere ao espaço físico, funciona em um prédio alugado que tem sua fundação em 2009. Sabemos que de acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), ainda não estamos em um espaço ideal e que a estrutura física interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico, no entanto, até que a questão estrutural possa ser melhorada, foi necessário refletir sobre como podemos desenvolver com a estrutura física que dispomos, daí a importância do processo reflexivo constante no decorrer do nosso fazer pedagógico e que apesar disso não ficarmos impedidos de ir buscar um espaço inclusivo. A esse respeito Zabalza (1998) nos assevera:

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. (BATTINI, 1982 p.229, apud ZABALZA 1998, p.24)

Já tínhamos recebidos em anos anteriores, crianças com deficiência, entre elas 01 criança com Síndrome de Down, 01 criança com Síndrome de Joubert e 01 criança com transtorno do espectro autista (TEA). No ano de 2015, recebemos uma criança com uma criança com diagnóstico de comprometido cognitivo e hipotonia Muscular, evidenciando a paralisação do tônus muscular, a linguagem e outras desordens neuromusculares, constituindo-se para nós um novo desafio.

A criança iniciou em nossa instituição com (dois) anos de idade, ainda de colo, sem firmeza muscular, não correspondendo aos estímulos do ouvir e do olhar. Sua linguagem oral, resumia-se a balbucios e gritos. A mesma era bastante assistida pela família e aos atendimentos dos especialistas. Nossas inquietações foram intensificando-se, pois, as ações pedagógicas que as educadoras realizavam não promoviam o efeito esperado, a escola precisava adequar-se à criança, e buscar compreender melhor, que caminhos seguir, que recursos utilizar, para “incluir-la” no cotidiano pedagógico da creche, instigando possíveis percursos para uma pedagogia inclusiva e comprometida com o desenvolvimento infantil.

Iniciamos, com uma entrevista semiestruturada junto a mãe da criança, que prontamente se dispôs a estar colaborando, e nessa entrevista, deixamos a mãe bem à vontade, para nos relatar desde sua gravidez até os dias atuais. Em conversa com a mãe, foi relatado que a mesma teve uma gestação normal, embora tenha apresentado uma infecção urinária fortíssima e sofrido um acidente de carro, a mesma entrou em trabalho de parto por volta de 36 semanas de gestação, precisando

fazer uma cesárea de última hora. Ao nascer, a quem chamaremos aqui de “Liz” (nome fictício), a criança já apresentou o fígado e o baço crescidos, com uma baixa intensidade do crânio, precisando também fazer o tratamento de foto luz.

A criança ainda internada, fez o tratamento adequado para o baço e o fígado, mas a baixa elevação no crânio permanecia. Aos dois meses de idade, a mãe percebeu que a criança não respondia aos estímulos, como também não apresentava movimentos. Começa-se então a batalha de exames e os levantamentos de hipóteses. Ainda com dois meses de vida, a criança inicia a fisioterapia para estimular os movimentos, pois a maturidade da mesma não acompanha a idade cronológica.

Liz, demorou muito tempo para se sustentar, aos 1 ano e 6 meses, começa a engatinhar, como também sai o laudo confirmando uma Síndrome de hipotonia muscular, ou seja, falta firmeza muscular. Com um atraso motor e na fala, por volta dos 02 anos, agora então aluna de nosso CMEI, a criança deu início ao fortalecimento do tronco. Paralelo a isso, foi descoberto ainda um problema na mielina, camada de revestimento da massa branca que veste os neurônios e que a criança vai dar início ao tratamento.

Diante os relatos da mãe, fizemos várias observações junto à criança, para sanemos de que forma poderíamos estar contribuindo no desenvolvimento dela. A criança fora da creche, era assistida pela fonoaudióloga, T.O (terapeuta ocupacional), psicóloga e ainda natação.

Considerando a Educação Infantil como um espaço visto sobre diferentes olhares, esse espaço só terá sentido se promovermos situações de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagens, interações entre criança-criança, criança-adultos e criança-espaço. O espaço precisa ser lúdico, acessível, dinâmico e vivo. Procuramos investir em diversas atividades coletivas e prazerosas, para que pudéssemos estar contribuindo no desenvolvimento da pequena Liz.

Realizamos atividades de contação de histórias, as mais variadas possíveis, atividades de circuito, onde proporcionávamos a todos, atividades de pular, correr, rolar, respeitando todas as condições e especificidades da criança relatada, fazendo as adaptações cabíveis de cada atividade, juntamente com a professora e a estagiária que acompanhava a criança.

Foram momentos de formação docente durante os planejamentos que acontecem uma vez por semana, junto à professora da turma, que nos instigaram esse desafio diário. Diálogos com a mãe, na troca de relatórios entre os diversos profissionais que assistiam Liz, e os relatórios de ordem pedagógica que o CMEI encaminhava a esses profissionais. Ressaltamos ainda sobre a importância desses outros profissionais nesse ciclo educativo.

A criança permaneceu conosco durante os dois anos, esteve conosco durante o Nível I (2015) e Nível II (2016), sendo encaminhada para as turmas de pré-escola em outra instituição.

A presença da criança com deficiência, nos representou a possibilidade da [...]

“prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica, ou origem cultural”. (STAINBACK, 1999, p.21).

Com a chegada da Líz, passamos a pensar em outros aspectos de suma importância: a acessibilidade, promovendo a inclusão do sujeito, respeitando a diversidade, viabilizando sua participação social, logo, contribuindo para que a igualdade de oportunidades possa ser concretizada na prática. (MACHADO; JÚNIOR, 2013).

Pactuamos com Martins (2006), que o chão escolar emana ações emancipadoras e exitosas, visando à acessibilidade e a inclusão efetiva, propondo frentes de mediação pedagógica, social, institucional e sobretudo humana.

3.2 Análise e discussão dos resultados

Em nossa prática docente, diariamente somos instigados a mediar ações pedagógicas que assegure a todos desenvolver suas potencialidades e avançar na sua aprendizagem. Sendo assim, um trabalho pedagógico comprometido com a formação integral, pode colaborar consideravelmente para a construção de um sujeito histórico-social crítico, reflexivo e inclusivo. Fazendo alusão a Freire (1996), é preciso educar visando promover um estado de reflexão que o educando o leve para toda a vida, formando a pessoa humana para o exercício da cidadania.

Os resultados apontaram que o processo de formação deve ser contínuo, que a escola precisa estar preparada para receber, acolher e incluir a criança, sem esperar que venha uma criança com uma deficiência “X” ou “Y” para a promoção das formações, é preciso se antecipar e envolver todos os sujeitos que fazem parte deste processo, a entrevista com a mãe da criança, sinalizou a necessidade de considerar o contexto familiar onde a criança está inserida e que a formação da família, são os primeiros agentes da inclusão, são os estímulos da família, que muito mais que a legislação, vão conduzir a criança à primeira porta que é a escola.

Na busca da escola inclusiva, evidencia-se um trabalho sistematizado que perpassa na ludicidade, na curiosidade, no desejo e no prazer. As atividades relacionadas ao brincar estão intimamente relacionadas à afetividade e suas expressividades e devem ser utilizadas como práticas inclusivas, como forma de reconhecimento da diversidade, da linguagem, visto que compreendemos que a aprendizagem

Com relação a adequação dos instrumentos de ordem pedagógica para a inclusão, é uma estratégia em curso, que, como a formação docente, problematiza e provoca essa mudança. Ainda se tratando de um contexto de inclusão de crianças, é de fundamental importância que a mesma seja vista como criança, não lhe sendo negada esta condição, o desafio, enquanto equipe gestora é a promoção da formação docente em lócus, buscar espaços na rotina em que se valorize a observação, registro, análise e reflexão de ações docentes, atividades que integrem e incluam essa criança, em tempos e espaços, em todos os momentos da rotina como a roda, contação

de histórias e atividades diversificadas exploração da linguagem em todas as suas dimensões, continuar adaptando o lápis, a cadeira, as brincadeiras, dentre outros.

4 | CONSIDERAÇÕES

No processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, temos que ter clareza que o lúdico, o movimento e as brincadeiras são fundamentais, pois é através delas, que as crianças criam condições de desenvolver as suas capacidades, formam conceitos, criam as suas hipóteses, selecionam ideias, estabelecem relações lógicas, integram percepções e se socializam.

É nessa dinâmica de comprometimento que emergem os sinais de um trabalho inclusivo, tendo um trajeto a ser construído por todos, ou seja, pais, educadores, coordenadores, com o intuito de promover o desenvolvimento de uma infância compreendida e valorizada no seu momento, nas suas particularidades. Uma Educação Infantil de qualidade requer acima de tudo, experiências significativas para as crianças, pois estas determinam o intercâmbio dela com o mundo, absolutamente necessário para a vida e o viver de qualquer cidadão.

Desse modo, o grande desafio é estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por elas apropriados. O cuidar, o brincar e o educar são ações indissociáveis no processo educacional da criança e ambos têm igual seriedade no cotidiano da educação infantil. Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil apontam o brincar ao lado do cuidar, considerando que "nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam". (RCNEI,1998, p.27)

Ainda a esse respeito, Craidy e Kaercher (2001), nos afirma o seguinte:

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro com o mundo [...] A criança parte primeiro das brincadeiras com o seu corpo para, aos poucos, ir diferenciando os objetos ao seu redor. (CRAIDY E KAERCHER, 2001, p. 104)

Nessa perspectiva, para que ocorra de fato o processo de inclusão na creche, faz-se necessário oferecer mais do que a garantia legal do acesso ao ensino regular. É essencial proporcionar aos alunos com deficiência a possibilidade efetiva de aprendizagem, que pressupõe melhoria no sistema escolar estendendo-se ao acompanhamento pedagógico adequado, reflexão/ação no currículo, na gestão escolar, garantindo ao aluno com necessidades especiais o acesso ao conhecimento, utilizando-se de ferramentas e tecnologias apropriadas.

Partindo dessas proposições, compreende-se como Educação Inclusiva a prática

de inclusão de todos, independente de suas diferenças, em escolas que possam satisfazer suas necessidades. Martins (2006, p.19) nos diz que “é um movimento que busca repensar a escola, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Assim, uma escola inclusiva, de fato, mostra-se disposta a receber todas as crianças, no entanto precisa ter uma proposta pedagógica adequada, elaborar estratégias, apoios e adequações necessárias que viabilizem o avanço de suas aprendizagens, garantindo-lhes esse direito.

As situações em que a criança vivencia com o outro, seja adulto ou crianças no CMEI, desde a sua acolhida até a saída, devem proporcionar momentos de inclusão. A concepção de inclusão dos educadores, vão respaldar uma prática diária, instigando a criança estar mais confiante, adaptada e segura. Assim, os envolvidos nesse processo precisam estar dispostos para esse grande desafio, que é olhar a criança, a partir de seu potencial, não de sua deficiência.

O docente tem fundamental importância na inclusão dessa criança, mas não somente este, é preciso o engajamento de todos, para estar ajudando na mediação desse processo, para que possamos estar promovendo a aprendizagem através de situações metodológicas inclusivas, quebrando barreiras atitudinais.

Acreditamos sim, na promoção da inclusão da criança adentrando os espaços da creche, apesar das inúmeras dificuldades que nós enfrentamos, mas é preciso acreditar e buscarmos parceria com essa tríade criança - escola - família, em busca de um amanhã melhor.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Educação, Ministério e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental; **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1, v2, v3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria dos Métodos** . Tradutores: Maria João Alvarez e Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Editora: Portugal, 1994.

CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

FERNANDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada**. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo,

SP: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACHADO, Nara Pessoa de Araújo; JÚNIOR, Aarão Pereira de Araújo. Estudo de Caso no Ambiente Construído: Acessibilidade em Escola Pública de Ensino Fundamental no Município de João Pessoa. In: **Acessibilidade no Ambiente Construído: questões contemporâneas**/ Angelina Dias Leão Costa, Nelma Mirian Chagas de Araújo (org.). – João Pessoa, PB:IFPB, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.; **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARTINS Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista em Educação em Questão**. Natal: EDFURN, v.8/9, n.2/1, jul-dez, 2006.

_____. Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MELO, Francisco R. L. Vieira; LOPES, Conceição A. Oliveira. O brincar é para todos: reflexões sobre o brincar e a inclusão na Educação Infantil. In: MARTINS, L.A.R; PIRES, G.N da luz Pires; PIRES, José. (org). **Inclusão escolar e social: novos contextos, novos aportes**. Natal: EDUFRN, 2012.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1ª ed. São Paulo, Telos, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Visibilidade social e estudo da infância**. p. 25-49, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZABALZA, M. A organização dos espaços da educação infantil. In: **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Danielle H. A. Machado - Graduada na Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-Graduada em Língua Portuguesa e Teoria Literária pela Secal (Sociedade Educativa e Cultural Amélia). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Esap (Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação). Pós-Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade São Braz. Pós-Graduada em Qualidade Pública e Responsabilidade Fiscal pela Faculdade São Braz. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Dialectologia, Teoria Literária, Língua Portuguesa e Inglesa. Na área da Indústria possui experiência de Interpretação de Textos Técnicos em Português e Inglês, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Produção e Gestão Industrial no SENAI/ PG (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)

Janaina Cazini - Bacharel em Administração (UEPG), Especialista em Planejamento Estratégico (IBPEX), Especialista em Educação Profissional e Tecnológica (CETIQT), Practitioner em Programação Neurolinguista (PENSARE) e Mestre em Engenharia da Produção (UTFPR) com estudo na Área de Qualidade de Vida no trabalho. Coordenadora do IEL – Instituto Evaldo Lodi dos Campos Gerais com Mais de 1000h em treinamentos in company nas Áreas de Liderança, Qualidade, Comunicação Assertiva e Diversidade, 5 anos de coordenação do PSAI – Programa Senai de Ações Inclusivas dos Campos Gerais, Consultora em Educação Executiva Sistema Fiep, Conselheira da Gestão do Clima, Co-fundadora do ProPcD – Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de trabalho. Co-autora do Livro Boas Práticas de Inclusão – PSAI. Organizadora da Revista Educação e Inclusão da Editora Atena.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-029-2

