



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
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
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Gílrene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrâao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Msc. Renata Luciane Poliske Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 3 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 3)
<p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-460-3 DOI 10.22533/at.ed.603191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p> <p>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</p>	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH	
Geicinara Martins de Almeida Oliveira	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910071	
CAPÍTULO 2	12
A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS	
Ester Vitória Basílio Anchieta	
Ezer Wellington Gomes Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6031910072	
CAPÍTULO 3	24
A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Rodrigo Barbuio	
Evani Andreatta Amaral Camargo	
Ana Paula de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.6031910073	
CAPÍTULO 4	40
A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE	
Ivanusa Maria da Silva	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.6031910074	
CAPÍTULO 5	48
A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Carolina Lourenço Reis Quedas	
Silvana Maria Blascovi-Assis	
Maria Eloisa Famá D'Antino	
DOI 10.22533/at.ed.6031910075	
CAPÍTULO 6	61
A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO	
Dilene Pinheiro da Silva	
Ailton Vitor Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.6031910076	
CAPÍTULO 7	70
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal	
Juliana Marcondes Bussolotti	
DOI 10.22533/at.ed.6031910077	

CAPÍTULO 8 85

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR

Adriane de Lima Vilas Boas Bartz

DOI 10.22533/at.ed.6031910078

CAPÍTULO 9 96

ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA

José Ricardo Lopes da Silva

Laís Helena Gouveia Rodrigues

Lucas Moreno Cavalcanti Araújo

DOI 10.22533/at.ed.6031910079

CAPÍTULO 10 110

CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO

Giselda Frank

Viviane Brandão Frigo

Samira Furlan

DOI 10.22533/at.ed.60319100710

CAPÍTULO 11 115

CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES

Lucimar Araújo Braga

Igor Antonio Barreto

DOI 10.22533/at.ed.60319100711

CAPÍTULO 12 130

DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS

Tatiane de Fátima Kovalski Martins

DOI 10.22533/at.ed.60319100712

CAPÍTULO 13 136

DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUIENTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Neide Barbosa Saisi

DOI 10.22533/at.ed.60319100713

CAPÍTULO 14 145

EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

Ana Carolina Guidorizzi Zanetti

Kelly Graziani Giacchero Vedana

Anderson Heiji Lima Miyazaki

Bárbara Gadioli

Beatriz Molina Carvalho

Bruna Marques Chiarello

Carine Sanches Zani Ribeiro

Cíntia Coró

Cristiano Gimenez Olímpio

Daniele Maria Nogueira

Isabelle Wengler Silva

João Paulo Ferreira Rodrigues
Jonas Gabriel Pestana Gradim
Julia Cintra Gomes
Juliana Masini Garcia
Lívia Maria Landgraff Pereira
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos
Murillo Fernando Jolo
Thainá Ferreira de Toledo Piza
Tatiana Pupim Libório

DOI 10.22533/at.ed.60319100714

CAPÍTULO 15 150

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto
Fernanda Sprada Lopes
Ivo José Both

DOI 10.22533/at.ed.60319100715

CAPÍTULO 16 154

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira
Dayane Mary Soares da Costa
Dayse Alves dos Santos
Marcos Antônio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100716

CAPÍTULO 17 171

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva
Evaldo Ribeiro Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.60319100717

CAPÍTULO 18 182

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100718

CAPÍTULO 19 187

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho
Gilmar Garcia Marcelino
Kelly Francisca da Silva Brito
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.60319100719

CAPÍTULO 20	193
INFOLIBRAS: VÍDEO AULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	
Jaison Fernando da Silva	
Caroline Barboza Januário	
Lívia Bianca Oliveira Dariva	
Daniele Rosa de Arruda da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100720	
CAPÍTULO 21	199
LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE?	
Dariane Silva do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.60319100721	
CAPÍTULO 22	204
O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015	
Juliane Kelly de Figueiredo Freitas	
Josanilda Mafra Rocha de Morais	
Lenina Lopes Soares Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100722	
CAPÍTULO 23	217
O ENFRENTAMENTO À VIOLENCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO	
Patrícia Aparecida da Cunha	
Guilherme Alessandro Garcia	
Eloy Alves Filho	
DOI 10.22533/at.ed.60319100723	
CAPÍTULO 24	224
O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS	
Rosanea Beatriz Borges	
Melchior José Tavares Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.60319100724	
CAPÍTULO 25	232
PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA	
Ivone Liphaus Almeida	
Sidnei Quezada Meireles Leite	
DOI 10.22533/at.ed.60319100725	
CAPÍTULO 26	245
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO	
Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
Rosenei Cellia	
Rosana Cristina Kohls	
DOI 10.22533/at.ed.60319100726	

CAPÍTULO 27	251
USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Fernanda Cinhya de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.60319100727	
CAPÍTULO 28	270
TD AH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA	
Yara Vieira Alberti	
Adriane de Lima Vilas Boas Bartz	
Cintya Fonseca Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.60319100728	
CAPÍTULO 29	280
PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS	
Cintia Cristina Escudeiro Biazan	
Denise Aparecida Refundini Castellani	
Sandramara Morando Gerbelli	
Viviane Franzo Juliani	
DOI 10.22533/at.ed.60319100729	
CAPÍTULO 30	291
TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG	
Élida Galvão do Nascimento	
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.60319100730	
CAPÍTULO 31	301
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR	
Everton Ucela Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100731	
CAPÍTULO 32	312
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO	
Thamires de Souza Nascimento	
Andréa Aparecida Ribeiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.60319100732	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	323

CAPÍTULO 1

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE SÃO ATENDIDOS PELO SAREH

Geicinara Martins de Almeida Oliveira

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

Adriane de Lima Vilas Boas Bartz

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

Cintya Fonseca Luiz

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

qualitativa através da metodologia embasada em fontes bibliográficas de arquivos teóricos publicados em fontes digitais, escritas; assim, para afirmar tais dados, complementou-se esta pesquisa através da visita técnica em uma das instituições de Saúde conveniadas com o SAREH. O conjunto desta pesquisa explicitou que o professor hospitalar deva ter planejamento pedagógico, tal como, a execução de metodologias diversificadas e ajustadas de acordo com a realidade do aluno hospitalizado. A assistência educacional hospitalar vai além da complementação dos conhecimentos curriculares, tal contexto, requer sensibilidade, humanização e amor, voltados para a superação das limitações físicas, emocionais, bem como, dos conteúdos escolares do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Classe hospitalar, SAREH, Internamento, Educação.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa enfatizou a atuação do pedagogo com crianças e adolescentes que são atendidos pelo SAREH, a fim de analisar, como problematização, se há falta de formação específica dos profissionais da educação que contribuem no atendimento hospitalar.

Na ótica pedagógica, ao se tratar do educando hospitalizado, é imprescindível que

se estabeleçam diversas possibilidades na elaboração do trabalho docente no âmbito hospitalar. Assim, é preciso que o educando, que por razão de tratamentos às suas enfermidades, for afastado do convívio escolar, mantenha seus vínculos escolares, sem a interferência em sua identidade no processo educativo e social, atendendo o que consta as leis vigentes asseguram aos alunos hospitalizados.

Desse modo, objetivou-se realizar a investigação da realidade da instituição de Cascavel UOPECCAN (União Oeste Paranaense de Estudo e Combate ao Câncer), que possui o programa SAREH (Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar), no Estado do Paraná. Igualmente, de forma específica, analisou-se a instituição regional, destacando a estrutura oferecida por ela para receber crianças e adolescentes.

Também verificou-se se existe capacitação aos profissionais que atendem essas crianças, e, além disso, averiguou-se em quais condições psíquicas o paciente/aluno chega a esses profissionais e como a família pode contribuir com o trabalho deles.

Dentro dessa conjuntura, a Pedagogia Hospitalar pode colaborar para o resgate da autoestima do educando, possibilitando seu desenvolvimento ao restaurar um ambiente que lhe permita um convívio social do qual foi tirado.

Diante desse contexto, temas e discussões foram abertos em relação ao trabalho pedagógico que vêm sendo executado nos hospitais, a fim de gerar reflexões junto aos profissionais e estudantes dessa área de atuação.

2 | DEFINIÇÃO DO SAREH / PEGAGOGIA HOSPITALAR

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH - é um programa criado para o atendimento às crianças e adolescentes da Educação Básica, incluindo os matriculados na EJA (Educação de jovens e Adultos) que ficam internados por um dia ou semanas e não têm a possibilidade de frequentar a escola; sendo assim, estes recebem o atendimento do SAREH em setores hospitalares como: enfermarias, unidades de tratamento intensivo e ambulatórios de especialidades, salas de aula ou nas brinquedotecas. Paraná (2010) destaca:

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh) está fundamentado nas pesquisas de Menezes (2004), que discute a importância do papel do pedagogo em ambiente hospitalar e suas implicações no desenvolvimento cognitivo das crianças, adolescentes, jovens e adultos afastados da escola por motivo de tratamento de saúde. Entende-se que esta situação de internamento não pode se configurar como impedimento do acesso à educação, que é direito fundamental do cidadão (PARANÁ, 2010, p.16).

A essencial continuidade educacional aos alunos que por motivos de doenças ficam internados trouxe a necessidade de um atendimento diferenciado, ainda segundo Paraná, (2010). Em julho de 2005, representantes dos departamentos de ensino da Superintendência da Educação (SUED) e as demais unidades da SEED-PR formalizaram o Sistema Sareh, por meio da Resolução Secretarial n.º 2.090/05, e

dirigiram a Comissão para as especificidades dos alunos hospitalizados do Estado do Paraná, tendo como princípio básico, a organização de metodologias, com a inserção de outras unidades da Secretaria, substituindo, então, esta pela Resolução Secretarial nº. 3.302/05.

A Pedagogia Hospitalar é uma extensão da educação que concede ao aluno hospitalizado uma reabilitação mais suave. É por meio de atividades diferenciadas e adaptativas à sua limitação que ele se sente imerso no mundo educativo, mesmo que o ambiente seja outro. Igualmente, impede o déficit escolar do educando internado, que nessas circunstâncias, é causado pelo afastamento da rotina escolar. Fonseca (2003) sugere que:

O atendimento pedagógico-educacional no ambiente hospitalar deve ser entendido como uma escuta pedagógica às necessidades e interesses da criança, buscando atendê-las o mais adequadamente possível, nestes aspectos (Ceccim e colaboradores, 1997), e não como uma mera suplência escolar ou “massacre” concentrado no intelecto da criança. O sucesso deste trabalho depende da contínua e próxima cooperação entre professores, alunos, familiares, e os profissionais de saúde do hospital, inclusive no que diz respeito aos ajustes necessários na rotina e/ou horários quando da interferência destes no desenvolvimento do planejamento para o dia-a-dia de aulas na escola hospitalar (FONSECA, 2003, p.14).

O autor ainda completa dizendo que o atendimento pedagógico planeja insertar o doente em seu recente modo de vida tão rápido quanto possível dentro de um ambiente aconchegante e atenuante, mantendo-o em contato com o meio exterior, privilegiando as suas relações sociais e reforçando os laços familiares.

Assim, com o envolvimento coletivo da família, da escola, da equipe SAREH, da equipe do NRE, da SEED-PR e da unidade conveniada, criam-se estratégias educacionais que priorizam o estado clínico do aluno, preservando seus direitos frente à sua fragilidade, assim como também, humaniza as instituições de saúde.

É mediante desse ensino que o educando retoma seu direito, como todo cidadão: o acesso à educação, de forma a obter sua igualdade social. Paraná (2010) destaca, sobre esse aspecto, que:

A iniciativa de se estabelecer um processo educacional específico para um espaço diferenciado, considerando o tempo de ensinar e o tempo de aprender, contribui também para a política nacional de humanização das instituições de saúde, uma vez que envolve a família, a escola, a equipe médica e os professores do Sareh (PARANÁ, 2010, p.24).

É a caracterização do espaço educacional criado no contexto do paciente que demonstra a importância da humanização no que se refere ao local estabelecido como “sala de aula”. Para tanto, quando se fala em pedagogia hospitalar, a tarefa não se distingue em apenas ensinar ao educando conteúdos curriculares; é um conjunto de fatores que levam ao progresso de seu estado físico, mental e emocional. Para isso, o trabalho no SAREH se constitui de modo que possa haver uma relação entre a teoria e a prática, em consonância com as leis vigentes. Como descreve Paraná (2015):

O SAREH é constituído, segundo a Instrução 016/2012, de um professor de Ciências

Exatas que trabalha com Matemática, Física, Química, Biologia e Ciências; um professor de Linguagens que trabalha com Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, um professor da Área de Humanas que desenvolve um trabalho com Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, História e Geografia e um Pedagogo (PARANÁ, 2015, p.07-08).

O pedagogo atua da mesma forma na educação formal e não formal, seu trabalho é baseado no desenvolvimento integral do alunado. A organização desse trabalho pedagógico sustenta um currículo formal considerando o sujeito imerso na realidade e nos objetivos que se pretende alcançar. Paraná (2015) ainda ressalta:

A Instrução 16/2012 traz as funções do pedagogo no SAREH: a) coordenar, acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico, bem como organizar os materiais e equipamentos do SAREH; b) observar a recomendação médica para liberação dos alunos, para que recebam atendimento pedagógico; c) manter contato com a família, com o responsável pelo SAREH no NRE e com a escola de origem do educando, repassando todas as informações e trâmites pertinentes; d) elaborar, em conjunto com os professores e profissionais da entidade conveniada, o Plano de Ação Pedagógico-Hospitalar; e) articular ações com os profissionais da entidade conveniada, para o desenvolvimento do SAREH; f) participar de encontros e reuniões promovidos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional e pelo Núcleo Regional de Educação; g) organizar e garantir o cumprimento da hora-atividade dos professores de acordo com as normas vigentes; h) entregar aos pais ou responsáveis pelo aluno a Ficha Individual do SAREH, anexando as atividades realizadas, a ser entregue na instituição de ensino em que o educando encontra-se matriculado; i) arquivar cópia da Ficha Individual do SAREH na entidade conveniada; j) fornecer ao responsável pelo SAREH no NRE informações referentes aos alunos, para fins de atualização do banco de dados; k) organizar o livro ponto dos professores, encaminhando mensalmente e no prazo determinado, ao responsável pelo SAREH no NRE, o relatório de frequência e outras informações referentes à vida funcional dos professores; l) cumprir carga horária previamente definida; m) submeter-se aos exames médicos, conforme determinação da SEED (PARANÁ, 2015, p.10).

Assim, essas funções são dirigidas pelo pedagogo, sendo que essa relação, a equipe de saúde carece ser consultada para fins de liberação de alunos.

3 I A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO AMBIENTE HOSPITALAR

O ensino em ambiente hospitalar é condicionado às mesmas teorias do ensino regular; porém, adapta-se a procedimentos distintos pautados no contexto clínico do paciente. Faz-se necessário que o profissional da educação se integre com o ambiente no qual irá exercer suas atividades, pois o espaço hospitalar é distinto daquele em que o educador comumente atua.

Assim, pela característica peculiar de sua função, o professor deve ter conhecimento das dependências do novo local, conhecer os profissionais e suas funções, e, em caso de necessidade, acionar os profissionais competentes, e/ou saber onde localizá-los em caso de súbita situação de piora do quadro clínico de um aluno/paciente durante a aula. Paraná (2015) completa dizendo que:

Pode-se dizer que a proposta é inovadora e seu ineditismo se confirma no diferencial de se garantir a presença de um professor pedagogo, que é o responsável pela

organização do trabalho pedagógico na instituição conveniada realizado por uma equipe de três professores, divididos por áreas do conhecimento e que atendem todas as disciplinas curriculares, por meio de currículo flexibilizado, garantindo aos alunos da Educação Básica e suas modalidades a continuidade do processo educacional de sua escola de origem (PARANÁ, 2010, p.19).

O atendimento pedagógico geralmente acontece no período vespertino, pois durante a manhã ocorre uma intensa rotina de exames, visitas do médico, etc. É imprescindível que o profissional da educação visite as internações de seus alunos no início de cada semana para se inteirar sobre o quadro clínico de cada um deles: se já houve alta, das novas necessidades educacionais que ocorrem com o passar dos dias, as novas internações; enfim, é um modo de planejamento de suas aulas para um eficaz trabalho pedagógico hospitalar.

A criança está em um ambiente estranho ao seu cotidiano, sem vontade de brincar, longe de seus amigos e familiares, sente-se acuada, abatida, deprimida, além das reações tanto da doença quanto do seu tratamento. Dessa maneira, toda proposta deve ser variada a cada ciclo, sem direcioná-la a séries rotineiras e cansativas. Desse modo, devem-se propor brincadeiras diversificadas, em lugares diferenciados, baseando-se nas interferências clínicas oriundas do tratamento; além disso, as atividades devem se planejadas para que tenham início, meio e fim em uma mesmo dia. Paraná (2010) reitera:

[...] organização do trabalho pedagógico na instituição de saúde conveniada e pela articulação entre família, escola, hospital e Núcleo Regional de Educação, trabalhando com uma equipe de três professores, divididos por áreas do conhecimento, atendendo todas as disciplinas curriculares da Educação Básica. A prática pedagógica do Sareh está voltada para a perspectiva da educação universal e inclusiva (PARANÁ, 2010, p.15).

Dessa forma, é preciso que haja uma parceria entre Estados e municípios para a garantia de funcionamento eficaz de atendimento pedagógico em um ambiente hospitalar, e avanço nas políticas que viabilizem o total acesso à educação aos que em razão de seu internamento clínico não podem frequentar a escola convencional, representando uma sociedade justa e igualitária.

4 | O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO AO ALUNO HOSPITALIZADO

O trabalho pedagógico hospitalar é desafiador e compromete o pedagogo na missão da busca de novas metodologias em sua atuação, a fim de aprimorar os métodos já existentes e buscar alternativas que se ajustem à rotina imprevisível dos pacientes, ajudando-os a superar seus anseios e frustrações, trazendo segurança e acelerando seu processo de recuperação. Brasil (2002) destaca que:

[...] o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental, ou ainda o atendimento pedagógico domiciliar que é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar,

decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade (BRASIL, 2002 p.13).

A pedagogia hospitalar destaca-se, então, como um modo de ensino da educação especial, que atende crianças em uma fase transitória em razão de patologia clínica, dando-lhes uma atenção pedagógica especial e diferenciada. Também é de responsabilidade do estabelecimento de saúde propiciar alternativas que viabilizem a aplicação prática das atividades pedagógicas no ambiente hospitalar pelo espaço de tempo que for necessário.

Conforme Ceccim (1990),

[...] O profissional que atua na pedagogia hospitalar tem formação de educador e, por meio de diversas atividades pedagógicas, acompanha e intervém no processo de elaboração da doença e da morte, explica procedimentos médicos e auxilia a criança e o adolescente na adaptação hospitalar, dando oportunidade para que os mesmos possam exercer seus direitos de cidadãos (CECCIM, 1990, p.42).

De acordo com ele, a atuação do professor hospitalar vai além de suas atribuições como educador, pois o acompanhamento pedagógico deve ser na amplitude da relação entre saúde e educação, possibilitando um ambiente mais acolhedor, tornando mais humanizado o auxílio às crianças e aos adolescentes enfermos. Paula (2007) ressalta que:

A escola no hospital localiza-se em uma espécie de “entre lugar” na educação, pois faz parte do sistema oficial de ensino e também é espaço de educação não formal, pois necessita de currículos flexíveis, abertos e adequados às necessidades dos alunos. Todavia, essas articulações não estão muito claras para muitos dos professores que estão atuando, pois ora predominam práticas tradicionais de educação e ora predominam os aspectos lúdicos nos currículos das escolas nos hospitais (PAULA, 2007, p.1).

Assim sendo, o processo educacional hospitalar ou domiciliar requer minúcias em suas habilidades metodológicas e a adequação do currículo escolar, permitindo ao educando condições de sua reinserção na escola de origem após a alta hospitalar. Logo, mesmo durante seu período ausente na escola, ele não perde o vínculo com as bases do processo educativo.

Todas as fases do planejamento e rotina do aluno/paciente se submetem ao regimento do ensino regular. A organização do planejamento e a didático-pedagógica devem ser compostas de tarefas com distinção a duas situações: a primeira, na existência de crianças com internação eventual, com destaque aos conteúdos de sua maior dificuldade ante suas limitações; e a segunda, às crianças que passam por internações de longos períodos, às quais o pedagogo poderá realizar um acompanhamento mais intenso e contínuo.

De acordo com Matos e Muggiati (2001, p. 39), “observa-se que a continuidade dos estudos, paralelamente ao internamento, traz maior vigor às forças vitais do enfermo, como estímulo motivacional, induzindo-o a se tornar mais participante e produtivo, com vistas a uma efetiva recuperação”. Assim, ao educando inserido em classe hospitalar

significa, ainda, possibilitar-lhe a melhor recuperação, pois reduz nele a ansiedade e o medo resultantes de sua atual situação, ou seja, busca-se proporcionar a essa criança melhor qualidade de vida.

Quando o educando retoma seus estudos durante seu internamento, obtém forças para continuar lutando pela sua saúde. Isso é um estímulo que resulta em grandes avanços no quadro clínico; é comprovadamente eficaz, favorecendo sua cura e, por conseguinte, evitando que esse trauma persista em sua vida. É por meio das práticas pedagógicas que as crianças obtêm êxito em seu desenvolvimento físico, social e cognitivo; além disso, toda criança tem o direito de aprender por meio de atividades lúdicas. Como Paraná (2010) orienta:

A ação pedagógica, em ambiente e condições diferenciadas, como é o hospital, representa um universo de possibilidades para o desenvolvimento e ampliação da habilidade do pedagogo/educador. Desenvolver tais habilidades requer uma visão oposta à contemplada pelo redutivismo, ou seja, ela deve, sim, contemplar o todo. A estruturação de uma pedagogia hospitalar deve trazer uma ação docente que provoque o encontro entre a educação e a saúde. A sua respectiva atuação não pode visar, como ponto principal, o resgate da escolaridade, mas o atendimento da (o) criança/adolescente que demanda atendimento pedagógico. Para tanto, o educador deve estar de posse de habilidades que o façam capaz de refletir sobre suas ações pedagógicas, bem como de poder ainda oferecer uma atuação sustentada pelas necessidades e peculiaridades de cada criança e adolescente hospitalizado (PARANÁ, 2010, p.48).

Desse modo, o professor inserido no âmbito hospitalar deve garantir que a criança tenha práticas lúdicas durante seu desenvolvimento educacional, de modo a contribuir no desempenho e superação de suas limitações, sendo possível a melhoria de seu estado clínico com mais abrangência.

O pedagogo hospitalar deve, sobretudo, adaptar a forma de ensino às necessidades e dificuldades que se apresentarem, tendo em vista o caráter excepcional que a situação apresenta, levando em consideração as limitações de cada paciente. As execuções dos projetos devem integrar o aluno/paciente no contexto educacional, e, ao mesmo tempo, diferenciar-se da abordagem formal encontrada na escola tradicional. Ainda, o educador inserido nesse distinto ambiente deverá ser pautado na flexibilidade e adaptação, sendo de total relevância o entendimento das especificidades de cada discente, levando em consideração os diferentes casos de internação, e, acima de tudo, estando ciente do caráter laboral de suas ações, que estão pautadas na incerteza.

O professor deve fazer acompanhamento do processo evolutivo do aluno/paciente; contudo, este deve ser adaptado ao seu quadro clínico, visto que podem ocorrer avanços e perdas de acordo com o tratamento, interferindo em sua rotina de estudos. Nesses casos, o profissional deve utilizar métodos adaptados, que se ajustem às “idas e vindas” e à disposição física e emocional do aluno/paciente. Assim, o pedagogo deve ter consciência de que suas ações priorizam levar o conhecimento, avaliar, e monitorar a saúde física e mental do aluno, resgatando a melhoria de seu quadro clínico e procurando tirar do paciente o sentido emergencial do meio em que

está inserido, sendo flexível a mudanças de cenários, e estabelecendo conexões afetivas com o aluno, a fim de que este tenha a atividade como terapêutica, além do caráter educacional.

O pedagogo, ao instituir uma classe hospitalar, deve atentar para a presença da brinquedoteca. De acordo com Cunha (2001), a convivência democrática favorece a autonomia e estimula o amadurecimento emocional. A brinquedoteca é um espaço onde a criança passa a se relacionar de forma prazerosa e enriquecedora [...]. Entre muitas outras atividades que podem facilitar uma prática humanizada no atendimento escolar/hospitalar.

Para os autores Fonseca e Ceccim (1999, p.71), “Ser diferente e por isso, ter de ficar de fora, é muito doloroso; vencer os obstáculos impostos pelas doenças, ao contrário, é vitória, aprendizagem e desenvolvimento. E as classes hospitalares podem ter esse mérito.” O educador deve, também, reunir-se mensalmente com outros professores para repensar estratégias e discutir a melhor forma de aplicação dos métodos, e explicitar as conquistas e dificuldades enfrentadas.

5 | METODOLOGIA

Para este trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa a qual objetivou contemplar e demonstrar o atendimento desenvolvido pelo pedagogo do programa SAREH e suas nuances dentro de seu contexto e realização. Esse procedimento é acentuado por Ruiz (2011, p.48) quando afirma que “a pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagrada pela ciência”. Sendo assim, destaca-se que as pesquisas denotam a busca por meio de recursos científicos, da resolução e/ou investigação de problemas que se apresentam.

Segundo Cervo e Bervian (1996):

A pesquisa bibliográfica procura explicar o problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Busca conhecer e analisar contribuições culturais e científicas do passado existentes sobre determinado assunto, tema ou problema (CERVO & BERVIAN, 1996, p.48).

A pesquisa bibliográfica é um método utilizado para solucionar um determinado problema a partir de fontes científicas publicadas. Para Lakatos e Marconi (2001):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS & MARCONI, 1985, p.186).

Neste contexto, as autoras deixam claras a validade e a confiabilidade por meio do conteúdo composto na pesquisa, a qual permite maior conhecimento científico dentro da realidade exposta. Assim, foi realizada uma visita técnica a UOPECCAN, situada na Rua Itaquatiaras, 769 - Santo Onofre, Cascavel – PR.

A pesquisadora agendou uma visita técnica à instituição - UOPECCAN, a qual aconteceu no dia 25 de maio de 2018. Na ocasião, foi recebida pela pedagoga atuante no hospital. Toda criança, adolescente, jovem e adulto matriculados no Ensino regular têm o direito de atendimento pedagógico hospitalar, e aqueles que recebem atestado médico superior a 60 dias, são atendidos em domicílio. Mesmo o SAREH sendo um programa destinado aos educandos devidamente matriculados, ocorre casos onde há atendimento social aos que não estão matriculados na Rede de Ensino, os quais, em sua maioria, são crianças e alguns adolescentes. Segundo a pedagoga, o atendimento exige muito amor, carinho e perspectiva de vida; não há como trabalhar sem se envolver em todos os aspectos.

A ética do trabalho se constitui a partir das normas dessa instituição de saúde; há regimentos internos ao qual o pedagogo deve se submeter, mas ela relata que o trabalho é maravilhoso, e o ser humano é reconstruído por meio da distinta função pedagógica que ele passa a exercer. A profissional esclarece que crianças e adolescentes que chegam até o local, em sua maioria, estão desmotivadas, debilitadas, mas, segundo ela, adoram o momento de estudar, pois é um dos únicos momentos em que eles se sentem imersos na realidade externa ao hospital.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho enfatizou a importância da atuação pedagógica no ambiente hospitalar. Dados apontam avanços significativos tanto no desenvolvimento escolar como no tratamento clínico da criança e do adolescente internados que são atendidos pelo programa SAREH. Porém, é perceptível a carência na capacitação dos profissionais que executam esse trabalho, devido à defasagem na grade curricular da graduação em Pedagogia direcionada à atuação dentro dos hospitais.

Assim, é necessário que a sociedade conheça o atendimento pedagógico prestado aos alunos hospitalizados ou aos que passam por tratamento domiciliar, para que aqueles que eventualmente precisarem do afastamento escolar por motivos de enfermidades possam desfrutar desse benefício.

O pedagogo hospitalar é comprometido com a função de intervir no vínculo entre a escola e o aluno hospitalizado, dando a ele acesso à vida fora do contexto de sua internação e permitindo-lhe continuidade do aprendizado dos conteúdos curriculares de sua escola de origem.

Desse modo, durante esta pesquisa, notou-se que também é de igual atribuição ao professor do âmbito hospitalar: a organização pedagógica dentro do ambiente hospitalar, o planejamento e participação nas atividades curriculares, orientação aos pais, etc. Assim como todo o trabalho docente, o pedagogo hospitalar tem, como função, a nobre missão de exercer a busca por conhecimentos e metodologias que aprimorem e organizem seu trabalho, a fim de reestruturar a realidade do aluno enfermo, o qual necessita, muito além da internalização, dos saberes científicos contidos nos currículos

de sua escola de procedência.

Esse momento de vulnerabilidade em que o aluno se encontra requer dos professores o atendimento humanizado, para que ele consiga se recuperar de seu estado clínico e, por conseguinte, voltar para o convívio social do qual ele foi retirado para fins de seu tratamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CECCIM, R.B. **Classe hospitalar:** encontros da educação e saúde no ambiente hospitalar. Pátio, Revista pedagógica, ano 3, nº 10. Porto Alegre, 1990.

CECCIM, R. B. & Fonseca, E. S. Atendimento **pedagógico-educacional hospitalar:** promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. In: Temas sobre Desenvolvimento, v.8, n.44, p. 117, 1999.

CERVO, A. L., **Metodologia Científica.** Ed. Markon Book . São Paulo, 1996.

CUNHA, N. H S. **Brinquedoteca:** Um mergulho no brincar. 3.ed. São Paulo: Vitor, 2001.

FONSECA, E. S. da. **O professor no ambiente hospitalar.** in: Atendimento escolar no ambiente hospitalar. Memnon: São Paulo, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologias Científicas**, ed.59. editora Atlas: SP, 1985.

MATOS, E. L. M.; MUGGIATI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar.** Champagnat: Curitiba, 2001.

PAULA, E. M. A. T. **Escola no hospital:** espaço de articulação entre educação formal e educação não formal. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 7.; ENCONTRO NACIONAL DE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR. 5., 2007, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, nov. 2007, p. 2.424-2.438.

RODRIGUES, J. M. C. **Classes Hospitalares: o espaço pedagógico nas unidades de saúde.** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2012. 140 p.

RUIZ, J. Á. **Métodologia Científica:** Guia para eficiência nos estudos. 6.ed. São Paulo. Atlas, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35 p. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>>. Acesso: 09 Nov. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh.

Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (Sareh) / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh – Curitiba: Seed-PR., 2010. - 140 p. - (Cadernos temáticos).<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_sareh.pdf>. Acesso em 7. Acesso: 09 Mar. 2018.

PEREIRA, R. de F. P. G. A função do pedagogo no serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar - SAREH - SEED PARANÁ / HIWM. 2015. <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18177_8590.pdf>. Acesso em 22. Acesso: 09 Mai. 2018

A ESCOLA INCLUSIVA: ASPECTOS GERAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Ester Vitória Basílio Anchieta

Universidade Católica de Petrópolis - UCP. E-mail:
estervbasilio@gmail.com

Ezer Wellington Gomes Lima

Universidade Federal do Vale do São Francisco –
UNIVASF. E-mail: ezerlima@hotmail.com

RESUMO: O estudo ora apresentado traz como proposta a discussão dos efeitos de modalidades e práticas pedagógicas aplicados ao ensino da escrita alfabética. Tratam-se de estratégias que visam a aquisição da língua escrita por crianças/alunos surdos. O ponto de partida é, portanto, o processo de alfabetização, entendido como algo que transcende o conceito de leitura e escrita e que engloba a aquisição de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, ambos necessários para o desenvolvimento do pensamento, compreensão e comunicação. O enfoque adotado na pesquisa é, então, de ordem teórico-conceitual, por centrar-se na (re)construção de conceitos e ideologias necessários ao aprimoramento dos fundamentos teóricos já desenvolvidos sobre a temática. Em virtude da grande complexidade que cerca o ensino da Língua Portuguesa para surdos, o conceito de “multialfabetizações” se apresenta como modelo mais adequado ao desenvolvimento de alfabetização desses alunos, conduzido,

geralmente, por estímulos visuais que levam à aprendizagem. O modelo incorpora também componentes de aquisição de Libras, (como um apoio pedagógico), o letramento, a escrita, a alfabetização, a cultura surda e uma ampla variedade de mídias. A ampliação do diálogo sobre o desenvolvimento da alfabetização de crianças/alunos surdos acontece, portanto, por meio de uma proposta baseada num conceito bastante holístico de alfabetização, com ênfase nos conhecimentos de uma ampla matriz de resultados de pesquisas e em diferentes construções teóricas que apontam para a necessidade de se reconhecer a tendência natural dos alunos surdos em aprenderem através do canal visual.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Alfabetização. Escola.

INTRODUÇÃO

Para dar início à discussão proposta, duas questões podem ser tomadas como norteadoras: o brasileiro sabe ler e escrever? As dificuldades educacionais da população brasileira refletem a exclusão social? Essas indagações estão pautadas em aspectos de maior relevância e as respostas para elas podem apresentar conteúdos e expressões vagos de qualidade, que remetem a uma falsa

democratização da educação e da cultura.

Decerto, as questões levantadas remetem a problemas nada fáceis de resolver, reflexos de um contexto histórico em que a educação tem desprezado os aspectos culturais de um povo e os instrumentos simbólicos de que dispõe para pensar, comunicar-se e agir frente a sua realidade. Importante atentar para o fato de que a cultura educacional brasileira está fortemente associada a um amplo leque de determinantes sociais e econômicos, influenciados por valores ideológicos.

Diante do exposto, essa reflexão leva em conta, especialmente, a escolarização de alunos surdos, buscando contribuir com o seu desenvolvimento no que se refere às habilidades de leitura e escrita. Vale frisar que, ao longo da história, muitas abordagens e metodologias têm sido concebidas na missão de ajudar as crianças surdas a se tornarem leitores mais hábeis, no entanto, a maioria das crianças surdas continuam aquém dos colegas ouvintes no desenvolvimento dessas habilidades. Estudos como o de Luckner (2008), Perfetti e Sandak (2000), Potêncio e Leigh (1996), Schirmer e McGough (2005) servem como um lembrete de que a resolução desta questão continua pendente.

A justificativa dominante para o problema apresentado é o acesso limitado ao português falado, o que se torna um grande obstáculo para o desenvolvimento de leitura dessas crianças. Há evidência empírica de que ouvir é uma habilidade necessária para a aprendizagem da língua, uma vez que para a aquisição desta é preciso aprender a conexão entre os sons e a escrita. No entanto, essa evidência pode ser contestada, visto que algumas crianças surdas se tornam leitores/escritores proficientes. Corrobora essa afirmação Mayberry (2007), ao admitir que surdos, filhos de pais surdos, geralmente fazem uma boa leitura. Em seu estudo, a autora revela a possibilidade de se alfabetizar sem a habilidade da escuta, sendo este, provavelmente, o caminho mais viável para os surdos.

Com base nas observações de Mayberry (2007), serão discutidas aqui estratégias pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento da alfabetização bilingue de surdos por meio da modalidade visual. Nesse sentido, considera-se que a exposição precoce das crianças surdas à Libras é crucial para acessar o universo da escrita alfabética. No caso de crianças surdas filhas de pais surdos, um outro fator é importante, trata-se da socialização com seus pais, que lhes apresentam o mundo escrito.

Um estudo desenvolvido por Vilhalva (2004) aponta dados da realidade de surdos que vivem no sul do Maranhão, numa tribo indígena surda nomeada Urubu Kapoor. De acordo com a autora, as estratégias indígenas usadas por pais surdos para ajudar os filhos no desenvolvimento da leitura das suas crianças surdas são exemplos cotidianos das suas práticas cotidianas, as quais são estendidas à sala de aula. As crianças registram suas atividades diárias, bordam letras em toalhas e outras obras artesanais, o que é relatado positivamente pelos próprios pais surdos da comunidade. Nesse caso, o uso da Libras ganha vida e adquire um significado produtivo não só para os alunos, mas para a própria tribo.

Saindo de um grupo duplamente minoritário em termos sociais, quer pelas desvantagens inerentes a posição ocupada na estrutura social, quer pelas desvantagens inerentes ao estigma e pensando nas crianças surdas imersas no contexto inclusivo de escolas regulares, é possível notar que a criação de um ambiente comunicativo e rico, com acesso a diversas pessoas e oportunidades de comunicação, amplia as possibilidades de contato com a escrita, seja por meio de recados, e-mails, cartas, letreiros, dentre outros suportes comunicativos.

Estudos sobre a Língua de sinais americana (ASL) e crianças surdas¹ sugerem que elas utilizam estratégias visuais e que não se embasam nos aspectos orais, muitas vezes propagados por fonoaudiólogos. Além disso, revelam que essas crianças apresentam um progresso lento no desenvolvimento da alfabetização, o que limita suas oportunidades. Isso implica dizer que esse sistema de apoio é inadequado para o aprendizado da língua escrita.

No que se refere à consciência fonológica dos leitores surdos, McQuarrie e Parilla (2009) a descrevem como uma barreira criada pelos próprios indivíduos surdos, devido à consciência da ausência do canal auditivo. Os autores ressaltam a distinção entre habilidades acústicas, táteis e características visuais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, reforçam que o fato dos surdos perceberem que o mundo é de maioria ouvintista lhes permite uma análise mais apurada, enquanto alunos, das adaptações necessárias e pertinentes ao seu aprendizado.

De acordo com McQuarrie e Parilla (2009), leitores surdos de todas as idades podem apresentar proficiência de qualidade ou não. Na pesquisa realizada pelos autores, tanto os leitores nomeados proficientes quanto os não-proficientes, eram insensíveis à estrutura fonética nas sílabas, às rimas e aos níveis de fonêmica. Isso refuta a alegação de que o desenvolvimento fonológico melhora com a idade, bem como a capacidade de leitura dos alunos surdos. Os autores sugerem que outros fatores, tais como habilidades de linguagem (incluindo língua de sinais) e ortografia, podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

LETRAMENTO VISUAL

O caminho para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita deve considerar os fatores que contribuem prontamente para a compreensão dos códigos a serem (de)codificados. Uma via alternativa para as crianças com surdez, como já foi dito, é a ampliação dos recursos visuais.

Skliar (2001) comenta que, muitas vezes, a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais se restringe a sua capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. De acordo com o autor, a experiência visual dos surdos está para além das questões linguísticas. Os surdos utilizam apelidos ou

1. Cf. Mayberry, del Giudice, e Lieberman (2011), Miller e Clark (2011), McQuarrie e Parilla (2009), Ormel et al. (2010), Ducharme Arcand (2011), Ramsey e Padden (1998).

nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definem as marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações. A surdez ganha, pois, significado com a experiência visual, com a presença da língua de sinais, com a produção de uma cultura que prescinde do som. Strobel (2009, p. 40) reforça essa constatação ao afirmar que:

O primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?

Para uma criança surda em processo de aprendizagem ler e escrever envolve uma dimensão adicional que implica em aprender uma nova língua como parte do processo (ERTING; GOLOS; ENNS, 2014). Mesmo que alguns alunos surdos tenham a capacidade de acessar sons, o que pode beneficiar as estratégias comumente utilizadas em escolas, acredita-se que todos os alunos surdos, independentemente da capacidade auditiva, se beneficiam melhor com os recursos visuais.

Essa discussão sobre as questões relacionadas à alfabetização de surdos, nasceu em meados de 1996, por iniciativa de um grupo de acadêmicos australianos, norte-americanos e britânicos, que se reuniram em Nova London. Eles propuseram a elaboração de um modelo de alfabetização para surdos que visava a aquisição de ASL e do inglês impresso por meio de recursos midiáticos em alta na época. A partir daí o conceito de alfabetização para surdos começou a ganhar mais atenção de estudiosos brasileiros, como também o ensino de línguas para crianças surdas baseado em um apoio visual. Focava-se em dois debates principais: a incorporação de vários idiomas e culturas; e a inclusão de várias formas de texto, incluindo multimídias.

Em um cenário de “multialfabetizações”, o ensino de surdos deve, pois, levar em consideração a diversidade cultural e linguística e as novas formas de tecnologia disponíveis para os alunos. Acredita-se que, dessa forma, o ensino de língua será eficaz, com a capacidade de migrar da definição tradicional e linear de alfabetização, tão somente respaldada em textos, para uma definição baseada nos estudantes e em suas especificidades.

Um aspecto importante para ir além de uma “mera alfabetização” é considerar que os estudantes surdos possuem uma competência multilíngue. No caso dos estudantes brasileiros, é admitir que eles são capazes de transitar entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o português escrito, sem implicações negativas, desde que haja aprendizado.

Em um contexto de multialfabetizações, a “mera alfabetização” pensada de forma singular e determinada pela forma padrão de escrita, dá lugar a uma abordagem com foco mais amplo. Assim tem origem uma pedagogia onde a língua e os outros modos de representação são dinâmicos, onde os usuários são constantemente levados a renegociar significados em uma variedade de contextos e para diferentes fins.

Com base nessas observações, é possível argumentar que o ensino de leitura e

escrita precisa incorporar e construir, conforme o conhecimento de estudantes surdos, textos linguísticos e culturais que não os convencionais. É interessante, portanto, que as aulas abranjam uma gama de variedades de textos e que estes sejam associados a tecnologias, como filmes legendados, jogos bilíngues, câmeras que os alunos possam gravar algo e depois legendar, entre outros.

A proposta é incluir imagens e recursos visuais que embasem os significados dos textos a serem trabalhados. Esse modelo é influenciado pela perspectiva de multialfabetizações e fundamentado na teoria sociocultural de desenvolvimento da alfabetização. Baseia-se ainda no pressuposto de que as crianças surdas, independentemente da sua origem, casa ou capacidade auditiva, são beneficiadas durante o ensino-aprendizagem quando apoiadas nos recursos visuais.

A combinação entre o português escrito e os recursos visuais aliada à possibilidade da postagem de vídeos em LIBRAS tem sido amplamente utilizada por inúmeros professores de português para surdos, bem como para a legendagem, realizada pelos alunos. No processo de legendagem, um aluno sinaliza enquanto um outro, colega de classe, insere a legenda em português, incentivando a expansão do vocabulário e o treinamento da decodificação de palavras de uma maneira mais prazerosa.

Essas e tantas outras estratégias têm sido bastante utilizadas, tornando-se alvo de pesquisas que resultaram em avaliações positivas. Golos e Moisés (2011), por exemplo, relataram a experiência de crianças com mídias, observando que este recurso é positivo quando um adulto figura como mediador junto a outros materiais suplementares. Esse e outros estudos recentes apontam para a utilização dos meios de comunicação como ferramentas suplementares que podem promover a aprendizagem das crianças, em particular as crianças com um limite de acesso à Língua Brasileira de Sinais, mas que, ao mesmo tempo, necessitem desenvolver recursos visuais para se aprimorarem linguisticamente. Esses avanços tecnológicos de fato proporcionam estratégias para o desenvolvimento da escrita, que não se limita ao período da alfabetização, mas que, quando aplicados desde este período, resultam em benefícios, desde o letramento até a leitura e escrita fluentes.

Levando em consideração a discussão apresentada acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a estratégias visuais de leitura e compreensão do mundo. Essas estratégias têm como ponto de partida a área de estudo denominada de Letramento Visual.

ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ

Refletir acerca da alfabetização e/ou movimentos de escolarização que envolvem anos de discussão exige respostas para inúmeras indagações. É sabido que, nas últimas décadas, ampliou-se o consenso sobre o lugar central que a educação ocupa em qualquer estratégia de desenvolvimento social. Inúmeras pesquisas, dentre elas

as de Soares (2000, 2004, 2006), Cardoso (2000, 2003 e 2008) e Mortatti (2004), têm buscado entender as razões do chamado fracasso escolar no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita.

Sobre o processo de alfabetização/letramento, de um modo geral, Cagliari (2012) afirma que antes mesmo de ensinar a escrever é preciso saber o que os alunos esperam da escrita e qual julgam ser sua utilidade para, a partir daí, programar as atividades adequadamente. Para o autor, a escola talvez seja o único lugar onde se escreve sem motivo algum e onde certas atividades representam um legítimo exercício de escrever. Na alfabetização, isso pode acarretar problemas sérios para certos alunos.

De acordo com Cagliari (2012), estamos tão habituados a ler e escrever na nossa vida diária que não percebemos que nem todos leem e escrevem como nós, mesmo os que vivem bem próximos. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir apenas a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir listas de palavras e recados curtos. Para quem vive nesse mundo, escrever como a escola propõe pode ser estranhíssimo, indesejável e inútil. Entretanto, há os que vivem em uma esfera social na qual se leem revistas, jornais, livros; uma esfera em que os adultos escrevem frequentemente, onde as crianças, desde muito pequeninas, possuem seu jogo de lápis, canetas, borracha, régua e etc. Esses sujeitos, de modo muito natural, percebem claramente o papel da escola e o que nela se faz, na verdade uma representação continuada do que já faziam em casa e esperavam que a escola fizesse.

Sobre o papel da escola, Vygotsky (1991, p. 37) diz:

Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-história de aritmética, e o psicólogo que ignorasse esse fato estaria cego.

É importante ressaltar que alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que veem na escrita algo além do necessário, como uma forma de expressão subjetiva do conhecimento. Nesse grupo de brasileiros pertencentes ao montante de analfabetos encontra-se, pois, grande parte da comunidade surda, sujeitos desprovidos do som e, às vezes, da fala, que, por conta de tal condição, encontram-se marginalizados pela sociedade, sendo considerados, muitas vezes, como impossibilitados de aprender.

A criança surda está inserida em espaços educacionais onde o português é a língua significada por meio da escrita, estando sua aquisição a depender da sua representação enquanto língua e de suas funções, ligadas ao acesso às informações e à comunicação entre seus pares, através da escrita.

Particularmente, quanto aos surdos fluentes em português, observa-se que a escrita se incorpora ao seu cotidiano mediante diferentes tipos de produção textual, mais especificamente, pela comunicação através de ferramentas tecnológicas, seja

por celular, chats ou mesmo e-mails. Entretanto, mesmo nos dias de hoje, o ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado tem sido base para a aquisição do português escrito por parte das crianças surdas.

As crianças surdas são postas em contato com a escrita do português a fim de serem alfabetizadas seguindo os mesmos métodos utilizados com as crianças falantes dessa língua. Muitas tentativas já foram realizadas, desde o uso de métodos artificiais de estruturação de linguagem até a adoção do português sinalizado.

Entre esses métodos artificiais, os mais difundidos no Brasil foram o de Perdoncini (estruturação da linguagem através do organograma da linguagem) e a Chave de Estudos de Fitzgerald, que conceituam o português sinalizado como um sistema artificial, comumente adotado por escolas especiais para surdos. Esse sistema seleciona os sinais da Libras e os arremessa na estrutura do português, gerando problemas no processo educacional dos surdos, visto que desconsidera a complexidade linguística existente na LIBRAS e tenta utilizá-lo como um meio de ensino do português.

Decerto, o acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, não é vedado à criança surda, bem como a explicitação e a construção das referências culturais da comunidade letrada. Entretanto, o ensino da língua portuguesa a esses sujeitos só é possível quando é considerado como processo de alfabetização de segunda língua, reconhecendo-se a língua de sinais como sua primeira língua.

Pensar sobre alfabetização a partir da realidade linguística da pessoa com surdez requer, portanto, um (re)conhecimento desse sujeito, da sua cultura, da sua capacidade linguística e cognitiva, a fim de traçar metodologias realmente significativas no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de um ensino coerente com suas limitações e com a possibilidade de assegurar um efetivo progresso escolar que envolva a apropriação da leitura e, sobretudo, da escrita.

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

O uso da língua de sinais pelos surdos vem sendo reconhecido como um caminho necessário para a efetiva mudança nas condições oferecidas pela sociedade no contato com eles. Apesar de haver várias questões contestáveis perpassando a discussão nessa área, além de ambiguidades e indefinições nas propostas, percebe-se uma tendência à afirmação da necessidade desse caminho, principalmente para a interação do surdo.

De acordo com Quadros (2006), a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é a língua natural² da comunidade surda no Brasil. Essa nomenclatura foi estabelecida, segundo

2. Entende-se por Língua Natural: “[...] uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza em um sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários” (QUADROS; KARNOPOPP, 2004, p. 30).

Rocha (1997), em Assembleia, por membros da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), em outubro de 1993, alcançando o reconhecimento da Federação Mundial de Surdos, do Ministério da Educação (MEC) e de educadores e cientistas da área. Ela é considerada, também, uma “língua natural”. Dito de outro modo, assim como as crianças ouvintes, ao serem expostas à língua oral, passam a adquiri-la de forma espontânea, as crianças surdas, em contato com a língua de sinais, também o fazem. Tal informação é confirmada por Brito (1993), quando acrescenta que a Língua de Sinais é língua materna das comunidades surdas, visto que os surdos conseguem naturalmente se comunicar entre si pelo canal visual-espacial, recebendo das comunidades surdas a herança cultural.

A LIBRAS contém regras gramaticais próprias que contribuem para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, bem como para seu acesso aos conceitos e conhecimentos existentes na sociedade. Desse modo, as discussões a seu respeito extrapolam questões de ordem linguística, pois incluem também aspectos sociais e culturais.

Um dos maiores problemas – talvez até o maior – enfrentados pelos surdos é a comunicação. A esse respeito Vygotsky (1993) acrescenta que é por meio da linguagem que surgem as manifestações sociais, por ser ela a base do pensamento. É por essa mesma linguagem que ocorre a socialização, a qual exerce uma influência duradoura e constante ao longo da vida do indivíduo.

Com efeito, não há uma relação de dependência obrigatória entre uma língua e a fala, uma vez que esta possui em si mesma o código que permite a interação social, estabelecendo a comunicação entre os interlocutores. Desse modo, a língua de sinais é legitimada, acordando com o estudado por Quadros (1997), mais recentemente, Quadros e Schmiedt (2006), adotando o critério de forma de percepção, dividiram as línguas em dois grupos: as orais-auditivas e as espaço-visuais. No primeiro, as formas de recepção e de reprodução não-escritas são, respectivamente, a audição e a oralização. No segundo, a classificação, a recepção se dá de maneira visual e a reprodução mediante sinais manuais.

Segundo Brito (1993), o estudo e a análise das línguas de sinais foram iniciados nos anos 60, quando passou a ser considerada língua de fato. Quem deu o pontapé inicial foi o linguista William C. Stokoe, um norte-americano que analisou e descreveu minuciosamente a estrutura da American Sign Language (ASL), publicando o resultado destas pesquisas em 1965.

Ainda de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), no Brasil, estes estudos se iniciaram na década de 80, mais especificamente em 1982, através das pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, que desenvolveu um trabalho de descrição linguística da estrutura da Língua de Sinais do Brasil. Posteriormente, a aquisição da Libras por crianças surdas foi estudada por Lodenir B. Karnopp (1994) e Ronice M. Quadros (1995).

Quadros (1997) defende tratar-se de uma “língua” por possuir estruturas

gramaticais próprias, atribuídas em diversos níveis (linguísticos, sintáticos, fonológicos, semânticos e morfológicos), similar a qualquer outra língua. Deste modo, o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda é possibilitado, favorecendo o acesso aos conhecimentos e conceitos presentes na sociedade ouvinte. Assim, as línguas de sinais configuram-se como sistemas linguísticos que independem dos sistemas das línguas orais, não sendo universais, mas cada nação possuindo a sua língua de sinais, com suas próprias regras gramaticais, naturais às comunidades surdas respectivas.

O mesmo autor acrescenta que, por serem comunicadas através da visão e do espaço corporal, as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente, sendo consideradas espaço-visuais. A configuração dessas línguas ocorre no espaço, mediante articulações visuais, valendo-se das mãos, do corpo, dos movimentos e do espaço de sinalização. Esses elementos são, portanto, os meios de percepção e produção linguística. Uma combinação específica de formas, movimentos das mãos, pontos de referência no corpo e espaço formam os sinais. Conforme descrição da autora:

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros. (QUADROS: 1997, p. 46).

Segundo Karnopp (1999), sem necessidade de qualquer instrução especial, as crianças surdas que entram em contato com a língua de sinais desde a tenra idade conseguem aprendê-la. Na mesma época em que crianças ouvintes começam a falar, as crianças surdas começam a produzir sinais, apresentando estágios de desenvolvimento linguístico similares aos das línguas naturais.

O desenvolvimento da Libras se deu a partir da língua de sinais francesa, possuindo todos os componentes das línguas orais, além de estrutura gramatical própria. De acordo com Quadros (1997), ela apresenta todos os requisitos científicos que possibilitem seu reconhecimento como instrumento linguístico nos diversos campos de análise, seja no semântico (significado), no sintático (estrutura), no fonológico (unidades que constituem uma língua), no morfológico (formação das palavras), ou no pragmático (conversacional).

As informações apresentadas trazem, pois, a confirmação de que a Libras, a exemplo de qualquer outra língua, permite a demonstração plena de qualquer significado que se faça necessário à comunicação e forma de expressão do ser humano, de quaisquer tipos de conceitos, sejam eles metafóricos, racionais, concretos ou abstratos. Felipe (1997, p. 37) acrescenta que:

Por meio da língua de sinais é possível a expressão de conteúdos sutis, complexos ou abstratos, de modo que os seus usuários podem discutir qualquer área do conhecimento, da filosofia à política, utilizando-se dos seus recursos, como ocorre com qualquer outra língua, para consolidar a comunicação, isto é, para conferir conteúdo significante aos objetos do mundo e às pessoas que o cercam.

É possível dimensionar a importância da língua de sinais para o surdo em termos

de expressão e integração não apenas na vida escolar, mas na vida social de um modo geral. As linguagens são meios sociais e tanto surdos quanto ouvintes são limitados pela necessidade de se tornarem compreensíveis uns para os outros, mesmo com as diferenças nas modalidades das línguas.

De acordo com os argumentos aqui expostos, fica claro que a falta de domínio da língua de sinais por parte do aluno surdo é a principal barreira enfrentada no seu processo de educação. Adquirir essa língua fora do tempo considerado normal provoca um atraso irreversível na vida do surdo, gerando uma defasagem cognitiva em relação ao tempo, causada pelo comprometimento do desenvolvimento.

Alguns autores bilíngues afirmam não ser a surdez o fator responsável pela dificuldade na formação plena do surdo, tampouco seus problemas biológicos. Em complemento, afirmam que a problemática, de fato, é o meio social no qual ele se encontra, o qual, por vezes, atrasa a apropriação de sua língua materna e, consequentemente, a apropriação de sua cultura. Desta forma, a surdez não se constitui como impedimento ao aprendizado. Ela é apenas uma condição que exige métodos específicos para que o desenvolvimento cognitivo do surdo possa ser correto e satisfatório, de maneira que possua autonomia para viver em sociedade, gozando de direitos e arcando com seus deveres, sendo este o maior objetivo da educação.

CONSIDERAÇÕES

Com este estudo objetivou-se avançar na análise de aspectos relativos às práticas de inclusão e ao processo de alfabetização de educandos surdos. Na missão de educar esse público, entender a necessidade e o espaço visual da pessoa com surdez é o primeiro passo. A sensibilidade para lidar com esse alunado formulará um professor consciente e preocupado em adaptar suas atividades e metodologia às necessidades dos alunos, de modo a contribuir com seu aprendizado da língua portuguesa.

Os encontros e desencontros que permeiam o dito fracasso escolar, sobretudo na alfabetização, registram a necessidade de novas descobertas no campo da educação, as quais devem conduzir a diferentes caminhos e possibilidades. Consciente de seu papel, o docente pode realizar um trabalho de ação pedagógica com enfoque no desenvolvimento e construção da linguagem, cuja prática pedagógica se apresente em forma de propostas de jogos e/ou atividades que permitam à criança pensar e dialogar sobre a linguagem.

Ao deixar de lado uma metodologia imposta por uma cartilha para colocar em prática a leitura do mundo das crianças, o educador passa a mediar e participar do processo espontâneo de conceitualização da língua escrita. Para que isso ocorra, é necessário, entretanto, que os atores dessa cena aceitem o desafio de compreender as diferenças como mútuas, procurando, verdadeiramente, atuar nesse espaço de

contato. Devem assumir a diversidade, modificando-a por meio da multiplicidade de estratégias que não visem padronizar o diferente, mas interagir com ele, na plenitude de suas peculiaridades (LACERDA, 2000).

Uma mudança de pensamento frente ao desafio de alfabetizar surdos inicia-se, pois, com a desconstrução dos estereótipos que o envolvem, atribuindo-lhes características que não condizem com a realidade. Isso se faz necessário, pois, dessa forma, é dada aos surdos e ouvintes uma chance de ressignificação, garantindo-lhes a possibilidade de conquistar espaços dentro da própria comunidade surda e da sociedade.

A negação da modalidade escrita acompanhada da mudança de pensamento em relação aos surdos são responsabilidade do professorado. Atrair os olhos e corações desses alunos para as riquezas e valores da língua portuguesa não é uma tarefa fácil, mas é algo totalmente possível. Sendo assim, pode-se afirmar que a chave para facilitar essa mudança é (re)começar e (re)pensar as concepções e ações sobre alfabetização de surdos, ampliando não só a visão do alunado, mas, principalmente a dos docentes.

REFERÊNCIAS

- AKAMATSU, C. T., and J. F. Andrews. 1993. It **Takes Two to Be Literate: Literacy Interactions between Parent and Child**. Sign Language Studies 81: 333–60.
- ANDREWS, J., and N. Taylor. 1987. From Sign to Print: **A Case Study of Picture Book “Reading” between Mother and Child**. Sign Language Studies 56: 261–74.
- BAHAN, B. 2009. **Sensory Orientation. Deaf Studies Digital Journal 1(1)**. Retrieved from http://dsdj.gallaudet.edu/index.php?issue=1§ion_id=2&entry_id=48.
- BARTON, D. 1994. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- CARVALHO, C. **Formação de leitores: a contação de história**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009. 189f. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí (SC), 2009.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**. ago. 2005, vol. 26, n. 91, p.583-597.
- DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**. nov 1999, n. 108, p.183-198.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. GIL, A. C. Pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- KUNTZE, Marlon; GOLOS, Debbie; ENNS, Charlotte. Repensando a alfabetização: ampliando as oportunidades para os aprendizes visuais. **Estudos da Linguagem de Sinais**, v. 14, n. 2, p. 203-224, 2014.

LACERDA, Cristina B. Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**. abr 2000, vol.20, n. 50, p.70-83.

LUCKNER, Stefan. Prediction markets: Fundamentals, key design elements, and applications. **BLED 2008 Proceedings**, p. 27, 20

MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. **Surdez, linguagem e educação inclusiva. Educação Especial** – Módulo 12. Deficiência auditiva/surdez. Disponível em:?? , Acesso em: 27 de junho de 2015.

MAYBERRY, Rachel I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, n. 3, p. 537-549, 2007.

MCQUARRIE, Lynn; PARRILA, Rauno. Phonological representations in deaf children: Rethinking the “functional equivalence” hypothesis. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 14, n. 2, p. 137-154, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. dez. 2006, v. 11 n. 33, p.387-405.

PERFETTI, Charles A.; SANDAK, Rebecca. Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 5, n. 1, p. 32-50, 2000.

SCHIRMER, Barbara R.; MCGOUGH, Sarah M. Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 1, p. 83-117, 2005.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. **SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB**, 2001.

VILHALVA, Shirley. Pedagogia surda. **Publicação e**

A PARTICIPAÇÃO DE UMA ALUNA EM CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodrigo Barbuió

Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo

Evani Andreatta Amaral Camargo

Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto – São Paulo

Ana Paula de Freitas

Universidade São Francisco – Itatiba – São Paulo

realizadas pelo pesquisador. Como resultados obtidos, em um primeiro momento observou-se alunos desmotivados e a não participação da aluna foco deste estudo. Posteriormente, com ações pedagógicas mais direcionadas foi possível constatar a motivação e participação dos alunos durante todas as aulas, inclusive da aluna, que realizou as atividades, demonstrando dificuldade em algumas tarefas, mas, com a ajuda do pesquisador, conseguiu participar de modo mais efetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva Histórico-Cultural. Inclusão Escolar. Intervenção Pedagógica. Educação Física Escolar. Deficiência.

ABSTRACT: This text is part of a master's thesis that focused on Physical School Education, considering the context of Inclusive Education. The objective of the study was to understand the conditions of participation of a student in intellectual disability status in Physical Education classes and, from there, to propose pedagogical interventions with the intention of contributing to their effective insertion during these classes. The study is based on the historical-cultural theoretical perspective of human development, which has Lev Semenovich Vygotsky as its main representative. The student at the age of thirteen was enrolled in the seventh grade of elementary school at a state school located in

RESUMO: Este texto é parte de uma dissertação de mestrado que teve como foco a Educação Física Escolar, considerando-se o contexto da Educação Inclusiva. O objetivo do estudo foi o de compreender as condições de participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual em aulas de Educação Física e, a partir daí, propor intervenções pedagógicas com o intuito de contribuir para a sua efetiva inserção durante essas aulas. O estudo é fundamentado na perspectiva teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem Lev Semenovich Vigotski como seu principal representante. A aluna com treze anos estava matriculada no 7º ano do ensino fundamental, em uma escola estadual localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A construção de dados foi realizada durante o ano de 2014, mediante observações registradas em diário de campo da aluna em aulas de Educação Física, focalizando sua relação com a professora e pares e, intervenções pedagógicas

a city in the interior of the state of São Paulo. The construction of data was carried out during the year 2014, through observations recorded in the students' field diary in Physical Education classes, focusing on their relationship with the teacher and peers, and pedagogical interventions carried out by the researcher. As results obtained, at a first moment we observed unmotivated students and the non-participation of the focus student of this study. Subsequently, with more directed pedagogical actions, it was possible to verify the motivation and participation of the students during all the classes, including the student, who carried out the activities, showing difficulty in some tasks, but with the help of the researcher, was able to participate more effectively.

KEYWORDS: Historical-Cultural Perspective. School inclusion. Pedagogical Intervention. Physical School Education. Deficiency.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda e que teve como foco a Educação Física Escolar, considerando-se o contexto da Educação Inclusiva. O objetivo geral da investigação foi compreender as possibilidades de participação de uma aluna em “condição” de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.

Desde a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), diversos estudos brasileiros procuram investigar, analisar e compreender aspectos do contexto educacional tendo em vista essa política. Porém, na área da Educação Física, são poucos os estudos que focalizam a Inclusão Escolar, sobretudo que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e que abordam aspectos da prática pedagógica para alunos com deficiência. Assim, pretendemos neste texto discutir aspectos da inclusão escolar de uma aluna em condição de deficiência intelectual, focalizando especialmente as interações entre aluna e professora e aluna e pesquisador, durante as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física. O pesquisador, um dos autores deste texto, é Educador Físico e no ano de 2014 realizou o estudo em uma escola pública de Ensino Fundamental no qual desenvolveu uma proposta de intervenção pedagógica, buscando realizar práticas de ensino que efetivasse a participação da aluna durante a disciplina. No presente trabalho, apresentamos resultados decorrentes dessa proposta.

Estudos evidenciam que a trajetória dos indivíduos com deficiência foi marcada por preconceitos e lutas, em busca do seu direito à cidadania. (ARANHA, 2001; GUGEL, 2007; MAZZOTA, 2011).

No Brasil, as ideias sobre os direitos inclusivos se intensificaram a partir da Constituição Federal de 1988, sendo esta considerada a lei suprema do país, trazendo indicativos de que os sujeitos com deficiência têm o direito e devem estar inseridos na rede regular de ensino. De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, como nos aponta Kassar (2011):

[...] a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino. No mesmo período em que se consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva (p. 46-47).

A partir de meados do século XX, após a segunda guerra mundial, ideias a respeito da inclusão de pessoas com deficiências foram sendo discutidas em reuniões organizadas por vários países, que resultaram em documentos como a declaração de Salamanca (1994). O Brasil se torna signatário desses documentos e passa a incorporar o discurso inclusivo, que ganha contornos legais com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Nessa lei, a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade de ensino que tem como objetivo promover a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino é sempre motivo de discussões e inquietações no meio educacional, por parte dos pais desses alunos, pelos professores e responsáveis, de modo geral. Em relação à disciplina de Educação Física, podemos encontrar estudos com resultados controversos em relação aos aspectos de inclusão.

Os estudos de Mazzarino; Falkenbach; Rissi (2011); Palma; Lehnhard (2012) e Andrade (2014) nos apontam problemas relacionados a questões de estruturas físicas, apoio institucional e falta de materiais adequados para a disciplina. Porém, estudos nos mostram relatos de experiências positivas, com benefícios significativos, como aumento de autoestima, autoconfiança, autonomia dos alunos, afetividade e uma melhora na convivência entre os pares (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; GORGATTI, 2003).

Como observamos nos estudos citados, o tema sobre participação e inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, ainda é controverso. Embora a escola e os professores tenham preocupação com esses alunos, ainda são encontrados diversos obstáculos para que a esperada inclusão ocorra de forma efetiva. A disciplina de Educação Física, como integrante do currículo escolar, não deve deixar esse processo restrito; pelo contrário, devido à abrangência de suas características, deveria ampliar as possibilidades de experiência do aluno com deficiência, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento. A seguir apresentaremos alguns princípios da perspectiva histórico-cultural, que embasaram esse trabalho.

2 | DISCUSSÕES DE VIGOTSKI SOBRE A DEFECTOLOGIA

Vigotski (1995, 2000), principal teórico da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, buscou compreender a origem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: atenção dirigida; memória volitiva; linguagem. O autor, tendo como base os princípios do materialismo histórico e dialético (MARX; ENGELS, 2007), comprehendia que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior” (VIGOTSKI, 1988, p. 25).

Portanto, na tese de Vigotski (2000), o social e o cultural são dois aspectos base de todo desenvolvimento humano, que é caracterizado como um processo de transformação de um ser biológico para um sujeito sociocultural. Para o autor, funções da natureza da espécie não são desconsideradas na formação humana, mas sim redimensionadas na medida em que o indivíduo estabelece relações sociais, por meio da mediação de signos culturais criados no social, significando e internalizando os mesmos.

Vigotski (1997) também foi um estudioso sobre o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência. Fez também diversas discussões e críticas sobre a educação destinada a esses sujeitos, buscando reelaborar o conceito de compensação trazido por psicólogos de sua época, como Adler, e assuntos acerca da educação especial, que podemos encontrar na coletânea Fundamentos de Defectologia (1997).

Partindo do princípio da natureza social do desenvolvimento humano, Vigotski (1997) expõe suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência. O autor discute as possibilidades de desenvolvimento e educação desses sujeitos e busca compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem não são aspectos coincidentes, mas interdependentes. O desenvolvimento é suscitado e impulsionado pela aprendizagem, e esta depende das condições sociais. A aprendizagem ocorre na relação do sujeito com o meio social em práticas necessariamente envoltas em mediação semiótica.

Desse modo, quando nos referimos às possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência, o processo não é diferente, isto é, deve ser compreendido a partir da situação social de desenvolvimento. Com base nos pressupostos de Vigotski (1997) sobre os sujeitos com deficiência, compreendemos que não são as condições orgânicas (biológicas) apenas que definem as possibilidades de aprendizagem destes sujeitos. Por sua vez, a depender das oportunidades oferecidas pelo meio social, as pessoas com deficiência poderão desenvolver as funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (1997), portanto, o aluno com deficiência deve ser considerado um indivíduo com possibilidades de aprendizagem, desde que sejam proporcionadas a ele condições adequadas. Desse modo, o autor reitera a tese da natureza social do desenvolvimento para todos os sujeitos. Explica que, no caso de crianças com deficiência, deve-se buscar os meios e estímulos auxiliares para que ela possa se

desenvolver. Afirma que “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente um niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de outro modo.” (VIGOTSKI, 1997, p.12).

Desta forma, compreendemos que o processo de aprendizagem para os alunos com deficiência não pode ficar limitado às práticas pedagógicas simplificadas e descontextualizadas. No caso da disciplina de Educação Física, foco deste estudo, esta ideia não é diferente e, consideramos que o professor desta disciplina deve buscar meios diferenciados para o aluno participar das aulas e se desenvolver.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo, em uma cidade considerada de médio porte, no interior do estado, durante o ano letivo de 2014.

Esclarecemos que a pesquisa foi realizada nessa escola, por indicação da supervisora de ensino da área de educação especial, vinculada à diretoria de ensino da região. A escola foi indicada por ter, segundo ela, vários alunos com deficiência. Após conversarmos com a diretora responsável pela escola, e obtermos sua autorização, realizamos observações durante as aulas de Educação Física, em nove classes do Ensino Fundamental II, em que a responsável pela escola nos afirmou ter alunos com algum tipo de deficiência. Após as observações, decidimos acompanhar uma aluna matriculada regularmente no 7º ano do ensino fundamental, que aqui denominamos Ana Laura, uma adolescente de treze anos de idade.

A escolha por essa aluna ocorreu mediante a indicação da diretora, que afirmou se tratar de uma aluna com deficiência intelectual. Embora sem acesso ao laudo que comprovasse a deficiência, consideramos que essa aluna era vista pela diretora, e pelos professores, como um “caso de inclusão”. Além disso, fomos informados que Ana Laura era aluna assídua à escola, o que viabilizaria nosso levantamento de dados.

A aluna ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/série, e assim seguia os estudos sem nenhuma reprovação. Residia em um bairro um pouco afastado da escola, percorrendo o trajeto em um ônibus escolar, sem precisar do auxílio de outras pessoas. Ana Laura, a princípio, parecia ser tímida, um pouco introspectiva, que sofria de algumas dificuldades por conta de seu sobrepeso. Não podemos afirmar o grau de obesidade de Ana Laura, mas eram visíveis o sobrepeso e as dificuldades decorrentes disso: era penoso para ela se locomover se levantar quando estava sentada ou deitada, apresentava um cansaço cardiorrespiratório, até mesmo ao conversar. Havia momentos em que a aluna demonstrava irritação e nervosismo, que pareciam ser decorrentes dessas dificuldades. Acreditamos que essas limitações físicas eram empecilhos para a interação entre a aluna e seus pares.

A construção de dados foi realizada mediante observações da aluna, em atividades

durante as aulas de Educação Física, focalizando sua relação com a professora de Educação Física, pares e pesquisador. Realizamos conversas com a diretora e com alguns professores, para obter mais informações sobre a aluna Ana Laura. Todos os dados foram registrados em diário de campo. Para este texto priorizamos os dados que focalizavam a interação entre Ana Laura e professora, aqui denominada de Lurdes e, pesquisador Rodrigo e Ana Laura.

No primeiro semestre de 2014 fizemos oito observações da aluna, durante as aulas de Educação Física, em contexto de atividades realizadas na quadra, sala de aula e pátio. Após essas observações, constatamos que a aluna não participava das aulas, permanecendo a maior parte do tempo sentada na arquibancada da quadra. Perante isso, no segundo semestre, propusemos à professora a realização de uma intervenção pedagógica, uma proposta para planejarmos algumas atividades para serem realizadas, visando a participação da aluna. Desse modo, planejamos e desenvolvemos oito aulas junto à turma, usando como base as atividades pedagógicas propostas no Caderno do Professor, material que faz parte do currículo unificado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

Após a leitura de todo o material registrado no diário de campo e orientados pelos princípios metodológicos da perspectiva histórico-cultural, identificamos alguns modos mais recorrentes de participação da aluna. Para esse texto, organizamos os dados em dois eixos temáticos: 1. Modos de interação entre aluna e professora: momento de observação. 2. Modos de interação entre a aluna e pesquisador: momento de intervenção.

Modos de interação entre aluna e professora: momento de observação

Episódio 1

O episódio trata-se do primeiro dia de observação. Fiquei aguardando a professora de Educação Física chegar à sala dos professores. Após sua chegada, seguimos para a sala de aula. A professora Lurdes me apresentou à turma, como um professor de Educação Física que faria observações durante as aulas, os alunos me recepcionaram com bastante entusiasmo. Posteriormente à breve apresentação, a professora inicia a chamada. Após a chamada na sala de aula, Lurdes segue para a quadra com duas bolas em mãos, uma de futebol e uma de voleibol. A professora joga a bola de futebol para alguns alunos que já estavam lá, e entrega a bola de voleibol para uma das alunas. Os demais alunos se organizam entre si e começam a jogar futebol; algumas alunas se posicionam atrás da quadra, do lado esquerdo, e ficam trocando passes de voleibol, enquanto quatro alunas conversam, sentadas na arquibancada. Ana Laura, nesse momento, está deitada no segundo degrau da arquibancada. Após distribuir os materiais, a professora se ausenta da aula por aproximadamente vinte minutos. Ao retornar, fala com alguns alunos e, em seguida, dirige-se à Ana Laura.

Professora Lurdes: *Nossa senhora, Ana Laura, levanta menina, faz alguma coisa.*

Ana Laura não responde, e permanece deitada na arquibancada, até o final da aula. (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 15/04/2014).

Trouxemos esse episódio para levantarmos algumas questões sobre a participação da aluna Ana Laura, de seus colegas e da professora. Em um primeiro momento, notamos que Ana Laura permanece o tempo todo deitada na arquibancada sem participar da aula, sem interagir com os colegas e com a professora. Os colegas também não conversam com ela e nem a chamam para realizar a atividade.

Podemos destacar ainda, a maneira como a professora Lurdes aborda a aluna que se encontra deitada, sem participar da aula. A professora chama sua atenção verbalmente, orientando para que ela participe da atividade. Ana Laura não reage à convocação da professora, e esta a deixa deitada na arquibancada até o término da aula.

A ação da professora leva-nos a supor que ela não apresenta muitas iniciativas pedagógicas para inserir a aluna na atividade. Podemos inferir que a professora não considera importante exigir dela o mesmo que exigiria de outros alunos, em seu aprendizado e desenvolvimento. Jurdi (2004) destaca que, muitas vezes, os alunos com deficiência são vistos como incapazes de obter bom desempenho escolar, destacando que isso possa estar atrelado ao professor, que nem sempre acredita na capacidade desses sujeitos.

Identificamos que as atividades pedagógicas propostas pela professora não constam do Caderno do Professor, material didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Alguns exemplos de atividades propostas nesse caderno são: atividades rítmicas; atletismo; basquetebol; ginástica geral e lutas.

Além disso, durante essa aula, não observamos a professora passar orientação para os alunos realizarem as atividades propostas (voleibol e futebol), ela apenas disponibiliza as bolas de futebol para os meninos e de voleibol para uma das meninas. Após isso, ausenta-se durante boa parte da aula.

Pela literatura que discute aulas de Educação Física dentro da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, verificamos que há controvérsias sobre a participação, inclusão e princípios de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. O fator que nos chama mais atenção é o papel do professor, diante desse processo.

O estudo de Andrade (2014) sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física discute que se há uma proposta de intervenção, pode haver a participação e inclusão desses alunos durante essas aulas. O autor destaca situações de intervenção de professores junto aos alunos deficientes; intervenções que propiciam meios e condições para que participem das aulas, aprendam e interajam com os seus colegas. Ainda, segundo o autor, se os professores atuarem de maneira intencional, com o olhar voltado aos alunos com deficiência, propondo atividades pedagógicas e intervenções adequadas, é possível que a inclusão escolar seja mais efetiva, bem como a participação desses alunos nas aulas de Educação Física. Em outro estudo, Andrade e Freitas (2016) apontam que a função do professor é preponderante na organização das possibilidades e meios de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos

alunos com deficiência, desde que sejam disponibilizadas atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos.

Por outro lado, como podemos ver nos resultados obtidos no estudo de Silva e Souza (2005), os professores questionados afirmaram ter problemas e dificuldades para lidar com alunos com deficiência. Ressaltam, ainda, que a inclusão desses alunos está distante de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar.

Souza e Boato (2009), em um estudo que aborda as concepções e atitudes dos professores de Educação Física, em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas dessa disciplina, no ensino regular, bem como a formação desses professores para lidar com o processo de inclusão em suas aulas, concluíram que as concepções e atitudes dos professores pesquisados são contraditórias, divididas entre positivas para a inclusão e tendenciosas à segregação. Alguns professores afirmaram não encontrar problemas para trabalhar com alunos com deficiência, mas a maioria destacou ter problemas em lidar com eles. Houve professores que atribuíram essa dificuldade à falta de preparo profissional, dizendo não estarem preparados; outros aliamaram essa dificuldade a problemas de estrutura da escola, como: falta de apoio dos responsáveis e de materiais pedagógicos adequados para a realização das atividades.

Inferimos que a professora Lurdes possa não estar propondo atividades pedagógicas efetivas para a aluna Ana Laura, pelos mesmos motivos dos professores dos estudos mencionados.

Como afirma Vigotski (1997), o desenvolvimento da pessoa com deficiência, assim como de todas as pessoas, é orientado pelo princípio da natureza social do desenvolvimento. O que diferencia, é que a pessoa com deficiência precisa de caminhos diferentes e recursos auxiliares para que tenha acesso e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, pelo que depreendemos que a aluna Ana Laura precisaria de um olhar voltado para esses caminhos diferenciados.

Episódio 2

As carteiras estão todas enfileiradas. Ana Laura está sentada na quarta carteira da primeira fileira, da esquerda para direita. Após a professora realizar a chamada, dirige-se aos alunos:

Professora Lurdes: *Ei, aqui na caixa tem revistas, tabuleiros de dama e xadrez.*

A professora permanece fazendo anotações no diário da turma. Em seguida, alguns alunos se levantam para pegar os materiais, alguns pegam tabuleiro de dama, outros pegam revistas e alguns alunos ficam conversando entre si. Ana Laura, nesse momento, permanece sentada em sua carteira, deitada com a cabeça para baixo e os braços apoiados sobre a mesa. Após aproximadamente vinte minutos, a Professora se dirige à Ana Laura.

Professora Lurdes: *Ei, Ana Laura. Pega uma revista aqui.*

Ana Laura se levanta e vai até a mesa da professora, em que está a caixa com os materiais, pega uma revista e volta para sua carteira. Após isso, Ana Laura seguiu por um curto período de tempo folheando a revista, não demonstrando muito interesse. Após dez minutos, volta a se deitar sobre a carteira. (EXTRAIDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 22/04/2014).

Em um primeiro momento, podemos observar a postura de Ana Laura e sua relação com os seus pares. Ela permanece praticamente durante toda a aula, deitada sobre a carteira, postura oposta aos demais alunos, que interagiam entre si. Ana Laura não se dirige aos colegas ou à professora e esses também não a procuram.

Em seguida, observamos que a professora se dirige aos demais alunos, pedindo que peguem os materiais propostos para a aula e, depois de vinte minutos do início da atividade proposta, a professora se dirige a Ana Laura para que ela pegue os materiais. Por fim, podemos verificar a falta de interesse e motivação de Ana Laura para realizar a atividade, visto que observou a revista de forma mecânica, não demonstrando muito interesse.

Tendo em vista as proposições da perspectiva histórico cultural sobre as condições de desenvolvimento de pessoas com deficiência, entendemos que para Ana Laura participar da atividade talvez fosse necessário outro olhar dos pares e da professora. O fato de a professora apenas propor uma atividade, sem desenvolvê-la junto aos alunos, não é suficiente para essa aluna participar e apropriar-se dos conhecimentos culturalmente desenvolvidos. Vigotski (1997) argumenta que o homem se desenvolve pela cultura, convívio social, relações com os outros e com o ambiente em que está inserido. Dessa maneira, podemos constatar que, nesse episódio, a aluna Ana Laura necessita de interações mais frequentes e intencionais com o grupo social, para que possa se desenvolver.

Saviani (2008) discorre sobre a inclusão excludente, que se manifesta e abrange a área educacional. O autor relata uma estratégia governamental, a qual consiste em incluir estudantes no sistema educacional escolar, o que amplia as estatísticas e números de estudantes inseridos na escola. Entretanto, esses estudantes, embora estejam incluídos na escola, não conseguem se apropriar dos conteúdos escolares mínimos necessários e, assim, obter sucesso no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade, o que ele denomina de “inclusão excludente”.

Modos de interação entre a aluna e pesquisador: momento de intervenção

Episódio 1

Hoje propus uma atividade para a turma. Após explicar a atividade, os alunos iniciaram a modalidade de corrida de resistência: atividade que se baseava em correr ao redor da quadra. Estipulei o tempo de cinco minutos de corrida leve, sem interrupção e demonstrei para os alunos o que seria uma corrida leve (em torno de 8km/h), sempre observando e respeitando as características e limites de cada um. Ana Laura iniciou a corrida de forma bastante veloz, motivada pela competição. Correu em um ritmo muito acelerado durante os primeiros dois minutos e depois parou, “fechou a cara”, com uma aparência nervosa e foi em direção à

arquibancada se sentar. Nesse momento, eu cronometrava os tempos dos alunos do grupo. Vendo que Ana Laura iria se sentar, pedi à professora que continuasse a marcar os tempos dos alunos, para que eu pudesse conversar com a aluna. A professora, pronta e gentilmente, aceitou e deu continuidade à marcação dos tempos, e, assim, dirige-me a Ana Laura:

Pesq. Rodrigo: *Ei, Ana Laura, sentou por quê? Nada de se sentar, a aula ainda não acabou, vamos fazer a aula.*

Ana Laura: *Não consigo mais, estou morta.*

Pesq. Rodrigo: *Consegue, sim, vamos! Vai, levanta logo!*

Ana Laura: *Não consigo.*

Pesq. Rodrigo: *Consegue, sim, vamos. Eu vou correr com você.*

Ana Laura: *Vai? Então, eu vou. (Sorrindo)*

Pesq. Rodrigo: *Vamos. Vamos logo, vai, anda logo!*

Esse diálogo durou cerca de um minuto. Após o qual, eu e Ana Laura fomos para a corrida, retomando de onde ela havia parado. Expliquei à aluna que ela se cansou rapidamente, porque havia começado a correr em ritmo muito acelerado. Expliquei, também, que essa era a diferença entre a corrida de resistência e a de velocidade. Corremos por mais dois minutos, quando ela começou a se cansar novamente, querendo parar, até que em certo momento parou e colocou as mãos no joelho.

Ana Laura: *Não aguento mais, Professor.*

Pesq. Rodrigo: *Auenta sim, vamos. Estou marcando no relógio, falta menos de um minuto, vamos.*

Ana Laura: *Não dá, estou morta.*

Pesq. Rodrigo: *Dá sim, só mais um pouquinho, vamos.*

Em seguida, peguei na mão direita de Ana Laura, e começamos a correr levemente. Após uns dois metros, acelerei um pouco o ritmo, e ela me acompanhou, voltando a correr, conseguindo, assim, percorrer o tempo estimado para a atividade. (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 26/08/2014).

Observamos nesse episódio algumas questões sobre a participação da aluna Ana Laura, seus colegas, e os caminhos usados pelo pesquisador para realizar uma intervenção junto à aluna. Ressaltamos a participação de Ana Laura na aula prática de Educação Física realizada na quadra e sua motivação em relação à atividade proposta pelo pesquisador. Como aponta Vigotski (1993), a motivação é uma função psíquica superior, que se constitui nas relações sociais, ou seja, não é algo inerente do sujeito (o sujeito pode ou não nascer com tendência a manter-se motivado), é algo que depende da situação social, das relações estabelecidas com os outros. Desse modo, a constituição do sujeito enquanto ser histórico e cultural acontece pela integração das

dimensões afetiva e cognitiva.

Assim, podemos apontar que se a professora não interage com Ana Laura, não aponta caminhos, objetivos concretos e não realiza intervenções pedagógicas intencionais, a aluna não terá motivação para realizar a atividade, e se não há sentido em fazer a atividade, a motivação não vai ocorrer. Dessa maneira, a aluna estará sempre desmotivada a participar das aulas.

Durante o início da atividade, pudemos notar a aluna bastante motivada, demonstrando entusiasmo pela atividade proposta, porém, em nenhum momento interagi com os colegas. Em um segundo momento, no decorrer da atividade, Ana Laura encontrou dificuldades, demonstrando cansaço físico e, por isso, parou e foi se sentar na arquibancada, irritada por não conseguir completar a corrida. Em um terceiro momento do episódio, o pesquisador, ao notar o desânimo, frustração e a dificuldade encontrada pela aluna, foi ao seu encontro, intervindo junto a ela, conversando e motivando-a para que voltasse à quadra e continuasse a atividade, com seu auxílio.

Partindo da ideia discutida por Vigotski (1991), em que o autor aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem a partir da ação direta do sujeito sobre o objeto do conhecimento, mas, sim, com base em uma ação mediada pelo outro, compreendemos que o pesquisador teve um papel significativo, intervindo na ação da aluna, para que ela conseguisse continuar a atividade.

Nesse episódio, fica nítida a importância do professor para que os alunos participem das aulas. Ana Laura precisou da intervenção e incentivo do pesquisador e de atividades pedagógicas que a motivassem a participar; atividades essas que fazem parte e são indicadas no Caderno do Professor, Volume I, para o 7º ano (SÃO PAULO, 2013).

Episódio 2

Neste dia propus a atividade de trabalhar o fundamento de finalização do basquetebol, cujo intuito seria arremessar a bola no aro. Como a tabela da quadra da escola não contém aro, o objetivo seria apenas arremessar a bola na tabela. Alguns alunos conseguiram realizar o arremesso com perfeição, outros não. Ana Laura encontrou dificuldade, pois não conseguia impulsionar a bola para que ela chegasse até a tabela. Fez três tentativas e em nenhuma obteve sucesso. Então, intervim junto à aluna, para que ela conseguisse arremessar a bola.

Pesq. Rodrigo: Ana Laura, vamos tentar fazer dessa maneira. Coloque suas mãos, uma sobrepondo a outra (Demonstrei o movimento das mãos). Agora, na hora de arremessar, tente impulsionar a bola com as duas mãos e não apenas com uma delas, como você está fazendo. Vamos lá, vai.

Ana Laura: *Tá. Deixa tentar.*

Ana Laura arremessa a bola em direção à tabela, ainda não conseguindo atingir o objetivo proposto.

Pesq. Rodrigo: *Vamos lá. Mais uma vez.*

Ana Laura novamente arremessa a bola e, dessa vez, a bola chega a tocar a tabela, embora ainda não fosse da forma como eu queria o arremesso. Ana Laura arremessou a bola por mais três tentativas e, na quarta, ela consegue realizar o arremesso como eu propusera.

Pesq. Rodrigo: *Está vendo como você consegue, é só impulsionar a bola com um pouco mais de força.*

Ana Laura: (Apenas sorri).

Pesq. Rodrigo: *Bate aqui.* (Toca a mão direita de Ana Laura em sinal de cumprimento).

Ana Laura: (Toca na mão do pesquisador, sorrindo). (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2014).

Como já supracitado, estudos têm apontado os problemas que as escolas brasileiras têm enfrentado nesse sentido, de modo geral, falta de estrutura física e falta de materiais (CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; FALKENBACH; RISSI, 2011; PALMA; LEHNHARD, 2012). Esse problema é ainda mais contundente nas aulas de Educação Física, em que os professores “necessitam” desses materiais para que possam propor práticas pedagógicas adequadas aos objetivos da disciplina.

Canestraro, Zulai e Kogut (2008), ao investigarem as principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no ensino fundamental, destacam como a maior, entre elas, a falta de estrutura da escola, tanto problemas de estrutura física, quanto de materiais quase sempre precários. Ressaltam, ainda, que os professores se sentem prejudicados pela falta de suporte por parte da escola, para que possam desenvolver suas atividades pedagógicas de forma efetiva.

Cruze Neto (2013) destacam que, diante dessa situação, é de extrema importância que professores, pais, alunos e demais membros da sociedade busquem se informar e participar da vida escolar, reivindicando, apresentando sugestões, questionamentos e soluções, para que se construa uma sociedade sem injustiça, e se encontrem caminhos para que essa realidade, aqui mencionada, seja mudada. Os autores apontam ainda que para os alunos com deficiência terem acesso às aulas de Educação Física é necessário superar essa realidade, constituindo um ambiente escolar que proporcione estrutura física adequada, com materiais adaptados e professores capacitados para trabalhar com esses alunos.

A disciplina de Educação Física pressupõe o trabalho com múltiplos conhecimentos a respeito do corpo e do movimento (BRASIL, 1998). Consideram-se fundamentais para a Educação Física, atividades culturais com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, recuperação, manutenção e promoção de saúde. Na Educação Física Escolar é preciso que o aluno tenha garantia do conhecimento prático e conceitual em sua aprendizagem. Para isso, é importante que se mude a ênfase que se tem em aptidão física e rendimento físico. É necessária uma concepção mais abrangente, que

envolva todas as dimensões da prática corporal. É importante, também, deixar claro que os objetivos da Educação Física escolar não são iguais aos do esporte, da dança. A Educação Física tem como objetivo dar direitos e oportunidades iguais a todos os alunos, para que possam desenvolver suas potencialidades, formando-os de modo a se tornarem cidadãos autônomos, organizados e críticos, que saibam respeitar uns aos outros.

Dainez (2009) ressalta que o conceito de compensação, discutido por Vigotski, não deve ser visto apenas no plano sensorial e orgânico. Ou seja, devemos dirigir nossa atenção para uma compensação voltada aos aspectos históricos, culturais e sociais. A autora discute que a compensação ocorre por meio da linguagem, de uma mediação sínica e social, que busque constituir a subjetividade da pessoa com deficiência, e esta precisa ser desenvolvida de acordo com as suas condições concretas da vida.

Nessa mesma perspectiva, Góes (2002) salienta a atribuição de um papel central ao outro e à linguagem nas possibilidades compensatórias de pessoas com deficiência. Para a autora, no âmbito educacional, o professor deve promover o uso da linguagem como caminho alternativo para os alunos com deficiência. A linguagem tem significado quando corresponde a algo vivenciado pelo aluno e que faça sentido para ele. Destacamos que no episódio acima, o professor busca caminhos para a aluna participar: orienta a aluna a fazer de outro modo, demonstra como faz o movimento, insiste para que a aluna faça e incentiva seu modo de participar. Assim, por meio dos gestos e palavras – instrumentos semióticos – Ana Laura pode realizar a atividade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, refletimos e buscamos compreender as condições de participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual, durante as aulas de Educação Física no contexto da escola regular. Analisamos e discutimos essas relações frente ao processo de inclusão da aluna em condição de deficiência intelectual, tendo como base as proposições da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e de autores contemporâneos.

Mediante a análise que realizamos, identificamos que a professora organizava suas aulas, oferecendo aos alunos conteúdos e atividades repetitivas que não constavam como atividades pedagógicas propostas e indicadas ao 7º ano do ensino fundamental, pelo Caderno do Professor, do estado de São Paulo. Ressaltamos, ainda, a falta de participação efetiva da professora durante as aulas, uma vez que, em vários momentos, ela apenas distribuía os materiais e saia da sala, deixando os alunos sozinhos. Não identificamos um movimento por parte da professora para integrar Ana Laura nas atividades. Não era propósito deste estudo, investigar a professora e sua história de formação e atuação, posto que, não temos elementos para uma discussão a respeito de suas motivações para a realização do seu trabalho.

Analisamos ainda que todos os alunos da turma, inclusive Ana Laura, participaram das atividades propostas e conduzidas pelo pesquisador. A aluna, em alguns momentos, encontrou dificuldades para realizar as atividades, mas acabou executando-as, como também entrou em contato com os colegas, a partir das intervenções deliberadas do pesquisador.

Este estudo nos deu a possibilidade de refletir a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência no âmbito escolar. Compreendemos que para que ocorra a inclusão e a possibilidade de participação efetiva escolar de alunos com deficiência, durante as aulas de Educação Física, são necessárias oportunidades concretas de ensino, por meio de métodos, objetivos e ações pedagógicas diferenciadas, que respeitem a individualidade do aluno, levando-se em consideração sua realidade social e cultural. Desse modo, com planejamento pedagógico, atuação intencional do professor e sua atenção e olhar voltados a todos os alunos, torna-se possível a realização de um trabalho de inclusão escolar, que vise o desenvolvimento cultural proporcionado pela disciplina de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. **Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física.** 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE em Educação, Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2014.

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163-1173, out. 2016.

ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160. Disponível em: <<http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEESP, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 mai 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física, terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008.

CANESTRARO, J. F; ZULAI, L. C; KOGUT, M. C. **Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar.** 2008. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/872_401pdf>. Acesso em 17 fev. 2015.

CRUZ, S. P. da S e NETO, J. B. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas.** Revista Brasileira de

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural.** 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE em Educação da Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

GORGATTI, T. **Ferramenta para a felicidade e bem-estar.** Educação & Família – deficiências: a diversidade faz parte da vida! São Paulo, v.1, p.40-41, 2003.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Disponível em: <<http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

JURDI, A. P. S. **O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional.** 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2004.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; S, S. **Fundamentos do Ensino Inclusivo.** In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 17, ed. especial, 2011, p. 41-57. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

MAZZARINO, J. M; FALKENBACH, A; RISSI, S. **Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n1/a06v33n1.pdf>>. Acesso em: 26 jan 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231p.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. **Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.42, p.115 - 126, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

SÃO PAULO. **Caderno do professor:** educação física, ensino fundamental. In: FINI, M. I. (org.) 6º série, v. 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, S. B. e SOUZA, R. V. **Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipais e estadual de Uberlândia/MG.** Revista Especial de Educação Física – Edição Digital nº. 2. Uberlândia, MG, 2005.

SOUZA, G. K. P. de, e BOATO, E. M. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores.** Educação Física em Revista, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1341/1019-2009>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y lenguaje - Obras Escogidas – v. II.** Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** - Obras Escogidas – v. V. Madrid: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1929.** Educação & Sociedade, Campinas: Cadernos Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU COMPORTAMENTO DIANTE O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE

Ivanusa Maria da Silva

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

Adriane de Lima Vilas Boas Bartz

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

Cintya Fonseca Luiz

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

pais, de qualquer adolescente, é uma fase de um aglomerado de mudanças súbitas, que variam rapidamente; ou seja, hoje o adolescente está e se comporta de uma forma, e, todavia, amanhã este mesmo adolescente terá novas ideias, novos comportamentos, novas “crises”. Com a chegada da puberdade, o interesse sexual volta-se para o seu corpo e a intimidade surge caracterizada e aflorada especificamente pela necessidade de partilha e contato com o outro. Perante tais ocasiões, se faz imprescindível que pais não ocultem as informações, que não as mascare, e que procurem manter um dialogo aberto com os mesmos, e que tenham ciência que seus filhos são indivíduos, seres sexuados.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down, sexualidade, desenvolvimento.

RESUMO: A questão sexualidade vem sendo abordada atualmente, para a concepção e origem de novas pesquisas, ou até mesmo vem sendo discutidas como forma de encontrar respostas viáveis e de caráter de entendimento, sob outras questões envoltas sob os indivíduos. Especificamente, neste caso, os indivíduos Down, são analisados de forma comparativa a outros indivíduos, para que obtenha assim, respostas coerentes que embasem seu desenvolvimento sexual. Continuadamente, ao contrário dos mitos que muitos acreditam, fruto de uma sociedade sem as devidas informações, um jovem trissômico tem as mesmas pulsões e comportamentos do que um jovem normal, diferenciando-se ao aspecto intelectual, ou seja, na compreensão dos raciocínios, das normas, teorias e éticas. O período da adolescência, etapa difícil para os

1 I INTRODUÇÃO

O processo histórico que envolve questões acerca da síndrome de Down demonstra que discussões sobre essa síndrome são relativamente recentes, pois foi apenas em 1866 que Langdon-Down a descreveu pela primeira vez, observando um grupo de crianças internadas num asilo em Surrey, Grã-Bretanha.

A síndrome de Down também era denominada como mongolismo, devido à semelhança do seu portador com a criança

mongólica, a qual possui olhos em forma de amêndoas.

Posteriormente, devido à evolução científica, em especial na área da Genética, a síndrome de Down, já descrita clinicamente, teve seus estudos intensificados, e ela passou a ser considerada como sendo uma alteração cromossômica, ou seja, uma alteração denominada Trissomia 21.

Segundo Amaral (1995), a síndrome de Down é composta por três cromossomas no par número 21. Em continuidade, Nielsen (1999) assegura que essa anomalia cromossômica provoca atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, e, do mesmo modo, na área da linguagem. Mais adiante, devido aos avanços da medicina, descobriu-se que se trata de uma doença genética.

A característica primordial dessa síndrome é o fato de que, ao invés de terem os habituais 46 cromossomas, as células das pessoas apresentavam 47 cromossomas, ocasionadas pela presença de um cromossoma 21 suprano. A partir dessa constatação, a síndrome passou a ser designada corretamente por Trissomia 21, desqualificando o conceito integral de síndrome.

De acordo com Morato (1995), em 1866, John Langdon Down, segundo a expectativa de Chambers e pela Teoria da Evolução das Espécies de Darwin, conseguiu a primeira apresentação clínica acerca da Trissomia 21.

Para isso, ele estudou um grupo de crianças que apresentavam atrasos mentais e características físicas e intelectuais muito semelhantes, com aspectos parecidos aos da raça mongol, a qual era uma etnia situada em grau de inferioridade na escala de desenvolvimento humano. Assim, Langdon-Down designou essas crianças pelo apelido de mongoloides, razão que justificava tal nomenclatura.

Esta pesquisa constitui-se em um levantamento bibliográfico sobre a pessoa com síndrome de Down e seu comportamento diante do desenvolvimento da sexualidade, sendo o objetivo pesquisar informações sobre como os pesquisadores da área da educação vêm abordando o assunto em questão.

2 | ETIOLOGIA

Inicialmente, a Trissomia homogênea é a causa mais frequente da síndrome de Down, destacando-se em 90% dos casos. Nessa classificação, a alteração da distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização, durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, ou então na primeira divisão celular de todas as células, as quais serão idênticas.

Em continuidade, apresenta-se a tipologia mosaicismo, sendo esta mais residual, é, ocorre em aproximadamente 5 %, dos casos, apenas. Nessa modalidade, o erro de distribuição dos cromossomas aparece na 2^a ou 3^a divisões celulares, trazendo consigo as consequências, as quais dependerão do período em que ocorrer a divisão defeituosa.

Sendo assim, quanto mais tardia for essa divisão, menor será o número de

células afetadas pela Trissomia e vice-versa. Desse modo, nessa especificidade, a criança será portadora simultaneamente de células normais e trissômicas no par 21.

Em relação à translocação, esta representa os outros 5% dos casos, nos quais a totalidade ou uma parte de um cromossoma está unida à totalidade ou parte de outro, sendo que os cromossomas mais afetados por essa anomalia são os grupos 13-15 e 21-22.

Ressalta-se que a translocação pode ocorrer no momento da formação do espermatozóide ou ainda do óvulo ou no momento em que se produz a divisão celular. Todas as células serão portadoras de Trissomia, contendo, assim, par de cromossomas sempre ligado ao cromossoma de translocação.

Sampedro *et al.* (1997) esclarecem que essa síndrome provoca problemas cerebrais, de desenvolvimento físico e fisiológico e de saúde. A maior parte das alterações orgânicas acontece durante o desenvolvimento do feto; no entanto, o diagnóstico pode ser feito logo após o nascimento, visto que essas crianças apresentam características muito específicas, e embora os indivíduos afetados não sejam todos iguais, dá-lhes um aspetto muito semelhante. Isso se demonstra uma vantagem, pois possibilita uma intervenção precoce, fisicamente.

Ainda de acordo com as assertivas dos autores acima, essas crianças costumam ter, também, hiperextensibilidade articular, choro com gritos curtos e agudos na infância, além de desenvolverem uma altura inferior à média, além da tendência à obesidade ligeira ou moderada, principalmente depois da infância.

No entanto, estes aspectos não são absolutos, e, por isso, não é descartada a possibilidade de superação desses fatores, em especial os voltados à alimentação, proporcionando, assim, a redução dos processos infecciosos na criança.

Nielsen (1999) juntamente com Sampedro *et al.* (1997) afirmam que:

(...) quanto à percepção, as crianças trissômicas apresentam déficit em aspectos como, por exemplo, a capacidade de discriminação visual e auditiva, principalmente quanto à intensidade da luz; reconhecimento táctil em geral e de objetos a três dimensões; cópia e reprodução de figuras geométricas e rapidez perceptiva.

De modo geral, essas crianças seguem um desenvolvimento normal; entretanto, o que diferencia esse processo é o fato de elas terem um atraso em relação às outras. Estudos realizados corroboram dizendo que pode existir um déficit de atenção nas crianças que apresentam deficiência mental. Dessa forma, são poucas as colaborações que essas crianças prestam acerca de questões de aprendizagem.

3 | DIAGNÓSTICO

Sampedro *et al.* (1997) afirmam que a síndrome de Down não tem cura; porém, existem três aspectos importantes para que seja realizada uma prevenção eficaz: idade materna, aconselhamento genético e a amniocentese.

Em relação à mãe, sabe-se que uma gravidez a partir dos trinta e cinco anos de

idade acentua as probabilidades de concepção de um filho com Trissomia 21. Dessa forma, é imprescindível que as futuras mães nessa linha de idade sejam avisadas do risco a que estão sujeitas em suas gestações.

A amniocentese, a qual é um método recente acerca de diagnóstico, mostra-se eficaz para avaliar a precocidade da síndrome, ou seja, antes do nascimento do bebê esse método poderá analisar as chances da vinda ou não de um indivíduo caracterizado com Trissomia 21. Nesse caso, faz-se o exame com a extração de líquido amniótico com anestesia local, nos períodos correspondentes entre a 14^a e a 19^a semanas de gravidez. Na coleta, são extraídos 15- 20 ml de líquido e, após, é realizada a cultura das células em laboratório durante um prazo entre 10 a 21 dias. Na sequência, realiza-se uma análise cromossomática ou cariótipo, que permite verificar se o feto exibe ou não uma Trissomia. Além dos métodos acima descritos, ressalta-se ainda que existem outras formas de análise sobre a presença ou não da síndrome.

De acordo com Varella (2014), durante a gestação, o ultrassom morfológico fetal para avaliar a translucência nucal pode preconizar a presença da síndrome, que só é confirmada pelos exames da amniocentese e amostra do vilo corial.

Depois do nascimento, é o exame do cariótipo que comprova o diagnóstico clínico, que vai mostrar se a criança é ou não portadora da síndrome. Trata-se de um teste de análise de cromossomos, denominado cariótipo, em que são examinados o número e a estrutura dos cromossomos, a partir de exame de sangue (MOVIMENTO DOWN, 2014).

4 | SEXUALIDADE NA TRISSOMIA 21 E SEU DESENVOLVIMENTO SEXOAFETIVO

A sexualidade é um dos aspectos principais da vida, abrangendo sexo, papéis sexuais, envolvimento emocional, amor e reprodução (BONFIM, 2012). Nessa linha de análise, Monteoliva (1990) apresenta a sexualidade humana com controle definido dos hormônios, vivenciando e continuando depois o desaparecimento da sua influência, tornando-se mais do que um instinto orgânico fixado, procedimento e maneiras estudadas, desenvolvidas e desencadeadas pelo ato de diversos fatores afetivos e emocionais.

Bonfim (2012) explica que a sexualidade é uma dimensão humana que envolve os aspectos físicos, sociais e psicológicos; contudo, antes desse aspecto, devem ser observados outros, como relações afetivas e cultura.

Os indivíduos com síndrome de Down têm problemas que, muitas vezes, os tornam incapazes de vivenciarem a sua própria sexualidade, pois a sociedade encontra dificuldade para lidar com os valores sociais e culturais das pessoas. Assim,

[...] se com frequência não é fácil abordar o tema da sexualidade humana em circunstâncias normais, ele se torna muito mais complexo no caso das pessoas com deficiência intelectual. A presença da sexualidade nesse segmento da população foi vista quase sempre antes como um problema do que como um atributo humano

positivo (AMOR PAN, 2003, p.47).

Geralmente, as pessoas acreditam que os problemas intelectuais refletem no desenvolvimento sexual de indivíduos com deficiência. A respeito de educação sexual, Bonfim (2012, p. 33) explica que:

Educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de educação. E como prática educacional é uma questão cultural, histórica e social, seu entendimento é marcado pelas mudanças ocorridas no modo e produção basilar da sociedade, envolvendo, além da dimensão biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade, entre outras dimensões. A educação sexual é um processo educativo que possibilita a formação de valores e atitudes referentes à forma como vivemos nossa sexualidade (BONFIM, 2012, *apud* DUTRA, 2013, p.8).

Desse modo, entende-se que a sexualidade decorre tudo que dá prazer à pessoa e a nos determina a viver. Deve-se ressaltar, também, que ela está atrelada aos fenômenos sociais e culturais. Desse modo,

[...] as práticas sociais de controle, proibição e permissão do sexo são antiquíssimas, porém o estudo de seu sentido, de suas causas, de suas variações no tempo e no espaço é um estudo recente, não sendo casual que os dicionários registrem como tardio o surgimento da palavra sexualidade, momento em que o termo sexo passa a ter um sentido muito ampliado, especialmente quando os estudiosos passaram a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer, (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização) (CHAUÍ, 1984 *apud* BRAGA, 2008. p.26).

Amaral (1995) aponta que o desenvolvimento orgânico-sexual é mais lento e incompleto e ocorre em dois terços dos casos. Os outros casos podem apresentar atrofia sexual e ausência de características sexuais ao final da adolescência. A mudança sexual é mais lenta, mas aceita pelo jovem; no entanto, as alterações são mais lentas que em adolescentes ditos normais.

Os rapazes com a síndrome exibem pelos púbicos e axilares menos desenvolvidos; barba rala, aspetto infantil ou afeminado e as genitálias podem possuir anomalias como criptorquidia - testículos não desenvolvidos - e hipospadia - orifício uretral em posição anormal, pênis pequeno e com fimose.

Em complementação, Silva e Almeida (2001) ressaltam que todos os indivíduos são estéreis em função do número menor de espermatozoides e da falta de maturação, bloqueio ao nível da espermatogênese e também das células germinais da Trissomia 21, que podem afetar a qualidade dos espermatozoides.

Sanderson (2005, p.35) explica que “[...] o desenvolvimento do comportamento sexual, assim como outros comportamentos das crianças, assume a forma de brincadeira e jogos [...]. Segundo o autor, um exemplo de comportamento típico entre crianças de 0 a 4 anos de idade são os jogos de “brincar de casinha”, “de papai e mamãe” e “de médico”, sendo um exemplo de comportamento atípico aquele onde a criança “preocupa-se com o comportamento e as atividades性uais”.

A criança na 1^a infância – 0 a 3 anos –, vive a sexualidade de maneira mais

tranquila, como o aprendizado sobre o mundo que a cerca, assim como aprende sobre outras questões da vida e do mundo.

Além de Maia (2005), Sanderson (2005) e Ribeiro (2005) também corroboram com esse pensamento. Orientam que os adultos devem aprender a lidar com essas manifestações e procurar atender às necessidades da criança de maneira mais tranquila, sem dramas e exageros, sem considerar que o comportamento sexual dela é precoce ou aflorado.

Para Silva e Almeida (2001), na infância, a sexualidade está no prazer sensório-motor. Nessa fase, a criança busca satisfazer as suas necessidades, não se importando em partilhar, fator este próprio da idade correspondente.

Sua identidade forma-se baseando-se nos exemplos observados nos adultos, surgindo, então, a imitação das normas impostas, provenientes das figuras importantes, como pais e familiares. Entre os 2/3 anos de vida, ela começa a se interessar pela diferença dos gêneros, as diferenças anatômicas e os comportamentos, configurando a sua identidade sexual a partindo de mensagens explícitas e implícitas advindas do meio social onde vive.

No período de latência e de entrada na escola, o interesse sexual é deixado em segundo plano e ela passa a valorizar mais o intelecto. A personalidade da criança trissômica também sofre alterações no comportamento. Sendo assim, à medida que esta consegue libertar-se da infância e aproxima-se da independência do adulto, automaticamente sua personalidade acompanha esse processo.

O período da adolescência é uma etapa muito difícil para os pais de qualquer adolescente, já que é uma fase de um aglomerado de mudanças súbitas, que variam rapidamente; ou seja, hoje o adolescente está e se comporta de uma forma, e, todavia, amanhã terá novas ideias, novos comportamentos e novas “crises”. Ao chegar à puberdade, o interesse sexual volta-se para o seu corpo e a intimidade aflora especificamente com a necessidade de partilhar o contato com o outro.

Monteiro *et al* (1998 p.11) afirmam que:

Como a adolescência implica uma grande mudança, o jovem se ancora numa suposta onipotência que vai lhe permitir enfrentar os medos diante do desconhecido, as incertezas, o descontrole sobre as transformações físicas pelas quais passa; assim ancorado, ele enfrenta o mundo e tem o controle de tudo, nada lhe acontece, só aos outros. É uma necessidade de segurança. Ele se escora na fantasia para suportar a realidade. Ele é o todo-poderoso (MONTEIRO *et al*, 1998, p.11).

Portanto, faz-se imprescindível que, nessas ocasiões, os pais não ocultem informações e nem as mascarem, e que procurem manter um diálogo aberto com os filhos. Além disso, é preciso que tenham ciência de que seus filhos são indivíduos, seres sexuados.

O que comumente caracteriza esses jovens é o fator curiosidade. Curiosidade acerca das mudanças em seu corpo, acerca das mudanças que o outro apresenta, além do caráter da identificação sexual com os outros jovens do mesmo sexo. Isso se manifesta pelos hábitos comuns de vestuário, desde a forma de cortar o cabelo,

as atitudes, as modinhas, ou seja, essa curiosidade é própria dos grupos que detêm dinâmica própria. Além disso, começam as primeiras investidas heterossexuais, o primeiro namoro, a excitação sexual, podendo ocorrer ejaculações noturnas e masturbação intensa.

Nessa linha de compreensão, Lakatos (1992) pontua que:

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS, 1992, p.44).

Sob a perspectiva da autora, fica nítido que a pesquisa bibliográfica constitui-se como pioneira de um processo de investigação, pois busca esclarecer um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Desse modo, ela pode ser realizada independentemente, buscando avaliar os subsídios culturais ou as vivências existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas pessoas ainda acreditam que indivíduos com deficiências intelectuais são assexuados; isso, porém, é o mesmo que desconsiderar que elas têm a probabilidade de propagarem sua afetividade. Entendê-las como assexuadas é negar-lhes direitos que são dados a todos os demais indivíduos, como o de formarem suas famílias, considerando que eles não amadurecem. Nesse sentido, precisa-se acreditar na humanização de fato, permitindo aos portadores da síndrome de Down desenvolver sexualmente corporal e afetuosamente.

Esse olhar respeitoso sobre a sexualidade transformará o entendimento do que ela realmente significa na sua totalidade, ultrapassando os preconceitos e permitindo que todos possam experienciá-la de forma prazerosa.

Assim, embora a sexualidade desse grupo de pessoas seja ainda um campo de mistérios, tabus, proibições, a superação desse preconceito será admissível quando a sociedade acreditar que a sexualidade está relacionada a afetos e não puramente à genitália.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M.T. **O desenvolvimento sexo-afetivo na Trissomia 21.** In I.Félix & A.M. Marques, E nós...somos diferentes? Sexualidade e Educação Sexual na Deficiência Mental. APF. Lisboa, Pt. 1995.

AMOR PAN, J. R. Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental. Loyola: São Paulo, 2003.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos**

organizacionais. Gestão e Sociedade, Belo Horizonte, v. 5, n.11, p. 121-136, mai-ago/2011.

BONFIM, C. **Desnudando a Educação Sexual.** 1.ed. Campinas, SP: Papirus,2012.

BRAGA, E. R. M. **A questão do gênero e da sexualidade na educação.** In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. Infância e Práticas Educativas. EDUEM: Maringá, 2008. p.211- 220.

CONFORTO, E.C.; AMARAL, D.C. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos.** In: Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto. 8. CBGDP 2011, Porto Alegre, RS: Instituto de Gestão de Desenvolvimento de Produto, 2011.

DUTRA, Lenice Gomes Ferreira. **A educação sexual para as pessoas com Síndrome de Down.** UEM. Universidade Estadual de Maringá/Pr. 2013. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/20_13_uem_edespecial_artigo_lenice_gomes_ferreira.pdf. Acesso: 27 mai. 2018.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico** /4.ed. Revista e Ampliada. Atlas. São Paulo, 1992.

MAIA, Ana Claudia B. **O desenvolvimento da sexualidade na infância.** In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. (Orgs.) Sexualidade e infância. Cadernos CECEMCA, Brasília: MEC/SEF, 2005. p. 85- 101. Acesso: 23 Mar. 2018.

MORATO, P. **Deficiência mental e aprendizagem.** Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação. 1995.

MONTEOLIVA, J. M. **O dilema da sexualidade.** São Paulo: Loyola, 1990.

MONTEIRO, D. L. M. CUNHA, A. A.; BASTOS. A. C. **Gravidez na adolescência.** Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

MOVIMENTO DOWN. **Três vivas para o bebê** – guia para mães e pais de crianças com síndrome de Down. 2014a. 39 p. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/2013/07/cartilha-tres-vivas-para-o-bebe-disponivel-parownload/>. Acesso: 23 mar. 2018.

NIELSEN, L.B. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia Para Professores.** Porto Editora: Porto, Pt. 1999.

RIBEIRO, M. **Sexo:** como orientar seu filho. Planeta: São Paulo, 2005.

SAMPEDRO, M.F., BLASCO, G.M., & Hernández, A.M. **A criança com Síndrome de Down.** In R.Bautista, Necessidades Educativas Especiais. Dinalivro: Almada, Pt. 1997.

SANDERSON, C. **O desenvolvimento da sexualidade da criança.** In: SANDERSON, Christiane. Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia. M.Books: São Paulo, 2005. p.26-52.

SILVA, M. & ALMEIDA, H. **Trissomia 21.** Boletim T21. 2001.

A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE SP COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Carolina Lourenço Reis Quedas
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

Silvana Maria Blascovi-Assis
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

Maria Eloisa Famá D'Antino
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo/SP

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Transtorno do Espectro Autista, Educação

ABSTRACT: This study aimed to describe and analyze the experiences of physical education teachers in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in state schools in the city of São Paulo, Brazil. It adopted a qualitative approach, with 10 teachers in the field of physical education through teacher profile survey and semi-structured interviews. After the interviews were categorized and discussion of the data collected. The results showed the great difficulty that professionals have towards work with ASD student, is the lack of information, training, lack of support from school management and multidisciplinary discussion that directly affects the student - all these factors have been identified as hindering the teaching and learning.

KEYWORDS: physical Education, Autism Spectrum Disorder, education

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo descrever e analisar as experiências de professores de educação física na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas estaduais da cidade de São Paulo, Brasil. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com 10 professores da área de Educação Física, por meio de levantamento de perfil do professor e de entrevistas semiestruturadas. Após as entrevistas foi realizada a categorização e a discussão dos dados recolhidos. Os resultados apontaram a grande dificuldade que os profissionais têm em relação ao trabalho com o aluno TEA, seja pela falta de informação, formação, falta de apoio da gestão escolar e discussão multidisciplinar que afeta diretamente ao aluno — todos esses fatores foram identificados como dificultadores do processo de ensino e aprendizagem.

1 | INTRODUÇÃO

O autismo é um transtorno neurodesenvolvimental caracterizado por prejuízos sociais, comportamentais e de comunicação (Wing; Gould & Gillberg, 2011).

De acordo com a *American Psychiatric Association* – APA (2013), o Transtorno

do Espectro Autista (TEA) é uma condição classificada na quinta edição do *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) (2013) na categoria de Transtornos de Neurodesenvolvimento. Esse manual define o TEA como um distúrbio de desenvolvimento neurológico presente desde a infância, que apresenta comprometimentos de ordem sociocomunicativa e comportamental. Segundo Rutter (2011), o TEA é caracterizado como uma síndrome comportamental que possui múltiplas etiologias, com combinações genéticas e ambientais.

Nesse sentido, cabe ressaltar que cada indivíduo é único e nem sempre as características diagnósticas são trabalhadas da mesma forma; respeitar o indivíduo em sua potencialidade é indispensável para um processo de ensino e aprendizado adequado.

A motivação de estudar a inclusão de alunos com TEA na rede estadual de São Paulo tornou-se ponto de partida para esta pesquisa (que, por sua vez, foca-se na área de Educação Física), pois poucos estudos abordam a temática.

Na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) foi verificado um número acentuado de crianças com transtornos do espectro do autismo na rede pública. Nesse sistema, os alunos com TEA são registrados a partir de um diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento (nomenclatura ainda usada pela LDB 9.394/96, alterada pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 e atualmente usada pela SEE-SP). Segundo dados da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação/2014-CIMA, aproximadamente 3 mil autistas clássicos e 214 com diagnóstico de Síndrome de Asperger estão matriculados na Rede Estadual.

Não obstante, os números estabelecidos por tal levantamento de sujeitos com TEA na SEE-SP não podem ser considerados fiéis, posto que nem sempre os funcionários que realizam os registros foram treinados e preparados para diferenciar os diagnósticos descritos nos laudos, de forma que suas classificações podem ser executadas erroneamente.

Summerfield (1976), diz que a educação física tem aspectos positivos no desenvolvimento global da criança com TEA, pois seus atributos específicos contribuem para a estruturação do corpo no espaço e tempo e incentivam a imitação, o que a torna indispensável para adaptações sociais e aprendizagem formal. Por esse motivo acreditamos na importância da participação desse alunado em aulas de Educação Física. Por princípio, a educação física tem como finalidade fornecer à criança qualidade de vida, saúde satisfatória, proporcionando-lhe o alcance de motricidade e facilitar sua consciência corporal no espaço, de forma a favorecer sua capacidade de adaptação ao meio, além de cooperação e satisfação de obstáculos vencidos (Silva, 2008).

Assim, este estudo teve como objetivo geral descrever e analisar as experiências de professores de Educação Física na inclusão de alunos com TEA nas escolas estaduais da cidade de São Paulo. Diante do exposto, acredita-se que a realização desta pesquisa possa fornecer informações importantes para auxiliar o poder público na realização de estratégias pedagógicas que auxiliem o professor de educação física

em sua práxis.

2 | MÉTODO

O presente estudo envolveu primeiramente uma revisão de literatura em bases de dados indexadas pela Biblioteca Regional de Medicina - Bireme com as palavras-chaves: educação física e transtornos do espectro do autismo, educação física e autismo, educação física escolar inclusiva e autismo, educação especial e diagnóstico de autismo. Para a realização desta pesquisa foram adotadas diretrizes metodológicas de caráter qualitativo, do tipo descritiva, a qual especifica características, propriedades ou perfis de qualquer fenômeno analisado, a partir da coleta de informações necessárias para descrever o que está sendo pesquisado (Sampiere, Collado & Lucio, 2006).

Participaram do estudo 10 (dez) professores da rede estadual de Educação, da cidade de São Paulo, lotados em escolas da região leste, sendo eles 6 (seis) do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino. Foram incluídos na pesquisa professores que tivessem alunos com diagnóstico de TEA matriculados na rede regular de ensino.

Obtivemos assim, 19 (dezenove) alunos com faixa etária de 7 a 15 anos classificada no CID 10 como F84.0 e derivados, matriculados no ensino regular da rede pública estadual de São Paulo.

A participação de todos os sujeitos foi voluntária, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Iniciou-se com um levantamento na Base de Dados da Coordenadoria de Infraestrutura e Monitoramento – CIMA, no mês de agosto de 2014, por meio da Diretoria de Ensino, mais especificamente, pela Coordenadora do Núcleo Pedagógico – PCNP. Esta foi contatada e informada dos objetivos do trabalho e da necessidade dos laudos dos alunos para levantamento de perfil, com escopo de mapear alunos com diagnóstico de TEA matriculados na rede estadual de ensino das Diretorias de Ensino da região leste, que neste trabalho serão nomeadas como diretoria A e diretoria B da cidade de São Paulo, mantendo o comprometimento de manter em sigilo seus nomes. Verificou-se que dezenove alunos, sendo quatro pertencentes a escolas jurisdicionadas na D. A e quinze pertencentes à D. B, estavam devidamente matriculados e continham em seus prontuários laudos comprobatórios de diagnóstico de TEA.

Todas as informações foram disponibilizadas pelas professoras-coordenadoras do Núcleo Pedagógico via e-mail, contendo: uma cópia dos laudos médicos dos dezenove alunos e suas fichas de cadastros contendo informações referentes à data de nascimento, nome da escola, ano e série de matrícula e tipo de deficiência.

Esta pesquisa seguiu os trâmites legais exigidos em pesquisa com humanos, tendo sido inscrito na Plataforma Brasil. A pesquisadora recebeu a informação, por meio de documento oficial, da aprovação dos procedimentos éticos do projeto em questão, autorizando a continuidade da mesma, sob a inscrição CAAE 37654114.6.0000.0084.

Foi realizado um levantamento do perfil do professor, constando idade, sexo, anos de magistério, ano de formação e se possui pós-graduação. A pesquisadora responsável aplicou a entrevista semiestruturada nos professores, com perguntas abertas e fechadas sobre sua prática pedagógica, elaboradas pela pesquisadora deste trabalho.

Nas escolas foi entregue uma carta de informação à instituição. Todas as cartas foram assinadas e devolvidas; uma via ficou com a pesquisadora e a outra com a referida escola. Da mesma forma procedeu-se com os dez professores envolvidos na pesquisa que leram e assinaram, concordando com os termos estabelecidos na pesquisa.

Para a utilização da entrevista foi utilizado o roteiro composto pelo perfil do professor composto por nove perguntas, sendo elas: idade; sexo; ano de formação; se possui pós-graduação e, se sim, em que área; há quanto tempo é professor na rede estadual; escola atual; se já teve formação relacionada a alunos com TEA pelo Estado e se teve alguma criança público alvo da educação especial; se sim, quais deficiências. Sobre a prática pedagógica do professor, foram questionadas quais estratégias eram utilizadas pelo mesmo; se há participação efetiva do professor nos ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e no projeto político pedagógico; se o mesmo recebe orientações da professora da Sala de Recursos ou da Coordenadora Pedagógica; e quais são os facilitadores e os dificultadores em sua prática pedagógica.

Vale ressaltar que neste tópico, no tocante ao acolhimento das Diretorias de Ensino e dos diretores das escolas que deram a devida importância ao tema em questão, não houve nenhum entrave por parte desses profissionais para a realização da pesquisa.

2.1 Caracterização da Região Estudada

A escolha da região leste da cidade de São Paulo para participar desta pesquisa se deu de forma intencional, já que ali havia disponibilidade e abertura de uma equipe de educação especial, o que tornou possível o desenvolvimento da pesquisa no âmbito das escolas pertencentes às Diretorias de Ensino da região. A região leste está situada na periferia de São Paulo; segundo o site da prefeitura de São Paulo (acesso: 12/05/2015), cerca de 3,3 milhões de pessoas residem ali.

A escolha da região se deu pelo fato da proximidade do pesquisador com a Equipe de Educação Especial das Diretorias de Ensino participantes e em função do número de alunos público alvo desta pesquisa ser acentuado na região.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os questionamentos feitos na pesquisa referiam-se ao perfil do professor em sua prática pedagógica. Dentre as entrevistas realizadas, 60% dos professores eram

do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Destes, 50% estavam em idade de 30–40 anos, 20% de 40-50, 20% de 50-60 anos e 10% dos professores entrevistados estavam na faixa etária de 20-30 anos.

Em relação aos anos de magistério na rede estadual de ensino, observamos que um dos professores leciona há 5 anos na rede estadual e outro profissional há 29 anos. A média de todos os profissionais foi de 14,6 anos de magistério na rede. Na pergunta referente à formação dos profissionais entrevistados mostrou-se que 70% se formaram entre 1999 e 2013, e 30% entre 1974 e 1986.

Dos profissionais entrevistados, seis professores possuíam algum tipo de pós-graduação, porém, apenas um professor concluiu pós-graduação na área da educação especial, e somente um dos dez professores encontrava-se fazendo um curso *lato sensu* na área da deficiência, curso este oferecido pelo Estado. Em relação à formação específica em TEA pelo Estado, nove professores nunca receberam tal formação e apenas um professor recebeu uma orientação técnica de apenas de um encontro com o tema do autismo.

A formação do profissional é fundamental para o embasamento teórico de sua prática e os profissionais devem fundamentar-se em quatro tipos de saberes nas atividades docentes: a formação profissional, as disciplinas, o currículo e as experiências vivenciadas. (Cardoso et al., 2012).

P1	“bola de basquete”
P2	“bola de basquete e cordas”
P3	“bola, corda e garrafa pet colorida”.
P4	“ele não costuma fazer uso de materiais, eventualmente manuseia a bola”
P5	“atividades com cones coloridos”
P6	“arcos, bolas coloridas, jogos individuais, corda, fita e gosta muito do colchão”.
P7	“na educação física temos uma precariedade de materiais, mas ele gosta muito de cordas e bola”.
P8	“o aluno gosta de bola”
P9	“o aluno se identifica com diversas bolas utilizadas durante as aulas”
P10	“bolas, arcos, cordas, cones e pneus”.

Quadro 1 - Qual (quais) o (s) material (ais) que você utiliza em sua aula que o aluno mais gosta?

Conforme o **quadros 1** a afirmação de Gillberg (1990) se confirma, pois é enfatizada a preferência por objetos redondos, circulares e giratórios.

Com isso, para que o aluno fique em sua aula e ou participe, percebe-se que os profissionais oferecem apenas materiais do interesse do aluno, assim incentivando suas fixações e não oferecendo diferentes atividades que possam contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo e motor. Para que a aula seja de qualidade, o profissional necessita fazer um planejamento prévio e conhecer as potencialidades dos seus alunos, assim dar oportunidade para que o aluno vivencie diversas atividades.

P1	“O aluno participa conforme a aula se desenrolava, quando ele gostava ele entrava na aula. A aula de basquete que eu dou livre ele adora, já quando eu insiro as regras ele não quer mais participar”.
P2	“As atividades de basquete, alongamentos e com cordas ele sempre quer participar, porém por pouco tempo”.
P3	“Na realidade ele participa de todas as atividades que dou, mas ele fica pouco tempo, perde o interesse rápido”.
P4	“Nas atividades de basquete ele realiza troca de passes com bola”
P5	“Ele sempre participa de jogos de construção, brincadeiras populares e de lutas”.
P6	“Quando participa, ele faz as aulas de ginástica, aquecimento e de aulas que tem corrida tipo pega pega”
P7	“Aulas com rouba bandeira, garrafão, pega pega e queima, tudo que é atividade que ele pode correr ele participa muito”
P8	“Todas minhas aulas que tem corrida, sempre faço alguma para aquecer no início da aula e ele sempre participa”
P9	“O aluno participa de forma mais efetiva de uma queimada lúdica onde quem for atingido fica paralisado e acordo com o tema proposto, exemplo natureza, super heróis, quadrinhos, personagens de TV”
P10	“Ele participa da primeira parte da aula que é o aquecimento normalmente começo com atividades de corrida pega pega americano, pega pega linha”

Quadro 2 - Descreva alguma (s) atividade (s) de sua aula que o aluno participa.

Alunos com TEA, não seguem padrões típicos do desenvolvimento motor humano, afirmam Schwartzman e Araújo (2012), pois não compreendem as instruções que são passadas por questões específicas de suas características.

Neste item (**quadro 2**), a corrida e atividades que utilizam bola foram mencionadas novamente como uma atividade de participação assídua dos alunos e podemos observar novamente a tendência da participação de forma isolada e com objetos sem variações. Se não há estímulos com diversos materiais e em diferentes situações de aprendizagem, este aluno não terá uma qualidade na aprendizagem em suas habilidades motoras e sociais.

Alves (2014) abordou em seu trabalho as potencialidades dos alunos com TEA, por meio de estratégias diversificadas menos complexas possibilitando ao aluno o aprendizado em atividades de habilidades motoras abertas e não exclusivamente fechadas.

Em todas as respostas, pode-se observar uma tendência de atividades de habilidades fechadas. Atividades essas que tornam o ambiente estável sem modificações extremas. Segundo Magill (2002), esse tipo de atividade não há mudanças significativas no desempenho do aluno.

Após estudo de Alves (2014), sugere-se que algumas atividades sejam trabalhadas de forma aberta, com o objetivo de trabalhar com recursos diferenciados e fora de atividades repetitivas e rotineiras e que são habilidades trabalhadas em ambientes instáveis que haja variações de forma temporal e espacial (Magill, 2002). Contudo, Alves (2014), afirma que para que as atividades fechadas e abertas sejam funcionais para alunos com TEA há necessidade de respeitar, principalmente, os aspectos espaciais e o tempo de ação do indivíduo.

Em relação à fala do P1, segundo Khoury et al. (2014), crianças com TEA entendem regras, porém muitas vezes os familiares e professores não exigem que elas sejam seguidas. A família considera que as crianças devem ter tratamento diferenciado e que não precisam segui-las, embora necessitem ser treinadas para cumpri-las.

-
- P1** “Chamo para participar, antes eu falava dos objetos e ele não entendia, agora mostro as atividades e os objetos que vou utilizar ai agora ele entende e começou a participar”
- P2** “Sempre faço as demonstrações das atividades e chamo o aluno para me ajudar na aula com isso ele interage nas atividades e às vezes deixo ele no comando com o apito”
- P3** “Procuro deixar pouco tempo à atividade e mudo para outra quando percebo que ele vai perder o interesse de participar”
- P4** “Diálogo, paciência e acima de tudo carinho”.
- P5** “Minha estratégia é colocar o aluno fazendo atividades em grupo tanto grupos pequenos, quanto grandes e também o professor sendo o tutor”.
- P6** “Demonstro os movimentos específicos da aula, aquecimento interativo, sons de comando com apito e utilizando objetos atrativos”.
- P7** “Se educar é um ato político segundo Paulo Freire, a minha estratégia sempre será o dialogo crítico sobre a importância da inclusão na escola”
- P8** “A comunicação oral é importante eu sempre chamo ele e ele vem e participa”
- P9** “Utilizo de atividades cooperativas e lúdicas onde a participação do grupo inteiro seja priorizada, onde cada participante tenha um papel de importância para a execução de tais atividades”.
- P10** “Contato gestual e utilizo materiais com ele que ele geralmente gosta de utilizar, tento deixar o ambiente mais calmo que também ajuda no decorrer da aula”.
-

Quadro 3 - Que estratégia você utiliza para integrar o aluno nas atividades?

Em relação aos dados referentes às estratégias utilizadas pelo professor em sua prática (**quadro 3**), são elencadas as atividades que o aluno gosta de participar (P10), porém é relevante ressaltar as falas de P1, P2 e P8. Segundo Khoury et al. (2014), o uso de estímulos visuais, como demonstração das atividades e de instruções claras, diretas e simples ajudam o aluno a entender de uma maneira mais fácil o que está sendo proposto pelo professor.

Pelo fato de muitos dos professores não compreenderem ainda o transtorno por pouco conhecimento, pode-se notar a falta de habilidades no tratamento com o aluno, o que os leva a enfatizar suas características, dificultando a conquista de novas habilidades e aprendizagens.

-
- P1** “Sim sempre participei, mas sobre o aluno discutimos só uma vez”.
- P2** “Sim, discutimos os casos não só dele, mas outros alunos com outras deficiências”
- P3** “Participo, porém não discutimos esses casos nas reuniões a única vez que foi discutido foi no planejamento”
- P4** “Sim, durante o ATPC são avaliadas as evoluções de sua coordenação motora, integração com os colegas e seu desenvolvimento cognitivo”
- P5** “Participo, mas não é feita nenhuma discussão do caso, são tratados outros assuntos e a educação física é de forma genérica”.
- P6** “Participo, mas não é discutido nada do caso do aluno, não há essa troca nas reuniões”
- P7** “Eu participo, mas geralmente sem sucesso algum devido a poucas informações dadas aos coordenadores”

- P8** “Sim participo, mas não é sempre que tem as discussões só em alguns momentos como se ele da algum problema ou fechamento de notas”.
- P9** “Sim” – **Não quis responder se há discussão do caso**
- P10** “Sim participo, mas a discussão do aluno houve muito pouca”.
-

Quadro 4 - Você participa de reuniões na escola (ATPC) para discutir esses casos?

ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

Segundo o documento orientador nº 10 de 2014 da Coordenadoria de Gestão Básica da SEE, a nomenclatura ATPC entrou em vigor pela Resolução SE N° 08 de 2012, que tratou sobre a carga horária dos docentes da Rede Estadual de Ensino, em consonância com o parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Federal Nº 11.738 de 2008, que modificou de hora para aula de trabalho pedagógico.

Os objetivos dos ATPCs, segundo o documento orientador mencionado acima, são de possibilitar a interlocução e discussões coletivas entre todos os segmentos da escola com a finalidade de fortalecer e edificar o projeto pedagógico no processo de ensino e aprendizagem para gerarem reflexões perante a prática do docente e trocas de experiências.

Podemos observar no quadro 4 que todos os professores participam, embora não haja discussões sobre as estratégias pedagógicas relativas aos alunos com TEA. Tal espaço é fundamental para essas discussões, o que não ocorre, segundo relato expresso pelos professores no quadro 4. Uma grande queixa desses professores é a falta de informação sobre o aluno e orientações de como proceder.

A gestão escolar tem papel importante na direção, organização e orientação dos trabalhos nas reuniões pedagógicas, são eles que delimitam os assuntos mais importantes e deveriam criar condições para que discussões, especificamente sobre alunos com TEA, fossem frequentes. As características peculiares dos alunos com TEA necessitam ser discutidas de forma multidisciplinar para melhor compreensão do alunado com TEA em todos os ambientes, principalmente os escolares.

A educação física, de acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), proporciona muitos benefícios às crianças. Alguns destes é o desenvolvimento das capacidades afetivas e de inserção social, abrangendo suas habilidades e potencialidades e respeitando o indivíduo em suas limitações.

Segundo Miccas (2011), todo o processo de inclusão escolar deveria ter início com a avaliação dos alunos, para que suas potencialidades sejam conhecidas, assim como suas dificuldades. Com isso os professores teriam mais elementos para a elaboração de uma adaptação curricular necessária.

O processo de inclusão de todos os alunos com deficiência é uma tarefa que envolve um trabalho multidisciplinar, e é nesse espaço que devem acontecer discussões e uma preparação para estratégias pedagógicas, de forma que o aluno tenha um processo de aprendizagem com qualidade.

P1	“A sala de recursos que há na escola é de Deficiência Auditiva. A coordenadora não dá orientações nenhuma sobre nenhuma deficiência”
P2	“Às vezes a ATP, vai na escola nos planejamentos dar orientações. Porém são bem sucintos. Mas nada específico para o aluno com autismo”
P3	“A coordenadora auxilia com algumas orientações”
P4	“Casos específicos são resolvidos diretos pela coordenadora pedagógica não fica com os professores”
P5	“Não recebo e nem recebi nenhuma de nenhum deles, as informações que tenho procuro nos cursos que faço”
P6	“Não há nenhuma informação nem orientação relacionado ao autismo. Não conheço nenhuma professora de sala de recursos para nos auxiliar”
P7	“Não, de nenhuma elas são só um número na secretaria. Na Diretoria de Ensino temos uma pessoa contratada para 63 escolas. Enfim, é desumano, um descaso total”
P8	“Sim, a professora da sala de recursos fala que o aluno tem o laudo e ela orienta em relação ao comportamento dele”
P9	“Sim, recebo orientações acerca da necessidade do desenvolvimento motor do aluno em conjunto com sua inclusão ao ambiente escolar”
P10	“Recebo somente da coordenadora pedagógica, algumas informações que vem da diretoria de ensino”

Quadro 5 - Recebe orientações da professora da sala de recursos, da classe regida por professor especializado – CRPE, ou da coordenadora pedagógica? Que tipo de orientação?

P - Professor

ATPC- Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

As Salas de Recursos são definidas como ambientes multifuncionais que tem como objetivo principal suplementar e ou complementar o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos matriculados nessas salas utilizam-nas no contraturno do ensino regular, as professoras devem ser especializadas nas áreas das deficiências, assim priorizando o atendimento nas suas especificidades. Já as Classes Regidas por Professores Especializados, são as antigas “classes especiais” que, ainda, se configuram no quadro da Secretaria de Estado da Educação. Os profissionais presentes nessas salas também têm especializações voltadas para as áreas das deficiências.

Segundo a Resolução 61/2014, artigo 9º, um dos papéis do professor especializado que atue em Sala de Recursos, Itinerância ou CRPE, é responsabilizar-se por: *VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe/aulas do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas.*

No **quadro 5**, podemos observar que não há integração entre o professor de sala comum e o professor especializado para orientações, sendo que esse é um dos papéis fundamentais deste profissional.

Em contrapartida, alguns professores (P2, P3, P8, P9 e P10) afirmam receber algum tipo de orientação do coordenador pedagógico, porém de modo superficial e não direcionadas para um trabalho pedagógico adequado. O professor coordenador da Unidade Escolar recebe orientações diretamente do Núcleo Pedagógico que é composto por Professores Coordenadores (PCNPs). Nesses núcleos há uma equipe de educação especial cuja responsabilidade, dentre várias, é a da formação continuada

de coordenadores e professores da rede estadual.

Em relação à participação do profissional no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a maioria dos professores disse que não participam das discussões. Segundo o MEC (acesso em 27/02/2015), o PPP deve percorrer todos os âmbitos educacionais da escola. Sua elaboração tem que ser fundamentada em uma construção coletiva com todos que compõem a comunidade escolar.

[...] a Educação Física é parte do projeto de escolarização e sua participação ao Projeto Político-Pedagógico das escolas. Se a atuação do professor efetiva-se na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso, tal como o de todos os professores é, como o projeto de escolarização ali constituído, sempre em favor da formação humana. Ela age como mediadora no processo de aprendizagem, integrando e interligando as práticas corporais, indispensáveis para o desenvolvimento global dos sujeitos, de forma mais reflexiva e contextualizada, caminhando rumo a uma educação transformadora (Custódio, 2007).

A importância que os autores enfatizam não se concretiza na prática; cinco dos professores entrevistados não participam desse processo, e um afirma que só participa nas atividades recreativas, sendo excluído de todo o processo de construção do PPP. Daí surge a hipótese de que muitos não sabem o papel fundamental de sua participação no processo do PPP, assim como a escola também não auxilia os profissionais para tal. Muitos estudos corroboram com essa afirmação; ver, por exemplo, o estudo de Venâncio (2012), já mencionado neste trabalho.

P1	“O conhecimento prévio, o entendimento da deficiência ajuda a buscar o caminho e a experiência no trabalho”
P2	“Relacionamento interpessoal, a facilidade de acesso que tenho a ele. Temos empatia”
P3	“Empatia com o aluno e ver o que ele realmente gosta e adaptar as atividades”
P4	“A liberdade de expressão corporal e troca de ambientes que facilitam e até induzem a comunicação em grupo”
P5	“A formação continuada que a rede ofereceu em 2007 e agora com o REDEFOR”
P6	“Um trabalho de respeito mútuo e respeito às diferenças com uma abordagem integradora”
P7	“Em condição precária na rede estadual o que facilita na minha prática sou eu e os outros professores que são guerreiros em conseguir o mínimo de interação para essas crianças”
P8	“A comunicação professor e aluno e as atividades desenvolvidas”
P9	“Introduzir nos conteúdos atividades inclusivas e de fácil compreensão e execução para alunos com autismo”
P10	“Fatores que envolvem todo o corpo escolar e não só o professor”

Quadro 6 - Na sua experiência, quais são os fatores facilitadores em sua prática pedagógica em relação ao aluno com autismo?

P- professor

No **quadro 6**, pode-se observar, em relação aos fatores facilitadores em sua prática pedagógica, que apenas o P1 e P5 focam-se na questão do conhecimento prévio concernente à deficiência e ao aluno. Com isso, vale ressaltar a importância da avaliação inicial na construção de estratégias facilitadoras na prática do profissional de

educação física. Segundo Oliveira (2005), a principal característica da avaliação é a de ser utilizada como um instrumento para estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e de sua relação com o ensino. A avaliação prévia do aluno deve oferecer subsídios ao professor para um melhor planejamento e, consequentemente, tornar possível aplicação de novas estratégias de ensino que permitam a participação do aluno.

-
- P1** “Foi o primeiro aluno da minha carreira uma novidade. Fui procurar acessar o aluno. Pois cada autista tem um jeito”.
- P2** “A agressividade do aluno, os momentos de crise”.
- P3** “Não consigo fazer um trabalho sequencial para a sala, tenho dificuldade para dar aula para os outros alunos e quando ele chega agressivo não consigo dar aula”
- P4** “O aluno com autismo não consegue atingir todos os objetivos em razão de sua dificuldade em estabelecer uma comunicação completa, além disso, seus parâmetros no processo de ensino e aprendizagem são diferentes do restante do grupo. Então preciso fazer uma abordagem diferente”
- P5** “A sala superlotada, falta do professor especialista na sala de aula para nos ajudar com esses alunos”
- P6** “A falta de interesse da escola na discussão da inclusão e de estratégias para um projeto integrador para meu aluno”
- P7** “Com a LDB 9394/96 com o slogan escola para todos, tivemos através dos tempos acesso à escola, permanência na escola e agora estamos esperando a utópica qualidade na escola. Sem isso, a dificuldade sempre existirá”
- P8** “Quando o aluno chega agitado na escola, mas não acontece com frequência”
- P9** “A falta de materiais e conteúdo pedagógico específico para desenvolvimento do aluno”
- P10** “A falta de formação Pedagógica em relação ao autismo e outros transtornos existentes”
-

Quadro 7- Na sua experiência, quais são os fatores dificultadores em sua prática pedagógica em relação ao aluno com autismo?

P- Professor

Em relação aos dificultadores mencionados pelos professores, enfatizou-se a falta de investimento do governo em relação à qualidade de ensino na escola (P7), a falta de materiais (P9) e a falta de formação pedagógica (P10).

A questão da superlotação das salas, conforme mencionado pelo P5, constitui um empecilho compreensível para quem busca fazer planejamento de aulas para um grupo de 40 alunos. Ademais, a agressividade do aluno foi relatada como um fator que dificulta a prática pedagógica pelos P2, P3 e P8, comprometendo o desempenho de todos.

4 | CONCLUSÕES

Este estudo possibilitou verificar a grande dificuldade que os profissionais têm em relação ao trabalho com o aluno TEA, seja pela falta de informação, formação, pela falta de apoio da gestão escolar e discussão multidisciplinar que afeta diretamente ao aluno — todos esses fatores foram identificados como dificultadores do processo de

ensino e aprendizagem.

É relevante notar que em todo processo de ensino aprendizagem deve se destacar pela avaliação inicial do aluno; tal avaliação torna-se necessária no processo de construção de estratégias pedagógicas que constatem, de antemão, informações acerca da deficiência, capacidades e potencialidades do aluno, assim como sugestões para serem desenvolvidas com o mesmo. Porém, o que foi observado neste trabalho foi um déficit na prática profissional dos professores.

Observou-se que não há trocas de experiências entre equipe escolar e equipe gestora, e com isso não há um planejamento adaptado e adequado para o aluno com TEA.

A realidade mostra a grande dificuldade que o profissional de educação física tem em ser ouvido na escola. Um fato interessante foi o relato da não participação desse profissional no Projeto Político Pedagógico - PPP e da não discussão dos casos de alunos com TEA em reuniões pedagógicas.

Neste estudo, demonstrou-se que os profissionais muitas vezes tentam, de alguma maneira, inserir esse aluno em suas aulas, porém a falta de conhecimento prejudica todo o processo de aprendizagem.

Em meio a essas colocações, sugere-se que a equipe escolar acompanhe todo o processo de escolarização do aluno com TEA, pensando assim em estratégias de melhor qualidade para seu ensino. Assim, conclui-se há a necessidade de projetos de formação continuada para os profissionais envolvidos com esses alunos, mediante a relevância de todos os benefícios que a prática da educação física pode proporcionar para o aluno com TEA.

Destaca-se a importância de todos os envolvidos nesse processo, seja o Governo Estadual, a Secretaria de Estado da Educação, as Diretorias de Ensino ou as Unidades Escolares. Por fim, nada será suficiente se não houver a extinção das barreiras atitudinais, que são a base de todo processo de mudança de mentalidade em relação às diferenças significativas advindas da condição de deficiência e ou transtornos do desenvolvimento em geral. Todas as pessoas envolvidas em todo o processo de escolarização sejam elas equipes de gestão, professores, equipes de apoio e comunidade precisam compreender a valorização do trabalhar em prol ao aluno com TEA e assim oferecer a esse indivíduo uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

Alves, F.R.F. (2014) *Desafios e Mudanças: Uma Proposta de Programa de Exercícios Físicos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC.

Cardoso, A.A; Pino, M.A. B; Dorneles, C.L. Os Saberes Profissionais dos Professores na Perspectiva

de Tardif e Gauhier: Contribuições para o Campo de Pesquisa sobre os Saberes de Pesquisa sobre Saberes no Brasil. IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

Custódio, F.A.C. Projeto político pedagógico, educação física e o professor: mediações na perspectiva de uma educação transformadora, 2007. Acesso em: 12/05/2015

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5^a ed.) Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

Gillberg, G. Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990; 31(1), p. 99-119.

Khoury, L.P; Teixeira; M. C. T. V; Carreiro, L. R. R; Schwartzman, J.S; Ribeiro, A.F. R; Cantieri, C.N. *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores*. São Paulo: Memnon, 2014.

Magill, R. A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2002.

São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução 61 de 11-11-2014*. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

Miccas C, D'Antino M. E. F. *Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com deficiência intelectual: estudo-piloto para elaboração de protocolo escolar*. Tema sobre desenvolvimento, 2011;18 (102), p. 82-85.

Oliveira, A. A. S; Campos, T. E. Avaliação Em Educação Especial: o ponto de vista do Professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B. *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

Schwartzman, J. S.; Araújo, C. A. de (Coord.). *Transtornos do espectro do autismo*. São Paulo: Memnon, 2012.

Silva, R.F; Seabra Junior, L; Araújo, P.F. *Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional*. São Paulo: Phorte, 2008.

Summerfield, L. *Physical education, recreation and related programs for autistic and emotionally disturbed children*. Washington: AAHPER, 1976.

Venâncio, L; Darido, C. S. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Rev. bras. educ. fís. Esporte*, vol. 26, no.1. São Paulo, Jan./Mar. 2012.

Wing, L., Gould, J. & Gillberg, C. Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, vol. 32, 2011, p. 768-77.

A TRAJETÓRIA DE LUTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: EM BUSCA DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Dilene Pinheiro da Silva

Coordenação de Política Estudantil, Cefet-MG/
Campus Contagem
Contagem/MG

Ailton Vitor Guimarães

Programa de Pós-graduação em Educação
Tecnológica, Cefet-MG/Campus II
Belo Horizonte/MG

às manifestações artísticas e culturais; entre outras que se apresentam no cotidiano das instituições. Ações que respondam a essas e outras demandas são complexas e requerem, além da construção de estratégias de atuação, a mobilização da comunidade acadêmica, dedicação à pesquisa, entre outras ações para alcançar os objetivos propostos à assistência estudantil. Considera-se que o cenário político-econômico que se desenha ao longo dos anos, com mercantilização da educação, exclui, paulatinamente, aqueles que não possuem recursos para adquiri-la, enquanto mercadoria. Caberia então à escola pública atuar no sentido de superar esse cenário. Nesse sentido, busca-se, na pesquisa que inclui as reflexões contidas aqui, compreender as ações da Assistência Estudantil diante das demandas apresentadas pelos discentes, na defesa do efetivo direito à educação.

PALAVRAS-CHAVE:
Permanência.
FONAPRACE. PNAES.

ABSTRACT: This paper has as its objective a brief reflection about the Student Assistance (AE) and its actions guided by its principles in order to promote access, permanence and completion in the courses in which the students of the Federal Institutions of Education (IFES) are enrolled. The aim is to approach the processes of constitution of the AE over time,

whose focus was / are the demands presented by the students inside the schools, in the difficulties of access and permanence, involving: socioeconomic restrictions in relation to housing, food, health (physical and mental), transportation and access to day care centers ; the absence of basic conditions to meet the needs of people with special needs; the need for psycho-pedagogical accompaniment and fostering academic participation; precarious access to information; the incipient diffusion and access to artistic and cultural manifestations; among others that appear in the daily life of institutions. Actions that respond to these and other demands are complex and require, in addition to the construction of strategies of action, the mobilization of the academic community, dedication to research, among other actions to achieve the goals proposed to student assistance. It is considered that the political-economic scenario that is drawn over the years, with commercialization of education, excludes, gradually, those who do not have the resources to acquire it, as a commodity. It would then be up to the public school to work towards overcoming this reality. In this sense, it is sought, in the research that includes the reflections contained here, to understand the actions of AE in face of the demands presented by the students, in the defense of the effective right to education.

KEYWORDS: Permanence. FONAPRACE. PNAES.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho, para além do objetivo explicitado acima, no resumo, busca ainda compreender a trajetória da Assistência Estudantil (AE), seu conceito, seus objetivos e seus princípios, no intuito de que se promovam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos nos quais ingressam os estudantes das Instituições Federais de Ensino (IFEs).

A trajetória da Assistência Estudantil está, intimamente, ligada à história da educação no Brasil, principalmente no que tange ao ensino superior, pois as primeiras universidades brasileiras tinham como foco o atendimento aos filhos da elite, excluindo deste acesso grande parte da população pobre, que não ingressava na educação superior. De acordo com Kowalski (2012, p.85),

a primeira prática de auxílio ao estudante no Brasil ocorreu durante o governo de Washington Luís em 1928, que incentivou a construção da Casa do Estudante Brasileiro que ficava em Paris, sendo responsável por repassar as verbas necessárias tanto para a edificação das estruturas como para a manutenção da casa e dos alunos. Portanto, isso vem demonstrar que a assistência estudantil, nesse período histórico, estava voltada para o atendimento das necessidades dos filhos da elite brasileira, já que era esse perfil que tinha acesso ao ensino superior.

O interesse pela educação superior no Brasil teve o seu início com a chegada da família real e, por iniciativa da corte, foram criadas, em 1808, escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro, além de uma cadeira de Ciência Econômica pelo Decreto 23/1808. Na sequência, em 1810, criou-se a Academia Real Militar da Corte – que, anos depois, foi transformada na Escola Politécnica – e, em 1820, surgiu a Real

Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que foi convertida, mais tarde, em Academia das Artes.

Após a proclamação da República, a Constituição Federal de 1891 não contemplou a educação superior e a primeira universidade brasileira, fundada em 1912, no estado do Paraná, durou apenas três anos. Dessa forma, somente em 1920 é fundada a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. O interesse pela organização nacional da educação surge com a industrialização e urbanização, atendendo inclusive uma demanda do setor industrial por profissionais qualificados (VASCONCELOS, 2010).

A educação passa a ser reconhecida como direito de todos e dever da família e do Estado a partir da Constituição Federal de 1934, na qual se pode ler no artigo 149: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País [...]” (BRASIL, 1934). Entretanto, o dispositivo legal não garantiu, na prática, a ampliação do número de vagas para a população.

A ampliação das universidades no território nacional ocorreu nas décadas de 1950 a 1970, nas esferas federal, estadual, municipal e particular. Todavia, não foi acompanhada da democratização do acesso em nenhuma delas.

Com os movimentos sociais reivindicando direitos e investimentos nas mais diversas áreas e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a concepção de educação como direito é ampliada, em consonância com o seu artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988). Entretanto, a materialização do ordenamento legal encontrou e continua encontrando inúmeros obstáculos, entre eles o empenho de empresários e representantes do governo na mercantilização da educação.

2 | NOTAS GERAIS SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL

O acesso e a permanência dos alunos nas IFEs é um desafio posto e que demanda um empenho dos atores envolvidos com o objetivo de superá-lo, garantindo assim a efetividade do direito à educação. Numa sociedade marcada por profundas diferenças sociais, os estudantes de baixa condição socioeconômica são, frequentemente, excluídos do acesso a uma educação de qualidade.

Com o intuito de diminuir a evasão dos alunos pobres, as ações de assistência ao estudante datam do período monárquico, com a criação dos Caixas Escolares, que contavam com doações de famílias ricas que contribuíam financeiramente. Os recursos eram destinados à distribuição de bolsas de estudo e material escolar e à assistência dentária e alimentar. Todas essas ações tinham um forte cunho caritativo e caráter de “favor”.

A Constituição Federal de 1934 previa a assistência ao estudante, e atribuía ao Estado essa incumbência, o que pode ser notado no parágrafo segundo do seu artigo 157: “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vigeiaturas” (BRASIL, 1934). Todavia, não houve empenho nem a promoção de políticas públicas para que o dispositivo legal fosse, de fato, materializado e a democratização do acesso não aconteceu, continuando a universidade um privilégio de poucos e uma pretensão apenas como letra morta no papel.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), constituída ainda na década de 1930, assumiu um importante papel na luta pela assistência ao estudante. Localizada no Rio de Janeiro, a Casa do Estudante do Brasil sediava os encontros nacionais dos estudantes e, além de abrigar os alunos, disponibilizava, no primeiro andar, um restaurante, denominado *Calabouço*. O objetivo que motivava os alunos, segundo depoimento de Irun Sant’Anna, um de seus fundadores, era o de lutar pelos interesses nacionais, pela democracia e pela pluralidade política (PORTILHO, 2010).

É somente na década de 1980, com o surgimento de movimentos sociais organizados, que o debate sobre o acesso e a permanência no ensino superior, para a grande parcela da população pobre, retorna à agenda nacional. Isso acontece, mesmo no contexto do que se denominou como “a década perdida”, economicamente, devido ao aumento do desemprego, do trabalho informal, do empobrecimento e ao desmantelamento sistemático dos serviços sociais.

É também nesse momento que as universidades federais sofrem fortes investidas contra suas “competências administrativas, didáticas e às suas finalidades” (FONAPRACE, 1993, p. 80), ataques originados por representantes do próprio governo, motivados por forte tendência de privatização do ensino superior. Não por acaso, na nossa história recente, o final da década de 2010 apresenta um quadro bastante parecido.

A falta de compromisso do governo federal com as universidades e, consequentemente, seu sucateamento, trouxe junto a diminuição dos recursos de capital e custeio e a histórica demanda por ações efetivas na viabilização do acesso e permanência postas aos profissionais que já trabalhavam com a assistência estudantil no interior das IFEs. Isso levou à promoção de encontros desses representantes com o objetivo de debater e refletir acerca do trabalho necessário na área, buscando a articulação, em âmbito nacional, das forças que pudesse consolidar o comprometimento do Estado com a regulamentação e o financiamento da Assistência Estudantil (AE).

Em 1987, é instituído o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários (FONAPRACE), composto por pró-reitores e secretários de assuntos estudantis das IFEs de todo o território nacional. Os documentos elaborados nos encontros tornam-se referenciais de grande importância, pois apresentam propostas

de ações concretas, resultado de pesquisas realizadas com os estudantes pela equipes de AE, e são encaminhados ao Ministério da Educação (MEC), subsidiando, em momentos distintos, dispositivos legais que regulamentaram a AE.

As primeiras reuniões, que antecedem a criação do Fonaprace, datam de 1983, ainda sob o regime militar. Tinham como objetivo a construção de uma pauta única de propostas a serem apresentadas ao governo federal, com o objetivo de fortalecimento das IFEs e foram construídas a partir de encontros regionais do Fórum, a saber: a Promoção de Apoio ao Estudante Universitário (1984, Maceió); Participação e Representação Estudantil (1985, São Luís); Projeto Emergencial de Manutenção dos Restaurantes Universitários do Norte e Nordeste (1985, João Pessoa); Diretrizes e Estratégias Universitárias – Subsídios para um programa do Ministério da Educação (1985, Aracaju) (FONAPRACE, 1993). Importante registrar, nesse contexto, a realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Assistência à Comunidade Universitária, realizado em 1985, na cidade de Florianópolis.

O trabalho desenvolvido a partir dos primeiros encontros é de fundamental importância, pois ampliou o diálogo entre as IFEs, viabilizou a construção de ações alinhadas e coordenadas entre elas, orientou a realização de pesquisas junto aos estudantes matriculados nas IFEs, em todo o território nacional, sendo que cada instituição se encarregou de mobilizar os alunos para que colaborassem, preenchendo um questionário de sondagem disponibilizado pelo Fonaprace. Apartir desses encontros iniciais e de posse dos dados desse sondagem, tornou-se possível a realização de eventos, a elaboração de documentos conjuntos e o início da construção de propostas para uma Política de Assistência Estudantil que contribuísse para a garantia do acesso, da permanência e do êxito escolar dos estudantes de baixa condição socioeconômica (CAVALHEIRO, 2013).

A assistência ao estudante ganha novo impulso, com as distintas esquipes nas IFEs, utilizando o espaço de discussão e reflexão do Fonaprace, passando a ter ações alinhadas no atendimento ao aluno e uma constante articulação junto à comunidade acadêmica e ao governo em busca de ampliação das vagas. Esse alinhamento leva em conta o modo como o Fonaprace define a Política de Assistência Estudantil:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 68).

Essa perspectiva, considerando a demanda de ampliação de vagas, nos vários cursos, levou o governo a criar programas e leis que contribuíram para o acesso dos discentes, entre eles: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado a partir da promulgação do Decreto 6.096/2007; a ampliação da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892/2008; a

Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Porém, esse acesso não é garantia que o discente possa percorrer seus objetivos acadêmicos com êxito. Essa trajetória é, muitas vezes, interrompida, entre outros fatores, pela falta de recursos financeiros que possibilitem a permanência e a conclusão dos estudos iniciados. Vem daí o fato de que as ações e programas executados no âmbito da AE passam a ter também o objetivo de contribuir para a diminuição da evasão.

As ações para a permanência dos alunos na instituição e, consequentemente, o combate à evasão precisam de todos os atores envolvidos, desde os próprios alunos, suas famílias, passando pelos docentes, técnicos administrativos e pelas respetivas administrações escolares. Para uma resposta efetiva às diversas demandas apresentadas pelos alunos é necessário que a AE seja compreendida e colocada em prática por todos, enquanto política institucional, com investimento efetivo de recursos financeiros e humanos (XAVIER, 2008).

Os foruns e encontros regionais e nacionais do Fonaprace propiciaram a construção de propostas que foram encaminhadas ao governo e à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Essas propostas subsidiaram a elaboração do Plano Nacional de Assistência Estudantil, em 2007, que tomou como referência a pesquisa realizada pelo Fonaprace, junto aos discentes. O trabalho realizado

[...] identificou as dificuldades socioeconômicas de uma parcela significativa do segmento estudantil como uma das causas da evasão e da retenção. Questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde tornam-se demandas primordiais para garantir a permanência desses estudantes nas IFES. Desta forma, faz-se fundamental a articulação de ações assistenciais para a permanência e a conclusão de curso por parte dos estudantes carentes, na perspectiva de inclusão social, de melhoria do desempenho acadêmico e de qualidade de vida (ANDIFES, 2007, p.2).

Outro importante documento foi a Portaria Normativa MEC n. 39, de 2007, que prevê no parágrafo primeiro do seu artigo terceiro, que as ações da AE devem considerar: “a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”.

Na sequência, foi publicado o Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010 – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) – que, na mesma linha dos anteriores, tem como objetivo a regularização das ações da assistência aos discentes. Dispõe, inclusive sobre as áres em que as ações deverão ser executadas, em seu artigo 3º, parágrafo 1º:

I moradia estudantil; II alimentação; III transporte; IV atenção à saúde; V inclusão digital; VI cultura; VII esporte; VIII creche; IX apoio pedagógico; X acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Outra importante conquista foi a provisão orçamentária que passa a ser prevista no texto do decreto. A execução das ações, principalmente no que tange aos programas de bolsas de auxílio financeiro ao discente para o atendimento às suas demandas somente são possíveis com o comprometimento orçamentário, conforme segue:

Art. 8º - As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às intituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL, 2010).

O marco regulatório também possibilitou um direcionamento na execução das ações nas distintas IFES. Revelou também a necessidade de ampliação de vagas para os profissionais das equipes, como assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, entre outros, situação esta que impacta diretamente na qualidade do atendimento e do efetivo acompanhamento dos discentes, contribuindo para a diminuição da evasão.

Todas as ações são direcionadas por princípios, também construídos no Fonaprace. Revelam a intensionalidade de se avançar na consolidação dos projetos e uma permanente luta por manter as conquistas já realizadas. O Plano Nacional de Assistência aos Estudantes é regido pelos seguintes princípios:

1. Afirmação da educação superior como uma política de Estado;
2. Gratuidade do ensino;
3. Igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES;
4. Formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
5. Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
6. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
7. Orientação humnística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
8. Defesa em favor da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceito;
9. Pluralismo de ideias e reconhecimento da liberdade como valor ético central.

A atuação dos profissionais da AE junto aos discentes, para além da execução de programas de bolsas, tem como objetivo que esses alunos sejam protagonistas do processo de aprendizagem, compreendendo todo o contexto socioeconômico, político e cultural que os cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem sua origem na vinda da família real para o Brasil, era destinada aos filhos da elite que, inclusive, ao ir estudar na Europa, eram auxiliados financeiramente. As famílias de baixa renda, os pobres, eram excluídos das possibilidades de acesso à educação.

As conquistas da AE, como é possível perceber, foram sendo realizadas ao longo dos anos e, com a criação das primeiras universidades brasileiras, alguns poucos discentes provenientes da camada mais empobrecida da população puderam ter acesso ao ensino superior. Na falta de condições de se manterem nos cursos, eram ajudados com recursos de doações de famílias ricas, com forte cunho caritativo. Não obstante, até os dias atuais, para muitos, o aporte financeiro feito aos estudantes, ainda é concebido como “favor” do Estado e deve estar atrelado a um retorno por parte dos estudantes.

Todavia, num contexto de grandes diferenças sociais, para a efetivação do direito à educação é necessário que ações sejam tomadas a fim de garantir que os discentes de baixa condição socioeconômica que ingressam nas IFES consigam permanecer e concluir os estudos iniciados. É nesse sentido que os representantes de assuntos comunitários e estudantis dessas instituições buscaram, em conjunto, a construção de princípios, de objetivos, de propostas e de ações que conduzissem a um êxito no propósito de contribuírem, efetivamente, para o acesso e a permanência dos discentes nos seus respectivos cursos, de modo a concluí-los com êxito.

Pode-se dizer que é a partir desse propósito, que surgiu o Fonaprace, espaço de discussão e reflexão sobre a prática da AE, sobre sua importância na garantia do acesso e da permanência dos discentes que não têm muitas chances de acesso ao ensino superior, num contexto claro de exclusão social.

Os discentes são sujeitos na origem desse processo e, como tal, possuem importante papel em busca de acesso ao ensino superior. Sua representação, seja a partir da UNE, seja por meio das demais entidades representativas dos estudantes, é de fundamental importância, na organização, na mobilização e na participação dos processos de construção das propostas e estratégias que se somam às forças de avanço na efetivação do direito à educação.

Foram essas articulações em processo que possibilitaram, por meio das mobilizações materializadas a partir delas, importantes conquistas e, dentre aquelas citadas aqui, pode-se dizer que a instituição do PNAES, com o objetivo de atender as demandas apresentadas pelos discentes, possibilitando inclusive, dotação orçamentária necessária à execução de projetos da AE nas IFES, seja a mais significativa delas. O que não quer dizer que termina aqui o trabalho.

A trajetória da AE, como pode-se perceber, é marcada por embates, conquistas, alguns retrocessos, e revela a necessidade de permanente esforço para que a educação, seja de fato, um direito de todos. Longe de pretender ser solução, a parcela

que cabe à AE, uma vez considerado seu histórico de luta na construção de políticas de assistência ao estudante, não somente na lei escrita, mas também na prática, no acompanhamento sistemático e cotidiano dos sujeitos oriundos das classes de baixa condição socioeconômica, é especialmente significativa, num contexto de exclusão social como o que vivemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1934. Disponível em: <https://bit.ly/1TKnxCq>. Acesso em fev.2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/1blJ9XW>. Acesso em fev.2019.

BRASIL. **Decreto n. 7234/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2q99MU1>. Acesso em fev.2019

BRASIL. **Lei n. 12.711/2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/1n0FDPs>. Acesso em fev.2019.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Dez Encontros**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1993.

FONAPRACE. **O FONAPRACE e a Política de Assistência Estudantil em 2012**: quem somos, onde chegamos e o queremos. FONAPRACE – Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social**: alcances, perspectivas e desafios, 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, 2013.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**, 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PORTILHO, A. dos S. **Praia do Flamengo 132**: memória, reparação e patrimonialização da União Nacional dos Estudantes, 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n.2, p. 599-616, Jul./dez, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2S9pcDr>. Acesso em fev.2019.

XAVIER, A. De M. **Serviço Social e Educação**: análise do reconhecimento social e das experiências profissionais construídas nos diversos campos da política educacional, 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Loryza Rodrigues Barbosa de Barros Natal

UNITAU, Universidade de Taubaté

Taubaté - São Paulo

Juliana Marcondes Bussolotti

UNITAU, Universidade de Taubaté

Taubaté - São Paulo

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar a importância da alfabetização e letramento na inclusão especial, considerando a valorização do sujeito aprendiz em uma sociedade contemporânea e globalizada, capacitando-os como cidadãos atuantes para uma sociedade igualitária, e isso se faz no papel socializador da escola na convivência dos alunos com necessidades especiais. O objetivo traçado propõe uma análise qualitativa sobre considerações importantes de alguns dos principais autores que se dedicaram a tratar de aspectos relativos a esta problemática. O procedimento interpretativo de revisão bibliográfica permitiu maior compreensão do tema, possibilitando o ato reflexivo por parte dos autores deste artigo e a sistematização de conteúdos que o sustentou. O eixo principal recaiu sobre a forma de apresentar que em um mundo tão raso no que diz respeito à vida letrada em que estamos inseridos, é preciso difundir o incentivo a mudança desse quadro para que nossas futuras gerações não sofram

a triste realidade de viver em um ambiente que suas habilidades para a vida externa, não nasçam através de um raciocínio crítico e destinado a mudar o rumo de sua própria história, de sua autoconstrução. O resultado dessa linha de evolução do pensamento, a análise e recontextualização deste estudo, possibilitaram aos pesquisadores entender que a alfabetização e letramento não se dão pelo simples fato de saber ler e escrever, e nesse contexto, alguns indivíduos em face da sua condição especial, possa se sentir confortável no ambiente escolar, a escola deve proporcionar condições para recebê-los sem quaisquer distinções.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, letramento, inclusão.

ABSTRACT: This article seeks to present the importance of reading and writing in the inclusion of special needs students, seeking to value these students in our contemporary and globalized society and empower them as active citizens in a more egalitarian world; this happens in the school's socializing role in the coexistence of students with special needs. The objective here is to propose a qualitative analysis of some important considerations from some of the main authors reviewed who devoted themselves to studying aspects relating to this issue. The interpretation and review of

this literature has allowed a greater understanding of the theme, making it possible for the authors of this article to reflect on it and to systematize its contents. The main focus is to show that, in a world so superficial in terms of literacy, it is necessary to encourage a change to this framework so that future generations may have their worldly skills born out of critical thinking and be able to change their trajectory and their self-construction. This line of thought, along with the analysis and recontextualization of this study, has enabled the researchers to understand that literacy is not determined by the simple fact of knowing how to read and write, particularly for individuals with special conditions—that is, in order for special needs students to feel comfortable in the school environment, the school must provide conditions to receive them without any distinctions.

KEYWORDS: Reading, writing, inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Historicamente analfabetismo corria a passos largos no Brasil devido à falta de comprometimento social. A alfabetização não se dá pelo simples fato de saber ler e escrever, e nesse contexto, alguns indivíduos em face da sua condição especial, ou seja, para que o aluno especial possa se sentir confortável no ambiente escolar, a escola deve proporcionar condições para recebê-los sem quaisquer distinções. Independente do grau de dificuldade, o que se deve levar em conta é o direito que todo cidadão tem que ter a sua disposição, ensino educativo e que esteja preparado para lidar com seus problemas.

Os alunos com necessidades educacionais especiais ainda são avaliados dentro de um sistema classificatório, quando deveriam ser avaliados dentro de suas necessidades e especificidades com conteúdos adaptados através de um processo diagnóstico e formativo, já que neste momento o importante é valorizar a aprendizagem contínua do trabalho realizado através da necessidade do educando. E nesse contexto, muitos educadores se sentem incapazes e despreparados para trabalharem com esses alunos dentro da mesma sala de aula do ensino regular, acreditando que o melhor para o educando é colocá-lo em uma sala especial, pois, demanda de conhecimentos mais específicos para educar, necessitando a busca de materiais facilitadores no processo de desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, a escolha do tema foi motivada devido à importância da valorização do sujeito aprendiz em uma sociedade contemporânea e globalizada, capacitando-os como verdadeiros cidadãos atuantes para uma sociedade igualitária.

Levando em consideração esses aspectos, a escola deve estar aberta para a inclusão, em que o aluno é incorporado naturalmente nas classes de ensino regular, “através de trabalhos específicos do professor de Educação Especial”. É muito importante o papel socializador da escola na convivência dos alunos com necessidades especiais. À medida que este convive com os alunos ditos normais e com eles participa de determinadas experiências, aprende a conviver com suas próprias deficiências,

dentro das condições normais de vida.

A partir da leitura dos trabalhos selecionados foram elencados alguns autores para subsidiar este trabalho, entre eles: FREIRE (2001); PIAGET (1987); SOARES (2003); FERREIRO (1985), em que foi desenvolvida a revisão de literatura a seguir.

1.1 Objetivo

O presente estudo tem como objetivo apresentar a importância da alfabetização e letramento na inclusão especial.

2 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e letramento são primordiais na vida dos indivíduos, e atualmente com as novas tecnologias, os atos sociais de modo geral, nos impulsionam para o aprendizado. Tanto que a ideia de letramento não se dá apenas no aspecto da língua portuguesa, mas também em relação à compreensão das operações matemáticas, apesar de que nosso foco seja a leitura e seu incentivo.

Nessas circunstâncias constituir o aprendizado de modo satisfatório, dependerá muito mais do conhecimento do mundo em que a criança está inserida, do que em embasamentos metodológicos que se apresentam aos pequenos. (CAGLIARI, 1990).

A alfabetização é definida como o conhecimento do alfabeto, a mecânica da escrita/leitura - processos que visam que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), ou seja, o domínio da escrita alfabética. (SOARES, 2003).

O aprendizado acontece, a título de exemplificação, através de livros ilustrados, apresentação das letras e suas formas, brincadeiras com palavras, dentre outras, tudo para desenvolver o interesse pela leitura e sua evolução.

A diferença entre alfabetização e letramento é que alfabetização trata do indivíduo que lê e escreve; e letramento é aquele que além de ler e escrever tem maior conhecimento dos assuntos que envolvem o processo de escrita e leitura. (FARACO, 2012).

O ambiente em que a criança está integrada dá forma a seu comportamento, que por sua vez, não é inato ou condicionado. Assim, tanto o comportamento biológico, quanto intelectual também implicará em sua formação, fazendo com que a mesma se adapte a diversas situações em que lhes são impostas. (FERREIRO, 1985).

Logo, cada indivíduo, como ser único que é se desenvolve de modo diferente. Consequentemente, quanto mais cedo à criança que está em plena formação psíquica, estiver agregada ao universo das letras e for estimulada a participar desse mundo letrado, adquirirá capacidade de construir uma formação produtiva e funcional. (PIAGET, 1987).

Todavia é preciso salientar que não há fórmula mágica para alfabetizar, muito

menos tornar aquele aprendiz em um bom, ou um leitor assíduo e que comprehende o espaço que o rodeia, ou seja, uma pessoa letrada.

É preciso despertar o hábito diário de ler, ainda que os pais não tenham tido essa preparação em sua infância, ainda que a escola tenha certa precariedade com relação a materiais para o desenvolvimento de seu trabalho e ainda que o educador, muitas vezes, saia de sua graduação sem muito aparato para desenvolver tais habilidades em seus alunos e encontre diversos problemas para evoluir em seu ofício, tais como classes lotadas e conteúdos muitas vezes exaustivos.

O professor precisa ter um olhar diferenciado aos alunos incluídos neste processo. A alfabetização e letramento dos alunos especiais demandam de materiais adaptados conforme suas necessidades e dependendo da deficiência, este tendo pouco conhecimento, irá necessitar de um profissional facilitador na mediação dos conteúdos abordados para o processo de aprendizagem ocorrer.

2.1 O processo educacional e seus métodos

Até meados do século 19, os que predominavam entre os métodos de ensino eram aqueles os quais os docentes tinham aprendido, ou seja, eles repassavam para seus alunos o que lhes havia sido ensinado, primeiro aprendia-se as letras, depois a formar as sílabas e posteriormente a junção delas para a formação de palavras e frases. Já no século 20 surgiram dois métodos de leitura e da escrita, que foram chamados de sintéticos e analíticos. (OLIVEIRA, 2002).

A reflexão e produção pedagógica se fazem necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente na construção e reconstrução de novos saberes direcionados a alfabetização e letramento dos alunos surdos ou deficientes auditivos, que requer do educador uma formação que propicie condições de trabalho no sentido de promover em seu educando o reconhecimento de sua identidade, cultura e relação entre conhecimentos da vida pessoal e acadêmica. Essa reflexão requer planejamento, consciência do ato, compromisso do professor com a reformulação das metodologias e práticas pedagógicas observadas, estratégias de ensino e tomadas de decisões, reorientando o trabalho diário após formação permanente reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento profissional gerando um conhecimento ativo podendo assim adaptar e modifica-las conforme a diversidade.

O fato da prática da leitura ter surgido em vários países ao mesmo tempo fez com que essa semelhança ficasse somente nesse aspecto, no Brasil a alfabetização é muito inferior à prática realizada nos países de primeiro mundo, sendo que aqui o domínio do sistema de escrita está num patamar muito superior. Os problemas socioeconômicos ocorridos em nosso país acabaram de certa forma contribuindo para o atraso da alfabetização. Tais questões não foram priorizadas pelos governantes, e por isso, o ensino nos países de primeiro mundo produzem resultados mais satisfatórios.

Efetivamente, pela linguagem nos expressamos - nos revelamos - nos relacionamos uns com os outros e com o mundo. Somos humanos pela linguagem,

através da linguagem provocamos nosso imaginário, criamos, construímos a sociedade, fazemos história. A linguagem e a escrita são parte do universo criado pela leitura, e por isso, os debates relacionados à alfabetização devem promover discussões sobre a melhoria da qualidade no ensino. (MOLL, 2009).

A ação de ler compreendida de modo amplo caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe aparece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer e significados, representa de antemão, uma luta, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. (VYGOTSKY, 1987).

A interação dialógica é que aproxima texto-leitor, porque a paixão pela leitura não é algo casual, uma vez que ela se alimenta da formação do hábito que desencadeia o interesse, a motivação e o encantamento pelo mundo mágico, atraindo inicialmente pequenos leitores apaixonados pelo diálogo que se dá entre leitor-texto, transformam-se em excelentes adultos leitores. (SAVATER, 2000).

A escola também pode promover atividades sobre a importância da leitura e o papel que ela desempenha na aprendizagem. Poderá realizar encontro com escritores, estudiosos e estudantes; organizar visitas culturais; providenciar livros, revistas, jornais, vídeos e outros recursos; viabilizar eventos culturais com integração de outras escolas; exposições de trabalhos produzidos pelos alunos.

2.2 Ensino e aprendizagem

A criança não é neutra, nem vazia de conhecimentos. O letramento acontece mesmo antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente, ao observar os adultos durante a leitura de receitas médicas, livros, quando a mãe lê e segue as instruções das embalagens ou prepara receitas culinárias, em todo momento ela está sendo influenciada. (FREIRE, 2001).

Uma ação educativa precisa acontecer no sentido de provocar, desafiar, estimular, ajudar o sujeito a estabelecer uma relação pertinente com o objeto, que corresponda em algum nível, à satisfação de uma necessidade sua, mesmo que essa necessidade não estivesse tão consciente no início. (PIAGET, 1987).

A alfabetização precisa ser significativa, envolvente, e os alunos precisam sentir-se parte integrante do processo, onde seu cotidiano, suas histórias de vida e ideias sejam valorizadas e trazidas para o contexto de sua aprendizagem. (SOARES, 2003).

As crianças necessitam ser instigadas, desafiadas, levadas a refletir, provocadas a participar de forma ativa de seu aprendizado, em um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabetico de escrita, transformando as informações recebidas em conhecimentos.

É certo concluir que a primeira infância se revela de forma curiosa e incansável no que diz respeito à leitura do mundo. Logo, é indiscutível a chance que o professor tem nessa fase para desenvolver ações em que a escrita seja usada de forma sistemática

e reveladora, assim como seu uso expressivo e real.

Diante disso, é claro, o valor do professor quando se fala na horizontalidade, afinal a criança deve tê-lo como elo com o saber, não como aquele que abrange todo o saber.

Em um mundo tão raso no que diz respeito à vida letrada em que estamos introduzidos, é preciso difundir o incentivo a mudança desse quadro para que nossas futuras gerações não sofram a triste realidade de viver em um ambiente em que suas habilidades, para a vida externa, não nasçam através de um raciocínio crítico e destinado a mudar o rumo de sua própria história, de sua autoconstrução, assim há grande necessidade de investir também no educador, dando-lhe meios de exercer seu trabalho com mais dignidade e coragem.

2.3 O processo de alfabetização e letramento para a construção do conhecimento

A alfabetização é um processo importante para o aluno em toda sua vida escolar, pois aprender significa entender o processo da relação entre a fala e a escrita, com isso os textos elaborados precisam ser fáceis de entender, que possuam rimas, relações entre animais e objetos, ou seja, textos criativos. O processo de alfabetização começa em casa com a língua oral. O ambiente ao mesmo tempo em que deve incluir a dinâmica do ensino/aprendizagem também proporciona desafios que a vida moderna oferece a criança. (CARVALHO, 2005).

É relevante salientar que é preciso empregar todo esforço para que a criança, diante do ambiente em que está situada, seja motivada a pensar sobre o que está escrevendo, apropriando-se da língua, de forma que tal exercício aconteça naturalmente.

Os textos trazem esta importância no processo de leitura e escrita além de encantar, despertar a imaginação, a descoberta, o mundo encantado. O estímulo à leitura cria um的习惯 e forma bons escritores, pois para cada livro lido é uma porta que se abre em um mundo letrado.

A educação deve fazer os homens cada vez mais conscientes de seu papel na sociedade, e tal conhecimento deve ser usado sempre que possível de modo crítico e consciente. (VYGOTSKY, 1987).

A leitura é um importante instrumento para a libertação do povo e para o processo de reconstrução social. Ler é conhecer, e, nesse contexto, é possível perceber as forças e relações existentes no mundo da natureza e dos homens. (SMOLKA, 2003).

Faz-se necessário que as práticas educativas, desenvolvidas no cotidiano escolar, desencadeiem um trabalho voltado para formar leitores, a partir do oferecimento de livros, materiais e recursos que estejam próximos da realidade dos alunos, de modo que sejam levantadas questões significativas para a vida humana.

A contradição fundamental está no distanciamento entre discurso sobre importância da leitura e as condições concretas em que ela se efetue. No entanto, o essencial é saber distinguir o que ler de modo que o processo de socialização e

educação seja mais significativo. (CALIGARI, 1990).

É importante discutir e delinear outras funções para a leitura. A função social da leitura se vincula à conscientização ou politização dos brasileiros, aos movimentos da luta por uma sociedade melhor. Para tanto, há que se pensar nas condições concretas dos profissionais da educação, às lutas por melhores salários e melhores condições para ensinar, que proporcionarão aos professores um horizonte de melhoria e transformação no ensino da leitura.

A criança está inserida num contexto social em que a tecnologia invade e redimensiona a realidade, proporcionando situações que muitas vezes acabam distorcendo valores e incutindo certos padrões sociais, que nem sempre primam pela dignidade e pela vida. Essa é, na verdade, a grande luta de nossos tempos fazendo com que o ser humano encontre o verdadeiro significado da vida. (FERREIRO, 1985).

Nesse sentido, é importante que a criança aprenda a se conhecer e a se entender. Só assim será capaz de se relacionar com outros de forma a encontrar significado para a sua existência.

Sem o hábito de leitura, o homem acaba isolado, desvinculado da sociedade e de seu ambiente. Lendo, ele encontra um novo mundo, diferente do qual ele está inserido, pois pode fazer viagens que jamais imaginou, conhecer o desconhecido, permanecer ou sair de lugares no momento que achar oportuno. Somente o fantástico mundo da leitura é capaz de proporcionar ao leitor viagens incríveis e sensacionais sem sair de casa. (YUNES, 1984).

Se for concebida por simples decodificação, as atividades serão organizadas visando ler por ler, memorizar, repetir e copiar ideias. Se conceber por ato de interagir com o texto, as atividades serão criativas oportunizando os alunos a recriar, refletir, analisar, inferir, levando-o a ler diversas formas de leitura.

2.4 Inclusão

A literatura relata que até o início do século XV as crianças que nascessem com algum problema de saúde eram atiradas nos esgotos da Cidade Antiga de Roma. Posteriormente, na idade média, os considerados deficientes eram encontrados facilmente nos abrigos das igrejas. Entre os séculos XVI ao XIX os deficientes viviam isolados do resto da população, em locais como albergues, conventos e asilos, até surgirem os hospitais psiquiátricos que faziam atendimento especializado em pessoa com necessidades especiais. Já no século XX, os direitos destas pessoas passaram a ser respeitados pela sociedade, e tal fato culminou com a criação da Declaração dos Direitos Humanos no ano de 1948. (HOFFMANN, 1995).

Aqui no Brasil, Segundo Mazzotta (2003, p. 15), a "inclusão data de poucos anos, e tal fato se exteriorizou pela evolução da sociedade e dos direitos civis, e das políticas protecionistas instaladas neste último século".

Um dos maiores desafios para inclusão social plena das pessoas com deficiência foi o acesso ao sistema regular de ensino, sendo esta considerada como a garantia de

direitos e o exercício da cidadania. Após uma longa trajetória de busca por políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, na atualidade, podemos contar com um considerável número de legislações que visam garantir a inclusão nos diversos setores da sociedade. "A Educação Inclusiva é o resultado de muitos estudos teóricos e práticos, bem como discussões que tiveram a participação e apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores." (KUSS, 2016, p. 27).

Em 1950 a inclusão começa a ser tratada com maior preocupação pelos legisladores. Atualmente por iniciativa de vários órgãos o atendimento aos sujeitos com necessidades especiais visa à sua inserção na sociedade. (BEYER, 2005).

Para Mazzotta (2003, p. 16), os indivíduos com necessidades especiais requerem uma proteção com relação aos aspectos sociais e civis, a qual foi postulada na Constituição Brasileira de 1967.

A legislação brasileira se atentou a inserir em seus dispositivos legais, normas que exijam a inclusão das pessoas com necessidades especiais. A Educação Inclusiva abrange a integração escolar, a qual é um recurso contra a discriminação, abuso e abandono. A inclusão refere-se a intervenções necessárias para a criança com deficiência acompanhar a escola e superar-se. (SELAU, 2007, p. 45).

A Educação Inclusiva abandona a ideia de que a criança tem que ser normal para contribuir. A Escola deve resgatar o seu papel de ensinar, aprender com a diferença e despertar o desejo de todos de aprenderem com as novidades que eles carregam consigo, considerando o potencial que poderá ser desenvolvido pelas crianças, e não ficando circunscritas às suas dificuldades. O acesso ao saber deve ser garantido a todos, de forma objetiva, adequada, especialmente àqueles com deficiência, para que se assegure realmente a igualdade de oportunidades entre os alunos considerados especiais e normais. (HONORA; FRIZANCO, 2008).

Conforme Fonseca (2007, p. 39), independente ou paralelamente à existência da Escola Inclusiva cabe a cada cidadão a responsabilidade pela construção e manutenção da Sociedade Inclusiva, a qual deverá refletir o tipo de escola que será oferecida a todos.

Ao dispor sobre o conceito de necessidades especiais, parte do papel da escola e da educação escolar, promover de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades, a apropriação de conteúdos da cultura, fundamentais para as pessoas se tornarem membros ativos dessa cultura, que no Brasil, chama-se construção da cidadania. (ARANHA, 2004, p. 23).

Para Mantoan (2005, p. 25) "inclusão pode ser entendida como o processo que visa capacitar e reconhecer as diferenças entre os cidadãos, de modo que todos possam compartilhar suas experiências".

Os alunos que chegam à escola regular são responsabilidade de todos os educadores, e não apenas do profissional que se interessa pela Educação Especial. (BOLONHINI JR., 2004).

Martins (2012) comprehende que as escolas são espaços em que a construção

do conhecimento, as relações estabelecidas e as práticas desenvolvidas podem ser semeadas e cultivadas de forma democrática e inclusiva.

O processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais normalmente é lento, em função das próprias características desta condição: adaptação social inadequada, capacidade reduzida para o aprendizado e lentidão do processo de maturação. As etapas no processo de aprendizagem são: motivação, objetivo, preparação, obstáculo, resposta, reforço e generalização. (BEYER, 2005, p. 44).

A fim de que o processo de aprendizagem se efetue de forma favorável, é importante considerar ou criar princípios facilitadores como: oferecer experiências de sucesso, passagem lenta de uma etapa para a outra, proceder de modo sistemático, entre outros. As condições para a inclusão de alunos com necessidades especiais em relação ao ensino estão legalmente criadas, mas é evidente que a escola regular não está preparada para recebê-lo. A presença de um aluno especial no ensino regular cria novas necessidades e exigências.

As escolas precisam eliminar atitudes preconceituosas, preparar todos os alunos e suas famílias para conviverem à luz da filosofia da inclusão escolar, capacitar continuamente todos os profissionais que atuam na escola e educar a comunidade local para a adoção de atitudes inclusivas e proporcionar um currículo para todos os alunos, adequado às necessidades, capacidades e diferenças individuais.

2.5 Legislação inclusiva e os desafios encontrados para inclusão

O entendimento da educação expresso na LDB possui um alcance maior do que o de educação escolar e encontra-se na raiz de questões básicas quanto à problemática da educação como a distância entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e manual, entre o mundo da escola e o mundo do trabalho. (CARVALHO, 2007, p. 52).

Dessa forma, a educação brasileira tem como objetivo trabalhar para a formação de pessoas independentes, de visão empreendedora e que se posicionem de modo solidário frente à sociedade, respeitando o ser humano na construção da efetiva democracia. (AZEVEDO, 2004, p. 42).

Baseado nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a legislação brasileira considera que todas as crianças e jovens com deficiência devem frequentar a escola regular e as estas devem estar adequadas para o acesso desses estudantes. Para tal fim foram promovidas ações, tais como o Atendimento Educacional Especializado, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Anísio Teixeira, no início dos anos 60, considerava que a escola é, "em verdade, o lugar para aprender, mas nesse processo a troca de experiência faz dessa atividade uma recreação e torna esse processo muito mais prazeroso". (MOTTA, 1997, p. 221).

Portanto, se verifica que o legislador brasileiro procurou dar tratamento a essas

questões, e a legislação nos últimos anos apresentou avanço com relação às normas anteriores.

Por esse motivo tem-se pensado, no contexto da sociedade e instituição, em uma gestão educacional e não apenas em uma administração dos objetivos educacionais. Então, para que essa prática se desenvolva com sucesso propõem-se que o profissional reflita durante sua própria ação sem interrompê-la, ou seja, é necessário que se tenha um diálogo com sua ação, com a própria situação e em seguida vê-se como necessário a reconstrução mental da ação. (OLIVEIRA, 2002).

A exclusão não recai somente em alunos deficientes, recai também em alunos desfavorecidos economicamente, e que necessitam em muitos casos trabalhar para custear seus estudos.

O desafio de aprendizagem na vida de uma criança deve transcorrer de forma normal para que estes problemas não influenciem no seu aprendizado, há quem considere o período escolar como ameaçador na vida do estudante, entretanto, não se pode esquecer a importância do estudo na formação do caráter do cidadão, e os benefícios que este pode trazer a vida de qualquer um. Os alunos considerados especiais em virtude de problemas físicos ou mentais são os que requerem maior cuidado por parte dos Entes Governamentais, responsáveis pela criação das diretrizes escolares. (JOSÉ; COELHO, 2002).

Como forma de evitar que esse aluno entre nessa estimativa negativa é necessária tratar a inclusão com seriedade por parte dos responsáveis, de modo que as pessoas colocadas nessa categoria possam ter o mesmo tratamento igualitário dispensado aos alunos considerados normais, essa desigualdade deve permitir ao aluno condições de aprendizado segundo sua capacidade. (LEITE, 2009, p. 64).

A qualidade é à base do ensino escolar, e deve ser assumida pelos responsáveis durante a elaboração das diretrizes, e por aqueles responsáveis por colocar essas ações em prática. A inclusão proporciona a integração entre seus alunos de modo que as práticas discriminatórias não ocorram. (MARTÍNEZ; TACCA, 2011).

Segundo Aranha (2004, p. 27) "a inclusão deve democratizar o ensino escolar de modo que as pessoas envolvidas nesse processo possam conversar entre si, analisar, discutir e propor soluções para os problemas enfrentados pela escola".

A participação e interação das pessoas envolvidas nesse processo devem convergir para o mesmo sentido, qual seja, o de melhoria dos níveis educacionais. A inclusão deve promover entre os alunos, interação e não exclusão, o ensino deve ser transmitido de forma igualitária na medida estabelecida pela desigualdade, pois, aquele considerado especial irá apresentar maior dificuldade de aprendizado, mas nem por isso deva ser considerado excluído.

2.6 Deficiência de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são neurologicamente baseadas em problemas de processamento das informações pelo cérebro. Estes problemas de

processamento podem interferir no aprendizado de habilidades básicas como leitura, escrita, aprendizagem de matérias que envolvam cálculo numérico, como a física e a matemática. A dificuldade de aprendizagem pode interferir em ações que envolvam planejamento, organização do tempo, raciocínio abstrato, a memória a longo ou curto prazo, entre outras. É importante perceber que as dificuldades de aprendizagem podem afetar a vida dos indivíduos muito além da aprendizagem, ela pode afetar as relações com a família, amigos e no trabalho. (SMITH; STRICK, 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão resultou de um longo processo de elaboração do estatuto da pessoa com deficiência, que teve inúmeras versões. Ao apensar todos os projetos de lei anteriores, foi necessária a sua reelaboração. A Lei nº 13.146/2015 compilou toda norma produzida no país e sua implementação parte de um conjunto de conquistas em fase de consolidação.

Em 1989 foi definido que a criança deficiente era a que se desvia da média ou da criança normal em características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares "corporais, comportamento emocional" social, aptidões de comunicação, e, múltiplas deficiências. (MAZZOTA, 2003).

Os novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva inclusiva, possibilitaram a implantação de salas de recursos multifuncionais para a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os municípios brasileiros, atingindo em torno de 50% das escolas públicas com matrícula desses estudantes.

O conceito de necessidades educacionais especiais pode ser demasiadamente amplo, pois, ele não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas a todas as pessoas que, por diversos motivos, em algum momento de suas vidas necessitam de algum tipo de atendimento especial. Sendo assim entendem-se como necessidades educacionais especiais, além das dificuldades sobre as deficiências, situações temporárias e individualidade biológica, também aquelas consequentes de diversas situações que possam interferir no processo de aprendizagem, seja pela sua condição étnica, socioeconômica, cultural, experiências ou outra característica qualquer que os diferencie dos demais. (BOLONHINI JR, 2004).

Em termos simples, a aprendizagem de uma pessoa com deficiência resulta na maneira como o cérebro irá processar as informações. As crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser mais ou menos inteligentes do que a maioria das outras crianças, mas, elas irão apresentar dificuldade na aprendizagem da leitura, escrita, ortografia, raciocínio, organização de informações. (HONORA; FRIZANCO, 2008).

De um modo generalista se pode dizer que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem são alunos medianos, em que, muitas vezes, parece existir uma diferença entre seu sucesso potencial e seu real sucesso alcançado. É por isso que a dificuldade de aprendizagem é referida como uma deficiência oculta. (BEYER, 2005).

A dificuldade de aprendizagem possui correlação com outros termos tais como distúrbios de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e problemas

de aprendizagem, onde, cada um desses possui características próprias, sendo, porém, todos responsáveis pelo não aprender ou aprender de forma parcelada ou desestruturada. (NUNES et al., 2000).

Valorizar o indivíduo, respeitando suas diferenças é uma tarefa não só das Instituições Educacionais, mas também da sociedade como um todo, devendo cada cidadão estar atento ao papel fundamental na participação dessa mudança de paradigmas.

3 I METODOLOGIA

A metodologia utilizada está em concordância com o procedimento de pesquisa bibliográfica, trabalhando assuntos correlacionados com o tema central.

De acordo com Lakatos e Marconi, a pesquisa bibliográfica se divide em oito fases distintas: escolha do tema " elaboração de plano e trabalho " identificação " localização " compilação " fichamento " análise e interpretação e redação. Tais fases adotadas no processo de pesquisa irá nortear e tonar o trabalho mais consistente e coerente com os objetivos propostos. (LAKATOS; MARCONI, 2011).

Nota-se a importância de obsevar os conceitos relevantes para a compreensão do tema e dos objetivos, antes de introduzi-los no trabalho.

A cerca da pesquisa é qualitativa e exploratória, que de acordo com Gil (2010), dispõe que o seu principal objetivo é aprimorar ideias ou descobrir intuições. (GIL, 2010).

O material escolhido foi selecionado para dar qualidade ao trabalho e mostrar a importância da alfabetização e letramento na educação especial.

4 I RESULTADOS

A sociedade do século XXI sofre constantes mudanças, discute novos rumos para a escola e quais as melhores concepções a serem utilizadas na área de educação por pessoas com necessidades educativas especiais. Desde 1990 se discute sobre o assunto, e sobre o modelo aplicado ao caso concreto em escolas particulares e públicas.

O acesso a uma sala de aula de educação especial muitas vezes é chamado de autossuficiente, em virtude do que é oferecido a esses alunos, e muitas vezes, eles têm a capacidade de trabalhar individualmente com professores especializados em educação especial, de modo que o conteúdo abordado seja compatível com seu aprendizado.

A construção da aprendizagem é um processo que acontece entre o aprendente (aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdo aula), e pode-se ditar que existem dois ciclos na aprendizagem seguindo a Teoria de Piaget, onde: 1º - antes de Piaget - na escola dita - antiga, e 2º - depois de Piaget - com a inserção das teorias da

Epistemologia genética. (FACCI, 2006).

O ideal é que todas as instituições trabalhem de forma consciente com a inclusão, mas não se pode negar que incluir o aluno com necessidade especial ainda é um desafio. Há instituição escolar que coloca em prática o ensino inclusivo sem o mínimo de condição para atendê-lo, e dessa forma, dificilmente conseguirá atingir os seus objetivos.

5 | CONCLUSÃO

Nota-se que as instituições de ensino almejam promover a prática inclusiva, de modo que as escolas, as salas de aulas e os profissionais que ali trabalham sejam preparados para ensinar a todos os alunos ditos "normais" e "especiais". A educação escolar inclusiva não pode ser pensada somente na colocação do aluno especial na sala de aula, mas se preocupar com que todos os alunos possam se envolver entre si e com o professor.

A formação do docente escolar deve primar por princípios construtivos baseados em cooperação, aprimoramento dos profissionais envolvidos, qualidade na infraestrutura da escola e etc., de modo que a integração possa ocorrer de maneira natural e sem maiores problemas.

Dessa forma, conclui-se que não é uma tarefa fácil encontrar uma escola de qualidade e com bons profissionais, quando o assunto é matricular uma criança especial. Mas nos dias atuais o número de crianças que possuem algum tipo de deficiência aumentou muito, e isso fez com que se criasse melhoria nas escolas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. (org.). **Educação Inclusiva: a escola.** Volume 3. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Especial, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 3^a Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOLONHINI JUNIOR, R. **Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas e a legislação brasileira.** São Paulo, SP: Arx, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC, SEESP, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1990.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial.** São Paulo: WVA, 2007.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis, RJ:

Vozes, 2005.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Vigotskii e o processo ensino aprendizagem: a formação de conceitos**. In: MENDONÇA, S. G. de L, MILLER, S. (orgs). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e Implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. 1ª Ed. Contexto, 2012.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Ed. Cortez, 1985.

FONSECA, V. **Tendências futuras da educação inclusiva**. Ferreira, C. A. M; Ramos, M. I. B (org.). Psicomotricidade: Educação Especial e Inclusão Social - Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª Ed. Porto Alegre, RS, Artemed, 1995.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. Ciranda Cultural, 2008.

JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. 12ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

KUSS, P. F. **Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular**: um olhar para a tecnologia assistiva. 2016. 105 f. Dissertação apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Santa Catarina, 12 dez. 2016.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITE, A. M. A. **Perspectiva educacional de Inclusão**. In VALLE, Bertha de Borja Reis do. Políticas Públicas em Educação. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão e escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.

MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

MARTINS, C. S. L. **A seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias**: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais. 2012. 265 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MOTTA, E. O. **Direito Educacional e educação no século XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na Aprendizagem de Leitura: Teoria e Prática**. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 1^a Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4^a Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Editora Evangraf Ltda., 2007.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldade de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 19 jun. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YUNES, Eliana. **A leitura e a formação do leitor**. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO: IMPLICAÇÕES NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO MUNICÍPIO DE UBIRATÃ-PR

Adriane de Lima Vilas Boas Bartz

Faculdade Dom Bosco de Ubiratã

Ubiratã – Paraná.

RESUMO: O trabalho tem como tema “Altas habilidades e superdotação: implicações na sala de recurso multifuncional no município de Ubiratã-Pr”, a fim de abordar e apresentar a complexidade na identificação das habilidades e talentos desses alunos. A pesquisa objetivou, ainda, apontar as características que eles apresentam e ajudar os professores nessa identificação, observando, também, as formas de atendimento que são desenvolvidas para o aluno superdotado. Desse modo, os alunos com superdotação, geralmente apresentam algum déficit nas áreas emocional e social, sendo necessária a intervenção do professor para mitigar as dificuldades encontradas por esses alunos. Igualmente instigar maior reflexão sobre a importância do professor mediador no desenvolvimento das habilidades desse alunado. É importante ressaltar que a atuação conjunta entre a escola e a família ajuda no desenvolvimento. A metodologia utilizada foi de forma bibliográfica, baseada na leitura em livros, artigos e teses que abordam o assunto referente à superdotação.

PALAVRAS-CHAVE: superdotação, altas habilidades, características, professor.

ABSTRACT: The work has as its theme “High skills and giftedness: implications in the multifunctional resource room in the municipality of Ubiratã-Pr”, in order to address and present the complexity in identifying the skills and talents of these students. The research also aimed to identify the characteristics they present and help teachers in this identification, noting also the forms of care that are developed for the gifted student. Thus, students with giftedness usually present some deficit in the emotional and social areas, requiring the intervention of the teacher to mitigate the difficulties encountered by these students. Also instigate further reflection on the importance of the mediator teacher in the development of the student's abilities. It is important to emphasize that the joint action between the school and the family helps in the development. The methodology used was bibliographical, based on the reading of books, articles and theses that deal with the subject of giftedness.

KEYWORDS: giftedness, high skills, characteristics, teacher.

1 | INTRODUÇÃO

Apesquisa evidenciou a seguinte temática, Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), no

ensino fundamental II e médio. Igualmente apresentou como problematização, como é possível diagnosticar e identificar estes alunos. Do mesmo modo, teve como objetivos identificar os alunos, bem como o resgatar a história, além analisar o conceito e a legislação para os alunos com AH/SD, também buscou a identificação de quais as áreas do conhecimento que possibilitam a indicação destes alunos.

Dessa forma, no transcorre da história pode-se afirmar que as diferenças intelectuais existem desde o início da humanidade, porém a partir dos primeiros anos do século XX que estas questões passaram a ser investigadas com mais afinco, assim, esta pesquisa embasa conceitos que, favoreceram a prática do professor facilitando na identificação dos alunos com essas especificidades, propiciando tanto a convivência do aluno com AH/SD com os demais alunos, como construir práticas que acomode o conhecimento que o aluno já tem, aos novos conhecimentos que ele precisa apropriar-se e desenvolver.

Este estudo oportunizou primeiramente um aprofundamento do conhecimento científico bibliográfico qualitativo e de campo na sala de recursos multifuncionais para altas habilidades do Colégio Carlos Gomes de Ubiratã em relação da prática pedagógica, por meio do contato com leituras, que norteiam a compreensão do processo educacional do aluno com AH/SD.

2 | A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM AH/SD

Na Antiguidade, de acordo com Platão as crianças eram valorizadas quando apresentavam características de inteligência superior e eram protegidas e treinadas para beneficiar o Estado. Alencar (2001) ainda afirma que, os chineses escolhiam as crianças que se destacavam, para ser atendidas na Corte de maneira especial.

Assim, no século XX a história relata que Binet em 1903, Psicólogo Francês, aferir o desenvolvimento infantil, viabilizando uma escala que desenvolveu o teste de QI (Quociente de Inteligência), que foi a base para o teste que se conhece na contemporaneidade, onde (idade mental / idade cronológica), que deu forma de apresentar e entender o grau de inteligência na infância. Esta se tornou ponto de referencia para avaliar e observar o desenvolvimento das crianças em cada etapa de sua vida.

No entanto, o conceito de superdotação foi desenvolvido por dois pesquisadores, Guilford e Torrance nos anos de 1961, 1965 e 1968, apurando mais a forma de avaliação e classificação do nível de inteligência das crianças estudadas. Hardman (1993) destaca que:

Há pouco tempo, acrescentou-se ao conceito de superdotação o termo talento, de forma que indivíduos que demonstram habilidades marcantes nas artes visuais ou nas artes de representação, ou mesmo que superam em outras áreas de desempenho, podem igualmente ser designados como superdotados (HARDMAN *et al*, 1993, p. 379).

O autor acima incorporou os termos de “superdotados” e “talento” ao se referir a estudantes que apresentam capacidades de desempenho e demonstrem habilidades que podem ser na área intelectual, acadêmica, criativa, artística ou liderança e que demonstrem uma necessidade de atividades extracurriculares para sua idade. Renzulli, (1978) *apud* Hardman, (1993) enfatizaram que:

A superdotação consiste de uma interação entre três conglomerados básicos de traços humanos, habilidades gerais acima da média, altos níveis de compromisso com as tarefas que assume e altos níveis de criatividade. Crianças superdotadas e talentosas seriam, então, aquelas que apresentam ou que são capazes de desenvolver este conjunto integrado de traços, bem como de aplicá-los a qualquer área potencialmente importante do desempenho humano. Crianças que manifestam ou que são capazes de desenvolver uma interação entre os três conglomerados requerem uma variedade ampla de oportunidades e de serviços educacionais normalmente não oferecidos nos programas instrucionais regulares (RENZULLI, 1978, *apud* HARDMAN, 1993, p. 380).

Os autores acima, afirmam que os educandos que apresentam notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados são consideradas superdotadas. Em 1986, o pesquisador Joseph Renzulli definiu crianças com AH/SD como aquelas que apresentam capacidade acima da média, criatividade, envolvimento com as tarefas, características, simultaneamente conhecidas como Teoria dos Três Anéis.

Renzulli (2004) ressalta em sua teoria que:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos habilidades gerais e /ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI, 2004, p. 11 – 12).

Para o autor acima que, produziu a representação dos três anéis para demonstrar esquematicamente a superdotação, considera que o indivíduo para ser identificado como tal deve apresentar elevado nível em três áreas básicas, para ser qualificado como superdotado.

Fleith e Alencar (2007) afirmam que:

A habilidade ou capacidade acima da média: engloba a habilidade geral e específica. A primeira consiste em processar informações, abstrair e integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptáveis a novas situações, como os raciocínios verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência de linguagem. A segunda refere-se na habilidade de aplicar várias combinações específicas considerado de uma faixa restrita do conhecimento ou do desempenho humano como formas de expressão, como a dança, a liderança, a facilidade matemática, a composição musical, [...] (FLEITH & ALEN CAR, 2007, p.33).

Quanto à criatividade, observam que:

A criatividade: destaca-se pelo alto nível de fluência de ideias; flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura às novas experiências, não se restringe as determinadas áreas do saber humano, como a arte ou a música, mas está presente

na mais diversa forma de agir e pensar. Em termos de pensamentos, ações e produção própria, sensibilidade para detalhes, senso estético desenvolvido, desejo de agir e reagir a estímulos externos, elevado nível de curiosidade, gosto por enfrentar desafios e por correr riscos, desgosta com a rotina, distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não é interessante (FLEITH & ALENCAR, 2007, p.33).

Complementam ainda afirmando que, as áreas básicas consideradas são habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Para o SEESP/MEC (BRASIL, 1994):

- Habilidade intelectual geral: esta categoria inclui indivíduos que demonstram características tais como curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, habilidades para abstrair, atitude de questionamento e habilidades de pensamento associativo. - Talento acadêmico: esta área inclui os alunos que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que demonstram alta habilidade para as tarefas acadêmicas. Habilidades de pensamento criativo e produtivo: esta área inclui estudantes que apresentam ideias originais e que são capazes de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico. - Liderança: inclui aqueles estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo. - Artes visuais e cênicas: englobam os alunos que apresentam habilidades superiores para pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais. - Habilidades psicomotoras: engloba aqueles estudantes que apresentam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas, necessárias para determinadas tarefas, e habilidades mecânicas (BRASIL, 1994, p.13).

A pessoa considerada superdotada deve ser capaz de apresentar altos níveis de desenvolvimento em áreas importantes do comportamento humano. Mori e Brandão (2009) esclarecem que:

[...] o processo de identificação organizado pelo CEDET parte da observação direta das habilidades do aluno pelo professor em sala de aula. Os alunos com AH/SD, em sala de aula, geralmente, mostram-se curiosos, criativos e rápidos. São capazes de expressar com fluência e organização suas ideias, muitas vezes incomuns ou antecipadas; revelam considerável motivação, envolvendo-se com perseverança em tarefas que satisfazem seus interesses e curiosidades. Possuem facilidade para perceber, fazer análise síntese, utilizar raciocínio lógico elevado até a abstração; apresentam capacidade de associação de temas específicos com outros mais amplos, estilos singulares de aprendizagem e tendência a atingir, com facilidade, objetivos considerados difíceis pela maioria das pessoas (MORI & BRANDÃO, 2009, s./p.).

Segundo os autores acima, o serviço desenvolvido para o atendimento de apoio às pessoas com superdotação caracteriza-se por fornecer um conteúdo complementar ao conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor regular. Desse modo, o conceito de altas habilidades/superdotação alterou com o passar dos tempos e, segundo a cultura, os conceitos vão se modificando. Igualmente, o Ministério da Educação, MEC, adota a nomenclatura alta habilidade/superdotação como sinônimos, mas existem outras definições no país e, conforme Fleith e Alencar (2007) “o termo altas habilidades” ressalta ao desempenho do que às características da pessoa, enquanto o termo “superdotado” indica habilidades extremas.

3 | O ATENDIMENTO AO ALUNO COM AH/SD

A Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi estabelecida pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e também do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

A sala de recurso no município de Ubiratã efetivou-se em julho de 2015, para isso foi necessário o processo de identificação dos alunos, do ensino fundamental II e médio da rede estadual na cidade de Ubiratã, se deu no segundo semestre de 2015, iniciou com (8) oito alunos, e seguiu a linha de entendimento dos autores acima, onde a avaliação é realizado por observação direta de docentes, pedagogos/as, psicopedagogos/as vinculados à rede de Educação Básica, que são orientados/as pela equipe da área de AH/SD do Departamento de Educação Especial, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

No entanto no ano de 2018, essa mesma sala iniciou com (15) quinze alunos que foram distribuídos em quatro turmas, sendo os alunos atendidos duas vezes por semana, cada vez de duas horas. Para isso esse processo de atendimento seja realizado, fez-se necessário proporcionar aos profissionais da educação, referenciais e instrumentos, para investigar a aprendizagem e formas de atendimento adequado aos alunos que apresentam AH/SD. Na realidade com identificação destes, as avaliações focam o desempenho nas áreas em que dominam. Segundo a Organização Mundial de Saúde, afirma que:

[...] na Lei da Probabilidade o percentual de pessoas na condição de AH/SD é de 3% a 5% da população mundial. Levando em conta outras habilidades e talentos, ao incluir: liderança, criatividade, competências artísticas e psicomotoras, esse índice aumentaria para 15% a 20% da população (SABATELLA, 2005, *apud* LIMA, 2010).

Os autores acima destacaram que, o trabalho desafiador é identificar aqueles que têm potencial para a AH/SD, mas não conseguem demonstrá-lo. Por isso devem-se apresentar aos professores, indicadores para observação em sala de aula, de instrumentos de sondagem inicial, escala de avaliação para a identificação dos alunos com AH/SD, proporcionando atendimento especializado e de qualidade para os mesmos e assim, informar e instrumentalizar a escola de como agir, ou lidar com alunos que apresentam AH/SD.

Em virtude disto, para frequentar a sala de recursos multifuncional do Colégio Estadual Carlos Gomes iniciou pela identificação dos alunos que apresentavam AH/SD, sendo, que o primeiro processo para definir o que fazer para um encaminhamento adequado, igualmente foi orientado os professores para o processo de identificação, proporcionando uma formação mais ampla.

Sabatella (2005) *apud* Lima (2010) afirmaram que embora não haja um modelo homogêneo de comportamento, características e indicadores existem um perfil característico e comum à maioria dos alunos com AH/SD, assim, é necessário ter

antedente do conhecimento para que sejam observados e analisados individualmente e compreendidos em um conjunto de indicadores quem, de fato, apresenta AH/SD.

Além disso, foram existem as características intelectuais gerais, também são percebidas características mais definidas a determinados perfis de alunos com indicadores de AH/SD em outras áreas da inteligência. Habilidade intelectual, criatividade, motivação e liderança.

Sabatella (2005) *apud* Lima (2010) destacou que alunos com indicadores de AH/SD apresentam questões emocionais muito evidentes, sejam positivas ou negativas. Não há para estes alunos um meio termo, são intensos em todas as suas ações.

Devido às características apresentadas por alunos com indicadores de AH/SD é importante o seu atendimento, pois, podem surgir implicações positivas ou negativas, desta forma é necessário que a identificação seja realizada e o aluno receba os atendimentos adequados, não oportunizando que sejam despertadas em si as implicações negativas. Assim, o atendimento da sala de recurso no município de Ubiratã ressaltou os objetivos e as metodologias dentro do programa, visando o desenvolvimento da autonomia cognitiva e moral dos alunos por meio de atividades realizadas na sala de recurso multifuncional, igualmente buscou ampliar os conhecimentos acadêmicos e o pensamento crítico e habilidade criativa.

Além disso, as atividades proporcionam enriquecimento acadêmico, cultural por meio dos jogos (de raciocínio, de conhecimentos gerais, jogos de palavras, de estratégia, emocionais...). Para Renzulli, Gentry e Reis (2003) apresentam várias sugestões para o desenvolvimento das atividades dos grupos de enriquecimento.

O papel do professor ou adulto facilitador no grupo é o de mediador. O planejamento de ensino é diferente daquele destinado à sala de aula tradicional. As atividades devem ser baseadas no modelo de enriquecimento escolar: atividades de exploração, instrumentação e de desenvolvimento de serviços e produtos. Não deve haver superposição de atividades do ensino regular com as do grupo de enriquecimento para que os alunos não fiquem sobrecarregados. O ambiente de ensino no grupo deve ter dinâmica agradável (RENZULLI, GENTRY & REIS, 2003, FLEITH, 2007, p.116).

Desse modo, o papel do professor mediador é a parceria entre a família, profissionais e comunidade precisam estar todos envolvidos neste processo, para que se tenha êxito nesta empreitada educacional por meio do enriquecimento curricular.

Segundo Sabatella (2005) “enriquecer consiste em promover experiências variadas de estimulação com o objetivo de atingir um desempenho mais expressivo, apresentando desafios compatíveis com as habilidades já desenvolvidas pelo aluno”, seguindo a linha de pensar deste autor considera-se muito importante ampliar os conteúdos. Para Cupertino (2008):

O enriquecimento curricular é uma abordagem educacional pela qual se oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta. Isso pode ser feito pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos, e/ou pelas solicitações de projetos originais (CUPERTINO, 2008, p.51).

Com o intuito e o interesse de enriquecimento curricular na escola pública, e o atendimento aos alunos identificados na condição de AH/SD, as escolas além de proporcionar o currículo normal, devem considerar ações ampliadas em sua base transdisciplinar, partilhando os diversos tipos de conhecimentos visando propiciar condições mais apropriadas para ampliar as suas potencialidades.

Já Mettrau (1986) cita que para um programa de enriquecimento curricular com atendimento às pessoas na condição de AH/SD, diversas medidas são necessárias, segundo os autores:

- prover uma atmosfera de aprendizagem que capacitará o aluno superdotado a desenvolver seu potencial e habilidades específicas particularmente na área da tomada de decisões, planejamento, realização, criatividade e comunicação;
- prover oportunidades para que o aluno possa utilizar sua iniciativa auto direção e originalidade ao tratar com problemas;
- ter objetivos definidos, na seleção de programas relacionados, tanto ao desenvolvimento e expansão das habilidades afetivas e cognitivas quanto à ampliação de interesses pessoais;
- planejar atividades que incorporem multimeios em uma abordagem interdisciplinar;
- propiciar oportunidades de experiências, de modo a alargar seus horizontes, projetando objetivos maiores para si mesmo e desenvolvendo seu senso de responsabilidade e liberdade intelectual (NOVAES, 1981 *apud* METTRAU, 1986 p.37).

Observa-se que Novaes enfatiza a necessidade de um ambiente apropriado para os alunos com AH/SD, pois estes têm carência de conhecimento e esta carência precisa ser utilizada para o bom desenvolvimento dos potenciais deste alunado.

Segundo Alencar (2001), cada professor precisa considerar o que pode fazer para ampliar os objetivos a fim de melhorar sua prática, isso auxilia no desenvolvimento dos talentos e aptidões de seus alunos; igualmente, beneficia a construção de um autoconceito. Novamente, auxiliar os alunos a produzirem hábitos de estudo saudáveis; estimular e incentivar a motivação do aluno, proporcionando estratégias diversificadas para fomentar o interesse, ou até a ampliação dos interesses do aluno; respeitando sempre o ritmo e o potencial de aprendizagem do aluno; valorizar o aluno para que se sinta respeitado e incentivado a dar o melhor de si.

Igualmente, observar sempre a parte afetiva (sentimentos e valores) sendo que os mesmos contribuem para o desempenho social do aluno e na educação e formação do caráter; estimular o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, observando pelo lado do fortalecimento da personalidade que são associados à criatividade, iniciativa, flexibilidade, autoconfiança, persistência, além de encorajar e possibilitar o pensamento criativo; incentivar o estudo independente, a pesquisa do aluno e a investigação tanto dos conteúdos do currículo pauta como promover uma aprendizagem mais aprofundada em tópicos de interesse do aluno.

O professor deve possuir em suas características profissionais a capacidade de ser mediador do conhecimento, pois os alunos quando encontram esta vertente em seus mestres, pois é assim que passam a vê-los, produzem e se desenvolvem muito mais. O professor mediador tem como tarefa facilitar o aprendizado de seus alunos,

trazendo a eles as diversas formas de aprender, oportunizando ao aluno escolher qual a melhor forma de aprender. Cortella (2014) destaca que:

Todo professor íntegro leciona por paixão. [...] nós temos uma coisa inacreditável, que é uma amorosidade muito grande. Só isso explica por que uma pessoa dá aula por 20, 30 anos, se aposenta e depois volta a lecionar. [...] essa característica não é exclusiva dos professores, claro. Isso tem a ver com a amorosidade que, por sua vez, tem a ver com amor, que uma palavra que anda meio ausente da educação e não deveria. Quem ama não desiste. [...] Educação pressupõe uma capacidade amorosa imensa, não é inesgotável, porque nada é, mas ela deve ser imensa (CORTELLA, 2014, p. 22).

Segundo o autor acima o trabalho de lecionar deve, e é repleto de paixão e amor pela educação por estas razões que o professor consegue se desdobrar e transmitir ao aluno o conhecimento necessário e suficiente para o desenvolvimento de seus alunos. E sabe-se que o aluno se espelha no adulto para a formação de seu intelecto e assim quanto melhor o professor melhor os seus alunos serão.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa analisou as seguintes metodologias disponíveis, a bibliográfica e de campo, utilizando de ferramenta um questionário com a direção do Colégio Estadual Carlos Gomes do município de Ubiratã, núcleo regional de Goioerê no Estado do Paraná, onde buscou explicar a partir de referências teóricas as contribuições da sala de recurso multifuncional de altas habilidades e superdotação. Segundo Santos (2007):

Pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa obrigatória a todo e qualquer modelo de trabalho científico. É um estudo organizado sistematicamente com base em materiais publicados. São exigidas a busca de informações bibliográficas e a seleção de documentos que se relacionam com os objetivos da pesquisa (SANTOS, 2007, p. 127).

Assim, a recente pesquisa usou como material, fontes de informação e conhecimentos mais usados, que foram os livros, artigos.

Para Vergara (1991, p. 47-48) “a pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicações de questionários, testes e observação participante ou não”. Complementando Vergara, a pesquisa de campo é um elemento de coletar dados sucintos sobre a realidade a ser investigada. Na investigação foi usado um questionário como ferramenta exploratória, onde a direção relatou sobre o funcionamento da sala de reuso multifuncional.

Questionário: é bastante utilizado nas pesquisas quantitativas, tendo por finalidade mensurar um fenômeno, por isso deve-se ter cuidado ao utilizá-lo, pois nem sempre os dados são quantificáveis. Sua elaboração exige um trabalho intelectual anterior à sua aplicação e um pré-teste, para verificar a relevância das questões elaboradas, bem como para corrigir distorções apontadas, que podem comprometer a análise final (ALVARENGA & BIANCHI, 2003, p. 31).

De acordo com os autores acima, o questionário, que deve ser seguido de instruções para respondê-lo, deve ser respondido sem ponto de vista do investigador. Desse modo, foi aplicado o questionário a direção do Colégio que atende o alunado com AH/SD. Questionou a direção quais são os alunos que na sua concepção, fazem parte do grupo daqueles que possuem necessidades educacionais especiais? A direção (Z.C.G) afirmou que todas as crianças que apresentam qualquer tipo de distúrbio pedagógico ou desenvolvimento cognitivo acima da média, em uma ou mais disciplinas.

Também, perguntou-se qual o tipo de necessidade educacional especial ele pode apresentar? A direção (Z.C.G) disse que primeiramente sentir-se encorajado a frequentar os desafios entre eles ser aceito por colegas e professores como ele é, além de ser atendido em suas necessidades afetivas e cognitivas. Igualmente indagou em sua opinião um aluno superdotado necessita de avaliações diferenciadas na escola? Por quê? Segundo a direção, a forma tradicional de avaliar não leva em conta as limitações dos alunos nem suas potencialidades, logo é necessário observar as características de cada um para elaborar a avaliação. Desse modo, percebeu-se a importância do atendimento ao aluno com altas habilidades promovendo este no processo de interação social, criatividade e desenvolvimento acadêmico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se em um momento histórico caracterizado por uma necessidade crescente de indivíduos com competência acentuada nas mais diversas áreas, atualmente convive-se com a era da inclusão e os alunos que possuem AH/SD também precisam ser inclusos nessa sociedade, por isso é função da escola e dos familiares identificar e trabalhar com as suas especificidades.

Cabe a todos os educadores, contribuir para que isto se concretize, pois, a escola educacionalmente empobrecida, não apenas de recursos materiais, mas fundamentalmente de criatividade, tem enormes dificuldades para a inclusão das diferenças, especialmente as diferenças das pessoas com AH/SD. É imprescindível melhores práticas pedagógicas para lidar com esses educandos, de modo que os mesmos se desenvolvam de forma justa e cidadã, se tornando indivíduos proveitosos e ativos na sociedade em que está inserido.

À medida que as salas de recursos oferecem atividades extracurriculares, como jogos, brincadeiras e conteúdos para o desenvolvimento educacional de acordo com as potencialidades desses educandos, atende-se suas necessidades específicas.

Desta forma, o atendimento aos alunos com altas habilidades e superdotados é uma decisão governamental e escolar, pois, se é justo que novas metodologias sejam criadas a fim de atender aos alunos excluídos, ou ainda para atender alunos com deficiências, é justo também, que aqueles que apresentem potencialidades e

características de AH/SD sejam atendidas de acordo com suas necessidades e especificidades, baseados em uma igualdade de oportunidades que irá gerar uma sociedade mais humana e democrática.

Desse modo, as atividades realizadas no coletivo enriquecem os alunos, sendo objeto de avaliação continua por parte da equipe escolar. Precisado manter uma estrutura flexível, com participação de todos, mantendo uma rotina sequencial nas ações a serem realizadas. Para isso, são imprescindíveis meios e ferramentas competentes que beneficiem o direcionamento e o redirecionamento das diversas probabilidades que passam a existir ao processo de construções de conceitos ampliando o desenvolvimento e a aprendizagem.

Portanto, a busca da escola é proporcionar o desenvolvimento das aptidões e a aprendizagem das habilidades acadêmicas do aluno promovendo a criticidade, autonomia, autoestima, para isso é necessário construir um lugar onde todos tenham acesso contribuindo no processo inclusivo, favorecendo a todos o desenvolvimento dos talentos e habilidades por meio de programas que mantém a relação escola e sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S., **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BIANCHI, A. C. de M., ALVARENGA, M.. BIACHI, R.. **Manual de orientação estágio supervisionado.** São Paulo. Pioneira, 2003.

BRASIL. **Educação Infantil:** Altas Habilidades / Superdotação Saberes e práticas da inclusão Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Adaptações curriculares em ação:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos, Secretária, CENP/CAPE; São Paulo: FDE, 2008.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEITH, Denise de Souza (Org). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.** Ministério da Educação-Secretaria de Educação Especial Volume 2. Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília, DF. 2007.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

LIMA, D. M. de M. P. **Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior.** Cadernos de Educação Inclusiva. Laura Ceretta Moreira e Rosangela Gehrke Seger (Org.). Curitiba: UFPR, 2010.

METTRAU, M. B. **Os superdotados Universitários segundo a Percepção de seus Professores.**

MORI, N.N. R.; BRANDÃO, S. H. A. **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação:** o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; GENTRY, M.; REIS, S. M. **Enrichment Clusters:** a practical plan for real-word, student-driven learning. Creative Learning Press, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250, 1993.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação:** problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2005.

SANTOS, G. do R. C. M. (OGR) **orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos.** Curitiba: Ibpex, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** Rio de janeiro: EBAP/FGV, 1991.

BRASIL. **INSTRUÇÃO N° 016/08 – SUED/SEED**, que estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS, na área de Altas Habilidades/Superdotação, para a Educação Básica. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 mai. 2017.

CORTELLA, M. S. **Pensatas Pedagógicas:** Nós e a Escola (agonias e alegrias). Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <<https://www.paulus.com.br/portal/wp-content/uploads/2015/02/paginas-abertas-61.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ARTE, VISÃO DE UM MUNDO COM DEFICIÊNCIA

José Ricardo Lopes da Silva

Universidade Federal de Sergipe – Artes visuais

Aracajú - Sergipe

Laís Helena Gouveia Rodrigues

Universidade Federal de Pernambuco - Design

Caruaru - Pernambuco

Lucas Moreno Cavalcanti Araújo

Universidade Federal de Pernambuco - Design

Caruaru - Pernambuco

expressiva compreensão sobre a elaboração de trabalhos artísticos, quando executada por essas pessoas com limitações visuais. Dentro de uma nova visão do mundo, representada pelo crescente processo de inclusão social, esta pesquisa aborda a aplicabilidade formal a respeito da prática de atividades plásticas, sem, no entanto, focar no pragmatismo existente em torno da definição conceitual da mesma, mas sim direcionando-a as expressões artísticas espontâneas, desenvolvidas pelos participantes desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação das pessoas com deficiência; Educação como arte; Expressão livre.

ABSTRACT: The practice of plastic activities presents itself as a potential source for overcoming difficulties encountered by people with visual limitations in the perception of the universe in which they live. In this context, this research seeks to overcome some simplistic and common-sense visions, more precisely regarding the understanding of the practice of artistic techniques directed to the visually impaired. This work emphasizes conceptions that are little discussed, when we approach the spontaneous artistic expressions as construction and as expression, when being worked by these individuals. Given this perspective, based on the existing bibliography and the experience of

RESUMO: A prática de atividades plásticas apresenta-se como uma fonte potencial para a superação de dificuldades encontradas por pessoas com limitações visuais na percepção do universo em que vivem. Nesse contexto, esta pesquisa busca a superação de algumas visões simplistas e de senso comum, mais precisamente no que se refere ao entendimento da prática de técnicas artísticas direcionada aos deficientes visuais. Esse trabalho enfatiza concepções pouco abordadas, quando nos aproximamos das expressões artísticas espontâneas como construção e como expressão, ao serem trabalhadas por estes indivíduos. Diante dessa perspectiva, embasado na bibliografia existente, e na experiência de quase quatro anos em atividade junto ao segmento específico de pessoas cegas e de baixa visão, foi adquirida uma

almost four years in activity with the specific segment of blind and low vision people, a significant understanding about the elaboration of artistic works was acquired when executed by these people with visual limitations . Within a new vision of the world, represented by the growing process of social inclusion, this research addresses the formal applicability regarding the practice of plastic activities, without, however, focusing on the pragmatism existing around the conceptual definition of the same, but rather directing to the spontaneous artistic expressions developed by the participants in this process.

KEYWORDS: Education of people with disabilities; Education as art; Free expression.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina de Educação Inclusiva, lecionada no processo de graduação em artes visuais pela Universidade Federal de Sergipe, onde se identificou a necessidade de estudos e pesquisas que objetivassem as possíveis relações entre a prática de técnicas artísticas e a inclusão de pessoas com deficiência visual, entendendo que estas práticas poderiam exercer um papel de grande relevância no que tange a maior participação desses indivíduos na sociedade, dando-lhes uma nova direção quanto ao melhoramento da qualidade de vida.

No que se refere ao mundo dos videntes, este artigo aborda a elaboração de trabalhos enquanto expressões artísticas espontâneas a serem exteriorizada por pessoas com visão limitada, ou sem visão alguma, onde as mesmas podem ou não possuir qualquer espécie de memória visual. A partir deste recorte, a prática de atividades plásticas será direcionada como área de conhecimento possuidora de características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento de todos aqueles que não tiveram a oportunidade de conhecer o universo material através da percepção visual, criando, por meio do toque, uma memória tátil, que na maioria dos casos, será um dos principais parâmetros de reconhecimento deste universo.

Durante a experiência desenvolvida nesta pesquisa junto aos deficientes visuais, percebeu-se que através da prática de técnicas artística é possível desenvolver a percepção e a imaginação utilizando-se de técnicas específicas apuradas durante o experimento, tais como o exercício tátil, associações entre cores e sensações térmicas e/ou sabores. Dessa forma, pretende-se relatar o experimento desenvolvido com deficientes visuais a respeito do potencial das práticas artísticas no universo da pintura. Por meio das técnicas como: modelagem em argila, gravuras, desenhos com lápis grafite e até mesmo o desenvolvimento de técnicas próprias, desenvolvidas pelos participantes, foi desenvolvida a capacidade crítica no que tange a apreensão da realidade e do ambiente que as cerca, permitindo ao indivíduo, cego ou baixa visão, analisar os elementos percebidos paralelamente ao desenvolvimento de suas capacidades criativas dentro de um universo extremamente particular.

2 | CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL E LEGISLAÇÕES

Do ponto de vista legal, de acordo como decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 são portadoras de deficiência visual as pessoas que possuem as seguintes condições: Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; Baixa visão, onde se constata acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004).

Com base nas definições médicas, de acordo com a Classificação Internacional de Doenças CID-10 (1996), há quatro níveis de função visual: Visão normal, deficiência visual moderada e grave, e a cegueira. Deficiência visual moderada combinada com deficiência visual grave é denominada baixa visão. Baixa visão associada à cegueira representa a deficiência visual. Assim temos, em consonância com a percepção legal, dois grandes grupos relacionados à deficiência visual: Cegueira e Baixa visão.

A cegueira caracteriza-se pela perda total ou pouquíssima capacidade de enxergar (nímeros de acuidade visual acima referido), levando a pessoa à utilização de sistemas que auxiliem no processo de leitura e escrita de informações, como por exemplo, o sistema Braille. A cegueira pode ser congênita ou adquirida em detrimento a fatores fisiológicos e/ou neurológicos. A baixa visão se caracteriza pelo comprometimento do funcionamento do órgão visual, mesmo depois de tratamentos e correções, devido à degeneração muscular, glaucoma, retinopatia diabética ou catarata. A pessoa com baixa visão consegue ler textos impressos ampliada ou com uso de recursos ópticos especiais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que há 285 milhões de pessoas com deficiência visual em todo mundo, sendo que 39 milhões são cegos e 246 milhões têm baixa visão. Segundo dados do IBGE de 2010 do total da população brasileira, 23,9% (45,6 milhões de pessoas) declararam ter algum tipo de deficiência. Entre as deficiências declaradas, a mais comum foi a visual, atingindo 3,5% da população. Em seguida, ficaram problemas motores (2,3%), intelectuais (1,4%) e auditivos (1,1%).

De acordo com Cambiaghi (2007), um grande avanço para o início da inclusão da pessoa com deficiência aconteceu em 1975, com a promulgação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, na ONU. No ano seguinte, em maio de 1976, a OMS, por ocasião da 29º Assembleia Mundial da Saúde, adotou a resolução WA29.35, que tirou da deficiência o caráter de doença. Objetivando diminuir o estigma da patologia, refletindo também na esfera social. Após anos de revisão e atualização de conceitos foi desenvolvida a WHA 54.21, aprovada em maio de 2001. Além das mudanças de caráter social, essa versão apresenta conceitos voltados ao ambiente em que a pessoa com deficiência se situa.

Essas mudanças na maneira de olhar da Pessoa Com Deficiência (PCD)

possibilitou durante o século XXI a criação de leis que aos poucos foram refletindo a mudança na sociedade, principalmente em relação à atenção da PCD no Brasil. Umas das primeiras conquistas, foi regulamentada em 2 de dezembro de 2004, por meio do Decreto nº 5.296, onde foi estabelecido a prioridade no atendimento, normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade no país.

Posteriormente, foi promulgada a convenção com equivalência de Emenda Constitucional pelo Decreto nº 6.949, da Presidência da República, em 2009. Entre outros pontos, ressalta que uma sociedade inclusiva é definida pelo respeito e valorização das diferenças; reconhece a igualdade entre as pessoas; considera a diferença um princípio básico, o que torna inaceitável qualquer tipo de discriminação.

Em relação aos direitos à educação das pessoas com deficiência, o Brasil vem mudando sua perspectiva bem recentemente, com uma evolução considerável nos últimos dez anos em relação ao entendimento das necessidades e limitações das pessoas que possuem algum tipo de deficiência e real integração dessas pessoas no âmbito escolar. A resolução nº. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 11 de setembro de 2001, estabelece as Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica Brasileira, assegurando alguns direitos fundamentais de acessibilidade para os alunos em todos os níveis de escolaridade.

Posteriormente, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, traçou diretrizes de acessibilidade ao ensino superior para portadores de deficiências. Esta portaria instituiu requisitos de acessibilidade como vagas em estacionamentos, rampas, adaptações em estabelecimentos, mudanças estruturais permitindo melhorias de acessos aos deficientes.

3 | O PROCESSO DE APREENSÃO DE MUNDO PELO DEFICIENTE VISUAL: DA INFÂNCIA A IDADE ADULTA

As fases iniciais de desenvolvimento são as mais difíceis para as pessoas que nascem com deficiência visual, a cegueira total ou parcial pode ter efeitos graves sobre a criança, caso seu processo de aprendizagem e de interação com o meio não for observado com a devida atenção pelos pais ou responsáveis. Segundo Fraiberg (1977), o processo de crescimento e desenvolvimento da criança cega é semelhante ao das videntes em virtude de o crescimento ser sequencial, com as mesmas etapas, entretanto, assim como as demais, a criança com deficiência visual além de se desenvolver de acordo com seu ritmo e potencialidades, é acrescentado a esse processo a limitação visual inerente ao grau de deficiência que ela possui.

Lowenfield (1975), defende que as diferentes texturas e partes móveis dos objetos também deverão ser reconhecidas com o uso da palma da mão e das pontas dos dedos. E, se necessário, deve-se explorar gosto ou cheiro. É importante também falar, descrever o objeto, incentivando-as a reconhecer os objetos e enriquecer seu

repertório. Percebe-se, assim, que apesar de não existir muitos artefatos desenvolvidos especificamente para as pessoas com deficiência visual, objetos que fazem parte do mundo dos videntes, se bem selecionados, podem proporcionar experiências de grande valia para seu desenvolvimento e enriquecimento do repertório tátil.

Faz-se importante ainda destacar como se dá o processo de desenvolvimento da modalidade tátil e posterior leitura do Braille para a pessoa com deficiência visual, sendo essa congênita ou adquirida em qualquer fase da vida. De acordo com Fraiberg (1977), esse processo é composto por quatro fases: reconhecem-se inicialmente formas e texturas básicas, para então partir para o reconhecimento e relação destas formas em um objeto como um todo; conhecendo isto, parte-se para representação gráfica, ou seja, a representação bidimensional dos objetos e formas presentes em seu cotidiano. Só com este repertório completo é que a pessoa com deficiência pode então conhecer a representação destes objetos através de símbolos, nesse caso, a leitura em Braille. No processo de aprendizagem da leitura em Braille tem-se uma de suas maiores dificuldades: adultos e crianças videntes aprendem palavras impressas num processo gradual, esse domínio é, geralmente, ajudado por figuras e várias informações do contexto. Para as pessoas com deficiência visual essas informações não existem para aprender Braille estas precisam memorizar as várias configurações de pontos das celas.

É com base no processo de apreensão e leitura de mundo até o momento da aprendizagem do Braille que se desenvolveu as fases de aplicação do presente experimento e consequente interação dos adultos com deficiência visual no campo das artes. A representação bidimensional dos objetos e das formas é base fundamental para o processo de construção de expressões artísticas espontâneas desenvolvidas neste relato, como será apresentado no decorrer do trabalho. Através de observações feitas no campo educacional das crianças e dos adultos com deficiência visual, percebe-se que há enorme necessidade de desenvolvimento de meios que integrem e facilitem a inserção dessas pessoas a atividades que parecem comuns aos videntes, principalmente no ambiente escolar. Entende-se ainda o quanto essa carência é explícita no âmbito das atividades plásticas, devido à falta de subsídios e equipamentos para realização dessas atividades, além da falta de entendimento por parte da maioria das pessoas em relação às necessidades e limitações desses indivíduos.

4 | EMBASAMENTO METODÓLOGICO

Inicialmente esta pesquisa carecia de conhecimentos práticos que levassem o observador a relatar seu objetivo, porém a obtenção dos mesmos foi adquirida através do processo de vivência em quatro instituições: Centro de Apoio as Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Escola Estadual Senador Leite Neto, Associação Sergipana para Deficientes Visuais ASSEDEV (não mais em funcionamento) e Associação dos

Deficientes Visuais de Sergipe ADEVISE, todas localizadas na cidade de Aracaju no estado de Sergipe. Além das vivências que forneceram o conhecimento prático, esta pesquisa apoia-se na literatura específica, direcionada ao aprendizado e treinamento, que fornecesse suporte para melhor entender e trabalhar a prática de técnicas artísticas em benefício do público abordado, no que concerne ao melhoramento na qualidade de vida.

Durante as oportunidades fornecidas pelas vivências nas instituições citadas acima, foram aplicadas oficinas, onde se observou na prática a capacidade e o interesse das pessoas com deficiência visual no aprendizado e utilização das técnicas que lhes foram disponibilizadas através dessas intervenções.

Com a utilização de recursos didáticos construídos a partir de diferentes materiais, procurou-se aprimorar a prática destas oficinas, tornando-as mais significativas para a aprendizagem, despertando o interesse dos educandos, comprovando as ideias de Diehl (2006, p.2), que afirma que os deficientes visuais “constroem o seu mundo físico basicamente através de sensações táteis, olfativas e auditivas”. Nos tópicos a seguir tem-se a divisão proposta no experimento, com maiores descrições acerca dos materiais e processos utilizados em cada uma das fases da pesquisa. Para um melhor entendimento do processo este foi dividido em duas fases principais (1^a e 2^a fase do experimento), sendo a primeira subdividida em mais duas etapas (etapa 1 e 2), como será observado a seguir:

4.1 Primeira fase do experimento

4.1.1 Primeira etapa

Essa experiência foi aplicada em duas fases, sendo a primeira aplicada em três etapas. Na 1^a etapa realizada no CAP, em parceria com a ASSEDEV, executou-se os primeiros contatos com os deficientes visuais, procurando conhecer suas vidas, pensamentos, e as mais diversas reações diante daqueles que seriam os seus assistidos, utilizando-se para isso de reuniões formais, festivas e aulas de outras modalidades de ensino disponíveis. Quanto às técnicas abordadas, o foco foi direcionado a modelagem em argila, técnica que melhor se adequou a cumprir o objetivo de revelar a criatividade, destreza e desenvoltura com que os participantes faziam suas peças (Figura 1). Nessa etapa não foram selecionados deficientes específicos, sendo a pesquisa feita durante três dias, com duas horas por dia.



Figura 1 – Deficientes visuais modelando argila.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

4.1.2 Segunda etapa

Na 2^a etapa, foram selecionados cinco cegos congênitos, sem qualquer memória visual, associados da ASSEDEV, e assistidos pelo CAP, em Aracaju, SE. A esse grupo, constituído por três homens e duas mulheres na faixa etária entre 30 e 40 anos, foi iniciado um trabalho de reconhecimento da capacidade de percepção tátil, através de duas atividades distintas.

Durante a primeira atividade ocorreu o reconhecimento de figuras geométricas básicas, sendo apresentadas aos participantes, figuras em formas tridimensionais e figuras planas. No que diz respeito aos materiais, as figuras em três dimensões foram feitas em madeira (cinco delas) representando as formas de cubo, esfera, cilindro, cone e pirâmide. As figuras planas foram obtidas através da colagem de barbante em papel paraná, com cola branca (Figuras 2 e 3). O objetivo desta etapa foi direcionado a criação/desenvolvimento de uma memória tátil das peças apresentadas, tendo como parâmetro comparativo objetos do cotidiano que se assemelhassem às figuras analisadas, proporcionando-lhes uma nova visão e percepção daqueles elementos, memória essa que seria trabalhada posteriormente.



Figura 2 – Percepção de objetos tridimensionais.

Figura 3 – Percepção e desenho de figuras geométricas planas.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Durante a segunda atividade buscou-se desenvolver as concepções individuais e suas respectivas visões de mundo. Nesta etapa foram utilizados como material: Suporte de isopor para gravuras e noções de volume, papelão, papel A4, lixa para ferro, e prancheta de madeira prensada, com o objetivo de explorar a capacidade individual de cada participante. (Figuras 4 e 5).



Figura 4 – Iniciando gravura em isopor. Material utilizado: bandejas de isopor.

Figura 5 – Desenvolvendo as gravuras em lixa. Material utilizado: papel e lixa de ferro P-100.

Fonte: Acervo Pessoal do autor.

4.1.3 Conclusão da primeira fase do experimento

Durante a primeira fase observou-se, entre outras percepções, que dentre os materiais alternativos utilizados nas técnicas para a obtenção dos resultados planejados, a lixa de ferro P 100, coberta em sua parte porosa por papel A4, tornou-se o principal suporte para que fosse atingido o objetivo de expressar o desenho e a pintura, incluindo óleo sobre tela.

A partir da execução da segunda etapa os trabalhos foram concebidos através de concepções individualizadas e visões do mundo específicas, surgindo como interpretações daqueles que não enxergam, ou enxergam precariamente.

4.2 Segunda fase do experimento

Há uma mudança de ambiente na segunda fase, que será descrita como momento preliminar da segunda fase, onde o local de observação passa a ser a Escola Estadual Senador Leite Neto. Esta é uma escola regular inclusiva, onde tomou-se conhecimento de todo o processo de aprendizado dos alunos com deficiência visual, na condição de estudantes de uma sala de aula regular, onde destacou-se o trabalho de coordenação que aconteceu predominantemente na Sala de Recursos, elo fundamental nessa instituição de ensino.

Durante a permanência na escola foi encontrado um grupo composto por cinco alunos na faixa etária entre 9 e 13 anos, onde, no presente momento em que foi concretizada a pesquisa estavam realizando a construção de uma maquete, experiência coordenada pela da Profa. Maria Cláudia de Jesus Silva Santana.

Esse grupo abrigava 2 cegos, 2 baixa visão, e 1 vidente. O que foi relatado posteriormente pela Professora coordenadora, Maria Cláudia de Jesus Silva Santana, é que essa era uma composição estratégica, pois o vidente coordenava a equipe, era ele que conduzia e orientava os deficientes visuais nas realizações das tarefas individuais, e juntos atingiam o objetivo comum de forma integrada. (Figura 6).



Figura 6 – Trabalho realizado por alunos do Colégio Estadual Senador Leite Neto, sob a coordenação da Profa. Cláudia.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Iniciando a segunda fase de fato, o graduando procurou a ADEVISE, por sua condição física mais favorável, e constituiu, em maio de 2015, um grupo com cinco participantes, quantidade naquela oportunidade considerada adequada para um trabalho com mais segurança e qualidade, traçando uma diretriz que se mostrasse compatível com o desenvolvimento do projeto, que teria duração de 60 horas/aula, e duas horas de aula/dia, semanalmente, às segundas e quintas-feiras.

Compunham esse grupo, um cego total, um baixa-visão com elevado grau de deficiência, e três baixa visão com médio grau de deficiência visual. Dos cinco inscritos, e que começaram o projeto, dois desistiram durante o transcurso, o cego total, que também é aluno da UFS, onde cursa Licenciatura em Geografia, e uma média baixa visão.

O aluno responsável pelo relato desta pesquisa, manteve a mesma linha de trabalho, conforme anteriormente explicitado, sendo que, no presente caso, a técnica onde se utilizava a lixa de ferro e papel sulfite A4, se mostrou fundamental e imprescindível para os trabalhos que seriam desenvolvidos pelo aluno baixa visão com elevado grau de deficiência, acuidade 20/600.

Durante todo o período do curso, compreendido entre maio de 2015 e outubro de

2015, foram exploradas todas as técnicas então aprendidas no curso de artes visuais, desde os primeiros desenhos com lápis grafite em papel sulfite, o aprendizado de figuras geométricas, luz e sombra, composição, etc., sempre objetivando dotar aqueles assistidos dos conhecimentos mínimos necessários para a execução de trabalhos mais elaborados, inclusive com tinta guache e tinta a óleo.

Nessa etapa do projeto, foram adaptadas e aplicadas técnicas que propiciassem um maior desempenho artístico dos deficientes assistidos, sendo necessárias abordagens diferentes para os diversos graus de comprometimento visual dos componentes do grupo.

4.2.1 Resultados da segunda fase do experimento

Ao termo da experiência relatada, desenvolvida na ADEVISE, principalmente devido ao empenho e capacidade dos participantes, observou-se a elaboração de trabalhos expressos com uma visão prática artística extremamente particular de cada aluno, e uma representação artística do mundo sem muitos detalhes e sem todas as cores, porém bem delineada e definida.



Figura 7 – Niceu Dantas. Aluno com acuidade visual 20/600.

Figura 8 – Niceu Dantas. Trabalho concluído. OST. 30cm x 40cm.

Fonte: Acervo pessoal do autor.



Figura 9 – Ízis Pozener. Aluna com acuidade visual 20/400.

Figura 10 – Ízis Pozener. Trabalho concluído. OST, 30cm x 40cm.

Em outubro de 2015, dando continuidade ao experimento, uma nova turma foi constituída, também na ADEVISE, onde, entre os demais, se inscreveu um cego total, o que nos possibilitou a implementação de técnicas mais específicas, como a utilização sistemática de relevos, ora representados por colagens, ora oriundos de perfurações nos contornos das figuras a serem trabalhadas, sempre de baixo para cima, na posição positiva, conforme se utiliza no sistema Braille.

Observamos que esse aluno, no decorrer do aprendizado, desenvolveu seus próprios recursos para atingir os objetivos previstos. Na figura 14, vê-se claramente o deficiente utilizando uma das mãos como um balizador. Enquanto faz os seus traços com a mão direita, com a mão esquerda bem espalmada, o orientando utiliza o dedo indicador como régua, e os dedos polegar e mindinho, colocados nas bordas do suporte, direcionam a posição da linha a ser desenhada.



Figura 13 – Roque Hudson. Aluno cego esboçando o trabalho.

Figura 14 – Roque Hudson. Trabalho concluído.

Essa utilização, pelo cego, de uma das mãos como baliza para a construção de linhas, já havia sido observada quando da experiência realizada no CAP, em março de 2014. Nesse experimento, conforme trabalho mostrado na figura 16 utilizou-se papel sulfite A4 e a gravura de um cavalo. Colamos a gravura no papel e pontilhamos o seu contorno no sentido de baixo para cima, gerando assim pontos em relevo definindo a forma da imagem.

Com esse material adaptado, foi solicitado ao deficiente que fizesse reconhecimento tátil do pontilhado em torno da gravura, e posteriormente construísse um cercado que simbolicamente protegesse o animal ali representado, complementando a composição. Sem muita dificuldade, talvez por morar na zona rural, e por ter uma memória visual construída no período anterior à perda da visão, o aluno logo reconheceu que era a figura de um cavalo, e com a ajuda dos dedos, utilizando-os

como balizadores, desenhou a cerca conforme podemos observar.



Fig. 16 – Trabalho com aluno que perdeu a visão aos 32 anos de idade. Março.2014, no CAP. Idade do aprendiz à época dessa oficina: 35 anos. (Suporte, papel A4, e imagem com contorno pontilhado).

Fonte: Acervo pessoal do autor.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho junto aos deficientes visuais, não nos preocupamos com as vertentes da produção artística, se a arte é acadêmica, erudita, popular, ou qualquer outra, e sim de uma arte anônima, expressa a partir de concepções únicas, nascidas de uma memória construída com as mãos, através da percepção tátil, por aqueles artistas que não conseguem enxergar através da visão, mas o fazem através da sensibilidade, da percepção, da capacidade de sonhar, mesmo estando eternamente com os olhos fechados ou semicerrados, expondo seus sentimentos e anseios individuais, em busca de equilíbrio e harmonia.

Afinal, segundo ALBERTI (1992, p.107), “A maior obra do pintor não é um colosso, mas uma história. A história proporciona maior glória ao engenho do que o colosso”. Diante dessa realidade, não se pode ignorar a arte e seu potencial, como enriquecedora do conhecimento individual, no sentido do pensar e fazer, resgatando assim as várias dimensões do ser humano portador de alguma deficiência, quer seja cognitiva, afetiva ou social.

Podemos afirmar, ainda, que os objetivos de pesquisa foram alcançados de forma satisfatória, já que foi possível perceber a crescente interação dos alunos pesquisados com os princípios apresentados por meio da metodologia descrita anteriormente. Percebe-se, portanto, que a interação com as artes plásticas pode funcionar como uma importante ferramenta de equilibração da pessoa com deficiência visual no ambiente em que está inserido, apresentando conceitos relevantes à sua vivência e, principalmente, motivando-os a desenvolver novas habilidades.

Ao término do trabalho, notou-se algumas limitações relevantes na elaboração

dos resultados finais da pesquisa devido à complexidade e extensão dos temas trabalhados, entretanto, esta mesma complexidade e extensão podem apontar importantes caminhos a serem percorridos para a expansão do trabalho, sugerindo novas perspectivas de aplicação e expansão da metodologia apresentada.

Se faz importante afirmar que a metodologia apresentada continua sendo utilizada e aperfeiçoada em outras instituições e com outros alunos, mesmo depois da aplicação deste experimento. Essa contínua execução das fases e etapas apresentadas e a interação destas com outros deficientes que, por sua vez, trazem consigo suas próprias vivências, fazem com que a observação para lapidação e aprimoramento destas se tornem constantes a cada aplicação, contribuindo assim para ampliação da tão necessária observação da relação do deficiente visual com o mundo das artes.

REFERÊNCIAS

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2003. 80p.

BRASIL. Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil].

BRASIL. Decreto nº 5.296, 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil].

BRASIL. Ministério da Educação Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. **Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições**. Brasília: MEC/SEF, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas**. Senac, 2007.

CONTEÚDO ESCOLAR. **Arte e conhecimento, construção e expressão**. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/161-arte-e-conhecimento-e-construcao-e-expressao>. Acesso em 13/06/2016.

DIEHL, ROSILENE MORAES. **Jogando com as Diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**. São Paulo- SP. Phorte, 2006.

DVS Pedagogia. **Braille Bricks - um brinquedo para alfabetização e inclusão de crianças cegas**. Disponível em: <http://dvsepädagogia.blogspot.com.br/> Acesso em 29/07/2014.

FRAIBERG, S. **Insights from the blind**. Nova York: Basic Books, 1977.

FRESCH, Seli. **A inclusão do portador de deficiência visual no sistema de ensino regular: Desafios e perspectivas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

GIL, Marta; Alquéres, Hubert. **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka, 2005.

GRUPO ESCOLAR. **Funções da arte.** Disponível em: <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/funcoes-da-arte.html>. Acesso em: 14/06/2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). **Censo Demográfico - 2010.** Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acessado em: 10 de janeiro de 2016.

LOWENFELD, Berthold. **The changing status of the blind: from separation to integration.** Charles C. Thomas: Springfield, 1975.

MARTINS, Fátima Alice. **As artes visuais e a educação inclusiva: Arte sem barreiras.** FNDE. Nº 1, 2002.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão.** Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SANTANA, Maria Cláudia de Jesus Silva. Entrevista concedida a Mércia Andrade e José Ricardo Lopes da Silva. Coordenadora da Sala de Recursos da EESLN. Aracaju. 13/05/2014.

SANTOS, Wellington. Entrevista concedida a Mércia Andrade Santos Gonsaga e José Ricardo Lopes da Silva. Professor cego que atua na Sala de Recursos da EESLN. Aracaju. 23/05/2014.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao Início do Século XX: Cuidar e Educar para Civilizar.** São Cristóvão: Ed. UFS, 2012.

CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO

Giselda Frank

Grupo de Pesquisa do CNPq: Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva

e-mail: giseldafrank@hotmail.com

Viviane Brandão Frigo

Escola Especial “Recanto Azul” da Associação de Pais e Amigos de Concórdia

e-mail: recantoazul.apae@yahoo.com.br

Samira Furlan

ATENA - Consultoria e Formação Educacional

e-mail: furlan@concordia.psi.br

1 I INTRODUÇÃO

Ressignificar coletivamente o Projeto Político Institucional (PPI) que consolide o caráter veraz da qualidade e o alcance científico da educação para os autoinsustentáveis - que presume a condição da pessoa que necessita da generosidade dos outros para atendimento às necessidades básicas - requer critérios de planejamento, execução e avaliação esmeradamente estabelecidos, de modo que a coletividade que a gere faça seu próprio sentido. Nesse âmbito, a organização do trabalho pedagógico dos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) está alicerçada, em termos teóricos, na dialética, na história e nos pressupostos teórico e metodológicos da Práxis Educativo-Coletiva (PEC), tendo em vista que um dos pesquisadores deste trabalho, compõe o grupo de pesquisa-ação “Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva-PEC, nº registro CNPQ: 6797320539538029”.

Por isso, relatar a experiência vivenciada em relação à construção do sentido coletivo educacional na busca da inserção social dos autoinsustentáveis, constituído na práxis educativa, consiste o objetivo deste relato de experiência, questão que, por sua vez, está a mediar as discussões e reflexões promovidas

RESUMO: Relatar a experiência vivenciada em relação à construção do sentido coletivo na busca da inserção social dos autoinsustentáveis constitui o objetivo deste trabalho. Configura-se numa pesquisa-ação, cujas autoras assumem uma visão de pesquisadoras, de um processo do qual participam de encontros de discussão com vistas à ressignificação do Projeto Político Institucional. Apresenta como resultados as ações desenvolvidas desde 2014, e as ideias expressas pelos sujeitos, nas reuniões pedagógicas, possibilitam a elaboração de textos comprobatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Institucional. Sentido Coletivo educacional. Pesquisa-ação. Práxis educativa.

na busca da inserção social preterida.

Esse trabalho configura-se numa pesquisa-ação como objeto de busca para dirimir inquietações e preocupações acerca do processo-ensino-aprendizagem-conhecimento-avaliação dos autoinsustentáveis. As autoras assumem uma visão de pesquisadoras de um processo do qual participaram e ainda participam como coordenadoras de encontros de discussão e reflexão permanentes acerca da práxis educativa entre e com os professores. Por conseguinte, o presente relato compartilha algumas ações empreendidas e a evolução gradativa do entendimento do processo de construção do referido sentido coletivo educacional.

2 | DESENVOLVIMENTO

Diante do quadro sombrio que se apresenta tanto na educação em geral, quanto na educação para os autoinsustentáveis, a APAE, via organização do seu trabalho pedagógico e a partir de uma realidade constituída como sendo ousada e modesta ao mesmo tempo, assume a ressignificação do PPI, por meio da dinâmica interativa promovida nas reuniões pedagógicas, numa perspectiva da construção do sentido coletivo educacional.

Neste cenário, aliamo-nos ao espírito utópico da PEC, numa rede de esperanças, conforme anunciam BERGAMO; COSTA; LUCENA (2016, p. 236): “[...] sim, nós temos uma utopia, nós temos esperança, nós queremos um tempo/mundo diferente”. Nosso compromisso histórico consiste em sermos portadores de esperança de uma Proposta Pedagógica emancipatória, no sentido de provocar e mobilizar toda e qualquer comunidade que se autodenomina educativa, em constituir o espaço da instituição como um espaço de esperança, de utopias possíveis, de um tempo/mundo diferente daquele que absurdamente *tem sido* construído.

Assumir opcionalmente o compromisso ético e político da construção de uma Proposta Pedagógica para os autoinsustentáveis, reporta-nos como referência, nessa discussão, a MARX (2012), que em 1875 já distante de sua juventude, na cidade de Gotha, escreve um comentário denso e provocativo sobre o programa de unificação dos dois partidos operários alemães, quando afirma: “[...] cada passo no movimento do real é mais importante do que uma dúzia de programas” (MARX, 2012, p. 20). Reconhece que as ações e processos sociais são mais importantes do que os programas. Sua ciência social e rigorosa segue intacta e dá lições para nós, ainda hoje, com a ideia de construção de uma sociedade cooperativa que *prevê fundos para os incapacitados para o trabalho*. Segundo este pensador clássico, “[...] de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades” (2012, p. 32). Sobretudo, Marx demonstra uma radicalidade que não perde de vista a diversidade social e ressalta a importância das classes trabalhadoras dirigirem sua luta em direção a uma sociedade na qual seja possível que a *distribuição* dos meios de consumo sejam repartidos entre

os produtores individuais, dentre estes principalmente os incapacitados.

Em nossa sociedade apropriativa e para as pessoas capazes de autossustentação, não é proporcionada a certeza da ideia de que é necessário mais contribuir do que se beneficiar do esforço alheio. Diante do caráter frágil da condição autossustentável da pessoa, a PEC vislumbra como princípio educativo a generosidade. O referido princípio baseia-se em Gramsci (1968), que em vários momentos de sua reflexão acerca da construção de uma escola unitária, chama a atenção quanto ao aspecto formativo, para o qual há necessidade de distinguir entre instrução e educação. Portanto, “[...] não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação” (GRAMSCI, 1968, p. 131).

Isto porque devido a condição autoinsustentável da criança, do idoso, das pessoas com certas necessidades especiais ou do doente e quem precisa cuidar de tal pessoa, é imprescindível que as demais pessoas assumam a condição de autossustentáveis, por além do que fazem por si mesmas, gerando sobras que não lhes pertencem, o que consiste em gerar generosidade. Em outros termos, o sujeito capaz de autossustentação que não contribui com essas sobras é um apropriador.

Assim, para materializar a ressignificação do PPI, a equipe pedagógica, num esforço conjunto e pautado na construção do sentido coletivo educacional, tem se mobilizado com o objetivo de estudarem, discutirem e refletirem acerca da busca da veraz qualidade e o alcance científico da educação para os autoinsustentáveis. O processo de tal ressignificação materializa-se na interação docente, por meio da realização de Reuniões Pedagógicas periódicas.

Para entender o sentido inequivocamente do que é coletivo, obviamente observável, é aquele que corresponde ao grupal natural mínimo, qual seja a família, ilustrado pela interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável, no qual a criança nasce, é mantida e tem que existir para a perpetuação da espécie humana. Assim, “[...] adulto(s) assume(m) atividades subsistenciais por além do que o faria(m) apenas por si mesmo, garantindo a perpetuação da espécie” (BERGAMO, 2010).

Trata-se de sentido que precisa ser enxergado e concebido fora da esfera familiar pelas novas gerações e venham a tomar decisões que preencham os vazios que a ilimitada apropriação provocou ao longo da trajetória histórica, de modo a contribuir para que ocorra excedência de produção que, por sua vez, proporciona a suficiência do que vem a ser coletivo. Em outros termos, a PEC defende que a generosidade, como princípio educativo, é o antídoto para a construção do sentido coletivo em nossas escolas, cujo aluno e professor assumem uma posição de protagonistas, de modo a cooperar, gerando excedência de produção para o coletivo da turma. É enxergar, opcionalmente a suficiência deste coletivo. LUCENA (2015, p. 84) alerta quanto ao obscurecimento na contemporaneidade de tal sentido,

Trata-se de sentido cuja conscientização tem sido postergada por força de estar radicalmente fragilizada a referencial-fundamentalidade da condição ainda naturalmente autoinsustentável da prole humana âmbito da interação entre ela e

seu(s) sustentador(es). Já esta condição da prole sempre coincidiu com o fulcro do coletivo, pois ela constitui a reprodução da espécie – por isso é referencial – e esta reprodução só é possível enquanto sociedade, por embrionária que esta sempre tenha que ser.

Desse modo, ao assumirmos o desafio em 2014, para ressignificar o PPI para os autoinsustentáveis, na perspectiva emancipatória, pensamos a escola em seu conjunto e a sua função social numa outra lógica, voltada para o sentido da vida. Isso implica em assumir a resistência ativa, em se valer das pequenas frestas, fissuras, espaços vitais que encontramos e, como tal, utilizar a razão vital, que questiona o para quê?

É necessário, em primeira mão, que os profissionais discutam e reflitam atentamente a função social da escola, a sua razão de ser. Dimensão esta que está presente na intencionalidade educativa da escola, de modo a definir as finalidades, os propósitos, o princípio educativo que defende. Tal foco definido coletivamente orientou o matiz de continuidade do desafio assumido, promovendo gradativamente uma rede de relações compartilhadas entre e com os profissionais, de modo, inclusive a apontar futuras discussões, reflexões e abordagens.

Desse modo, na perspectiva de possibilitar um painel sobre este relato de experiência, como dado comprobatório da pesquisa-ação, reuniu-se uma coletânea de textos, que são resultado da produção coletiva empreendida e que serão apresentados na exposição do evento. Isto quer dizer que o processo de elaboração desta coleção de textos foi uma produção coletiva, e é assim que se faz educação de qualidade para os autoinsustentáveis.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios pedagógicos expostos pela reflexão coletiva procedida, constituem o primeiro passo para a construção de um PPI emancipatório em prol dos autoinsustentáveis. Como se pode observar, tal proposta ultrapassa o planejamento técnico e burocrático imposto de cima para baixo, as estratégias padronizadas, o discurso manipulador, o tratamento homogêneo do sujeito, as abstrações legais. Perpassa isso sim, não somente pela construção dos processos de relações sociais comprometidas com o coletivo, mas também na modificação dos eixos centrais da gestão que promove a geração de ideias enquanto produção social em rede de relações compartilhadas.

Finalmente, a reflexão iniciada não é apresentada com a conotação de terminalidade, pois é um convite à problematização, ao debate e à busca permanente de indagações que poderão produzir novas investigações acerca do processo ensino-aprendizagem-conhecimento-avaliação e a relação dialética com a práxis educativa. Portanto, a importância das reflexões promovidas sobre o que se produz na instituição, constituem o fulcro da construção da história no coletivo. É um desafio, uma utopia possível e principalmente um convite para todos se inserirem na luta coletiva por uma

educação equânime para os autoinsustentáveis.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, Pedro. **Educação universitária**: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa científicidade. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

BERGAMO, Pedro; COSTA, Roberto Faustino da; LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUSA, Cidoval M. de. (Org). **Um convite à utopia**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUCENA, Roberto Marden. **Educação superior, trabalho e humanização**: mediações políticas e pressupostos institucionais para a análise da produção social e dos impactos do projeto de formação FASB – Barreiras-BA. Campinas, SP. 2015. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

CAPÍTULO 11

CURRÍCULO EDUCACIONAL, UM OLHAR PELAS DIVERSIDADES

Lucimar Araújo Braga

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Igor Antonio Barreto

Colégio Integração

RESUMO: O presente artigo apresenta alguns resultados de pesquisa, ensino e extensão, realizados junto aos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), respaldados pelo Grupo de Estudos em Currículo Educacional e Diversidades (GECED). O objetivo foi geral foi promover reflexões sobre de que forma a educação formal trabalha as questões sobre as diversidades como gênero e sexualidade em seu currículo. Amparado por teorias tradicionalistas os currículos educacionais, em geral, seguem tendências de reprodução de uma única cultura, a dominante (TADEU DA SILVA, 2004). Por isso, nossos estudos estão permeados pela teoria crítica em que procuramos lidar com as questões de currículo de forma mais ampla, em que a diferença seja percebida como uma questão de cultura, de política e de história. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e os dados foram analisados com o amparo da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O resultado aponta que os currículos dos cursos de Letras, em sua última versão de número 3, em vigor desde 2015, apresentam tendências de viabilização

de uma educação fundamentada na teoria tradicional caminhar para uma educação mais crítica e aberta às diversidades, principalmente com a entrada da curricularização da extensão no currículo dos cursos de Letras.

PALAVRA-CHAVE: Currículo educacional; diversidades; curricularização da extensão.

ABSTRACT: The present academic paper presents some results of a research about teaching and extension, made along side the Letters Course of Estate University of Ponta Grossa, underpinned for the Study Group on Educational Curriculum and Diversities. The main point it is to promote reflections on how formal education addresses issues of gender and sexuality diversity in their curriculum. Supported by traditionalist theories, educational curriculum in general follow trends of reproduction of a single culture, the dominant (TADEU DA SILVA,2004). Therefore, our studies are permeated by critical theory in which we seek to deal with curriculum issues in a broadly way, where the difference is perceived as a matter of culture, politics and history. The used methodology was the qualitative research and the data were analyzed with support of the Content Analysis of Bardin (2011). The result indicates that the curriculum of Letters Course, in its last version of number 3, in force since 2015 presents, viability tendencies of an education based on the traditional theory

to move towards a more critical education and open to the diversities, especially with the entrance of the curricularisation of the extension in the curriculum of the Literature courses.

KEYWORD: Educational Curriculum, diversities, curricularisation of the extension.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é parte do trabalho realizado com pesquisa, ensino e extensão pelos autores nos anos de 2017 e 2018 UEPG. Além da pesquisa que busca o aperfeiçoamento científico, o ensino é o elemento diário de uma professora e um acadêmico e a extensão entra nesse tripé com a curricularização da extensão, nos cursos de Letras da UEPG. (Letras na UEPG são três cursos Português-Espanhol; Português-Inglês e Português-Francês).

O fazemos à luz da iminente necessidade de compreender e estudar o currículo para que assim, possamos compreender a direção do inacabamento inerente à vida humana e aos currículos educacionais (FREIRE, 2000). Também à luz de uma abordagem integral das temáticas de gênero e sexo nos currículos de licenciaturas, discutimos as definições dos objetos que envolvem este artigo como: currículo, gênero e sexo, destacando seus papéis na formação das identidades no processo educacional.

Olhar para uma história com mais de cinco décadas – como é o caso do curso de Letras da UEPG - é primordial para que tenhamos a noção da direção para a qual caminhamos. O fazemos com o intuito de identificar se caminhamos rumo a uma possibilidade de equidade ou de exclusão.

Para isto, apresentamos os meios como concretizamos esta proposta, a estrutura dos textos curriculares encontrados e a compreensão de professores e alunos dos cursos de Letras a respeito do próprio currículo. Não poderíamos deixar de expressar a nossa experiência prática de associação da pesquisa, ensino e extensão no Grupo de Estudos em Currículo Educacional e Diversidades.

Contudo, a análise só foi possível depois de um recorte teórico que associa os currículos aos estudos de gênero. Optamos aqui por apresentar algumas faces da Teoria *Queer*, como possível elo entre as teorias de currículo e os estudos de gênero e sexualidade.

Buscamos justificar uma formação docente sensível à temática de Diversidades, propondo a discussão em questão como um fator regulador do currículo educacional, para universalizar a discussão, permitindo que todo o entorno dos currículos de Letras da UEPG possa ser afetado por estas consciências, uma vez que temas como a diversidade de gênero e sexo não fazem parte, diretamente, dos conteúdos que são estudados nas licenciaturas dos cursos de Letras da UEPG.

Constatamos que o percurso histórico culmina na cessão de micro espaços do currículo aos temas de gênero e sexo, nos posicionamos quanto à necessidade de universalizar a temática em âmbitos de currículo, retirando assim a reflexão de nossa

temática dos pequenos grupos que são interessados, ou que necessitam discutir tais temas.

No Brasil, no período de 01/10/2017 a 30/09/2018, 369 pessoas tiveram suas vidas cerceadas e ceifadas em razão do preconceito e da discriminação aos seus gêneros e sexos; segundo o Transgender Europe (TGEU). Sendo assim, o Brasil é o país que mais registra mortes em todo o mundo por fobia aos gêneros e sexos, caso haja divergência da homogeneidade que os cerca.

Estes números são acompanhados de uma infinidade de outros exemplos de preconceitos contra as mulheres, por exemplo, em que os sexos e os gêneros definem os papéis sociais como o fato das diferenças salariais entre homens e mulheres; a dificuldade de inserção no mercado de trabalho sofrida pelas pessoas trans e, ainda, o medo enfrentado pelas mulheres ao saírem de casa à noite.

Diante deste quadro assustador, nos perguntamos: de onde advém tamanho ódio e preconceito? Que estruturas culminam na morte de tantas pessoas? O que se faz necessário para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática? Que responsabilidade tem a educação diante de tanto sangue derramado?

Segundo as pesquisas de Oliveira (2016), os temas que envolvem as sexualidades e os gêneros são temas invisibilizados na educação de forma geral, destacando o despreparo e, como consequência, a insegurança de grande parte de docentes para abordar estes temas em suas disciplinas. O autor reitera, em suas considerações, uma necessidade efetiva das formações docentes assegurarem maior domínio e conhecimento para este âmbito.

Bastos e Moita Lopes (2010) também registram a carência da promoção das discussões voltadas aos sexos e gêneros no âmbito escolar e professoral. Os autores reafirmam o mote do tabu utilizado quando professores e professoras se negam a tratar da temática do gênero e sexualidade.

A pesquisa no Brasil tem indicado que os próprios professores ou se mantêm em silêncio no que se refere à homofobia ou frequentemente contribuem para sua reprodução. Tal negligência parece advir do fato de que a sexualidade é ainda um assunto tabu em contextos educacionais, essa perspectiva surge da crença tradicional de que o desejo homoerótico é anormal e não natural. (MOITA LOPES e BASTOS, 2010, p. 285).

Outro autor que nos apresenta a relação entre a escola, os sexos e os gêneros – é Tomaz Tadeu da Silva. O teórico assevera que a sexualidade – apesar de se fazer muito presente nos contextos escolares – é tratada como uma informação; assim como as demais do currículo, quase sempre relacionada com os aspectos biológicos e reprodutivos (SILVA, 2010).

Uma escola que se omite diante das questões que emergem das discussões de gênero e sexo, sem dúvida, é conivente e tem responsabilidade com os números apresentados no início deste trabalho. Mas, por que a escola se omite? Para compreender e avançar é preciso deixar claro: quem é a escola? A quem caberia articular os conhecimentos a serem ensinados e construídos na escola? Ao professor?

À comunidade escolar como um todo? Dentre os membros desta, algum tem maior destaque?

Como afirma Oliveira (2016), é iminente a necessidade de garantir uma formação docente que abrace as temáticas de gênero e sexo. É por isso que neste trabalho apresentamos um breve olhar para a história do currículo dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com o intuito de identificar as abordagens de diversidade de gênero na história deste currículo e se de fato, os praticantes desse currículo o consideram favorável a isto. O objetivo geral foi promover reflexões sobre de que forma a educação formal – neste caso através de um curso de formação de professores – pode ser fator essencial de mudança na sociedade por meio de seu currículo; partindo da influência que tem o professor para a construção desse currículo, como aponta Sacristán (2013).

Não o fazemos para culpar o/a professor/a e muito menos para sugerir que seja a universidade militante da causa LGBT+, mas, para que ensine a ser (e a ensinar a ser) desfazendo as hierarquias das diferenças, sobretudo, para que seja um espaço que force, questione e subverte (e ensine a ensinar a questionar e a subverter) os discursos que dominam, subjugam e subalternizam. E isto, com certeza, está muito além da tolerância.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

No presente artigo voltamos o olhar para a história de um currículo, por consequência para a história da educação em Ponta Grossa. E ao olhar para um currículo é preciso esclarecer qual é o lugar de quem olha e quem olha e acredita que a educação pode mudar uma realidade; acredita que a educação pode mudar o mundo.

Além disso, espera-se que todos os/as docentes tenham essa sensibilidade de, por meio da educação, devolver aos sujeitos o seu caráter de humanidade e igualdade. Quem olha e crê na recuperação de valores como justiça e igualdade sabe que se trata de uma luta de gigantes. É viagem longa, mas precisamos começar a caminhar e, um dia, saber que chegaremos a essa realidade.

É preciso, cada vez mais, pautar-se na crítica à própria prática, pois, esta envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2000) e nossa defesa é que nos estudos de currículo se reconduza a própria prática. Pesquisar, criticar e dominar o currículo implica diretamente em uma prática centrada e contextualizada, logo, inclusiva e democrática.

Portanto, este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa documental e nele foram analisados os currículos e práticas dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Parte dos materiais reunidos nesta pesquisa foram disponibilizados, parte

pela pró-reitoria de graduação da UEPG, a outra parte, os autores dedicaram-se a pesquisar no almoxarifado e no Departamento de Estudos da Linguagem, da UEPG. Nessa busca, os seguintes currículos foram encontrados: dos anos de 1952, 1970 são parciais; 1995; 2005 e 2015 integrais. Muitos dos registros dos currículos dos cursos de Letras da UEPG foram perdidos ao longo do tempo. Além disso, trazemos os depoimentos de pessoas envolvidas com o grupo de estudos e que são acadêmicos/as dos cursos de Letras da UEPG.

A problemática desta pesquisa consiste em perceber se ao longo da história dos currículos dos cursos de Letras da UEPG, bem como em sua última reformulação, foram levados em consideração os processos de (re)significação dos discursos acerca dos gêneros e sexos e, partindo disso, se o currículo se configurou como objeto de estabilização do discurso da tolerância. Isto é, não se trata de ensinar (a ensinar) a censurar determinados discursos como, por exemplo, a homofobia, e sim, trazer à tona os reais autores, assim promovendo a desestabilização dos referidos discursos.

Visto que a Universidade Estadual de Ponta Grossa se destaca ao longo de sua história como uma das maiores forças de modernização do conhecimento e do pensamento no interior do Estado do Paraná, entendemos que esta tem a responsabilidade social diante das opressões de gênero e sexo.

A análise do currículo se concretizou levando em consideração os princípios norteadores dos projetos pedagógicos, disponíveis a partir de 1995; e as ementas das disciplinas presentes nos currículos disponíveis em arquivos e internet.

O problema para este artigo foi investigado por meio das seguintes etapas:

I- Análise da presença ou ausência das temáticas de sexo e gênero nos títulos das disciplinas dos currículos, visto que alguns são parciais, impedindo que a análise da ementa possa acontecer. Destacamos que, quando a análise for feita neste aspecto presença/ausência, deveremos apontar:

II- Pesquisa sobre a configuração do currículo como espaços de ressignificações dos discursos opressivos, em relação aos gêneros e sexos, em suas ementas e Planos Políticos Pedagógicos.

III- Análise de avaliação apresentada por participantes do GECED.

Dessa forma, o presente trabalho advém de uma pesquisa qualitativa em que os dados foram levantados por meio de documentos e analisados à luz de pesquisadores que abordam a temática do currículo e de suas diversidades, neste caso, as questões de gênero e sexo. Assim, a abordagem metodológica eleita foi a análise de conteúdo de Bardin (2011), pois, o artigo girou em torno do material disponibilizado em documentos e textos.

3 | OS ESTUDOS DAS DIVERSIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Inicialmente, é essencial compreendermos o que este artigo entende por sexo e gênero. É claro que o trataremos na dimensão cultural que têm os sexos e os gêneros.

Deste modo, é preciso conscientizarmo-nos sobre a origem de tanto ódio e preconceito que a sociedade tem presenciado nas ruas e em instituições como um todo, nos casos de tratamento aos gêneros e sexos que não se enquadram biologicamente como o homem e a mulher héteros – características que são instituídas discursivamente ao longo da história da humanidade.

Conforme os estudos foucaultianos (FOUCAULT, 1988), podemos definir a sexualidade como um dispositivo histórico do poder que se desenvolveu desde fins do século XVIII nas sociedades ocidentais modernas e se baseou na inserção do sexo em sistemas de utilidade e regulação social. Vivenciamos esta regulação social conforme os ditames de uma sociedade heteronormativa calcada na inferiorização de todos aqueles que destoam ou questionam os padrões/normas heterossexuais vigentes (LOURO, 2001; BUTLER, 2017)

Para compreendermos tais termos – comumente tratados com tanto pudor - nos é exigido alteridade para abrir mão de muitos discursos que reproduzimos constantemente que têm em seu extremo a violência e a morte, por exemplo. Quando observamos o que reproduzimos diariamente, antes mesmo de processarmos o tamanho do preconceito e opressão do nosso discurso, nos deparamos com uma realidade que assusta e que envolve dimensões e conceitos bem mais complexos do que os que envolvem gênero e sexo, afinal, estamos tratando de vida humana e de identidades.

Para Butler, (2017) o humano só é capaz de ser humano quando se relaciona com o não humano, isto é, a identidade precisa existir em oposição à outra para que se concretize. Para que o termo humano se consolide socialmente, é preciso que justapostamente se concretize o não humano. E estas relações não estão distantes, nós as concretizamos constantemente, mesmo que não tenhamos autonomia ou consciência diante de tal ato. Trata-se de uma sociedade binária instituída por *nós* e *eles*. (TADEU DA SILVA, 2004)

Cada vez que reproduzimos uma piada que fere o/a negro/a, os/as homossexuais, os/as trans, as mulheres, os homens – heterossexuais ou não – afeminados e as mulheres – heterossexuais ou não – masculinizadas, nós reforçamos a nossa condição de humano mais viável para a sociedade por ser aproximado de uma norma que garante maior reconhecimento social: homem, heterosexual, branco e europeu, como já asseverado.

O que se passa, portanto, é um ocultamento dessa dimensão das regulações presentes no sistema sexo-gênero e que escapa à própria crítica já consolidada das desigualdades curriculares que terminam por reiterar sua opacidade ao não dar relevo aos mecanismos escolares de homogeneização das diferenças sexuais. Portanto,

As identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiro/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero (LOURO, 2011, p. 35).

Neste processo, o indivíduo para Butler (2017), funciona como uma estrutura de linguagem em constante formação e justamente nas relações dialógicas do discurso é que ele se constitui. Como se fosse a identidade um processo de adequação social para, assim, tornar-se humano com identidade viável.

Somos agenciados a sermos homens e mulheres: se a criança no útero tem um pênis será um menino, usará azul e não brincará com boneca. Há um construto social sobre o gênero biológico, que é determinado pelo discurso. Entretanto, Butler, (2017) esclarece que considerar o gênero como uma atividade performada constantemente não significa considerá-lo um processo automático ou mecânico, a autora o afirma como uma prática de improviso em um cenário constrangedor.

Separar, então, o sexo de todos os discursos que agenciam, causando a opressão – a injustiça social; favorecendo que os homens ganhem mais que as mulheres, impondo a elas obrigações sub-humanas. Separar do gênero os discursos que condenam as travestis e as/os transexuais à prostituição. Separar o gênero do discurso opressor é o melhor caminho para que no futuro tenhamos uma sociedade onde gênero não defina papel/protagonismo social.

Não existe uma única forma de ser homem ou uma única forma de ser mulher, pois nem sempre o gênero corresponde ao sexo biológico. Há quem se travista, há quem use hormônios, há quem recorra a cirurgias de redesignação. Há quem não se identifique com nenhum gênero. E esta realidade precisa vencer e superar as identidades fixas construídas para os gêneros.

4 | OS ESTUDOS EM CURRÍCULO EDUCACIONAL

Ouvir a palavra currículo nos espaços de abordagem da educação não é nada incomum. Afinal, o currículo é aquilo que o aluno estuda, sua existência é evidente. Todavia, compreender o conceito de currículo e as relações nas quais ele se envolve não é possível sem desvelar sua complexa história. E quando olhamos para a história do currículo e dos sujeitos que estão envolvidos e todas as coisas que são transformadas através dele, concluímos que, de sua origem até os conceitos atuais, o currículo é perpassado por fatos que exigem de nós um posicionamento em relação aos mesmos, isto é, não podemos aderir à ideia de uma neutralidade curricular (SACRISTÁN, 2013).

Ao partirem da concepção crítica de currículo, Moreira e Silva propõem que o currículo deve incessantemente conciliar o ‘como fazer’ ao ‘por que fazer’:

Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais e de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA E SILVA, 2013, p. 14).

Sacristán (2013) define o currículo como uma invenção reguladora dos conteúdos

e propõe uma análise estrutural com dois âmbitos: os elementos *estruturais* e os elementos *estruturados*. O primeiro trata dos âmbitos físicos de currículo, a ordem pela qual ele é estabelecido, enquanto o segundo trata dos aspectos que são afetados – estruturados – pelo primeiro âmbito, são exemplos: o tempo de aprender e de ensinar; o tempo livre; o conhecimento e os comportamentos. Para que haja a construção do primeiro âmbito, é necessário que se faça um recorte de valorizações do segundo, ou seja, o segundo âmbito funciona como um líquido que toma a forma do recipiente onde é colocado.

Afinal, o conhecimento de quem vale mais? Quando se elabora um currículo, quem elabora? Por que o currículo traz estes conteúdos e não outros? Qual a razão para a escolha de determinada forma de recipiente para os conteúdos? E por fim, a serviço de quem está esse poder regulador, inserido invisivelmente no currículo? (SACRISTÁN, 2013)

5 | OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG

Originalmente os currículos dos cursos de Letras da UEPG foram catalogados para posterior análise. Acerca dos documentos analisados, nos currículos dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, foi possível observar que os primeiros 43 anos de história aconteceram de forma desprendida de um contexto. Não encontramos um currículo consolidado em prol do entorno da universidade, além do enfoque na literatura masculina e heterossexual. Afirmamos que neste período, constitui-se a formação de uma dívida histórica (do reforço da predominância aos padrões eurocentristas instituídos na sociedade) da academia com a sociedade e especificamente dos cursos de Letras com a escola básica.

Somente em 2005 (para saber mais sobre os currículos versões 1, 2 e 3 acessar uepg.vwi.com.br/conteudo/34/Letras), à luz de novas legislações, um novo modelo se instaura. Foi após 43 anos de história que o currículo dos cursos de Letras mencionou pela primeira vez que seu objetivo seria a instituição de um docente capaz de transformar o meio em que está inserido, por meio da articulação dos saberes específicos e pedagógicos, da ação prática e pedagógica e da linguagem.

Pela primeira vez, os futuros professores teriam acesso a discussões acerca de temas humanistas e progressistas. Embora se concentrem estas temáticas em duas disciplinas: Seminários Temáticos da Realidade Escolar Brasileira e Literatura e mulher. A primeira abrangeu temas como prevenção às drogas, diversidades e inclusão. Enquanto a segunda propôs o estudo de literaturas de autoras e os estudos de gênero, especificamente a Teoria Feminista.

Já é possível perceber que a história apresenta um currículo que é criado em um contexto tradicional e que se apresenta desta maneira nos seus primeiros documentos, partindo com muita moderação em direção a um modelo crítico. E, por consequência,

afirmamos que a história apresenta um currículo que deixa de existir em um plano idealizado e abre-se a uma aventura do contexto, da prática e da consciência de sua função social.

Estas tendências de currículo mais voltado para a criticidade são claras no modelo curricular mais recente, o modelo de 2015. O último texto curricular representa a abertura e entrega para uma nova história curricular e também de projeto de Universidade. O modelo de 2015 se propõe a estruturar o curso de modo que garanta por meio da curricularização da extensão uma integração definitiva e real entre um currículo de formação de professores e o seu entorno.

Entretanto, os temas mais diversos como os estudos com gênero e sexualidade ainda não circulam entre as ementas da última versão do currículo de número 3, iniciado em 2015. O que temos são ementas mais abrangentes que permitem a entrada, conforme o interesse da pessoa que for ministrar a disciplina de temas considerados marginais.

Até o modelo de 1995, o currículo carregou e reforçou, como já afirmado, a dívida histórica da academia com a sociedade. Em 2005, timidamente, o currículo passou a deixar o odor mofado que estava impregnado. No entanto, dez anos foram necessários para a maturação de um novo projeto que efetivamente pode inserir o currículo dos cursos de Letras seu caráter legítimo de ser pertencente a uma universidade pública, que por determinação da Constituição Federal, deveria ser sustentada pelos pilares do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

Acreditamos que a curricularização da extensão é uma forma de ascensão para a diversidade de forma geral, pois, os projetos que se integram ao currículo, cada vez mais apresentam a inserção de temas marginalizados, como é o caso do GCED.

6 | O GCED COMO ELEMENTO DE TRANSFORMAÇÃO PRÁTICO-CURRÍCULAR NO CURRÍCULO DE 2015

A curricularização da extensão dos cursos de Letras da UEPG começou a ganhar visibilidade a partir da implementação do último currículo de 2015, a terceira versão de currículo destes cursos, com mais de sessenta anos de existência. Como todos os processos de alterações de currículo a curricularização da extensão vem como uma forma de inserir esta última no tripé do ensino, pesquisa e extensão como realidade para uma universidade pública que se valha de sua origem.

Em outro artigo Braga e Barreto (2018), fizemos uma explanação sobre o processo da curricularização da extensão nos cursos de Letras da UEPG. Desta forma, para este artigo nos reportaremos ao Grupo de Estudos em Currículo Educacional e Diversidades (GCED), como um dos veículos de implementação da curricularização da extensão, pois, tal grupo também é aberto aos acadêmicos/as que estão matriculados nas terceiras e quartas séries dos cursos de Letras e necessitam

cumprir uma determinada carga horária frequentando projetos que estejam imbricados com a extensão.

O GCED é aberto à comunidade em geral e também para os acadêmicos e acadêmicas, neste momento a composição deste grupo de estudos é diversa, pois, ademais de contarmos com o público da casa (todas as séries), também temos a participação de egressos/as; professores/as da rede básica de ensino.

A proposta do GCED nasce em 2017 quando percebemos a necessidade de implementação de maiores debates e reflexões acerca do currículo e suas diversidades. Primeiramente porque observamos que os currículos educacionais eram algo um tanto quanto resguardado como um documento sagrado, que poucas pessoas poderiam ter acesso. O processo de mestrado de uma das autoras deste artigo já houvera se deparado com a dificuldade de acesso ao currículo, no caso de uma escola pública do interior do Paraná. Posteriormente, em outra fase de estudo, já no doutorado, nos deparamos com a dificuldade de acessar o currículo do próprio curso que atuamos e executamos.

Diante de tais prerrogativas tivemos a iniciativa de propor a criação de um grupo de estudos que pudesse pesquisar teorias sobre currículo e quiçá, promovermos debates e reflexões sobre currículo e essa diversidade oculta que nos causava certa curiosidade. Prontamente, conseguimos apoio institucional e humano e começamos a ler e a questionar por que o currículo de um curso, em nosso caso o currículo dos cursos de Letras da UEPG, está formatado em determinados moldes e não em outros?

Nesta mesma época, a instituição já trazia o debate sobre a inserção da curricularização da extensão. Os cursos de Letras, com um currículo diferenciado, por meio da inserção de disciplinas flexibilizadas também tratou de trabalhar com a inserção da curricularização da extensão. Nestes termos, percebeu-se que as disciplinas que trabalhariam com a curricularização não poderiam ficar somente na sala de aula e assim as projetos de extensão e integrados foram convidados a assumirem a responsabilidade de dividir com as disciplinas de Práticas III e IV. Assim, o currículo de número três, que entrara em vigor em 2015, chega a 2017 com a necessidade de por em prática a proposta de curricularização da extensão nas terceiras e quartas séries.

Na sequência, trazemos seis excertos de textos apresentados por algumas das pessoas que estiveram no GCED nos anos de 2017 e 2018 e dividiram conosco reflexões sobre teorias sobre currículo, gênero e sexo. Foram conosco até algumas instituições trabalhar as temáticas relacionadas à diversidade, vivenciaram rodas de conversas com pessoas que tiveram experiências relacionadas à temática de gênero e sexualidade.

Participante 1: Sobre os ensinamentos aprendi muito acerca da interferência que um currículo mal elaborado acrescenta na educação, ou seja, tornando-se, muitas vezes, reproduutor de metodologias tradicionais e desfavorecidas.

Sobre as experiências nas palestras com o movimento LGBT, tive a oportunidade

de conhecer um pouco mais sobre as dificuldades e preconceitos que os homossexuais ainda sofrem e o que nós devemos fazer para mudar essa realidade, desde o ensino básico.

Participante 2: O GCED tomou então, uma nova perspectiva em minha visão, algo bom de debate embasado a partir de muitos contextos e visões de cada ser, não vem numa simples perspectiva como em tempos antigos de transmissão-assimilação de conhecimento, e sim da dialética entre todos os componentes nos temas abordados, vindos de reflexão, de vários ramos da educação como a área de letras, sociologia, biologia, filosofia, entre outras convidados e componentes.

Participante 3: Os encontros foram sempre feitos com toda responsabilidade quanto aos temas propostos e trabalhados, a participação de todos e comprometimento do grupo em buscar discutir não somente pontos específicos, mas todo os apontamentos sobre as particularidades do Currículo.

Neste ano foram feitas várias atividades à parte dos encontros quinzenais, as oportunidades de difundir o que trabalhamos em sala mostrou a seriedade e a união do grupo em cada vez mais mostrar a relevância do quanto a discussão de temas desde variedades de gêneros, até discussões sobre preconceitos raciais, não somente para o meio acadêmico, mas para a sociedade em geral é de suma importância.

Participante 4: [...] todas as discussões que pude estar presente no decorrer dos encontros foram de imenso valor para a minha vida, pois, pude ampliar meus conhecimentos a respeito das questões de gênero, raça e tantas outras diversidades. Na minha opinião, é de imensa importância que todos tenham acesso à universidade, independentemente de seu gênero ou raça, pois um país melhor é um país onde todos tenham acesso à educação, não só a básica (ensino fundamental e médio), mas também à esfera acadêmica (onde os sujeitos conseguem de fato expressar suas opiniões de maneira crítica para transformar o mundo de alguma forma). Já caminhamos bastante para que todas essas diversidades tenham acesso à educação, porém, ainda há muito para ser feito.

Participante 5: Aprendemos no GCED a abrir nossos horizontes a fatos, pessoas, histórias que estão a nossa volta, a toda essa diversidade que reluz aos olhos, mas que às vezes não damos atenção, não temos conhecimento de quão rica é e quão benéfica ao nosso viver pode ser.

Aprendi no grupo que, muitas vezes, o que sei pode ser pouco, mas esse pouco pode contribuir para outra pessoa, que agregando “os poucos” da vida conseguimos ter situações de vivencia mais harmoniosas e respeitosas, levando em consideração a realidade de cada pessoa.

Participante 6: Acho que a forma do GCED trabalhar, não focando somente no teórico e tendo participações ativas em eventos e estando em contato com essas minorias, para aprender um pouco mais sobre elas e para criar o conhecimento nos proporciona o saber em como agir perante elas, além de nos possibilitar aprender e respeitar para saber como elas querem ser tratadas e vistas. Sair de dentro de uma sala e expandir outros espaços, estando em contato com essas pessoas é de extrema importância para adquirirmos experiências. Por conta do grupo aprendi a necessidade de respeitar a diferença dando espaço para que cada um tenha seu direito de liberdade de ser quem é sendo respeitado independente da diferença, abandonando estereótipos.

A partir destes relatos que foram apresentados como avaliação por integrantes do grupo e tomando como exemplo o primeiro ponto abordado que trata da questão sobre como o currículo é visto em um curso diz o participante de número um: *Sobre os ensinamentos aprendi muito acerca da interferência que um currículo mal elaborado acrescenta na educação, ou seja, tornando-se, muitas vezes, reproduutor de metodologias tradicionais e desfavorecidas.* É possível fazer uma analogia ao que diz Tadeu da Silva (2004) sobre o currículo ser o documento na educação que apresenta como as teorias educacionais devem ser trabalhadas com o seu público. É como se o currículo apresentasse apenas uma visão de mundo que devesse ser administrada a todos e todas como se fôssemos iguais e não diversos.

Outro aspecto percebido entre os participantes vem do excerto de texto do participante dois ao dizer que sua percepção no grupo recai sobre a forma de trabalho em que todos/as têm voz e vez, diferenciando a proposta do GCED do formato de educação tradicional disciplinar que valoriza apenas uma forma de cultura, por exemplo. (TADEU DA SILVA, 2004).

Já com o depoimento do participante de número quatro, o que percebemos é que sim, o GCED tem proporcionado maior visibilidade às questões de gênero, sexo, raça e diversidades em geral, temas estes que não estão inseridos nas ementas do currículo diretamente, conforme levantamento apresentado sobre os currículos dos cursos de Letras desde sua existência na instituição.

A fala do participante de número 6 reforça essa perspectiva de visibilidade para os temas marginalizados na educação mas, que são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade como um todo respeitável entre a suas diferenças. Os sujeitos são diversos e precisam ser percebidos como tal, o que necessitamos atentar é para a observação da validade da possibilidade de existência democrática dentro da sociedade. Não existe uma cultura melhor que a outra, existem diferentes culturas e diversos posicionamentos dos sujeitos que precisam ter a clareza que esse movimento de existência é diuturnamente construído. (BUTLER, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este artigo, acreditamos que o nosso objetivo de promover reflexões sobre de que forma a educação formal trabalha as questões sobre as diversidades como gênero e sexualidade no currículo dos cursos de Letras da UEPG foi alcançado, pois, além de trazermos um estudo sobre os diversos currículos dos cursos, abordamos questões sobre a entrada da curricularização da extensão no currículo número três e apresentamos o posicionamento de pessoas que estão imbricadas e vivenciando este currículo, por meio dos projetos de extensão, em nosso caso o GCED.

Percebemos que a inserção da curricularização da extensão dos cursos de Letras tem sido percebida de maneira favorável por abrir caminhos para a entrada de temas antes considerados tabus e marginalizados, como é o caso do gênero e sexualidade. Como é possível perceber se tratam de temas que envolvem a política da normatividade como predominância nos currículos educacionais.

Na verdade, é uma forma de julgamento que falsifica o mundo com o propósito de reforçar o próprio privilégio e de certa julgamento moral como sinal de certa “perspicácia” culturais, uma maneira de manter as hordas a distância [...] Em outras palavras, não precisamos entender, mas apenas, e sempre, julgar! Meu argumento, porém, não é paralisar o julgamento ou minar as pretensões normativas, mas sim insistir que devemos formular novas constelações para pensar a normatividade, se quisermos proceder de maneiras intelectualmente abertas e compreensivas a fim de compreender e avaliar o mundo em que vivemos. (BUTLER, p. 207, 2017).

Assim, entendermos cada vez mais que um currículo educacional pode ser formado com a normatividade, mas que também é possível a inserção de temas oriundos das diversidades, das minorias, dos tabus, enfim dos temas marginalizados na sociedade que, nestes primeiros anos de experiência da curricularização da extensão, dos currículos educacionais nos cursos de Letras da UEPG vem sendo incorporados de forma tímida, mas com o aval das pessoas que o fazem acontecer, neste caso os/as acadêmicos/as.

Para comprovar essa teoria temos a fala do participante 5 que diz que com o GCED: *Aprendemos no GCED a abrir nossos horizontes a fatos, pessoas, histórias que estão a nossa volta, a toda essa diversidade que reluz aos olhos, mas que às vezes não damos atenção, não temos conhecimento de quão rica é e quão benéfica ao nosso viver pode ser. Aprendi no grupo que, muitas vezes, o que sei pode ser pouco, mas esse pouco pode contribuir para outra pessoa, que agregando “os poucos” da vida conseguimos ter situações de vivencia mais harmoniosas e respeitosas, levando em consideração a realidade de cada pessoa.*

Desta forma, é perceptível que os micros espaços abertos com a curricularização da extensão, nos currículos educacionais dos cursos de Letras da UEPG, tem se mostrado como uma viabilidade de inserção de temas antes, totalmente impossibilitados de serem pensados em uma licenciatura. Ou seja, conforme observado na pesquisa realizada com os currículos destes cursos, percebe-se a ascendência da teoria mais

tradicionalista para uma teoria mais crítica.

Por isso, reiterando o que afirmamos no início deste artigo que a organização de pequenos grupos em prol de objetivos comuns de expansão das compreensões sobre as diversidades são fundamentais para que cada vez mais tenhamos maior visibilidade sobre temas como reflexões e debates sobre gênero e sexualidade, por exemplo.

Acreditamos também que a educação formal é capaz de auxiliar nos entendimentos mais amplos sobre as questões de gênero e sexualidade, pois, são estratégias a serem utilizadas “como uma forma de expandir as normas democráticas existentes de maneira que elas se tornem mais inclusivas” (BUTLER, p. 208, 2017), e diminuam os senso de vidas apagadas, em função da discriminação pelos seus gêneros e sexualidades.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Liliana Cabral & LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Para além da identidade: fluxos e movimentos.** Belo Horizonte. UFMG, 2010.

BUTLER, Judith. Quadro de guerra: quando a vida é passível de luto? Tradução: Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo. Edições 70. 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de Saber.** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Do Original em Francês.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Organização a apresentação, Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 48º Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

<HTTPS://tgeu.org> Site do *Transgender Europe*, acessado em 27/02/2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da Sexualidade In: O Corpo Educado Pedagogias da Sexualidade.** Belo Horizonte. Autêntica, 2001

_____. **Gênero Sexualidade e Educação:** uma proposta pós-estruturalista. Petrópolis. Vozes, 2011

MOREIRA, Antonio Flávio. & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Curriculum, Cultura e Sociedade.** São Paulo. Cortez, 2013.

OLIVEIRA, César Henrique. TCC. **Homossexualidade, Discriminação e Preconceito na Escola: O que os profissionais da Educação Pensam a Respeito?** DEEL-UEPG, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed.

Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

TADEU DA SILVA, Tomaz. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2^a. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2^a. Edição. 7^a. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Apresentação. In.: GOODSON, F. Ivor. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis: Editora Vozes, 2013. p. 7:13.

TADEU DA SILVA, Tomaz; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10^a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEFASAGEM IDADE/SÉRIE E POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: AS AÇÕES DOS PEQUENOS MUNICÍPIOS DO VALE DO RIO DOS SINOS/RS

Tatiane de Fátima Kovalski Martins

Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

aprendizado a todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar, defasagem idade/série, políticas educacionais municipais.

AGE / SERIES GAP AND MUNICIPAL

EDUCATION POLICIES: THE ACTIONS OF
THE SMALL MUNICIPALITIES OF THE RIO
DOS SINOS VALLEY / RS.

ABSTRACT: This text provides brief report on the municipal education policy proposals by small municipalities in the Vale do Rio dos Sinos / RS region, to confront school failure measured by indices of age / grade. This is a research outline, methodology as that used document analysis and interviews with municipal leaders to complement the data collected. The results showed that the municipalities investigated, have difficulties in developing and implementing educational policies intended to combat the age / grade and thereby tend to stay with rates below what they could achieve by being knowledgeable of their educational realities. It was observed that the discontinuity of administrative actions interfere directly in schools. The findings show that peculiarities found in the municipalities, influence the development of effective educational policies for municipal progress toward a quality education

with access, attendance and learning for all students.

KEYWORDS: school failure, age / grade, municipal education policy.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro passou por muitas mudanças ao longo da história com elaboração de novas políticas de acesso e permanência no sistema de ensino visando sempre uma educação de qualidade aos alunos nela atendidos. Atualmente, com a lei nº 11.274/2006, toda criança com seis anos de idade deve ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, permanecendo na escola até o nono ano, quando completa o ciclo do ensino fundamental. A expectativa é que ela conclua os estudos nessa modalidade até os 14 anos de idade. O sistema educacional brasileiro é seriado, isso significa que os anos escolares são considerados através de séries e cada série há uma idade esperada para o aluno frequenta-la. Quando o aluno reprova ou abandona o sistema de ensino por dois anos ou mais, durante sua trajetória escolar, retornando ou permanecendo no sistema de ensino, ele se encontrará em defasagem em relação à idade e a série que frequentará. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade/série e implicará consequências a sua aprendizagem e aos índices educacionais que versam sobre a qualidade da educação básica, pois mostrará que de alguma forma o sistema de ensino foi falho com sua aprendizagem, já que ele reprovou duas vezes ou mais nos anos escolares ou abandonou o sistema de ensino mostrando a inadequação das políticas educacionais a ele propostas.

A pesquisa foi realizada em nível de Mestrado em Educação, na Região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul. Ao todo foram investigadas as políticas educacionais propostas por 12 municípios, filiados a Associação dos Municípios do Vale do Rio dos Sinos – AMVRS, no que se referia especificamente aos alunos em situação de defasagem idade/série. Neste texto faremos o recorte dos pequenos municípios da Região, que compreendiam menos de 6.000 habitantes. Esse foi o fator determinante do corte, a população. Ao todo são 04 municípios envolvidos: Araricá, Lindolfo Collor, Presidente Lucena e Morro Reuther. Tendo a perspectiva dos índices educacionais disponíveis a consulta pública, utilizou-se da base de dados disponível no site do INEP, no ano de 2009. Os dados investigados inicialmente encontram-se no quadro abaixo.

Município *FAMURS	Habitantes 2009 *IBGE	Número de Professores na rede municipal 2009 **INEP/ MEC	Número de escolas em 2009 *IBGE	Nº alunos matriculados na rede municipal 2009 *INEP/MEC	Taxa de Distorção Idade/série 2009 **INEP/ MEC	Nº alunos em situação de distorção idade/série 2009
Lindolfo Collor	5.227	20	9	299	5,4%	17
Morro Reuther	5.676	20	8	282	5,7%	16
Presidente Lucena	2.423	18	5	119	6,7%	08
Araricá	4.864	35	05	467	15%	70

Quadro 1 – Dados educacionais da Região do Vale do Rio dos Sinos - 2009

Fonte: * FAMURS/AMVRS. Disponível em: <<http://www.famurs.com.br/index.php/amvrs>>. Acesso em: 30 maio 2012.

**INEP/MEC, dados obtidos via consulta realizada por email em janeiro de 2012.

***IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 30 maio 2012.

Tomando esses dados e tendo a perspectiva de que cada município é responsável pela elaboração de políticas educacionais específicas a sua realidade educacional, tendo suas necessidades culturais e educacionais atendidas pela formulação de suas próprias políticas, o período de análise compreendeu os anos de 2009 a 2012. Esse período de quatro anos é específico de uma administração municipal eleita pelo voto direto dos municípios da cidade e automaticamente responsável pela melhoria educacional no período de sua gestão.

Sob a perspectiva da gestão municipal comprometida com os avanços educacionais na sua cidade, utilizou-se da análise documental como principal foco metodológico. A coleta de dados ocorreu exclusivamente nas secretarias municipais de educação, pelo entendimento de ser neste espaço que a história da educação municipal era elaborada e preservada ao longo das administrações municipais. Desde sua formação enquanto sistema, até as dificuldades das gestões para seu avanço frente às novas políticas educacionais do cenário brasileiro. É de responsabilidade de cada gestão que a história educacional do município seja mantida ao longo dos mandatos políticos, pois o sistema de ensino não deve ser caracterizado pela história recente, uma vez que, além de todas as questões éticas de gestão e administração que perpassam todo o tempo cronológico, o quadro de funcionários professores nos municípios é formado pela estabilidade estatutária, ou seja, a história tem atores fixos no cenário escolar.

Nas secretarias de educação, ao ter acesso ao restrito número de documentos, era informado pelo gestor das várias ações educacionais em andamento nas escolas municipais, mas não havia documentos que regularizassem essas ações. Tendo esse conhecimento, adotou-se uma nova perspectiva metodológica a ser usada paralelamente a análise documental, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas com

os dirigentes municipais para que fossem elencadas no mapeamento das políticas educacionais, as ações educacionais não regulamentadas, mas que estavam em andamento nos municípios.

Com a coleta de dados encerrada pode-se ter um panorama das políticas municipais propostas nos municípios que atualmente estavam em vigor no que se referia ao enfrentamento da distorção idade/série que viessem a promover não apenas a aprovação do aluno no final do ano escolar, mas sua permanência e seu aprendizado no ano seguinte, uma vez que eram analisadas as políticas de quatro anos consecutivos.

O quadro abaixo mostra as principais políticas educacionais mapeadas em cada município investigado observem quais foram resumidamente.

Município	Política Educacional Municipal
Araricá	- Parceria intermunicipal para atendimento NEE; - Mapeamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem a partir do instrumento “Quadro estratégias de avaliação/reprovação”; - Turno integral em fase de implantação e não institucionalizado formalmente;
Lindolfo Collor	- Atendimento especializado a alunos com NEE; - Ações pedagógicas de incentivo à formação integral do aluno como teatro, dança e feiras.
Morro Reuter	- Diversas atividades ligadas ao incentivo à leitura de forma ampla, vinculadas entre as escolas e a comunidade de forma geral; - Projeto Bom Dia Escola; - Projeto Entre Estrelas e Letras; - Projeto Leitura por Todos e para Todos; - Laboratório de Aprendizagens aos alunos com dificuldades de aprendizagem; - Núcleo de atendimento especializado.
Presidente Lucena	- Reforço escolar para os alunos com dificuldades de aprendizagem; - Programa de Educação e Integração Comunitária e Social.

Quadro 2 – Mapeamento das principais políticas educacionais identificadas nos pequenos municípios da Região do Vale do Rio dos Sinos:

Fonte: Martins. T. F. K. Dados obtidos junto as Secretarias de Educação. Disponíveis para consulta local.

Pode-se analisar com a descrição das políticas educacionais acima descritas que não se encontrou nos municípios investigados políticas educacionais que estivessem em andamento nas redes de ensino que viessem a intervir diretamente na questão da distorção idade/série.

Encontramos em três municípios ações educacionais de mapeamento não continuo dos alunos com defasagem da idade em relação a série de estudo. No município onde encontramos políticas educacionais que valorizavam ações diretamente ligadas a leitura de forma geral no município e o ensino de forma integral, pode-se perceber que os índices educacionais evoluíram de forma significativa no período em estudo.

Observando as ações educacionais em paralelo com as histórias dos municípios encontramos indícios de administrações municipais cujas ações foram peculiares a

suas administrações, com rompimentos de políticas educacionais anteriores a sua gestão. Observamos também que a cada troca administrativa, novas formulações de quadro de funcionários da secretaria de educação foram realizadas, além do não comprometimento com o registro da história educacional do município.

A gestão municipal, em específico a realizada na secretaria de educação, através do Secretário de Educação e sua equipe, são de extrema importância para o avanço educacional quando refletimos sobre os municípios brasileiros, pois as micro-políticas são as que diretamente interferem e agem na elaboração de ações educacionais que implicam na sala de aula e na relação professor, aluno e aprendizagem. Uma educação de qualidade que consiga proporcionar aprendizagem ao aluno e sua aprovação no término do ano letivo deve-se a rede de apoio específica na escola as turmas em andamento, não se pode pensar na relação aluno, aprendizagem e aprovação que não surjam destas ações. No ano de 2013 quando analisamos os avanços no período analisado encontramos os seguintes dados educacionais que se referiam à distorção idade/série.

Município *FAMURS	Taxa de Distorção Idade/série 2009 **INEP/MEC	Taxa de Distorção Idade/série 2013 ***Qedu
Lindolfo Collor	5,4%	9%
Morro Reuther	5,7%	3%
Presidente Lucena	6,7%	7,3%
Araricá	15%	14%

Quadro 3 – Dados educacionais da Região do Vale do Rio dos Sinos – 2009

**INEP/MEC, dados obtidos via consulta realizada por email em janeiro de 2012.

*** Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em 14/7/2014.

No quadro acima descrito podemos observar que o município onde encontramos ações diretamente ligadas à educação municipal a melhoria no índice educacional ocorreu de forma significativa. Já nos municípios onde não encontramos ações estruturadas que viessem a agregar incentivos à educação de forma continuada, os índices evoluíram de forma significativa, mas de forma negativa, o que demonstra que a gestão municipal não efetivou ações que viessem a melhorar a qualidade educacional no municipal durante a sua gestão.

Concluímos essa pesquisa tendo a compreensão e o entendimento de que a educação municipal, nos pequenos municípios da Região do Vale do Rio dos Sinos/RS, pode ter grandes e significativos avanços se cada Secretaria de Educação, através de uma gestão responsável e comprometida, empenhar-se com a elaboração, implantação e acompanhamento de políticas educacionais que garantam aos alunos, principalmente em situação de defasagem idade/série, o acompanhamento educacional para uma aprendizagem de sucesso através de uma educação formal com qualidade e credibilidade social.

NOTA

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” – conforme Portaria nº206, de 04 de setembro de 2018.

Este trabalho foi anteriormente submetido e apresentado no IV Seminário Observatórios Metodologias e Impactos.

REFERENCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional n.59 de 2009. Dispõe sobre escolaridade obrigatória. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

BRAVO, Ismael. **Gestão Educacional no contexto municipal**. Campinas: Alínea. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os fora de série na escola. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski; **DEFASAGEM IDADE/SÉRIE NA REGIÃO DO VALE DO RIO DOS SINOS – UMA ANÁLISE DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados. São Paulo, v.5, n.12, p.7-21. 1991.

DESAFIOS DA INCLUSÃO COMO INSTITUINTE DESENCADEANTE DE MUDANÇA NA FAMÍLIA E NA ESCOLA

Neide Barbosa Saisi

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC/SP
Faculdade de Educação
São Paulo - SP

CHALLENGES OF THE INCLUSION AS A
TRIGGERING INSTITUTING FACTOR FOR
RENEWAL IN THE FAMILY AND AT SCHOOL

ABSTRACT: Aiming to promote the educator reflection and practice, this article had as its object of study the relationship Family and School in the context of inclusion, approached in an interdisciplinary. The study was carried out through a bibliographic research, based on the Institutional Movement by Baremblit, on the conceptions of “thought family” and “lived family” by Szimansky and on the way concept of stigma by Goffman. The results have shown the conception of family and school as institutions, complemented with Szimansky and Goffman, may help teachers to deepen and amplify their reflection about the meaning of their pedagogic action and to value it when they conceive inclusion as an instituting factor by means of which the society can be transformed towards more democratic levels.

KEYWORDS: Inclusion. Instituting factor. Family. School. Stigma.

INTRODUÇÃO

O avanço da Neurociência nos últimos 20 anos possibilitou sua articulação com os mais diversos campos do saber inclusive com

a educação.

Nossa experiência na formação de professores tem revelado que os educadores, principalmente da escola pública, estão muito preocupados com o próprio desconhecimento a respeito das causas que impedem o aluno de aprender. Este desafio, constante no cotidiano do educador, tem se avolumado no momento atual, devido à entrada de crianças em suas salas de aula com as mais variadas dificuldades, pois estão amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que assegura aos alunos com necessidades especiais o direito a currículo, métodos, recursos educativos e de organização específicos para atendê-los. Assim, a escola passou a acolher crianças que até aquele momento permaneciam à margem dos recursos educacionais disponíveis.

A esta realidade – a da demanda social pela inclusão com suas complexas consequências para a escola e a do despreparo do educador quanto à dimensão biológica do ser humano – ressalta-se, no panorama da ciência mundial o grande avanço das neurociências nas últimas décadas com sua divulgação em revistas especializadas em pesquisas e na mídia, popularizando suas descobertas. Essa realidade despertou nos profissionais de diferentes campos do saber, inclusive no da educação, o interesse em conhecê-la para identificar as possibilidades de aplicação com vistas ao alcance de seus objetivos.

Com esses pressupostos, concebi um Curso de Extensão denominado “Contribuições da Neurociências para o fazer docente” desenvolvido, nos últimos nove anos, de 2009 a 2017, pela Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e executado com a contribuição da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE). Já participaram cerca de quase 400 alunos das mais diversas procedências profissionais que buscam por conhecimentos da área da neurociência para fundamentar sua atuação educacional: físicos, químicos, biólogos, psicólogos, pedagogos, matemáticos, formados em Letras (Português / Inglês / Espanhol) etc.

Os debates, a partir da experiência dos participantes como educadores, eram permeados pelas questões da inclusão, o que envolvia aspectos biológicos (orgânicos), mas também, sociais e culturais, no interior dos quais os temas escola e família se destacavam.

Desse modo, a recorrência de assuntos presentes nas reflexões e debates trazidos pelos participantes indicou um ponto de desentendimento entre a família e a escola, potencializado, quando está em jogo, para esta, o desafio da inclusão para a qual não se sente preparada; e para aquela, um misto de sentimentos, como a esperança, a desconfiança, a insegurança em entregar para “estranhos” um membro familiar próximo cujas características a sociedade nem sempre aceita.

Uma relação família-escola com um nível de aceitação mútua razoável – entendida como aliadas, parceiras em busca da integração de alguém considerado fora dos padrões comportamentais, comuns aceitáveis socialmente, requer um conhecimento

interdisciplinar sobre o que significam família, escola, a natureza da relação que estabelecem entre si, os preconceitos e estigmas que rondam o educando a ser incluído, fundamentado pelos recursos da neurociência, da psicologia, da sociologia, da filosofia, como campos do conhecimento que alicerçam a ação pedagógica.

Assim, este artigo teve como objeto de estudo a relação família-escola em contexto de inclusão, abordado de modo interdisciplinar com a finalidade de subsidiar a reflexão dos participantes na desafiadora tarefa de integrar educandos caracterizados como de inclusão. Visou estabelecer um diálogo entre essas duas instâncias com base no Movimento Institucionalista ou Instituinte em Baremblitt (1992) e relacioná-lo com o conceito de estigma derivado da Psicologia Institucional em Goffman (1988). Aos conceitos família, escola e estigma foram incorporados os de “família pensada” e “família vivida” de Szmanski (2002) porque estes se mostram coerentes com os pressupostos da psicologia institucional e guarda proximidade com o conceito de estigma,

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada no transcorrer do curso que gerou um texto didático a partir do qual este artigo foi elaborado. Está organizado em três partes. Na primeira são apresentados os conceitos de família e escola como instituições e ampliados pelos conceitos de “família pensada” e “família vivida” de modo relacionado ao conceito de estigma; na segunda parte a inclusão é colocada como fator instituinte que traz contradições e carências que exigem novas soluções e na terceira parte são refletidos os desafios que as relações famílias-escolas podem enfrentar e sugeridas alternativas de ação para que a inclusão possa ocorrer em um clima mais favorável aos atores envolvidos: educador, educando e família.

FAMÍLIA E ESCOLA COMO INSTITUIÇÕES

O Institucionalismo define sociedade como uma forma organizada de associação humana, como uma rede de instituições que se interpenetram, se articulam para regular a produção e a reprodução da vida humana, implica no conjunto de relações estabelecidas entre os membros de uma sociedade.

O termo instituição caracteriza uma atividade humana que foi regularizada, de modo lógico, por meio de prescrições, normas, leis consubstanciadas por valores e que orienta o que deve ser (o que está prescrito), o que não deve ser (o que está proscrito), assim como o que é indiferente.

Para Baremblitt são exemplos indiscutíveis de instituições: **educação**, ou seja, aquelas leis normas que prescrevem como se deve socializar, instruir um membro da comunidade para que ele possa integrar-se a ela; a **religião** que regula as relações do homem com a divindade com respeito a qual existe toda uma série de comportamentos indicados e contra indicados; a que regula a relação de **parentesco**, ao definir os lugares como de pai, mãe, filho, etc. Ela prescreve entre quais membros podem se

dar uniões, ou não, quais suas características de vínculos. É um código que regula a relação, que faz prescrições. São exemplos de instituições a linguagem, a divisão de trabalho, a justiça, etc.

As instituições são entidades abstratas por mais que sejam concretizadas em escritos ou tradições. Elas se materializam em dispositivos concretos que são as organizações. Organizações são formas materiais variadas, por exemplo, o complexo organizacional (Ministério da Educação) e até um estabelecimento educacional como a escola.

Em síntese, são exemplos de instituição e de seus desdobramentos: instituição (educação); organização (Ministério da Educação); estabelecimento (escolas, universidades); equipamentos (recursos técnicos); agentes (recursos humanos) que protagonizam práticas para transformação na realidade.

As instituições são plasmadas por duas vertentes: o instituiente e o instituído. Há momentos históricos de revoluções nas instituições ocasionadas por forças sociais, culturais, econômicas, políticas, que fundam novas instituições. A esse processo denomina-se força instituiente. Refere-se ao processo de produção de novos códigos reguladores das relações humanas.

O processo instituiente gera um resultado que é o efeito da atividade instituiente, caracterizando um novo instituído que conserva, por um tempo, um aspecto estático e congelado, até que novas forças da sociedade venham desestabilizá-lo. Assim, uma instituição surge a partir de outra anterior e esse novo resultado serve de base para a próxima mutação.

O instituído e instituiente interpenetram-se, influenciam-se mutuamente. Essa interpenetração, quando ocorre de perspectiva conservadora do instituído é chamada de “atravessamento” quando ocorre pelo lado instituiente, pela influência do novo, é denominada de “transversabilidade”.

Assim esse novo instituído, por sua vez, para que seja útil às necessidades funcionais do homem continuará a sofrer impacto das transformações sociais e vai novamente moldar-se em novos instituídos apropriados às novas realidades sociais, cujos resultados podem ser conservadores ou criativos.

De acordo com Szymanski, a família como instituição é cambiante e passa por alterações ao longo do tempo, sob influências externas. As descobertas científicas resultaram na pílula que na década de 60 separou a vida sexual feminina da maternidade e favoreceu o movimento feminista e a redução de filhos; nas tecnologias reprodutivas de inseminação artificial e fertilização in vitro; no desenvolvimento do DNA e consequentemente o conhecimento da paternidade, na década de 1990.

Essas alterações científicas foram acompanhadas por outras de ordem legal: quebra da chefia conjugal, fim da diferenciação entre filhos legítimos e ilegítimos; promulgação de leis como Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Portanto, a família como instituiente não é um fenômeno natural, mas uma construção social que passou por mudanças sob a atuação de outras instituições tais como Estado, Igreja e

Sistemas Econômicos.

De seu movimento de instituída – instituinte – instituída, a família chega ao século XVI influenciada pela valorização de sentimento que unem seus membros.

No século XVIII, torna-se mais delimitada por fronteiras que a separam do público.

Nos séculos XIX e XX, o modelo nuclear conjugal moderno é ampliado pelos estratos sociais inferiores. Esse modelo foi trazido para o Brasil pelos colonizadores e aqui caracterizou-se como matrifocal em que a família é organizada em torno da mulher e que quando há um companheiro é chamada patriarcal.

O século XXI assiste a uma pluralidade de tipos de família como por exemplo, dois pais e nenhuma mãe, duas mães e nenhum pai, entre outros imprevisíveis, há pouco mais de vinte, trinta anos atrás, o que denota seu caráter social.

Pesquisas realizadas por Szimanski mostram que a família que “se pensa” diverge da família que “se vive”. A autora define “família pensada” como aquela que foi prescrita socialmente, é um modelo, um referencial acatado como o correto, o bom, o idealizado. A partir desse referencial que é o instituído, os membros familiares desenvolvem expectativas e demandas que, se não realizadas, podem gerar sentimentos de inadequação, no sentido de se viver as circunstâncias cotidianas como algo irreal, uma vez que não correspondem à família idealizada, congelada, por prescrições que a realidade não permite atender. A essa família pensada opõe-se a “família vivida”. Esta, refere-se aos “modos de agir habituais” de seus membros, é a família concreta, real, que se manifesta segundo as circunstâncias que se apresentam e que podem divergir da família pensada.

A família em que se vive é a que sofre o impacto da realidade, é a instituinte. Por ser diversa da instituída acaba sendo vivenciada pelo indivíduo como um desvio do estabelecido quando de fato, corresponde à realidade. Quando esta difere muito das idealizações, um distanciamento entre a família instituída e a instituinte pode resultar em culpabilização ou vergonha; em repetição de padrões idealísticos; em buscas de soluções instituídas e não instituintes, uma vez que a realidade é negada.

Esse processo de negação é mais comum do que se possa imaginar e acontece nas mais diferentes situações. Por exemplo, a negação da cegueira irreversível do filho, adquirida aos dois anos de idade, levou a mãe a elaborar teorias pseudocientíficas de que ele voltaria a enxergar. Estava tão segura de suas certezas que não o levou para a escola e nem providenciou recursos materiais e humanos para que ele aprendesse habilidades requeridas para aquisição de certa autonomia necessária e própria a um cego. Vivia provisoriamente no aguardo do dia em que seu filho voltasse a ver, acarretando com este procedimento atrasos em seu desenvolvimento (registros pessoais da autora em escola pública na cidade de São Paulo, 1979).

Esse fenômeno, o da discrepância entre as expectativas que se tem em relação a grupos, ou a indivíduos e suas manifestações reais, é abordada por Goffman quando discute o conceito de estigma. Para este autor, identidade refere-se ao total de atributos considerados como comuns e naturais para uma determinada sociedade. Esses

atributos são definidos socialmente e permitem que as pessoas se relacionem entre si. Os atributos são transformados, também socialmente, em expectativas normativas, em exigências. O estigma surge quando há uma discrepância específica entre essas expectativas sociais e as manifestações reais do indivíduo que escapam ao esperado. Os estigmas são, portanto, como “marcas negativas” resultante da discrepancia existente entre as expectativas que a sociedade e os indivíduos têm em relação a grupos ou indivíduo e os atributos que de fato estes possuem e manifestam.

Essas marcas podem ser uma deformidade física, de caráter (desonestidade, distúrbio mental) ou grupos (raça, nação, religião) cujos representantes podem vir a ser discriminados como inferiores por aqueles que não a possuem.

Não só os atributos reais são internalizados pelo estigmatizado, mas também o significado social a eles atribuídos que passam a serem vistos como naturais, o que justifica para si próprio a discriminação de que padece, pois é internalizada algo natural.

Estes fatos podem determinar para o estigmatizado um destino de exclusão, ou a perspectiva da reivindicação social para o direito de ser bem tratado e de ter oportunidades mais justas de integração. Quando tais fatos são expressados, refletidos e debatidos na família e na escola, propicia-se possibilidade de elaboração de suportes para debelá-los. É nessa segunda alternativa que posicione a questão da inclusão.

A escola, sob a perspectiva institucionalista, consiste em um estabelecimento pertencente às organizações de ensino cuja finalidade é a realização da educação. Ela instrui, educa, prepara profissionais e ao desempenhar-se é influenciada por insumos derivados da filosofia, da sociologia, da saúde, da economia e de tantos outros, como forças instituintes que provocam alterações ao longo do tempo, em relação às suas finalidades, aos conteúdos de ensinos, ao modo de ensinar, à definição de seus recursos técnicos e humanos.

Ao receber tais impactos da sociedade, a escola poderá manter-se atrelada ao instituído caracterizando-se como conservadora e reproduutora do instituído, mas inversamente pode ser “transversalizada” por forças criativas e vir a constituir-se em uma organização produtiva que expressa uma educação inovadora, quando aberta aos instituintes.

A interação entre a escola e as redes institucionais que compõem a sociedade não é simples e ocorre em um misto de complementação e contradição, especialmente quando se trata da instituição família. São muitas as perspectivas de reflexão sugeridas pela interação família-escola, mas no espaço desse artigo a questão se restringe ao fator inclusão, como instituinte, ao trazer alterações na organização escolar, na família e nas relações que estas instituições estabelecem entre si.

A INCLUSÃO COMO FATOR INSTITUINTE: CONTRADIÇÕES E BUSCA DE SOLUÇÕES

Ao ser promulgada, a Lei nº 9.394/96, que trata da inclusão, desencadeou novas expectativas na família e na escola, por motivos bem diferentes.

Em um país como o Brasil em que os recursos de atendimento aos extratos sociais diferenciados (e até estigmatizado) são escassos, uma determinação dessa natureza gerou na família, sentimentos de esperança na possibilidade de compartilhamento de suas dificuldades com outra instituição, a escola, na condução da educação de um membro seu. A essa esperança, outros sentimentos seguiram como a dúvida, a angustia, o medo de não haver solução (será que irão aceitar e compreender as peculiaridades de meu filho? As outras crianças, ou mesmo os educadores não o rejeitarão? Não sofrerá “bullying”?).

Por outro lado, a escola desenvolveu sentimento de impotência frente a uma decisão política da qual seus membros não participaram e para a qual não se sentem preparados pedagogicamente e nem apoiados pelo governo que não providenciou recursos materiais e nem humanos, desde o início da implantação da Lei, para que a escola pudesse fazer frente, positivamente, à demanda que ora lhe era imposta.

O desafio da inclusão como instituinte colocou a família e a escola frente a frente com todas as mazelas que ambas vivem, quando se trata de educar alguém com necessidades especiais.

Se a relação família-escola sempre apresentou características ora positivas, ora negativas, estas últimas foram acentuadas, com a questão da inclusão porque esta exige recursos, para além dos comuns e já habituais, que a escola pública não possui. Por exemplo, a escola recebeu cadeirantes, quando não havia alternativas de acesso às salas de aula; crianças com transtornos psicológicos e comportamentais sem que houvesse equipe de apoio especializado, ou ainda, preparo em serviço do professor e outros problemas mais.

Com base em um quadro como este, é de se esperar que a inclusão, como fator instituinte, gerador de uma nova interação entre escola e família, escola e política, escola e saúde, escola e ciência funcione apenas como desencadeador do caos. Todavia, não é o que pudemos notar nas falas dos participantes do curso. Apesar do susto, ou melhor, devido a ele a escola desenvolveu ações de cunho imediato que melhor solucionassem o problema como por exemplo, determinar algum profissional disponível para alimentar o aluno de total dependência, ou carregá-lo nos braços para a sala de aula, enquanto as delegacias de ensino eram pressionadas em busca de soluções institucionalizadas.

O próprio fato de os educadores procurarem por conhecimentos que visem o aprimoramento da docência, ao realizar cursos em universidades, já consiste, em si, uma busca de ruptura com o instituído. Procuram responder a uma demanda que até há pouco lhe era desconhecida. Suas falas críticas em relação às condições da

escola pública; a autocrítica em relação ao despreparo para lidar com o diferente; os exemplos concretos de alternativas pedagógicas tais como estratégias de ensino diferenciadas e pressões políticas para possibilitar o atendimento das necessidades especiais, demonstram que a relação e a dialética existentes entre instituinte e instituído se mantêm “permeáveis, fluidas e elásticas”, quando se trata da relação da família com a escola, mediadas pela inclusão. As contradições persistem e ao mesmo tempo a busca de saídas, porque as demandas de recursos materiais ainda continuam e a formação do professor em serviço, ainda requer expansão, por parte das autoridades.

Nesse quesito, as escolas particulares quando recebem alunos de inclusão, executam com maior rapidez as necessárias alterações materiais e providencia eventos de atualização do professor em relação às públicas. É muito expressivo e denota vigor instituinte a procura de cursos que abordam temáticas da neurociência por parte de professores da escola pública e privada, para melhor se prepararem para atender a criança de inclusão e de sua família.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: DESAFIOS E ALTERNATIVAS DE AÇÃO

A chegada da criança ou do adolescente de inclusão à escola desestabilizou o “status quo” encontrado e desenvolveu novas necessidades em seus agentes para enfrentar a falta de recursos e o despreparo do quadro docente. Consistiu em uma força que colocou a escola sob pressão. Além de lidar com as próprias dificuldades causadas por fatores instituídos de longa data, tais como a ausência de flexibilidade, tolerância e de escuta (apontada pelos próprios participantes) agora sob a Lei, os responsáveis teriam, que aprender a superar tais entraves para estabelecer um novo diálogo com a família, agora pautado pela inclusão e suas contradições.

Com base em Szymanski discutiu-se alguns princípios que podem contribuir para a escola tornar-se mais produtiva e inovadora, quando interage com a família:

- Compreender que enquanto instituições, escola é escola e família é família: são mundos diferentes que interagem com papéis e funções diferentes, mas que tem os mesmos objetivos em relação à criança;

- Identificar quais são os mitos, as crenças, os valores próprios a respeito da família, e também os da escola;

- Compreender o referencial do outro, sem julgar, evitar impor modelos prontos (o que deve ou não deve ser);

- Conhecer saberes acumulados sobre o assunto em questão (leitura, grupos de estudo, cursos), e utilizá-los como possibilidades de compreensão da realidade e não como prisões.

- Desenvolver relações dialógicas, horizontais;

- Reconhecer que a situação envolve sentimentos contraditórios, frustrações tanto pela família quanto pela escola.

- Compreender que as relações interpessoais familiares podem ser modificadas.

As ideias foram sendo construídas ao longo da vida e podem ser reconstruídas e que o mesmo ocorre com a escola;

- Observar sem pressa para interpretar, ou melhor, descrever o fenômeno, ater-se ao observado sem fazer inferências;

- Descrever os aspectos que mais chamaram a atenção na criança. A inferência pode provocar rotulações que aprisionam decisões pedagógicas. O fazer docente opera em um fazer adequado às condições do aluno, em função de objetivos educacionais. As explicações científicas compõem um quadro mais amplo que favorece o professor, mas não deve ser utilizado como explicação congelada do fenômeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nasceu da necessidade concreta dos participantes do Curso de Extensão que ministro, de entender melhor a relação família-escola, em contexto de inclusão. Visou ressaltar que, como instituições, a escola e a família são de natureza social, que se transformam ao influenciar-se mutuamente e que a inclusão, como fator instituinte, acirrou contradições, mas também forçou o aparecimento do novo, a busca pelo educador de novos conhecimentos a respeito das características do aluno e das relações que estabelece com a família em direção a uma escola mais justa, generosa e integradora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho & MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon – Psicologia e Educação**. Editora Loyola. 2006

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**. Editora Rosa dos Tempos. 1992.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

DAMASIO, Antonio R. **O erro de Descartes – emoção, razão e cérebro humano**. Tradução: Dora Vicente Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Mathias Lambert, L.T.C., 1988.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória: o nascimento de uma nova ciência da mente**. Tradução: Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 25ª edição. Editora Forense, 2011.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola – desafios e perspectivas**. Brasília: Plano Editora, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins, 2011.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE A DEFICIENTES VISUAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

Ana Carolina Guidorizzi Zanetti
Kelly Graziani Giacchero Vedana
Anderson Heiji Lima Miyazaki
Bárbara Gadioli
Beatriz Molina Carvalho
Bruna Marques Chiarello
Carine Sanches Zani Ribeiro
Cíntia Coró
Cristiano Gimenez Olímpio
Daniele Maria Nogueira
Isabelle Wengler Silva
João Paulo Ferreira Rodrigues
Jonas Gabriel Pestana Gradim
Julia Cintra Gomes
Juliana Masini Garcia
Lívia Maria Landgraff Pereira
Mariana Aparecida de Jesus Castro Santos
Murillo Fernando Jolo
Thainá Ferreira de Toledo Piza
Tatiana Pupim Libório

Universidade São Paulo - Escola de Enfermagem
de Ribeirão Preto (EERP/USP)

Programa de Educação Tutorial – PET
Enfermagem (EERP/USP)

de extensão sobre educação em saúde para deficientes visuais. O grupo elaborou um planejamento e obteve um treinamento com profissionais para criar estratégias de ensino-aprendizagem e conhecerem a realidade que iriam encontrar. Os resultados foram encontros abordando temas sugeridos pelos moradores com dinâmicas e uma participação ativa. As atividades contribuíram para o crescimento profissional e pessoal dos integrantes do programa.

PALAVRAS-CHAVE: PET; ENSINO;
EXTENSÃO; DEFICIÊNCIA VISUAL.

INTRODUÇÃO

Deficiência visual é a perda total ou parcial da visão, de origem congênita ou adquirida. Existe uma diferença a ser considerada entre quem nasce sem o sentido da visão e quem nasce com a visão e a perde mais tarde. O indivíduo que já enxergou, guarda lembranças de imagens que teve contato, contribuindo para sua readaptação, já quem nunca possuiu a visão não forma nenhuma memória visual¹.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística², existem no Brasil 528.624 pessoas incapazes de enxergar e 6.056.684 com baixa visão, mostrando que há um grande número de pessoas com deficiência

RESUMO: A deficiência visual gera várias dificuldades na inserção do indivíduo na sociedade. Existem poucos profissionais de saúde preparados para atender essa população. Nosso objetivo é relatar a experiência do grupo PET-Enfermagem, na realização da atividade

visual no país e uma necessidade de refletir sobre essa condição³.

Estudos apontam que são encontradas várias dificuldades na inserção do deficiente visual na sociedade, existe um despreparo em diversos aspectos para receber essas pessoas, como, por exemplo, a escassez de materiais educativos. Na área da saúde, este é um tema pouco abordado na formação de profissionais⁴.

Os enfermeiros ocupam na área da saúde, um importante papel de educadores, e para ensinar é necessário saber como o receptor consegue aprender. Para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem o aprendiz deve se envolver ativamente na construção do conhecimento. No contexto do deficiente visual, devemos entender que o conhecimento é socialmente construído por nossas funções intelectuais e que a percepção visual é privilegiada nesse aspecto, sendo necessário que o educador utilize de outros sentidos para ensinar⁵.

A partir de tais considerações e pensando na importância de atividades de extensão a uma parcela da comunidade portadora de necessidades especiais, o grupo PET-Enfermagem se propôs a realiza-las a um grupo de deficientes visuais. Sendo assim, o grupo procurou a Associação dos Cegos de Ribeirão Preto (ACERP) onde identificou uma demanda por parte dos moradores relacionada a temas de educação em saúde.

A ACERP, chamada pelos moradores de Lar dos Cegos, visa assegurar o desenvolvimento das relações afetivas, oferecendo um ambiente de integração e participação em atividades de cunho artístico e cultural, e busca estimular o pensamento crítico-reflexivo. A instituição é filantrópica sem fins lucrativos e atende pessoas com deficiência visual em situação de vulnerabilidade social e possuam laços familiares fragilizados ou rompidos.

Sabendo que para o desenvolvimento de uma atividade de educação em saúde é fundamental situar o contexto que cada indivíduo está inserido, evolvendo família, educação, deficiência, habilidade e possibilidades cognitivas, justificamos a importância da elaboração de uma proposta didática que permitisse a discussão efetiva de assuntos sobre saúde com todos os moradores da associação.

OBJETIVO GERAL

Relatar a experiência do grupo PET-Enfermagem na realização das atividades de extensão sobre educação em saúde para moradores da ACERP.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar uma capacitação dos membros do grupo PET voltada para o contato com deficientes visuais;

Criar estratégias para levar conhecimentos de saúde sobre o corpo humano, doenças crônicas e saúde mental para os usuários da ACERP;

MÉTODO

Este estudo realizado na cidade de Ribeirão Preto - SP é um relato de experiência⁶ que visa descrever a construção de um projeto de extensão voltado a deficientes visuais.

Em 2016, foram realizadas imersões dos membros do grupo PET na ACERP, a fim de estabelecer o primeiro contato com os funcionários e usuários da Instituição, houve apresentação dos membros do grupo, explanação dos objetivos do projeto de extensão e aproximação para a formação de vínculo. Foram pedidas sugestões de temas para serem abordados nas atividades, visando sempre atender as necessidades identificadas pelos usuários.

Paralelamente, o grupo identificou a necessidade de realização de capacitações internas, a fim de proporcionar embasamento teórico e prático para o trabalho junto aos morados da ACERP. Para isso, foram realizados cinco encontros com diversos profissionais capacitados, dentre eles, uma assistente social, dois pedagogos e um médico que também é deficiente visual, nos quais foram discutidas formas apropriadas de interação e estratégias de ensino-aprendizagem.

Após os encontros, foram elaboradas diversas propostas de ensino, envolvendo dinâmicas, uso de simuladores e estratégias de roda de conversa, que foram anexadas a um planejamento sobre as atividades. O planejamento foi enviado junto com uma carta para autorização da realização das atividades ao diretor da ACERP para serem avaliadas por ele e pela assistente social responsável pelo local.

Obtidas as autorizações, as atividades começaram, e aconteceram mensalmente, em um total de quatro encontros.

RESULTADOS

O resultado final de todo esse processo acima descrito foram atividades criadas pelo grupo para serem empregadas na extensão, com duração de uma hora e meia, com a adesão média de três a cinco usuários da Instituição, e que tiveram como objetivo levar conhecimento sobre como o corpo humano, doenças crônicas e saúde mental.

A primeira atividade oferecida foi “**Conhecimentos básicos e educação do corpo humano**”. Foram levados simuladores do corpo humano e foi proporcionado conhecimentos básicos sobre o sistema respiratório, sistema circulatório e sistema cardiovascular.

No segundo encontro, a atividade foi intitulada “**Manejo do Estresse: relaxamento e música**” foi desenvolvida uma dinâmica com ritmos musicais diferentes para que os participantes pudessem sentir e expressar cada ritmo. Foram praticadas técnicas de relaxamento muscular progressivo com auxílio de recurso musical, e realizada a leitura de um texto reflexivo, ressaltando a importância de se buscar em alguém qualidades

e destacá-las.

A terceira dinâmica realizada foi “**Promoção e prevenção de saúde: Diabetes Mellitus tipo I e II e Hipertensão Arterial Sistêmica**”. Foi realizada uma roda de conversa sobre os temas, discutindo o que são essas doenças, sua origem, prevenção e os hábitos de vida,

No quarto encontro foi desenvolvida a atividade “**Processo fisiológico e desenvolvimento do corpo humano**”. Em roda de conversa, os moradores explicarem como ocorreram as alterações em seus corpos e foi explanado por que e como estas alterações ocorrem. Também se discorreu sobre doenças mais propensas a ocorrer na terceira idade e orientações sobre hábitos saudáveis.



Figura 1. Petianos ensinando sobre a função dos órgãos para os participantes utilizando simulares de peças anatômicas, Ribeirão Preto-SP, 2016.

O grupo observou uma participação ativa e obteve o feedback positivo dos participantes, por meio de uma avaliação oral de cada atividade realizada. Além, criou-se um vínculo com a Instituição e seus colaboradores, que valorizaram a importância da presença do grupo em seu ambiente.

CONCLUSÃO

O grupo PET atingiu aos objetivos propostos, realizou sua capacitação interna, a criação, o desenvolvimento de atividades direcionadas ao público alvo atendendo as demandas por eles expostas, obtendo avaliação verbal positiva pelos mesmos. As contribuições para a formação do grupo PET-Enfermagem foram no conhecimento de práticas de ensino para um público-alvo com características próprias e a construção em equipe de propostas didáticas.

REFERÊNCIAS

GIL M. Deficiência visual – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

FERREIRA A.C.; DICKMAN A.G. História Oral: um Método para Investigar o Ensino de Física para Estudantes Cegos. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 21, n. 2, p. 245-258, June 2015.

PAGLIUCA L.M.F, et al. Validação das diretrizes gerais de comunicação do enfermeiro com o cego. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 67, n. 5, p. 715-721, Oct. 2014.

BIANCHI C.; RAMOS K.; BARBOSA-LIMA M.C. Conhecer as cores sem nunca tê-las visto. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 147-164, Apr. 2016.

POLIT D.F.; BECK C.T. **Fundamentos da Pesquisa em Enfermagem**: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 669 p.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

Silvana Mara Bernardi Rizotto

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba – Paraná

Fernanda Sprada Lopes

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba – Paraná

Ivo José Both

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba – Paraná

quite complex. When it comes to professional education, we are faced with controversy, limits and challenges. One of the greatest challenges of public security in Brazil is to ensure that prisoners do not commit crimes again. This requires access to education and professionalization. The work of non-governmental organizations is also crucial for save or keep the rights of persons deprived of their liberty and for the resocialization of prisoners through professional education. It is in this context that we seek to analyze the performance of professionals working in the prison system.

KEYWORDS: Education. Job. Resocialization. Professionalism.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva sistematizar reflexões sobre a educação profissional no âmbito do sistema prisional como estratégia de reintegração social de presidiários.

A educação no sistema penitenciário é iniciada a partir da década de 1950. Até o princípio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Esta proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento. Antes

RESUMO: A realidade do sistema prisional é bastante complexa. Tratando-se da questão da educação profissional, deparamo-nos com polêmicas, limites e desafios. Um dos maiores desafios da segurança pública no Brasil é garantir que egressos do sistema carcerário não voltem a cometer crimes. Para isso, é preciso acesso à educação e à profissionalização. O trabalho de organizações não governamentais também é fundamental para a garantia dos direitos das pessoas privadas de liberdade e para a ressocialização dos presos através da educação profissional. É nesse contexto que buscamos analisar a atuação de profissionais que atuam no sistema prisional.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Trabalho. Ressocialização. Profissionalização.

ABSTRACT: The reality of the prison system is

disso, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico.

Assim, somente em meados dos anos 50, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. Foucault (1987, p. 224) diz:

“A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar.”

A grande maioria dos indivíduos presos não tiveram melhores oportunidades ao longo de suas vidas, principalmente a chance de estudar para garantir um futuro melhor. Nesse sentido, o tempo que despenderá atrás das grades pode e deve ser utilizado para lhe garantir estas oportunidades que nunca teve, por meio de estudo e, paralelamente, de trabalho profissionalizante.

2 | DESENVOLVIMENTO

O binômio Trabalho e Educação, como virtudes necessárias e moralizantes na vida do cidadão, estão presentes desde a Reforma Protestante.

Ao mesmo tempo em que é reinventada para punir, a prisão é, pela primeira vez, uma instituição que visa integrar o criminoso à sociedade. Aos poucos, essas instituições começam a ocupar espaços nos grandes centros urbanos. Pensava-se que somente a detenção proporcionaria transformação aos indivíduos enclausurados. A ideia era que estes refizessem suas existências dentro da prisão para depois serem levados de volta à sociedade. Entretanto, percebeu-se o fracasso desse objetivo. Os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformavam. A prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis denunciadas como “grande fracasso da justiça penal”. (Foucault, 1987).

A educação é um direito social assegurado pela Constituição Federal e consagrado na legislação internacional. No entanto, quando se trata da população encarcerada, tal direito parece não ter o mesmo grau de reconhecimento. Se é fato que as camadas pobres da população são privadas de vários direitos, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, essa realidade torna-se ainda mais contundente e pior – mais invisível ou naturalizada – em se tratando de pessoas condenadas pelo sistema de justiça penal. No Brasil, em muitas instituições penais, a oferta de serviços educacionais é inexistente, insuficiente ou extremamente precária, o que se soma a regimes disciplinares e legais que não incentivam ou mesmo inviabilizam o engajamento de pessoas presas em processos educacionais.

O conceito de ressocialização de detentos, pelo trabalho e pela qualificação profissional, com o propósito de prepará-los ao reingresso social, baseia-se na afirmação de que o trabalho é fonte de equilíbrio na nossa sociedade e também é agente ressocializador nas prisões do mundo todo. Através do trabalho, os indivíduos garantem equilíbrio e melhor condicionamento psicológico, bem como melhor

comprometimento social. **Ensinar um ofício enquanto cumprem a pena é a maneira mais eficaz para ressocializar os presos**, e, é aí que entra a educação profissional no sistema penitenciário.

De acordo com relatos de profissionais que atuam com a educação profissional presidiária, sabemos que apesar de no primeiro momento do curso os alunos estarem interessados nos dias de redução de pena e no lanche que ganharão, no decorrer do curso, ocorre uma mudança geral de atitude por parte dos alunos (detentos). O perfil muda e eles passam realmente a encarar este curso como uma Qualificação Profissional. Alguns até vislumbram uma possível mudança quando estiverem libertos.

É nesse momento que podemos constatar o resultado gratificante de todo o trabalho desenvolvido por um docente que ignorou todos os fatores de risco, preconceito e insegurança que poderia ter sentido no momento de sua convocação para dar aula dentro do Sistema Penitenciário. O mesmo ocorre com toda a equipe que há por trás desses cursos, afinal, trabalhando nos bastidores, há a Coordenação de Educação Profissional, a Orientação Pedagógica, a Secretaria, o Administrativo e estão todos envolvidos nesse processo. A satisfação ocorre quando os Docentes relatam seus resultados positivos, porque então significa que tudo deu certo.

O primeiro pensamento é que nada dará certo e há de fato um misto de sentimentos de alegria e insegurança. Alegria, porque se acredita que de fato a instituição e seus colaboradores estão fazendo algo bom para quem precisa, para quem, por um motivo ou outro, saiu dos padrões corretos da lei e da sociedade e, por esse motivo, enfrentará discriminação. Insegurança, porque não se sabe ao certo o que esperar dessa situação. Ao final, nossa missão se resume em não julgar, mas transformar vidas, não importa de quem seja.

A necessidade de serem ouvidos, de receber um sorriso e de por um momento acreditarem que encontraram pessoas que não desistiram deles é imensa. Ouvir que estão aprendendo algo útil para suas vidas, saber que ao menos um vai sair totalmente transformado e levará cada ensinamento para sua vida é excepcional. Para os docentes, conforme palavras ditas por eles, “não há pagamento maior do que o respeito recebido por esses alunos”.

Todavia, fazendo uma comparação entre adultos e adolescentes, entristecemos constatar que o adolescente de um Educandário não entende nem considera os cursos como uma ferramenta transformadora com a mesma proporção que os adultos, porque sabem que, de certa forma, são beneficiados por ainda não terem atingido a maioridade penal.

Porém, tal fato nos faz constatar que as ações de transformação, principalmente com os jovens, precisam ocorrer antes que caminhos errados e tortuosos, no entanto mais fáceis, surjam em suas vidas.

Se utilizarmos a Educação e a Qualificação Profissional para transformar a vida de nossos jovens, antes que eles aprendam a empunhar uma arma de fogo, certamente estaremos próximos de cumprir nossa missão.

3 | CONCLUSÕES

A educação é um direito de todos. As políticas e ações apresentadas têm que realmente sair do papel e fazer parte da rotina dos ambientes prisionais, não somente como algo isolado e pontual, mas como uma política universal de Estado.

Educar o homem é a medida mais apropriada e eficaz para o seu progresso e desenvolvimento enquanto indivíduo e ser social. Inserir o homem no mercado de trabalho é proporcionar-lhe as condições para viver dignamente no meio social.

Não restam dúvidas que o papel da educação no cárcere deve ser de reeducar os criminosos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois observamos que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. É através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizarem e se transformar. A Educação é transformadora quando se quer transformar. O ensino aprendizagem se faz com o professor por que ele é mediador.

Temos que acreditar na ressocialização dos presidiários, caso contrário o trabalho dos educadores junto a eles não terá nenhuma valia. Vale a máxima que diz que o homem é do tamanho daquilo que pensa, portanto, é preciso ser gigantesco. Querendo ou não o educador se torna responsáveis por aqueles que educam. Se profissionais da educação prisional, que tem acesso direto com os presos não fizeram “a diferença”, quem fará?

REFERÊNCIAS

Constituição da República Federativa do Brasil: (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. 26 Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2007.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

BRASIL. Lei nº7.210, de 11 de julho de 1984. Institui da Lei de Execução Penal. 1984. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Justiça. Avaliação do Atendimento à população egressa do sistema penitenciário do Estado de São Paulo. Brasília, 2007.

FREIRE, P. (1983). **Educação e mudança**. 7., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ana Paula Dantas Ferreira

Graduada em Direito; mestrandona em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); ana.dantas@ifrn.edu.br.

Dayane Mary Soares da Costa

Graduada em Tecnologia de Gestão de Recursos Humanos; especialista em Gestão Pública e Responsabilidade Fiscal; mestrandona em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); dmcosta00@gmail.com.

Dayse Alves dos Santos

Graduada em Biblioteconomia; mestrandona em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); dayse.alves@ifrn.edu.br.

Marcos Antônio de Oliveira

Doutor em Recursos Naturais (UFCG); Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN); especialista em Gestão Pública (IFPR); especialista em Tecnologia Educacional (FIP); licenciado em Ciências (UERN); licenciado em Matemática (UFRN); bacharel em Direito (UERN); Professor vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRN, Campus Mossoró (ProfEPT); marcos.oliveira@ifrn.edu.br.

do processo educacional, até meados do século 19. Com a fundação de instituições especializadas, como o Instituto de Surdos-Mudos e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, deu-se inicio o atendimento educacional e o ensino profissionalizante voltado às PcD. Observa-se que as escolas de educação profissional, institucionalizadas a partir do início do Século 20, como é o caso das Escolas de Aprendizes e Artífices, mesmo tendo finalidade de assistir os meninos pobres e desvalidos, não permitia o acolhimento às PcD, haja vista que, dentre os critérios para admissão, o aluno não podia apresentar “defeito” capaz de inviabilizar o aprendizado do ofício, conforme estabelecido pelo Decreto nº 7566/1909. Mesmo após a Reforma Capanema de 1942, mantiveram-se entre os critérios para a admissão nos cursos profissionais a comprovação de capacidade física e mental. Apenas na década de 1990, a perspectiva de inclusão da PcD foi inserida no contexto da educação profissional, e, atualmente, políticas governamentais como o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) discutem estratégias para a expansão da educação profissional das PcD. Diante disso, o presente trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica referenciada em autores que estudam a temática da inclusão de PcD no contexto das relações de trabalho, da

RESUMO: Historicamente, no Brasil, a pessoa com deficiência (PcD) dependia das ações de instituições religiosas e filantrópicas para receber algum acolhimento, sendo excluídas

análise dos documentos e da legislação que embasam as políticas públicas inclusivas no âmbito da educação profissional, objetiva refletir sobre a construção histórica e a efetividade dessas políticas para a inclusão da PcD no mundo do trabalho. Conclui-se que mesmo com avanços legais e implementação de políticas públicas, o histórico de exclusão da PcD do contexto social, educacional e do trabalho no contexto brasileiro, ainda é limitador do acesso desses sujeitos à educação profissional e ao mundo do trabalho.

PALAVRAS CHAVES: Educação Profissional. Inclusão. Pessoa com Deficiência.

1 | INTRODUÇÃO

A formação da identidade das pessoas com deficiência, aqui entendida como construção histórico-cultural mediada pelos discursos e relações de poder (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010), relaciona-se, historicamente, à atribuição de uma significação social negativa e ao estereótipo da exclusão.

Embora de origem primitiva, a compreensão segundo a qual a deficiência origina-se da punição divina perdurou até a Idade Moderna¹. De acordo com Mazzota (2005, p. 16), “até o século XVIII, a deficiência ainda era tema vinculado à explicações místicas ou ocultas.” E, em virtude do desconhecimento científico acerca da condição das PcD, acreditava-se na imutabilidade de tal condição, levando a sociedade a ignorar esse grupo.

Acrescenta-se a esses fatores, a concepção religiosa de ser humano que constrói simbolicamente o homem à “imagem e semelhança de Deus”, ou seja, um homem física e mentalmente perfeito. Nessa perspectiva, a identidade das PcD foi histórica e culturalmente valorada de maneira pejorativa, e construída sob o estigma teratológico, não havendo reconhecimento da condição humana desse grupo, que seguia marginalizado ou ignorado pela sociedade (MAZZOTTA, 2005).

No contexto educacional, a percepção acerca desse público não era diferente. Tomando por base os termos utilizados para designar o atendimento pedagógico aos deficientes, identifica-se a aversão a tal condição, bem como o viés assistencialista da oferta educacional:

Até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa (MAZZOTA, 2005, p. 17).

No Brasil, o acesso à educação para as PcD também encontrava maior significado na possibilidade filantrópica em detrimento da oferta de educação, de fato, para alunos

1. Silva (1987) cita como exemplo a cultura egípcia. Para esse povo a possibilidade de cura das enfermidades advinha apenas da vontade dos deuses e o tratamento baseava-se em práticas igualmente místicas como o exorcismo, orações e poções: “os médicos acreditavam que as doenças graves, deficiências físicas ou problemas mentais graves eram causados por maus espíritos, demônios ou pecados de vidas anteriores que deviam ser pagos.” (SILVA, 1987, p. 38-39). Na Idade Média, acreditava-se que “a epilepsia era consequência de uma possessão instantânea por um espírito maligno e o remédio era o exorcismo por ritual ou pela tortura”(SILVA, 1987, p.158).

com necessidades educacionais diferenciadas (MAZZOTTA, 2005).

Cabe exalar que, até meados do século 20, a educação profissional era a única modalidade educacional conferida aos jovens em situação de mendicância, desvalidos e pessoas com deficiência. De caráter assistencial, as primeiras escolas profissionalizantes “tinham o objetivo de ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes.” (MOURA, 2007, p. 6).

Nesse contexto de dualidade da educação brasileira, onde apenas os filhos da elite tinham oportunidade de ter formação propedêutica e se preparar para o cargos dirigentes, e os filhos da classe trabalhadora tinham acesso tão somente à educação instrumental voltada para o ensino de ofícios; ocorreram as primeiras iniciativas oficiais e particulares que introduziram o atendimento à PCD: a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, através do Decreto Imperial nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, posteriormente denominado de Instituto Benjamim Constant, e a criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos através da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, que fornecia educação literária e ensino profissionalizante para meninos surdos-mudos com idade entre 7 e 14 anos. (JANUZZI, 2004).

A discussão em torno de uma educação inclusiva, de fato, foi introduzida na política educacional brasileira apenas a partir da década de 1950, culminando com a inserção do tema na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa LDB estabeleceu em seus artigos 88 e 89 o enquadramento de pessoas deficientes, chamadas na ocasião de ‘excepcionais’, no sistema geral de educação:

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Embora nas décadas seguintes os movimentos sociais tenham se pautado, no âmbito da luta pelo Estado Democrático de Direito, em favor do reconhecimento dos direitos das PCD, apenas na década de 80, houve a consolidação do entendimento a respeito da responsabilidade do Estado para com a implantação de políticas públicas capazes de garantir os direitos humanos desse grupo e oferecer condições de acesso e inclusão à educação e ao trabalho digno. Esse período teve como marco legal a Constituição Federal de 1988 (ALENCAR, 2017).

Assim, o presente trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica dos autores que estudam a inclusão da PCD no contexto das relações de trabalho, da análise dos

documentos e da legislação que embasam as políticas públicas inclusivas no âmbito da educação profissional, tem como objetivo principal promover a reflexão sobre a construção histórica e a efetividade das políticas dirigidas à inclusão da PCD no mundo do trabalho, na realidade brasileira.

2 | A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTEXTO HISTÓRICO

A desigualdade e a exclusão são fenômenos socioeconômicos e culturais que participam do processo histórico da civilização. Consistem na produção de discursos e relações de poder ao longo do tempo que relegam “os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a delinquência, a orientação sexual, a loucura ou o crime” (SANTOS, 2010, p. 280-281 apud ALENCAR, 2017, p. 14). Nesse contexto, para que a exclusão das PCD seja compreendida é crucial recuperar a construção da identidade desse grupo ao longo da história.

Segundo a lição de Silva (1987), a Paleopatologia, ramo científico que estuda a origem das enfermidades, revela que, desde os primórdios, a humanidade lida com doenças e deficiências. Sejam anomalias físicas e intelectuais de caráter congênito, sejam deformidades originadas de acidentes. Em ambos os casos, tais debilidades traziam consequências que limitavam o desenvolvimento do trabalho e dificultavam a sobrevivência das PCD em seus grupos, tendo em vista o meio hostil em que o homem primitivo vivia.

Considerando a concepção de trabalho apresentada por Saviani (2007), qual seja, o meio pelo qual o homem transforma a natureza com a finalidade de produzir sua própria existência, e tendo em vista o ambiente beligerante e selvagem no qual as comunidades primitivas subsistiam, é possível compreender a exclusão na perspectiva exposta por Silva (1987). O autor ressalta que a percepção sobre as limitações e incapacidades das pessoas com deficiência para o trabalho, ou seja, o aspecto econômico, é, provavelmente, a principal causa para o tratamento hostil e violento dispensado aos deficientes, culminando no abandono, extermínio ou banimento deles dos clãs nos quais viviam. (SILVA, 1987).

Mesmo nas tribos em que os deficientes eram tolerados ou aceitos, em tempos de escassez de alimentos sua sobrevivência era considerada um peso, devido sua “inutilidade” para o trabalho:

Tais comunidades eram obrigadas a se locomoverem de forma constante de um local para outro e, dessa forma, o abandono e mesmo a eliminação de pessoas (especialmente crianças) com algum tipo de deficiência era comportamento aceitável na época, não representando nenhuma atitude antiética ou imoral, uma vez que a proteção da tribo se sobreponha aos riscos advindos da permanência de um “deficiente” no grupo (DISHER; TREVISON, 2015, p.256).

Revela-se aqui a centralidade da capacidade laborativa na construção da

identidade e valoração dos sujeitos na sociedade. Tal constatação pode justificar a origem da significação social negativa atribuídas às PcD.

Marx e Engels (1974, apud SAVIANI, 2007) desenvolveram suas principais teorias a partir da classificação do trabalho como característica essencial do homem, definindo-o em sua totalidade e distinguindo-se dos outros animais por sua capacidade de produzir seus próprios meios de vida através do trabalho. Bergson (1979, apud SAVIANI, 2007) reflete tal questão ao pontuar que o termo adequado para *homo sapiens* primitivo seria *homo faber*, posto a fabricação incansável de ferramentas para garantir a sobrevivência.

Ademais, havia ainda a incompreensão quanto os motivos geradores das incapacidades congênitas, temporárias ou permanentes dos deficientes, levando as tribos primitivas a interpretarem as deformidades a partir de crenças e rituais místicos que relacionavam a referida condição à maldições ou atitudes punitivas das divindades (SILVA, 1987).

Assim, considerando o aspecto religioso, a compreensão rudimentar acerca das capacidades do deficiente, suas limitações produtivas e a centralidade do trabalho na construção histórica da humanidade, deduz-se que as PcD, por suas limitações para a atividade produtiva, foram relegadas à exclusão e eliminação.

Na cultura grega, o abandono e sacrifício de crianças deficientes era prática comum. Em Esparta, por exemplo, os pais levavam os recém-nascidos a uma comissão oficial formada por anciões que avaliavam sua saúde. Em caso de constatação de deformidades, os próprios anciões sacrificavam a criança, pois, se o sujeito não era saudável para ser um guerreiro não servia àquela sociedade. Porém, em outras esferas sociais, como a dos periecos, crianças deficientes eram poupadadas, pois podiam ajudar nas atividades agrícolas (RIBEIRO, 2017).

Em Roma, o extermínio de crianças deficientes estava, inclusive, autorizado em lei.² Além disso, pessoas nascidas com malformações ou amputações que não eram executadas, eram comercializadas no mercado negro para trabalhar em circos, bordéis e tavernas romanas, bem como exercer mendicância. (SILVA, 1987).

Entretanto, é importante destacar que o tratamento acima descrito não era unânime nas culturas primitivas e antigas. O sentimento e a percepção com relação às PcD não era homogêneo, variando de sociedade para sociedade³ (Ribeiro, 2017). Nesse contexto, revela-se novamente a centralidade do trabalho na sociedade, posto que as

2. A lei das Doze Tábuas garantia como direito do pai o extermínio de crianças recém-nascidas com deficiência: “Tábua IV, Lei III - O pai imediatamente matará o filho monstruoso e contrário à forma do gênero humano, que lhe tenha nascido há pouco.” (SILVA, 1987, p.92).

3. A título de exemplo, Silva (1987) relata o comportamento dos Aonas no Quênia com relação aos cegos, acreditando que estes “mantinham relação direta com os espíritos sobrenaturais habitantes do lago de Rudolf, e, dessa forma, indicavam àqueles os locais onde os peixes eram encontrados em abundância, permitindo aos deficientes visuais participação ativa na pesca, atividade produtiva da tribo.” (SILVA, 1987, p. 27). Outro momento, o autor destaca a provável aceitação dos egípcios para com os deficientes ao compartilhar trecho de carta do Imperador romano, Adriano acerca do Egito Antigo: “A sua cidade é de tudo abundante, e pessoa alguma está ali ociosa, nem mesmo os cegos. Um sopra o vidro, outro faz papel, aqueles tecem; todos se ocupam de algum mister.”(SILVA, 1987, p. 49).

diferentes valorações culturais a respeito das PcD condicionam-se ao reconhecimento social de sua capacidade produtiva para a subsistência do sistema dominante. Ariés e Dupy (p. 24 apud RIBEIRO, 2017, p. 35) enfatizam essa subjetividade no trato às PcD nas sociedades antigas: “(...) os gregos e os romanos sabiam de uma particularidade dos egípcios, dos germanos e dos judeus, que consistia em criar todas as suas crianças e não enjeitar nenhuma”.

Com a expansão do Cristianismo e identificação gradativa da população com a doutrina e filosofia cristãs voltada para a caridade, para o amor ao próximo, para o perdão e a simplicidade, entre os séculos 3 e 4, houve uma mudança de mentalidade que culminou na edição de lei que classificou o sacrifício de crianças tidas como anômalas em parricídio:

Foi o imperador Constantino que, em 315, editou uma lei que bem demonstra a influência dos princípios defendidos pelos cristãos de respeito à vida. Essa lei considerava os costumes arraigados - embora não generalizados - de mais de cinco séculos, prevalecentes em Roma e em Esparta principalmente, que não só permitiam como também exigiam que o pai de família, senhor absoluto de tudo e de todos no lar, fizesse morrer o recém-nascido que ele não queria que sobrevivesse, devido a defeitos ou malformações congênitas. Constantino taxou esses costumes de parricídio e tomou providências para que o Estado colaborasse para a alimentação e vestuário dos filhos recém-nascidos de casais mais pobres. Exigiu que essa nova lei fosse publicada em todas as cidades da Itália e da Grécia, e que fosse em todas as partes gravada em bronze para, dessa forma, tornar-se eterna. (SILVA, 1987, p. 115).

O fortalecimento da religião cristã e a queda do Império Romano, no século 5, permitiu à Igreja assumir a responsabilidade em prover alimento e vestimentas para pessoas pobres e enfermas que estivessem sem condições para o trabalho⁴ e influiu na construção dos primeiros hospitais e organizações filantrópicas com finalidade assistencial (DISHER; TREVISAN, 2015). Porém, mesmo atuando em prol dos necessitados e dos enfermos, a Igreja Católica não permitia que pessoas com quaisquer tipos de mutilação exercessem o sacerdócio. (SILVA, 1987).

Na Idade Média, ainda que o atendimento às PcD tenha recebido maior atenção com a criação de hospitais e abrigos para essa horda, o povo ainda relacionava as enfermidades limitantes ao castigo divino ou à maldição. Tal percepção fica clara quando se analisam as representações dos espíritos malignos e dos seres satânicos conhecidos da época. O mal era retratado em pinturas por seres monstruosos, deformados, corcundas ou desproporcionais. “(...) o povo em geral acreditava que um corpo deformado somente poderia abrigar uma mente também deformada” (SILVA, 1987, p. 159).

A partir do surgimento dos movimentos Renascentista, Positivista e Iluminista, a ciência e o homem passaram a ocupar espaço central no debate político, filosófico e cultural, antes preenchido pela religião e suas divindades. Nesse cenário de

4. O concílio da Calcedônia (401) aprovou a diretriz que determinava expressamente aos bispos e outros párocos a responsabilidade de organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades que não podiam trabalhar (SILVA, 1987).

transformações ocorridas no campo das artes, músicas e, principalmente das ciências, a PCD passou a ser enxergada numa perspectiva mais humanizada. (DISHER; TREVISAN, 2015). Gugel (2007) destaca que nesse período foram desenvolvidos métodos para educar surdos⁵, contrariando o pensamento da época que acreditava que pessoas nessas condições não podiam ser educadas. Houve também avanços médicos e científicos que permitiram a criação de próteses para deficientes físicos, escolas e métodos educacionais voltados para cegos⁶. Tais escolas inspiraram estudiosos brasileiros a implantar no Brasil iniciativas semelhantes, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos,⁷ o Imperial Instituto de Surdos Mudos⁸ e o Asilo dos Inválidos da Pátria⁹, marcos iniciais do atendimento educacional e do ensino profissionalizante voltado às PCD no Brasil.

No âmbito da saúde mental, Disher e Trevisan (2015), destacam os estudos do médico francês Philippe Pinel. O cientista foi pioneiro ao tratar esse público de maneira científica e rechaçar a visão supersticiosa que relacionava o comportamento dos loucos a alguma possessão demoníaca. “Para ele, a causa de tais enfermidades eram alterações patológicas no cérebro, decorrentes de fatores hereditários, lesões fisiológicas ou excesso de pressões sociais e psicológicas.” (DISHER; TREVISAN, 2015, p. 263).

A partir da segunda metade do século 19, a PCD passou a ter sua força laboral reconhecida. Na leitura de Bueno (1993), a criação de escolas especializadas atendia aos ideais liberais, pois tornava-os minimamente aptos a produzir, reforçava o princípio capitalista da igualdade de oportunidade para todos, e, ao mesmo tempo, retirava os “anormais” do convício social: “a situação desses dois tipos de deficientes, em verdade, era muito semelhante: mão-de-obra manual e barata, reunida em instituição, que retirava os desocupados da rua e os encaminhava para o trabalho obrigatório.” (BUENO, 1993, p. 69 apud CARVALHO, 2003).

Carvalho (2003), ressalta que, no caso dos deficientes mentais, também havia a expectativa de que uma educação especializada seria capaz de “transformar o bruto inconveniente, perigoso, inútil e perturbador em um sujeito decente, inofensivo e capaz de prestar à sociedade alguns serviços em troca dos cuidados e da proteção

5. Em 1756, “Abbé de L’Epée cria, em Paris, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, com uma filosofia manualista e oralista. Foi a primeira vez na história, que os surdos adquiriram o direito ao uso de uma língua própria”. (GREMION, 1998, p. 47 apud ALBRES, 2005. p. 2).

6. Em 1784, Valentin Haüy fundou em Paris o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, voltado para o acolhimento e ensino dos cegos. (MAZZOTTA, 2005)

7.. De acordo com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos em seu art. 1º tem como finalidade ministrar aos alunos além da instrução primária, educação moral e religiosa, o ensino de ofícios fabris (BRASIL, 1854).

8. Em relato de Leite (1887, apud SILVA, 1987) verifica-se o incentivo à profissionalização dos surdos ingressantes do Imperial Instituto de Surdos Mudos. No documento, o autor sugere que profissões como as de alfaiate e sapateiro, entre outras, são adequadas, e que as profissões que exigem comunicação simultânea com o trabalho devem ser evitadas, como os ofícios de pedreiro, carpinteiro.

9. Inaugurada em 1868, a organização destinava-se a acolher soldados militares mutilados na Guerra do Paraguai. De acordo com o Regimento Interno do Asilo, “compete ao comandante do asilo [...] obrigar os inválidos a trabalharem na horta, nas oficinas, conforme suas aptidões e forças físicas”(SILVA, 1987, p. 213).

que recebe dela.” (PESSOTTI, 1984, p. 164 apud CARVALHO, 2003). Bueno (2003) explicita a natureza instrumental da educação voltada para o atendimento às PCD no contexto capitalista:

Surdos e loucos, cegos e mendigos, todos faziam parte do movimento maior de segregação dos divergentes, dos que atrapalhavam o desenvolvimento do capitalismo e que necessitavam ser enquadrados às suas exigências, todos se encaminhando para a internação e para o trabalho forçado, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um lugar no “maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina. Na verdade, o surgimento da escola residencial, embora refletisse o ideal de educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam ao povo miúdo, à ralé (BUENO, 2003, p. 69).

No Século 20, o reconhecimento gradual de direitos fundamentais de segunda dimensão, ou seja, direitos sociais, culturais e econômicos, impôs aos Estados o desafio de concretizar, através de medidas e políticas públicas o princípio da igualdade material. Nesse processo, a Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada em 1948, é um documento político fundamental. O texto é base para a luta universal contra a discriminação e a favor da recognition da dignidade humana como direito intrínseco a todo ser humano, incluindo, as PCD. Dentre o rol de direitos humanos universais previstos estão o direito ao trabalho digno e ao acesso à instrução técnico-profissional (CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009). Nesse contexto, são articuladas ações com vistas à proteção e à efetiva inserção da PCD na sociedade.

Silva (1987) evidencia que o crescimento dos acidentes de trabalhos decorrentes do desenvolvimento da Indústria também impulsionou ações e políticas voltadas para atender deficientes, sendo criadas no início do século 20 as primeiras leis direcionadas para assistir os trabalhadores que se acidentavam nas atividades industriais, representando “um passo à frente na fixação da responsabilidade que o governo deve assumir face ao problema de deficientes provenientes da indústria” (SILVA, 1987, p. 223).

No período pós-guerras¹⁰, foram criados em nível mundial diversos programas voltados para a reabilitação dos mutilados da guerra a fim de que eles tivessem condições de exercer atividades laborais. Por essa razão, pessoas com deficiências congênitas puderam ser beneficiadas com acesso à educação e tratamento (ROCHA, 1987 apud ALENCAR, 2017).

Em 1975, após crescimento das mobilizações sociais, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, representando um marco internacional na luta pelos direitos das PCD. O documento estabelece que os “deficientes” têm direito, entre outros, à educação e ao treinamento profissional e à segurança econômica devendo ter a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, com ocupação compatível

10. As duas grandes guerras impactaram o atendimento às pessoas com deficiência. O número de mutilados na I Guerra Mundial impulsionou “a criação de instituições que atendessem às pessoas com deficiência e promovessem sua reintegração à sociedade [...] já na II Guerra Mundial, a sociedade se viu obrigada a integrar as pessoas com deficiência ao mercado de trabalho.” (ALENCAR, 2017, p. 29).

com suas capacidades (SILVA, 1987).

Diante do exposto, comprehende-se que a identidade da PCD passou, ao longo do tempo, por uma ressignificação em sua identidade. Constrói-se, desde da segunda metade do século 20, o reconhecimento de que pessoas em tal condição são sujeitos de direitos e possuem capacidade intelectual e produtiva, devendo ser respeitados e não mais ignorados.

Passa-se a seguir a análise do desenvolvimento de políticas públicas nacionais direcionadas para a concretização dos direitos desse grupo, com enfoque principal nas ações voltadas para o acesso à educação profissionalizante e, por conseguinte, o respeito a sua capacidade laborativa.

3 I EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

No Brasil, o processo de inclusão da PCD no mundo do trabalho, através da educação profissional, reproduziu as bases principiológicas do sistema vigente, caracterizando-se principalmente pela oferta de uma educação instrumental e excludente (JANUZZI, 2004).

De acordo com Santos (2010, apud ALENCAR, 2017), mesmo após a superação política do colonialismo, o Brasil manteve a mentalidade e a forma autoritária e discriminatória deste modelo. Diante desse aspecto cultural, o capitalismo se inseriu no País de maneira mais agressiva enfatizando-se a lógica de direção e de exploração do trabalho produtivo, alicerçada na desigualdade social. Levando-se em conta que, tal ótica regulamenta as relações sociais, educacionais, econômicas, culturais e políticas, constata-se que as políticas e práticas educativas voltadas à educação profissional da PCD reproduziam e, ainda reproduzem as necessidades sociais da ordem vigente.

Assim, o histórico de exclusão e de segregação da PCD no Brasil é justificado pelos interesses e conveniências da classe dominante. Segundo Januzzi (2004, p.58): “a defesa da educação dos anormais foi feita em função da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho.” Mesmo após a criação de espaços especializados para o acolhimento de PCD, como o Instituto Benjamin Constant, o Instituto de Cegos Padre Chico, a Santa Casa de Misericórdia São Paulo, os Institutos Pestalozzi, entre outros (MAZZOTTA, 2005), o enfoque educacional para os deficientes era excludente, visto que pessoas nessa condição não podiam frequentar as escolas de educação profissional institucionalizadas. Cita-se como exemplo, o caso das Escolas de Aprendizes e Artífices. Mesmo com a finalidade de assistir os meninos pobres e desvalidos, não era permitido o acolhimento a PCD nessas escolas, sendo critério para admissão, dentre outros, o aluno não apresentar “defeito” capaz de inviabilizar o aprendizado do ofício, conforme Decreto nº

7.566/1909 (BRASIL, 1909).

Na Reforma Capanema¹¹, de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, em seu art. 43, trouxe em seu texto elementos indicativos da oferta de educação especial para alunos deficientes ao estabelecer que, na disciplina de educação física, os alunos com deficiência, inaptos para fazer os exercícios normais, poderiam submeter-se à exercícios especiais. Todavia, a Reforma manteve entre os critérios para a admissão, tanto no ensino normal¹², quanto no ensino profissionalizante, a comprovação de capacidade física e mental (BRASIL, 1942).

Segundo Mazzotta (2005), foi, no período compreendido entre 1957 e 1993, que se iniciaram as ações encampadas pelo governo federal voltadas para o atendimento educacional aos “excepcionais”. Instituída pelo Decreto Federal nº 42.728/57, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foi a primeira a ser criada pelo governo, com a finalidade de promover educação e assistência em todo território nacional. Em 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão. Reformulada em 1960 para Campanha Nacional de Educação de Cegos, promovia treinamentos sobre a reabilitação de deficientes visuais, voltados para professores e técnicos. Nesse mesmo ano, o Decreto nº 48.961/60 instituiu a campanha voltada para educação e reabilitação de deficientes mentais. (MAZZOTTA, 2005).

A LDB instituída pela Lei nº 4.024/61, reservou em seus artigos 88 e 89 o enquadramento de pessoas deficientes, chamadas à época de “excepcionais”, no sistema geral de educação. No ano seguinte, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), reservando 5% (cinco por cento) dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a educação de “excepcionais” e oferta de bolsas de estudos (BRASIL, 1961).

Em 1973, através do Decreto nº 72.425 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, englobando as campanhas anteriormente instituídas, com o objetivo de promover em todo território nacional a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. O órgão era dotado de autonomia administrativa e financeira e visava implementar estratégias voltadas para a educação especial nos ensinos pré-escolar, 1º e 2º graus, superior e supletivo para PCD em geral, visando a inserção dessa pessoas na comunidade. (MAZZOTTA, 2005).

Em análise, Mazzotta (2005, p. 190) destaca incoerência entre os princípios legais e os planos oficiais, destacando que as políticas públicas da época enfatizavam o “atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento

11. O conjunto de decretos-leis instituídos para regulamentar a educação brasileira na década de 1940 ficou conhecido como “Reforma Capanema”, e representou um marco regulatório da educação profissional no Brasil (MOURA, 2007).

12. O Decreto-Lei nº 8.530/1946, regulamentava o ensino normal e estabelecia em seu art. 20 que a sanidade física e mental e a ausência de defeito físico ou distúrbio funcional incapacitante estavam entre os requisitos para admissão nessas escolas (BRASIL, 1946).

do atendimento educacional integrado nas escolas públicas". Assim, embora o Estado tenha iniciado diversas ações e campanhas, e essas ações representem avanços, Alencar (2017) alerta que, no período compreendido entre 1854 a 1973, as políticas para PCD mantiveram o caráter meramente assistencialista.

Somente na década de 1990, após a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, marco legal da abertura política, redemocratização e instauração de um Estado Democrático de Direito no País, teve início a instituição de políticas públicas embasadas em princípios humanistas e, não, meramente filantrópicos, que propuseram uma abordagem integrativa da PCD na escola e, por conseguinte, na educação profissional (ALENCAR, 2017).

Alencar (2017) ressalta que o clima democrático e o fortalecimento das lutas políticas em prol da inclusão possibilitaram o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994. Segundo a autora:

A Política Nacional de Educação Especial, fundamentada no paradigma da integração, que regulamentava e definia como modalidades da educação especial, as escolas de classes especiais, a sala de recursos, o ensino itinerante, entre outros. A referida política avança no conceito de deficiência, pois retira o foco do modelo médico, que atribui às características da deficiência a grande barreira para a inclusão desse segmento da sociedade nos sistemas educacionais de ensino (ALENCAR, 2017, p. 32).

A autora, entretanto, constata também incoerência no texto da PNEE, haja vista que a integração continuava condicionada à possibilidade de o aluno com deficiência “desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos comuns” (BRASIL, 1994, p. 19 apud ALENCAR, 2017, p. 34).

O próprio texto constitucional, ainda que demonstre avanços na concepção de educação inclusiva, equivoca-se ao estabelecer no inciso III do art. 208 que deve ser garantido o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Ou seja, permite-se que o Estado promova a educação especial em determinadas circunstâncias ainda de maneira segregada (BRASIL, 1988).

É importante frisar que além da garantia à educação profissional, a Constituição de 1988 regulamentou também a necessidade de ofertas de trabalho digno para os deficientes. Dentre os direitos concedidos aos trabalhadores, previstos no art. 7º da Constituição, está a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência (BRASIL, 1988). Seguindo os fundamentos humanistas e, de certa forma, integrativos propostos na Constituição, a nova LDB determinou que os sistemas de ensino assegurarão à PCD educação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Outrossim, é preciso interpretar os avanços legislativos com cautela. Conforme concepção de Bueno (1993), a centralidade do trabalho no contexto capitalista instrumentaliza a educação para atender as necessidades do sistema vigente. A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por exemplo,

relaciona a identificação conceitual das pessoas deficientes a partir da medição de sua capacidade laborativa. Segundo o documento, deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

Nesse cenário, Xun Wu (2014, apud ALENCAR, 2017), destaca a importância do papel dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas nos Estados nacionais, funcionando, geralmente, na forma de consultoria. Dessa forma, o fato de o Brasil ser signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conforme Decreto nº 6.949/2009, contribui no processo de implementação de uma cultura de direitos humanos pautada na inclusão social e educacional da PcD (BRASIL, 2009). A Declaração baliza, por exemplo, a Política Nacional para a Pessoa com Deficiência (PNPcD).

Políticas como o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TECNEP) foram criados com o objetivo de discutir estratégias para o crescimento da oferta de educação profissional para PcD. Implantado nos anos 2000, o TECNEP visa o desenvolvimento de ações que favoreçam o acesso, a permanência e a conclusão de alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), possibilitando o acesso ao mundo do trabalho e a independência econômica. Com a expansão da RFEPT, a política ganhou maior difusão, e, através dos Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) as instituições realizam ações voltadas para a promoção da cultura de respeito à diversidade, e, acessibilidade das PcD, visando a inclusão e consolidação nessas pessoas nos espaços voltados para a EPT (NUNES, 2012).

Além desse programa, são assegurados às PcD outros direitos, como é o caso do pagamento de Benefício de Prestação Continuada (BPC) à PcD, disciplinado pela Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993; o passe livre no sistema de transporte coletivo interestadual e prioridade no atendimento, disciplinados pela Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994; as normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, instituídos pela Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; a possibilidade de escolha de local de fácil acesso para a votação, nos termos da Lei nº 10.226, de 15 de maio de 2001; o auxílio-reabilitação psicossocial para pacientes acometidos de transtornos mentais egressos de internações, em conformidade com a Lei nº 10.708, de 31 de julho de 2003; o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), criado pela Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004; o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (PNPcD), instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011; as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana (PNMU), normatizadas pela Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012; a Política Nacional de Proteção dos Direitos da

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, inserida no ordenamento pátrio pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e mais recentemente a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, nos termos da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.

Dentre as políticas supramencionadas, destaca-se o PNDPcD, instituído em 2011, por incentivar novas iniciativas e ações que beneficiem as PCD, articulando 15 ministérios e entes federativos. Preconiza, dentre outros princípios, a garantia de um sistema educacional inclusivo; a ampliação do acesso das PCD ao mercado de trabalho, por meio de qualificação profissional; e a promoção de tecnologia assistiva¹³ (BRASIL, 2011).

Por outro lado, é mister destacar que as políticas voltadas para as PCD ainda não foram capazes de impactarem satisfatoriamente a realidade das PCD no cenário nacional. Essa constatação é evidenciada à luz do censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As estatísticas do IBGE revelam que cerca de 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência. Porém, no que se refere à taxa de ocupação, mesmo com 44 milhões de PCD em idade ativa, apenas 46,3% estão inseridas mercado de trabalho. Em se tratando de taxa de escolarização, os números impressionam ainda mais, pois apontam que 61,1% da população com deficiência não têm instrução ou têm apenas o ensino fundamental incompleto, 14,2% possuem o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto, 17,7% possuem ensino médio completo e superior incompleto, e apenas 6,7% possuem curso superior completo (BRASIL, 2012).

Ao analisar a correlação entre deficiência e pobreza, França (2014) atribui à educação um papel central no combate à exclusão ao constatar, em sua pesquisa, que o nível de instrução correlaciona-se diretamente com a melhor empregabilidade para grande parte das PCD. Porém, identificou que a pobreza, tanto financeira quanto habitacional, é mais frequente nos domicílios habitados por PCD.

De acordo com Szymansky (2012, apud CALIMAN; MANICA, 2015), as condições socioeconômicas interferem no desenvolvimento escolar do aluno, pois a dificuldade financeira é fator limitante à família na busca de soluções para o enfrentamento da dificuldade de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, mesmo com a possibilidade de concessão do BPC¹⁴, grande parte das PCD não possuem condições financeiras de investir em tecnologias assistivas visto serem muitos dispendiosas, especialmente, quando se trata de tecnologias e instrumentos adaptados.

Dessa forma, é preciso fortalecer as políticas públicas que promovem a sociabilização das PCD por meio da educação inclusiva e profissionalizante, além de ações que investem na criação de tecnologias assistivas acessíveis, para garantir

13. Segundo Caliman e Manica (2015, p. 132), tecnologias assistivas são “produtos, recursos e serviços que têm por finalidade facilitar a acessibilidade, o desempenho e a participação social das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.”

14. Tal benefício garante o pagamento de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove hipossuficiência (BRASIL, 1993).

às PCD os direitos universais mediante a educação e o trabalho digno livre de discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é o único animal que produz sua própria existência, ao transformar a natureza para atender suas necessidades através do trabalho. Desde os primórdios, a capacidade produtiva do indivíduo tem sido determinante para a construção da identidade deste, na visão da sociedade.

Durante muitos séculos, a concepção de imutabilidade da condição incapacitante da PCD, relegaram a essas pessoas o estigma da exclusão, o que foi reforçado pelo caráter religioso que classificou tal condição, até meados do século 18, como maldição ou castigo divino.

Com o fortalecimento do Cristianismo, as PCD experimentaram algum acolhimento hospitalar e assistencial, tendo o acesso à educação somente no século 18, com a criação de escolas para cegos e surdos.

No século 20, os efeitos provocados pelas duas grandes Guerras Mundiais e pelo processo de industrialização levaram os Estados nacionais a assumirem a responsabilidade pela assistência e reabilitação de militares feridos e mutilados e pelo amparo de trabalhadores acidentados na indústria.

No Brasil, até meados do século 20, a abordagem educacional era prioritariamente assistencialista e os deficientes estudavam em espaços segregados do público considerado “normal”. A introdução de uma cultura inclusiva pelos movimentos sociais favoreceu a construção de uma nova identidade para as PCD, com direitos universais reconhecidos, e consolidados na Carta Cidadã de 1988. Daí resultou uma abordagem educacional mais integrativa e humanista e a percepção das capacidades produtivas dessas pessoas, que estavam à margem do mundo produtivo devido à falta de oportunidades de capacitação que lhes preparassem para o emprego.

Nesse contexto, as políticas públicas voltadas atualmente para atender as PCD objetivam criar as condições mínimas para uma vida digna e produtiva para essas pessoas, estimulando a inserção nas escolas e no mundo do trabalho, tendo a EPT papel fundamental nesse processo.

No cenário brasileiro, no que pese os avanços ocorridos nos últimos anos, observa-se a partir dos dados do Censo do IBGE (2010) que a realização integrativa e inclusiva das PCD ainda é bastante incipiente, haja vista que 61% da população com deficiência não tem instrução ou cursou apenas o fundamental completo.

Conclui-se que os avanços legais e a implementação das diversas políticas públicas no Brasil ainda não foram capazes de superar o histórico de exclusão das PCD nos contextos social, educacional e do trabalho, sendo a universalização do acesso desses sujeitos à educação profissional e ao mundo do trabalho um desafio a

ser enfrentado e superado.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **História da língua brasileira de sinais em campo grande - MS**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo15.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2018.
- ALENCAR, L. K. **Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: ações e possibilidades no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. 2017.143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - IFRN, Natal, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1372>. Acesso em: 25. mar. 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº. 1.428 de 12 setembro de 1854. Crêa nesta Côte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, **Coleção de leis da república federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 set. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- _____. _____. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos estados da república escolas de aprendizes artificies, para o ensino profissional primário gratuito. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- _____. _____. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 28 amr 2018.
- _____. _____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jan.1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 28 amr 2018.
- _____. _____. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 7. ed. Brasília: Coordenação de Publicações, 2013. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/.../legislacao_portadora_deficiencia_7ed.pdf?> Acesso em 31 mar 2018.
- _____. _____. Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário oficial [da] união**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 30 mar. 2018.
- _____. _____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU. Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final. Brasília, DF 2009. **Diário oficial [da] união**, Brasília, DF, 26 ago 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- _____. _____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: plano viver sem limite. **Diário oficial [da] união**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm> Acesso em: 26 mar. 2018.
- _____. _____. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] união**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário oficial [da] união**. Poder Executivo, Brasília, DF, 08 dez. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm#art20>. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial [da] união**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____. Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do censo 2010: pessoas com deficiência**. Brasília, DF: SDH, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2018

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CALIMAN, G.; MANICA, L. E. **A Educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <<http://www.finom.edu.br/cursos/arquivos/201821213224.pdf>> Acesso em 22 mar 2018.

CARVALHO, A. R. A educação das pessoas com deficiência no capitalismo: a segregação dos elementos perturbadores da ordem burguesa. **Revista histedbr on-line**, Campinas, SP, n. 12, dez. 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art1_12.htm> Acesso em: 30 mar. 2018.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Rio de Janeiro, RJ). Declaração universal dos direitos humanos. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 24. mar. 2018.

DICHER, M.; TREVISAM, E. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. In: VITA, J. B.; DIZ, J. B. M.; BAEZ, N. L. X. (Coord.) **Direito internacional dos direitos humanos**. João Pessoa: CONPEDI, 2015, p. 254-276. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>>. Acesso em: 27. mar. 2018.

FRANÇA, T. H. P. M. **Deficiência e pobreza no Brasil**: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - UC, Coimbra, 2014. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27101/1/Defici%C3%A3ncia%20e%20Pobreza%20no%20Brasil.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2018.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MAGALHÃES, R.C.B. P.; CARDOSO, A.P.L.M. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. In: **Cadernos de pesquisa**, v.40, n.139, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a03.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e política públicas. 5 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e

perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

NUNES, S. C. T. **O Programa TEC NEP**: a educação profissional na perspectiva inclusiva. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) – UFRS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69859/000875096.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RIBEIRO, L. D. A. **A evolução jurídica e histórica no tratamento da pessoa com deficiência no Brasil**. Jundiaí, SP: Rosa Rosé, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-180, jan. / abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SILVA, O.M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo, SP: CEDAS, 1987.

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A CIDADANIA ATRAVÉS DAS ONDAS DA RÁDIO ESCOLAR

Alana Lessa do Nascimento Silva

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede pública estadual do Ceará. Discente do Curso de Especialização no Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Membro do Grupo de Pesquisa Análise do Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos (UECE/CNPq). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC), (alanatur@yahoo.com.br).

Evaldo Ribeiro Oliveira

Prof. Dr. Docente do Instituto de Humanidades e Letras – IHL, no curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, na área Processos de Ensino Aprendizagem. (evaldo@unilab.edu.br).

RESUMO: O artigo propõe apresentar as práticas desenvolvidas para a implantação de um veículo de comunicação em uma escola de periferia, localizada na cidade de Fortaleza-CE. As ações decorrem das compreensões de Pobreza, Desigualdade Social, Direitos Humanos e a inter-relação com a escola, propondo uma intervenção na comunidade através do (re)conhecimento dessas temáticas no contexto escolar. Nomeada de Rádio

Agitação, é o momento do intervalo em que serão discutidos através de uma programação divertida, informativa e inteligente temas ligados à temática da Pobreza, Desigualdade Social e Direitos Humanos. Isso ocorrerá através da leitura e discussão de textos em uma roda de leitura semanal com a finalidade de contribuir para o progresso na vida de pessoas, ampliando a reflexão sobre o que é ser cidadão e o sentimento de pertencimento na sociedade. A escola, por sua vez contribui com o espaço necessário para essas discussões que são mediadas por leituras de periódicos (jornais e revistas ambos de veiculações impressas ou eletrônicas) mediadas pelo professor através de rodas de conversas cuja importância é imensurável, pois são desenvolvidas diversas habilidades dos estudantes desde a capacidade de síntese, argumentação, mas principalmente a reflexão e a inserção desses temas no seio familiar. Ao final, apresentaremos para a comunidade em geral os resultados do trabalho a ser realizado durante o ano letivo de 2018, através de uma caminhada que ocorre anualmente pelas ruas do bairro, divulgando os resultados dos projetos escolares executados.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação, Educação, Direitos Humanos, Desigualdade Social e Pobreza.

1 | INTRODUÇÃO

A escola em seu universo, poucas vezes se propõe a discutir questões inerentes ao conceito de pobreza, desigualdade social e a inter-relação com o ambiente de aprendizagem. Propor uma intervenção na comunidade através do (re)conhecimento dos Direitos Humanos e da Cidadania faz-se necessário e urgente, principalmente no contexto escolar, pois objetiva que o estudante sinta-se pertencente à sociedade à qual está inserido.

Pensar a Pobreza, Desigualdade e Educação como professor-educador nos faz refletir sobre as questões fundamentais que estão em torno dessas temáticas e da sua relação com as visões de pobreza que precisam ser confrontadas para que se construam novas práticas educacionais de acordo com as demandadas pelos sujeitos em condição de pobreza e pobreza extrema.

É notório que a pobreza nos cerca: ela persiste dentro das escolas quando recebemos alunos que não possuem o material escolar para estudar, quando na maioria das vezes a primeira refeição do dia ele comerá na escola e esta “comida” consiste em um suco de polpa de fruta com biscoito doce ou biscoito salgado, quando muito, porque também a escola que fornece esse alimento, na maioria das vezes é uma instituição precária que necessita de recursos para sobreviver.

Vemos diariamente exemplos de pobreza nos noticiários e até mesmo na rua que cerca a nossa casa quando visualizamos o reciclagem necessitado que passe à nossa porta ou no mendigo que está em situação de abandono em uma praça no centro da cidade, vítima do desemprego, desajuste familiar, vício e por fim a mendicância.

Nós enquanto docentes, principalmente por estarmos na ponta do processo de reflexão, precisamos nos despir dos preconceitos para que possamos acolher e refletir sobre a temática da pobreza e das desigualdades sociais no contexto educacional, a fim de que se atinja, de forma ampla, o reconhecimento da situação de exclusão social.

Ampliar o pensamento pedagógico dos profissionais da exceder o conteúdo curricular com reflexões cuja aplicação se dará na vida do estudante, além da escola e refletirá na sociedade.

Conforme Arroyo (2015, p.8) a visão da pobreza pela pedagogia é marcada por uma série de ausências espirituais e preceitos de ordem moral. Em que a escola diante dessa visão tenta intervir de forma “moralizante”, aplicando o modelo de base curricular nacional, obedecendo à hierarquia de instituições superiores.

A diversidade cultural, regional e de costume é imensa e contrastante, ao invés de ser local em que o conteúdo possa ser adequado as necessidades dos estudantes. Proporcionando dessa forma conversas e reflexões muito mais aproveitáveis à vida do alunado que hoje frequenta as escolas públicas do Brasil, contribuído de fato para a formação do cidadão.

Precisamos propor mudanças aos modelos curriculares que temos vigente atualmente, buscar aprender com o aluno e ensinar algo que possa ser aplicado no

seu dia a dia, como já dizia, Paulo Freire (1998, p.31) “seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”, só não é possível essa percepção, por nós, professores e comunidade escolar em geral, devido à visão preconceituosa que temos de quê o sucesso está ligado às notas boas e a promoção para a série seguinte ano após ano, sem interrupção e na idade certa.

A nossa participação enquanto profissional da educação para erradicar preconceitos é muito importante, pois precisamos compreender as situações que geram a exclusão. Mudar o olhar e posturas, rever, aprender conceitos para poder lidar melhor com as questões ligadas a pobreza e a desigualdade social, e com isso melhorar a nossa prática, principalmente a partir do momento em que passo a olhar para o meu aluno como uma pessoa que está vivenciando o estado de pobreza não por opção, mas por uma série de acontecimentos que fazem com que ele permaneça nesse estado. É quando substituo o meu olhar moralizador pelo olhar educador.

Reconhecer que a pobreza e a desigualdade social existem constitui em um divisor na carreira profissional de professores, pois modifica a prática no momento em que se vislumbra essa realidade, portanto discutir, interagir e refletir sobre essas questões através de um meio de comunicação divertido, interativo e ao mesmo tempo informativo com a rádio em um ambiente escolar é urgente e necessário.

A formação através das ondas do rádio proporciona discussão sobre questões ligadas à formação do cidadão, pobreza, desigualdade social e Direitos Humanos. Com programação diversificada e com a discussão de textos que provocarão uma compreensão que refletirá na vida do estudante e visa extrapolar os portões da escola contribuindo para o benefício da comunidade em geral.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

É na escola que os jovens socializam, são orientados para o mercado de trabalho e para a vida. Por esse motivo deve ser compreendida como um espaço de agregação, pois é o local em que estes sujeitos frequentam com a intenção de aprender, trocar experiências, sentirem-se incluídos em algum grupo social. Quando por ventura, sentem-se afastados, a primeira atitude tomada é abandonar este local que os recusam e os segregam.

Aprender sempre e com todos é a partir desse sentimento que a escola deve iniciar o processo de aprendizagem e não apenas acreditar que ensina, molda e escreve uma folha em branco. O educando é mais que isso, é vivência, é dia-dia, é cultura e cabe a nós, comunidade (pais, professores e núcleo gestor) integrar e contextualizar as diferenças na intenção de minimizar conflitos e ampliar conhecimentos que possam ser de fato utilizados na vida prática do educando.

Sendo assim, é de suma importância ressaltar que o direito ao desenvolvimento é fundamental para a promoção e manutenção da paz e da segurança, para o progresso

social, para melhores padrões de vida e para o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Segundo Rego (2008, p.149) destaca que “[...] cidadania configurou-se concretamente em condição de igualdade de direitos civis, políticos e sociais [...]” e, portanto, percebemos nas políticas públicas uma maneira do estado interferir com ações na sociedade e por esse motivo, não se pode desvincular a cidadania dos problemas sociais vividos no Brasil, como a pobreza, a miséria e a carência da assistência social.

O currículo apresentado atualmente aos nossos alunos não os inclui, pelo contrário afasta-os, pois na maioria das vezes os alunos apresentam deficiências em português e matemática, já trazidas do ensino fundamental e mesmo com estas ausências, ingressam no ensino médio, sendo apresentados a disciplinas como: física, química, biologia, etc. Matérias que necessitam de compreensão leitora e conhecimentos matemáticos prévios, e como isso não ocorre, temos um número absurdo de alunos em recuperação e para minorar esse quadro, aplicamos trabalhos e atividades pontuadas, atrelamos a participação em feiras culturais a uma nota. Justamente para não termos tantas reprovações.

É pertinente o questionamento do aluno em relação ao fato da aplicabilidade na sua vida prática do que está sendo ensinado na sala de aula. Cabe a nós professores apresentar o currículo e fazer as devidas ressalvas, pois o mais adequado seria um currículo adaptado à realidade de cada comunidade.

Diante dessa inquietude, a formação através das ondas da rádio escolar, se faz necessária, principalmente por ser na escola regular que em comparação às escolas profissionalizante possuem menos recursos.

As políticas públicas quando inseridas verdadeiramente em um ambiente cuja sua intervenção seja extremamente necessária é capaz de melhorar a vida de centenas de pessoas, pois gera dignidade e possibilidades de luta por uma vida melhor.

[...]a permanência das crianças na escola não é suficiente para que sua formação as ajude a sair do círculo vicioso da pobreza. A frequência escolar é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma boa educação: sem escola de qualidade, sem boas condições de estudo em casa, sem apoio de pais e professores, as crianças de famílias pobres muito dificilmente conseguem obter bons resultados e alcançar um nível de instrução suficiente para ter mais chances profissionais na vida. (PINZANI, e REGO, 2015, p.7)

Devemos lutar por uma transformação na sociedade, em que haja de fato decência e uso dos valores éticos e morais, e aos que não conhecem esses valores devemos apresentar e defender a importância do uso. Devemos promover valores que façam com que as pessoas possam se afirmar como gente, como sociedade querendo se democratizar.

Segundo Paulo Freire (1998, p.21): “(..) somos seres condicionados, mas não determinados (...)”, carimbos sociais, visões preconceituosas e discriminatórias, pois as pessoas não são produtos do meio em que vivem. Oriento meus alunos para que

sejam protagonistas da história deles, estudem, trabalhem, busquem as organizações sociais que a comunidade possui e a escola como suporte para essa transformação de vida. Temos que agir e acreditar que é possível vencer as adversidades impostas pela vida.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos [...] (FREIRE, 1996, p.87)

Ter esperança, essa é a palavra de ordem. Acreditar no possível, rompendo as barreiras que nos fazem desanimar, não é fácil, buscar motivação para continuar quando tudo ao nosso redor contribui para que não enxerguemos caminhos à frente é desafiador, e somente através da educação, conseguiremos visualizar outros horizontes.

Segundo Arroyo (2015, p.10) a “interpretação moralista da pobreza traz consequências para a escolarização dos pobres. Isso ocorre porque os esforços escolares não priorizam garantir seu direito ao conhecimento, mas sua moralização”. Essa “interpretação moralista” fez com que eu revivesse a minha prática, confesso que a partir dessa leitura modifiquei ou pelo menos provocou em mim uma reflexão profunda quanto ao questionamento: O que eu como Professora estou ensinando para meus alunos? Que tipo de pessoa eu estou formando para a sociedade? Temos pressa... pressa de concluir a matéria, atividade, fazer prova, lançar nota e entregar o diário de classe pronto. Continuo...e o ser humano que está do outro lado da carteira? Realmente apreendeu algo que possa ser utilizado em sua vida prática?

Os currículos que acompanhamos em sala de aula são apenas conteúdistas, e nós, professores somos quem durante uma aula ou outra exercemos o papel de aconselhador, moralizador, quando lançamos conselhos para nossos alunos sobre a vida e como melhorá-la, conforme Arroyo (2015, p.11) [...] “currículos pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina”. Estudem! Estudem! Através da Educação vocês melhoraram a sua vida e a das pessoas em sua volta. Quando a sua vida muda, você muda a vida de toda sua família, dentre outros.

A pobreza não é um estado de espírito, infelizmente é uma condição em que se está no momento, motivada por uma série de desigualdades provocadas por questões sociais e políticas, não se sobrevive nesta condição por um desejo inerente do ser. Esta situação é provocada por uma cultura de classes, vigente em nossa sociedade, que degrada e segregá pessoas.

[...] Não dar a devida centralidade à pobreza, como elemento capaz de comprometer as bases materiais do viver humano, tem levado o pensamento social e pedagógico a desconsiderar, em grande medida, as carências materiais que chegam às escolas e a se preocupar prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza. (ARROYO, 2015, p. 9)

Segundo Arroyo (2015, p.10) “[...] A imagem dos (as) pobres como ausentes de valores também é reforçada pela mídia, ao mostrar a pobreza associada à violência e a crimes como consumo e venda de drogas, furtos e roubos [...]” Isso ocorre em decorrência das condições a que a pessoa está exposta, sair da pobreza não é fácil, essa situação cega as pessoas, pois não enxergam alternativas de saída, simplesmente afundam cada vez mais.

O Educador é um agente de inserção, provocador, motivador e Professor. Neste sentido, cito, Demo (2001, p. 320) que assim destaca:

O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Essa ignorância os conduz a esperarem uma solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como bem queria Paulo Freire. (DEMO, 2001. p.320)

A tomada de consciência provocada pela reflexão é muito poderosa, pois faz com que o sujeito deixe de ser apenas passivo e passe para o pólo ativo, quando na maioria das vezes ao invés de apenas ser convencido esse sujeito passa a questionar e isso incomoda. O ato de reclamar, exigir e questionar não interessa as pessoas que lideram o nosso país, pois é mais cômodo minimizar com pequenos agrados do que revolucionar com a inserção de uma educação de qualidade, oferta de saúde e moradia digna para as pessoas e possibilitar uma vida melhor para todos.

[...] Mesmo as políticas públicas e os programas socioeducativos podem, muitas vezes, carregar uma intenção corretiva e moralizadora, que apela para a educação moral em valores nas escolas. A pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus (suas) mestres (as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar. [...] (ARROYO, 2015, p. 10)

Diante desse contexto é nítido que a escola de fato não irá agir profundamente na vida de um jovem oriundo de uma realidade complicada, afinal não está somente na escola a responsabilidade de agir, mas de um conjunto de ações que interferirão e modificarão a realidade dessas pessoas, e consequentemente famílias.

Como Educadora posso provocar nesse jovem os questionamentos que façam com ele veja o melhor caminho a seguir e para isso eu não preciso me apropriar dos problemas e das dificuldades financeiras dele para apresentar possibilidades de melhorias, muitos de nós não querem se envolver, pois alegam não ter como interferir e nem possui condições financeiras de fazê-lo, precisamos de mais ação e menos omissão, principalmente dos setores sociais e políticos, pois a escola sozinha não comporta lidar com a pobreza e a desigualdade social.

3 | METODOLOGIA

A instituição escolhida se localiza no bairro periférico da cidade de Fortaleza, uma escola regular, a única da região, pois as demais são profissionalizantes ou de tempo integral, portanto, nós absorvemos os alunos que moram nas redondezas da escola, e pelo fato de não fazermos seleção, nosso público é bastante variado, diferente do que ocorre nas demais escolas que realizam seleção mediante apresentação do boletim do aluno para ser averiguado desempenho e classificação por notas.

A escola funciona nos três turnos, atualmente temos 1.300 alunos matriculados, oferta 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, um local bastante vulnerável em virtude do contexto social que a rodeia. Composta em sua grande maioria jovens descrentes de um futuro melhor, pois ou são envolvidos com ilícitos ou são oriundos de uma família destruída pelas drogas, e atualmente pelo ingresso em facções.

Segundo Rego (2008, p.149) destaca que “[...] cidadania configurou-se concretamente em condição de igualdade de direitos civis, políticos e sociais [...]” e portanto, percebemos nas políticas públicas uma maneira do estado interferir com ações na sociedade e por esse motivo, não se pode desvincular a cidadania dos problemas sociais vividos no Brasil, como a pobreza, a miséria e a carência da assistência social. Trata-se de uma parte da cidade carente de diversos serviços, mas principalmente alimentação, infraestrutura e condições mínimas para uma moradia digna.

O público que constitui presença marcante no ensino médio em nossa escola está na faixa etária entre 14 e 18 anos, percebemos que são jovens participativos e inventivos, portanto pensamos em um projeto que pudesse unir a formação cidadã como um caminho para o conhecimento de direitos através de um veículo comunicativo que proporcionasse entretenimento e informação.

Na certeza de que a escola é um espaço social de ampliação e aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, acreditamos que os alunos se envolverão e irão contribuir para a implantação da rádio escolar.

É uma atividade interdisciplinar, inicialmente envolveremos as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia. Debateremos temas diversos, cuja temática estejam ligados à pobreza, desigualdade social e Direitos Humanos, partindo sempre da leitura de textos clássicos (contos), periódicos (jornais e revistas ambos de veiculações impressas ou eletrônicas) mediadas pelo professor da semana através de rodas de conversas.

A Rádio Agitação possuirá grande relevância pedagógica e produzirá um impacto dentro da realidade dos jovens que se propuserem a participar, pois; ao abordar a temática da pobreza, dos Direitos Humanos e da desigualdade social em sala de aula; será possível fazer com que haja uma maior reflexão sobre as situações vivenciadas ao longo da vida deles que não permitem o abandono do ciclo da pobreza.

O contato específico com essas temáticas, muitas vezes, é negado dentro do currículo formal trabalhado e a pobreza aparece apenas como um fenômeno integrado

à realidade como qualquer outro, não se dando a devida importância e o devido tratamento a essa questão com toda a complexidade que ela tem.

A importância dessa proposta é imensurável, pois contribuirá para o progresso na vida de pessoas, ampliando a reflexão sobre o que é ser cidadão, e a inserção desse assunto no cotidiano dos alunos do ensino médio será utilizado como um instrumento de auxílio das necessidades e reconhecimento de direitos.

3.1 Objetivo

Contribuir para a compreensão dos conceitos de pobreza, desigualdade social e Direitos Humanos, através da criação de uma rádio escolar, visto que esse é um veículo de comunicação eficiente para tornar público o trabalho educacional efetivamente realizado durante as rodas de leitura.

3.2 Metodologia as atividades a serem desenvolvidas

A roda de leitura será semanal será realizada no período de 2 h/aulas, terá duração de um (1) ano letivo, cumprindo o acordado no calendário escolar, e ocorrerá no contra turno, será por adesão.

Inicialmente abriremos vagas para os alunos participantes da roda e a composição da rádio escolar ficará com o grêmio da escola. A programação da rádio será diária, nos quinze minutos que antecede o início das aulas em cada turno e no intervalo para não atrapalhar as aulas, sempre de forma orientada. Inicialmente no turno da manhã e tarde, com possibilidade de até o meio do ano de 2018 alcançarmos o turno da noite, que por ter horário reduzido não entrará neste momento.

A programação será composta da seguinte forma: **Voz da cidadania** - 2 minutos para as notícias da comunidade escolar; **Agitação do som** - 5 minutos para as músicas; **Aluno em ação** - 4 minutos para a leitura e comentários da roda de leitura; **Comunidade comunica** - 1 minuto para prestação de serviços (divulgação de eventos, achados e perdidos e recados) e por fim **Agitação do som** - 3 minutos restantes é preenchido com música.

Os temas serão debatidos através de textos que serão lidos durante a roda de leitura que ocorre semanalmente de acordo com o professor orientador que poderá ser da disciplina de Português, História ou Geografia, além de quando a depender da temática do dia, iremos convidar um profissional da área para colaborar conosco na roda de conversa.

Ao término todos os alunos participantes da atividade deverão produzir um texto para ser entregue ao professor de Português, é nesse momento que será verificado se de fato o aluno apreendeu a discussão gerada pela leitura do texto e com isso poderemos perceber se os objetivos e os resultados foram alcançados. Sendo que o texto que será lido na rádio Agitação é o que foi produzido pelo relator do grupo.

Para subsidiar uma melhor absorção dos conteúdos que facilite a discussão e a

reflexão dos temas sugeridos poderão ser trabalhados através de aulas expositivas, conversas guiadas, mas principalmente a análise dos textos, e esses podem ser verbal e não verbal.

Os recursos utilizados serão textos impressos (jornais, revistas ou um conto clássico) que abordem a temática proposta para o dia da roda de leitura, Datashow; Notebook; Microfone; Caixa amplificada e Internet.

4 | RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve ser compreendida como um espaço de agregação de jovens e adultos, pois é o local em que estes sujeitos frequentam com a intenção de aprender, trocar experiências, sentirem-se incluídos em sociedade. É na escola que os jovens socializam experiências vividas, são orientados para o mercado de trabalho e para a vida.

Precisamos adaptar o currículo às necessidades do estudante. Na escola em que leciono utilizamos a disciplina de Formação Cidadã para ministrarmos aulas sobre os mais diversos temas de orientação, na intenção de prepará-los para a vida que os espera além dos muros da escola, como por exemplo, a maneira de como devem se comportar em uma entrevista para emprego ou estágio, comunicação formal e informal, preenchimento de formulários e como fazer um currículo atrativo para o empregador.

Para a construção desses saberes cabe a nós, professores, primeiramente aceitarmos as diferenças que possuímos no universo que é a sala de aula. Respeitando e aproveitando o conhecimento de mundo que o aluno traz de seu lar e utilizando para a escolarização, partindo desse conhecimento para iniciar uma atividade de letramento, ciências ou exatas.

A tecnologia está muito presente no cotidiano das pessoas e a escola não está isolada deste contexto, pois os meios de comunicação estão muito dinâmicos e os jovens acompanham com muita curiosidade essa evolução. Portanto, pensamos em uma intervenção que de fato resultasse em constante formação, e a rádio escolar contempla esse objetivo, por conseguinte, os resultados esperados é uma reflexão sobre os temas sugeridos e a discussão desses temas no ambiente familiar.

Segundo Paulo Freire sobre essa questão nos ensina o seguinte “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. (Freire, 1998, p.37), precisamos nos conscientizar que enquanto educadores, podemos sim contribuir significativamente na vida de pessoas, ajudando-os a construir uma vida melhor, apresentando-lhes as possibilidades do “pensar certo” Freire (1998, p.23).

Com isso, obteremos o interesse do aprendiz em participar da atividade e ele verá no que está sendo ensinado ou compartilhado um sentido maior e principalmente uma aplicabilidade na vida e no mercado de trabalho, atraí-lo para a escola para aprender

com ele, e não somente tentar empurrar um currículo muitas vezes considerado desagregador e descontextualizado.

Aprender sempre e com todos. É a partir desse sentimento que a escola deve iniciar a caminhada e não apenas acreditar que ensina, molda e escreve uma folha em branco. O educando é mais que isso, é vivência, é dia-dia, é cultura e cabe a nós, comunidade (pais, professores e núcleo gestor) integrar e contextualizar as diferenças na intenção de minimizar conflitos e ampliar conhecimentos que possam ser de fato utilizados na vida prática do educando.

Sendo assim, é de suma importância ressaltar que o direito ao desenvolvimento é fundamental para a promoção e manutenção da paz e da segurança, para o progresso social, para melhores padrões de vida e para o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Espera-se, que o protagonismo juvenil seja evidenciado no processo educativo e transforme esses jovens em agentes propagadores de informações em assunto ligados ao cotidiano deles e que nunca eles havia parado para refletir, como por exemplo: pobreza, cidadania, desigualdade social e Direitos Humanos.

A pobreza e a desigualdade social são situações determinantes para as pessoas que se encontram nesse contexto.

A insensibilidade dessa visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres leva a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos (ARROYO. 2015, p.9)

A atividade proposta é ousada do ponto de vista que pretende orientar os alunos quanto ao conhecimento das seguintes temáticas: pobreza, desigualdade social e Direitos Humanos, através de uma roda de leitura e que o resultado da discussão será veiculado na rádio escolar, cujo objetivo principal é aliar entretenimento e conhecimento e fazer com que cada aluno seja o propagador de informações e um formador dentro do núcleo familiar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Módulo Introdutório: Pobreza, Desigualdades e Educação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 23 julho de 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Módulo IV: Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 23 julho de 2017.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire**. In Carlos A. Torres (org) e a Agenda da Educação Latino Americana no século XXI. Buenos Aires: CLACSO, 2001. P.320)

EPDS. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. O Curso. 2016. Acesso em: 27/09/2017

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

LEÃO REGO, Walquíria; PINZANI , Alessandro. Módulo I: Pobreza e Cidadania. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 23 julho de 2017.

LEÃO REGO, Walquíria; Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao Bolsa Família IN: Lua Nova: Revista de Cultura e Política. [online]. 2008, n.73, pp.147-185. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452008000100007>. Disponível em: , http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452008000100007&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 23 julho de 2017.

LEITE. Lúcia Helena Alvarez. Módulo III: Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 23 julho de 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Módulo II: Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação.** Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>. Acesso em: 23 julho de 2017.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Narrativas de Thereza Santos – contribuições para a educação das relações étnico-raciais.** São Carlos : UFSCar, 2009.

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CEGOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR - RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vanessa Soares Sandrini Garcia

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Tubarão - SC

RESUMO: Este artigo relata a experiência docente vivenciada a partir da matrícula de um aluno cego no Curso de graduação em Ciência da Computação da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL. Descreve, ainda, como as atividades foram desenvolvidas nas disciplinas de Pesquisa Operacional e Álgebra linear com o referido aluno, afim de atingir o planejamento previsto no plano de ensino para todos os alunos das turmas trabalhadas.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática para cegos. Acessibilidade. Educação Superior.

ABSTRACT: This article reports the teaching experience lived from the college enrollment of a blind student in Computer Science graduation course, at the University of Southern Santa Catarina - UNISUL. It also describes how the activities were developed across the Operations Research and Linear Algebra with the referred student, in order to reach the planning objectives given on the teaching plan for all the students of the classes worked.

KEYWORDS: Math for blind. Accessibility. College education.

1 I INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais vem aumentando na educação superior, porém ainda é uma realidade pouco vivenciada por muitos docentes. Como professora de matemática de educação superior há dezessete anos e, especificamente, há dez lecionando as disciplinas de cálculo no curso de Ciência da Computação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em agosto de 2016, fui desafiada a aprofundar conhecimentos, competências e práticas para atender as necessidades de ensino e aprendizagem de um aluno cego.

Foi um grande desafio, pois, como afirma Schneider, é preciso promover “um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas do aluno com necessidades educativas especiais, mas que atenda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe” (Schneider, 2003). Relato neste artigo, as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Pesquisa Operacional e Álgebra Linear.

2 I INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

A primeira disciplina que trabalhei para uma turma onde estava matriculado o aluno

cego foi a de Pesquisa Operacional, cuja ementa trata da modelagem e resolução de problemas através de sistemas lineares, gráficos e softwares específicos. As disciplinas da área de exatas são naturalmente mitificadas pela maioria dos estudantes como difíceis e,

Os alunos cegos possuem grandes dificuldades em se desenvolver melhor em matérias relacionadas com as ciências exatas (como a química), desta forma o educador desta disciplina deve procurar buscar novas formas de ministrar os conteúdos pertinentes a disciplina, buscando o melhor desempenho desses alunos quando inseridos na educação regular (Ataíde, 2016).

Busquei, logo de início, conhecer o aluno e entender como ele lidava com os materiais didáticos encaminhados previamente no formato digital. Para os conteúdos de modelagem algébrica e de interpretação dos problemas não houve dificuldades, pois, o software que ele utilizava para a leitura dos textos ajudava na compreensão dos problemas. É importante perceber que

“o uso do computador beneficia no desenvolvimento como um todo dos portadores de necessidades especiais, facilitando a aquisição de conhecimentos com recursos de leitura, escrita, entre outros e a independência com o acesso integral a conteúdos em formato digital, que somente era possível com a transcrição para o Sistema Braille ou com auxílio de indivíduos com deficiência visual (Oliveira, 2008).”

No tratamento da parte gráfica a dificuldade foi superada com a utilização do Multiplano, que foi criado no ano de 2000 pelo professor Rubens Feronato. Trata-se de um tabuleiro plástico perfurado, contendo pinos e elásticos, que permite construir gráficos e outros componentes matemáticos. O Multiplano é

“um material que proporciona a equiparação de oportunidades de ter acesso às mesmas informações que os videntes, tendo em vista que muitos conceitos matemáticos que ficavam à deriva do deficiente visual, justamente pela falta de um recurso didático” (Feronato, 2002)

A segunda disciplina que trabalhei com o mesmo aluno foi a de Álgebra Linear, com conteúdo teórico e muitas demonstrações de propriedades com os quais, inicialmente, o aluno não se identificou devido aos cálculos extensos. Algumas dificuldades também sobressaíram na contextualização do conteúdo de transformações lineares, onde são feitas diversas transformações como rotação, cisalhamento, ampliação, alongamento, etc., sobre uma figura geométrica com o auxílio de um software. Esta atividade para a maior parte dos alunos é muito interessante, pois podem visualizar a real aplicação do conteúdo, no entanto, o entendimento para o aluno cego se tornou mais complicada, por ser uma aplicação extremamente visual. Na busca de solução, imprimi em folhas A4 os gráficos das figuras originais e das figuras com a aplicação da transformação. Nos eixos ordenados colei cordões de espessura mais fina e, nas figuras, cordões com uma espessura maior oportunizando ao aluno sentir, através do tato, o que aconteceu com a figura inicial, em cada uma das transformações aplicadas. Na Figura 1, o objeto da esquerda mostra um quadrado de lado 4, com um dos vértices localizado na origem. Após a função de ampliação ser aplicada a geometria, o quadrado se amplia 5 vezes

e passa a ter lado 20, como mostrado na imagem à direita.

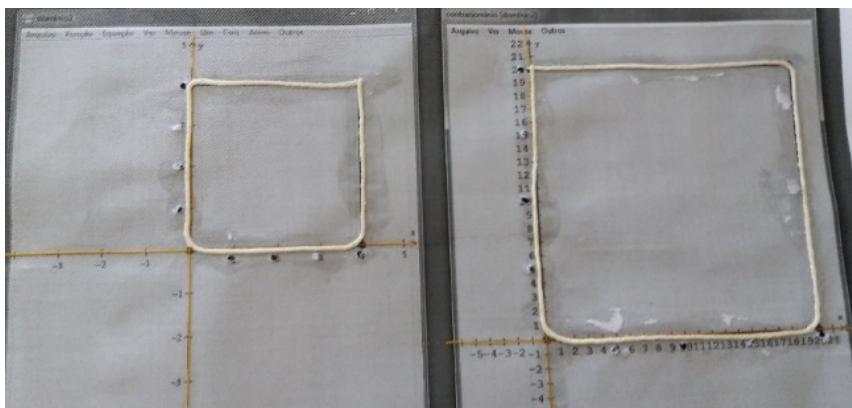


Figura 1 – Transformação linear em um quadrado acessível

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Após sentir, através do tato, todas as transformações aplicadas sobre o quadrado, ele conseguiu aplicar as transformações (ampliação e alongamento) solicitadas no Multiplano com uma nova forma geométrica, o pentágono, como mostra a Figura 3.

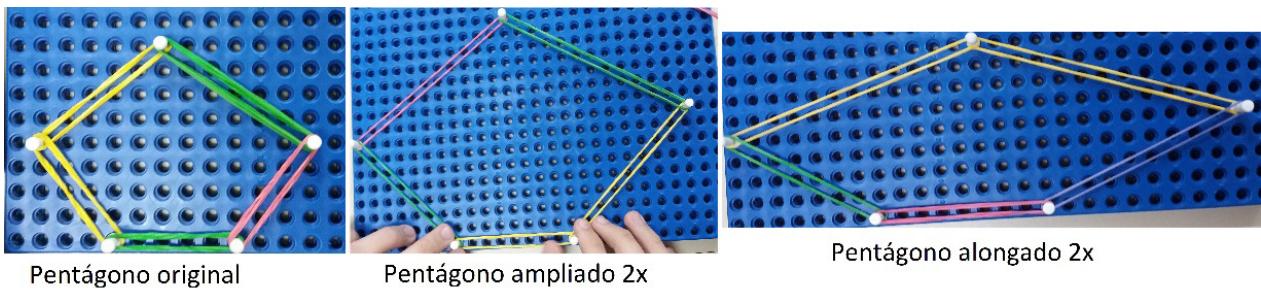


Figura 3 – Uso do multiplano nas transformações lineares

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Esta experiência levou a percepção de que não há limitações para aprendizagem, existe o tempo e o recurso adequado, como afirma Silva (2010) “Está cientificamente comprovado que existe o mesmo padrão de desenvolvimento para as crianças cegas evidentes, embora o ritmo possa ser mais lento para aqueles que não enxergam”.

A matemática utiliza muitos símbolos, e a maioria destes não é identificado pelo software utilizado pelo aluno na leitura dos textos, assim a tradução do material precisa ser minuciosa, o que dá muito trabalho. Ao definir uma função, por exemplo, utilizamos a simbologia $f: A \rightarrow B$, para identificar os conjuntos Domínio (A) e Contradomínio (B). Porém para um aluno com deficiência visual, a seta composta nessa definição pode ser traduzida como f é função de A em B . O mesmo acontece com símbolos matemáticos usuais, que muitas vezes, passam despercebidos por nós videntes, como \leq , \pm , \in , \exists , \forall , \Rightarrow

Tudo o que é escrito no quadro deve ser lido e relido para que o aluno consiga acompanhar. Segundo Pereira (2003), quando o professor assume “o aluno portador de deficiência, a compatibilidade entre ambos está, naturalmente, em boa parte assegurada graças à competência pedagógica que o professor tem que possuir”. Tenho a grata satisfação em dizer que em ambas as disciplinas o aluno cego teve desempenho muito satisfatório, resultado melhor do que de alguns alunos videntes e, em ambas, ele não necessitou de prova final para a aprovação.

Algo que vale a pena salientar, é o perfil da turma em que ele está inserido. Considerando os 10 anos de experiência docente neste curso, esta turma desenvolveu uma sensibilidade e acolhimento a este colega, que não existia a princípio em outras. Desde a acolhida dele em sala de aula, auxiliar a encontrar uma carteira livre, próxima ao quadro para que possa ouvir bem as explanações a respeito do conteúdo, mas também próxima de um conector de energia para ligar o notebook. Os colegas estão sempre dispostos a auxiliá-lo nas atividades, e percebo que o ganho é mútuo, pois todos aprendem com a experiência. Em uma atividade avaliativa em duplas da disciplina de Pesquisa Operacional, por exemplo, sugeri a um colega vidente fazer a atividade com ele, a princípio veio o medo por parte deste aluno, pois não sabia como seria a comunicação entre eles. Depois de alguns minutos percebi que a comunicação fluiu com muita naturalidade, e eles obtiverem nota máxima na atividade. Hoje não preciso mais interferir nas atividades em duplas ou equipes, pois o entrosamento entre eles é muito tranquilo, e já não existem ‘medos’.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo relatou a minha experiência como professora universitária diante da matrícula de um aluno com deficiência visual. Inicialmente questionei todas as minhas práticas, competência, conhecimentos e materiais didáticos disponíveis, acreditando que eles não seriam suficientes para atingir os objetivos das disciplinas do curso.

Após esta experiência, o que posso afirmar, hoje, é que foi preciso aliar competência com muita dedicação e horas de preparação. A experiência me fortaleceu como professora, descobri que é possível encontrar formas de vencer as limitações para ensinar e a dificuldade de aprender conteúdos de matemática na educação superior existe mesmo quando a deficiência se faz presente. Me sinto mais segura para trabalhar as disciplinas que virão a seguir, os tão temidos Cálculos.

REFERÊNCIAS

- ATAÍDE, K.; CATÃO, S.; ONOFRE, E. **Os desafios de ensinar para alunos cegos: concepção de um professor de química do IFPB.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI, 2, 2016, Campina Grande (PB): Centro de Convenções Raymundo Asfora. V. 1, ISSN 2359-2915. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD4_SA16_ID607_24092016203214.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

FERRONATO, Rubens. **A construção de instrumento de inclusão no ensino de matemática**. 2002. 126f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MANRIQUE, Ana Lúcia; FERREIRA, Guilherme Lazarini. **Mediadores e mediação: a inclusão em aulas de matemática**. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 10, n. 1, p. 7-13, abr. 2010. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2110>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

OLIVEIRA, M. F. A. **Uma reflexão sobre a educação inclusiva e o ensino da matemática para portadores de deficiência visual**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) - Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2008.

PEREIRA, F. **A deficiência visual no ensino regular**. *Millenium – Revista ISTV*, n.28, out. 2003. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium28/8.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SCHNEIDER, Roseleia. **Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador**. In: Revista de Ciências Humanas. V. 4, n.4, 2003. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/235/427>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SILVA, L. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência: intelectual, auditiva, visual e Física**. Natal: WP Editora, 2010. 70p. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2011210239546d601249566334b2ca72/orientacoes_atuacao_pedagogica_junto_alunos_deficiencia_visual_luzia_guacira.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Universidade Federal de Goiás (UFG),
Faculdade de Letras, Curso Letras:Libras
Goiânia - Goiás

Gilmar Garcia Marcelino

Universidade Federal de Goiás (UFG),
Faculdade de Ciências Humanas e Letras,
Jataí - Goiás

Kelly Francisca da Silva Brito

Centro de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS/GO),
Secretaria de Educação do Estado de Goiás
Goiânia - Goiás

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

Universidade de Federal de Goiás (UFG),
Faculdade Letras, Curso Letras:Libras
Goiânia - Goiás

Skliar (1997) são os autores que sustentam as discussões. A metodologia envolveu o uso de gêneros textuais (conteúdo escolar vivenciado por esses alunos) e que, associados a imagens e informações visuais, promoveram uma aprendizagem significativa e entendimento lógico da estrutura e uso básico da Libras em comunicações dialógicas. Os resultados mostraram, que os alunos reconheceram: as singularidades da estrutura linguística da Libras, das singularidades dos sujeitos surdos e de suas condições bilíngue e que eles, alunos ouvintes, compreendem as manifestações adaptativas da linguagem humana nas diversas estruturas discursivas existentes.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Gêneros Textuais. Libras e discurso.

ABSTRACT: The persistent traditional practice of teaching Libras as L2 dissociated from a significant context or local actions, as in schools, for instance, has served as motivation for this study. Its objective is the adaptation of new didactic and pedagogical practices using different textual genres in the teaching-learning process of this visual-spatial language. Theorists such as Bakhtin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012) and Skliar (1997) are some of the authors who support the discussions in this study. The methodology involved the use of textual genres (school

RESUMO: A persistente prática tradicional de ensino de Libras como L2 dissociada de um contexto significativo ou mesmo desarticulada de ações locais, como no caso de escolas, desencadearam esta proposta cujo objetivo está vinculado a adaptar novas práticas didáticas e pedagógicas com o uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem desta língua com modalidade visuo-espacial em salas de aula convencionais. Teóricos como Bakhtin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012). Quadros e Karnopp (2004) e

content experienced by students) which, associated with images and visual information, promoted meaningful learning and logical understanding of the structure and basic use of Libras in dialogic communication. The results have shown that the students, who were all listeners, have recognized the singularities of the linguistic structure of Libras. It has also demonstrated that these students understand the adaptive manifestations of human language in the various discursive structures that exist.

KEYWORDS: Libras. Textual genres. Libras and discourse.

11 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm-se observado o aumento de pesquisas em torno da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No Brasil, esses avanços foram notórios, principalmente, após o reconhecimento dessa língua em âmbito nacional com a Lei 10.436, em 2002, que descreve esta língua como tendo uma modalidade visuo-espacial e com estrutura gramatical própria apoiada em parâmetros, dentre outros aspectos dispostos na Lei, e regulamentada pelo Decreto nº5626 (BRASIL, 2005).

Tal decreto dispõe argumentos funcionais no âmbito educacional que favorecem o atendimento e desenvolvimento dos sujeitos surdos e apresentam desde os aspectos de formação de profissionais para ensino e uso da Libras, citação do ensino bilíngue como aspectos importante na formação educacional dos surdos e expõe sobre a necessidade do ensino e dissipação desta língua em cursos de formação para professores e funcionários atuantes nos órgãos públicos diversos. Este ensino e dissipação da Libras, assim como o ensino bilíngue como direito dos surdos e dever da sociedade em âmbito legal, trouxeram evoluções e contribuições, principalmente, no campo da linguística e nas questões socioculturais que envolvem os sujeitos surdos, cuja língua(gem) tem seu valor significativo.

Porém, no que corresponde às formas de ensino dessa língua em diferentes contextos, tal como: cursos superiores, cursos para a comunidade, e na escola como forma de facilitar a comunicação entre alunos ouvintes e surdos auxiliando tanto na inclusão do aluno surdo na escola como na disseminação da Libras pelo Brasil, chama a atenção uma persistente e tradicional metodologia que perpetua entre esses diferentes contextos, em que se concretiza na memorização quantitativa de sinais que compõe o vocabulário ou léxico da Libras.

Este artigo descreve uma proposta prática de ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes, estudantes do terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública na cidade de Goiânia. Tal proposta veio de encontro à necessidade de superar ações tradicionais de ensino desta língua que vem ocorrendo de forma segmentada, tal como apresentação de itens lexicais dissociadas de um contexto significativo além de, muitas das vezes, não serem realizadas práticas docentes metodológicas adaptadas aos objetivos e realidades dos alunos ou, até mesmo, desarticuladas das ações ambientais em que esses alunos se encontram, tal como no ambiente escolar.

2 | DESENVOLVIMENTO

É sabido que, após o reconhecimento legal da Libras, pela Lei 10.436/02, como língua de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões relacionados a Libras (BRASIL, 2002 p.1), discussões frequentes, em âmbito nacional, têm sido realizadas na literatura e estão relacionadas à necessidade do respeito sobre as particularidades linguísticas da comunidade surda (organização estrutural e modalidade da Libras e o seu aspecto cultural envolvido), do uso e ensino desta língua nos ambientes escolares e, consequentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino.

Para Skliar (1997, p. 100), a Libras pode ser entendida como “o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados”.

Assim, a Libras é uma língua natural usada pela maioria dos surdos no Brasil para interagirem com a sociedade, comunicarem e expressarem seus pensamentos. Trata-se de uma língua de modalidade visuo-espacial, com estrutura própria, diferente de todos os idiomas já conhecidos, que são orais e auditivos, isto é, uma língua pronunciada pelo corpo, com sinalizações linguísticas feitas no espaço, e percebida pela visão. (QUADROS E KARNOOPP, 2004)

Em se tratando do ensino da Libras, este pode ser entendido sobre duas perspectivas: uma voltada para o ensino de Libras como primeira língua (L1) envolvendo o público com surdez e que necessita dessa língua para se desenvolver e outra como segunda língua (L2), cujo ensino está voltado para o público ouvinte. (GESSER, 2012)

Gesser (2012, p.54) salienta que no processo de ensino aprendizagem de Libras as metodologias de ensino para ouvintes (L2) se distinguem das metodologias de ensino para surdos (L1) por envolver necessidades linguísticas distintas e descreve a abordagem comunicativa como a mais adequada para direcionar as práticas de ensino de uma língua por um professor, principalmente quando se pensa em processos de aprendizagem significativa.

Porém, seja este ensino como L1 ou L2, questionamentos vêm surgindo sobre as práticas desse ensino que, na maioria das vezes, envolve métodos tradicionais com foco na repetição de itens lexicais/vocabulário dissociados de contextos discursivos significativos desencadeando, portanto, um ensino-aprendizagem superficial e temporário, não preocupado com o uso da Libras pela e na comunidade, mas, com a quantidade de itens memorizáveis pelos aprendizes durante esse processo.

Além disso, nota-se um ensino desvinculado de ações ou objetivos pertinentes tanto aos alunos como ao ambiente em que se encontram tal como: alunos de curso de música que estão aprendendo a Libras e cujas estratégias de ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos desse curso, alunos de escolas de ensino fundamental

cujos recursos pedagógicos ou materiais para ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos escolares ou o desenvolvimento de habilidades que facilitariam a aprendizagem desses conteúdos dentre outros.

Assim, essa proposta de ensino de Libras como L2, foco em alunos ouvintes, discute uma abordagem discursiva de ensino de língua com metodologias e vivências práticas, recursos materiais dentre outros que estão articuladas não apenas aos conteúdos escolares (gêneros textuais) utilizados nesse ambiente, mas, também, à promoção do desenvolvimento de habilidades de língua(gem) que os capacite a compararem estruturas linguísticas entre português e Libras e a melhorarem suas produções e expressões discursivas nessas duas línguas.

Discutir ensino de uma língua envolve refletir sobre a concepção que temos referente à língua e linguagem. Para tanto, nessa proposta, as concepções de Bakhtin (2004) e Bronckart (2003) serão consideradas sob a perspectiva de Bakhtin, (2004, p. 123) em que a Língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para esse autor, a língua é dialógica discursive, isto é, ela existe onde há a possibilidade de interação social, e se constitui em um processo de evolução e troca de experiências ininterruptas, que se concretizam através da interação verbal social dos interlocutores envolvidos.

Bronckart (2003) retoma as teorias de Vygotsky e de Bakhtin, sob um enfoque diferente, e adota a concepção do interacionismo sócio-discursivo na qual a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas. Essas práticas acarretam adaptações da linguagem e gera produções de textos diferentes.

Para Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados as necessidades, aos interesses e as condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Essa articulação favorece a ocorrência de diferentes tipos de textos, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de tipos de textos similares que constituem os gêneros. Dessa forma, dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos (produto da atividade humana).

Sobre o processo de ensino de línguas, Melo (2012) explica que há fatores que influenciam diretamente na forma como os profissionais da educação atuam, principalmente quando o foco envolve esse processo, tais como: a forma de análise prévia do professor em perceber as necessidades e objetivos dos alunos sobre a aprendizagem da língua proposta; escolha e o tipo de material produzido; os objetivos e tipo de abordagem usufruída durante o processo; adaptação do material levando em

conta as habilidades já adquiridas dos alunos; dentre outras.

Esses conceitos e reflexões teóricas sustentam a discussão dessa proposta de ensino de Libras em sala de aula em uma escola pública na perspectiva discursiva e cujos procedimentos metodológicos e resultados, encontrados até o momento, estão descritos abaixo.

3 I METODOLOGIA

Os estudos, de cunho descritivo, que resultaram na proposta ocorreram por 5 meses consecutivos em uma sala de aula com 25 discentes ouvintes (entre 17 e 19 anos), estudantes do 3º ano do ensino médio, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

Os recursos pedagógicos utilizados, nos momentos de ensino-aprendizagem, envolveram: o uso de diversos tipos de gêneros textuais, do Português e da Libras (pinturas, poesia, música, charges, noticiários, textos jornalísticos, entrevistas etc.), atrelados a imagens e informações visuais de fatos que aconteceram no cotidiano e que direcionaram a escolha dos temas usados nas aulas; discussões reflexivas em Libras, direcionando o seu ensino de forma significativa e contextualizada, associada, posteriormente, a discussão oral e produção escrita em português dos mesmos.

O ensino da Libras envolveu desde o estudo e conscientização de sua estrutura linguística, usando leitura e análise de diferentes textos imagéticos (desenhos, pinturas, fotos, charges etc.), chegando à exploração da linguagem lírica do surdo e sua expressão corporal (poemas e canções). Tudo de forma contextualizada.

Assim, em sequência, as ações se iniciavam pelo ensino da Libras contextualizada, ou seja, ensino envolvendo temáticas atuais da sociedade e que eram materializados em um determinado gênero textual, tais como: música, receita, charge, obra de arte com a de Monalisa, documentários, dentre outros. Após a cada três aulas consecutivas de Libras, envolvendo aprendizagem de sinais contextualizados possibilitando discussões em Libras sobre um tema correspondente, os discentes eram conduzidos, posteriormente, a realizarem discussões orais e produções discursivas no português escrito, seguindo as regras propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos diversos tipos de gêneros textuais (poesia, documentário em vídeo, pintura, música e outros), conteúdo comum no cotidiano escolar dos alunos, associada às imagens explícitas mostradas em todas as aulas facilitaram o processo de ensino-aprendizagem dos dois idiomas, a Libras e o Português. Essa facilidade ocorreu tanto pela familiaridade dos alunos com os conteúdos (gêneros textuais), permitindo maior aceitação e interesse desses alunos nas discussões como, também, um apoio complementar, de suma importância, na compreensão, interpretação e produção dos

discursos nos momentos de uso das duas línguas.

O ensino da Libras, ocorrida em separado e nos primeiros momentos, promoveu um aperfeiçoamento visual e mais aguçado de detalhes imagéticos das figuras apresentadas e que estavam associadas às discussões e/ou material escrito que lhes era apresentado e que, antes, passavam despercebidos pelos alunos. Essas práticas com o trabalho visual, que envolviam percepção e análise-síntese visual seguida da expressão discursiva em Libras, contribuíram bastante para o desenvolvimento da atenção visual, primária e secundária, dos alunos, assim como da percepção da organização visual e motora para se chegar à uma compreensão linguística de suas produções em Libras e como essa necessidade de atenção visual mais detalhada e de organização estrutural refletiu, também, na melhora da produção escrita em português dos alunos. Esta última se tornou mais elaborada e expressiva, com detalhes descritivos mais contextualizados e lógicos e cuidadosamente mais rigorosa quanto ao uso das normas gramaticais do português escrito.

Os resultados mostraram a necessidade de um olhar mais sensibilizado sobre as práticas de ensino de línguas e a importância do uso de metodologias, recursos e estratégias adequadas tanto ao ambiente onde os alunos se encontram como, também, aos objetivos e necessidades de aprendizagem desses alunos para despertar interesses, participação e interação durante um processo de ensino que envolve línguas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acessado em 09/07/2018.
- _____. *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 dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>Acessado em 09/07/2018.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MELO, G.F.; OLIVIERA, P.S. *Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente*. Rev. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. vol 38, nº 3. Rio de Janeiro: set./dez. 2012.
- QUADROS, R.M.; KARNOOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

INFOLIBRAS: VÍDEO AULAS PRÉ-VESTIBULAR EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Jaison Fernando da Silva

Instituto Federal do Paraná

Ivaiporã – Paraná

Caroline Barboza Januário

Instituto Federal do Paraná

Ivaiporã – Paraná

Lívia Bianca Oliveira Dariva

Instituto Federal do Paraná

Ivaiporã – Paraná

Daniele Rosa de Arruda da Silva

Colégio Estadual Barbosa Ferraz - Secretaria de Estado da Educação (SEED)

Ivaiporã – Paraná

Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), contendo também áudio, desse modo, mais estudantes poderão usufruir do material. A língua de sinais vem sendo usada pela comunidade surda há séculos e ainda está envolta em mistério. No Brasil, apesar de reconhecida pela Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002 e aparecer em alguns programas de televisão e transmissões federais, ainda há a necessidade de mais avanços, pois muitos não a compreendem como língua oficial e deixam de dar o devido valor, em parte pela pouca divulgação, mas também por conta da dificuldade de acesso a materiais básicos sobre a cultura surda. Assim o projeto pretende fornecer informações e materiais de estudo atualizados conforme a necessidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Tradução, LIBRAS, Vestibular, ENEM.

ABSTRACT: Online preparatory courses are on the rise due to the fact that the student does not need to leave home to study, the study day becomes more flexible and it is still possible to choose the method that most appeals to him. However, despite their low cost, they are rare and have characteristics that, label and / or pounds, which prevents comprehension by the deaf pupils. With the intention of mitigating this issue, the INFOLIBRAS project has been developing materials in the form of videos, with content from some disciplines. The videos are

RESUMO: Os cursos preparatórios online estão em alta, devido ao fato de que o aluno não precisa sair de casa para estudar, a jornada de estudo se torna mais flexível e ainda é possível escolher o método que mais lhe chama a atenção. No entanto, apesar de possuírem custos reduzidos, são raras as que possuem características como, legenda e/ou Libras, o que inviabiliza a compreensão pelos alunos surdos. Com o intuito de amenizar essa questão, o projeto INFOLIBRAS, vem desenvolvendo materiais em forma de vídeos, com conteúdo de algumas disciplinas. Os vídeos são animações no quadro branco, e tem por objetivo facilitar a compreensão dos alunos. Posteriormente são traduzidos em

animations on the whiteboard, and aims to facilitate students' understanding. Later they are translated into Brazilian Language of Signals (LIBRAS), also containing audio, in this way, more students will be able to enjoy the material. Sign language has been used by the deaf community for centuries and is still shrouded in mystery. In Brazil, although recognized by Law No. 10.436, of April 24, 2002 and appear in some TV programs and federal transfers, there is still the need for more progress, because many do not understand the official language and fail to give due value, partly because of the lack of publicity, but also due to the difficulty of accessing basic materials on the deaf culture. Thus, the project intends to provide updated information and study materials as needed.

KEYWORDS: Inclusion, Translation, LIBRAS, Entrance exam, ENEM.

INTRODUÇÃO

Com o aumento do uso da tecnologia para facilitar vários procedimentos como, movimentação de contas bancárias, compras e agendamentos, há também o aumento considerável da busca pela área da educação. Segundo a revista VEJA “90% das pessoas afirmaram que fariam um curso online em algum momento da vida, sendo que 61% delas já realizaram alguma aula na web.”, entretanto algumas pessoas não possuem acesso a esse tipo de educação, como é o caso dos surdos, que dificilmente encontram materiais traduzidos em sua língua (LIBRAS, no caso do Brasil).

Conforme supracitado, os surdos possuem dificuldade para encontrar cursos pré-vestibulares na internet, o que pode limitar seu conhecimento apenas aos conteúdos que lhes foi apresentado na sala de aula que pode não ser suficiente. O Art.14 do DECRETO Nº 5626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005 diz que:

“As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005).

Entretanto ter acesso ao ensino superior, independente da instituição que o oferece, é necessário passar por um vestibular ou ter pontuação suficiente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e é justamente para ter esse acesso, que as aulas extras podem fazer a diferença. Há ainda a lei Federal nº 9394/1996 que diz que “a pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino, e, ainda se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais”, entretanto a educação pública no Brasil tem dificuldade em suprir essa necessidade, tanto por não ter estrutura necessária para acolher o surdo, quanto pela falta de informação da comunidade acerca da surdez, o que faz com que o aluno tenha dificuldade na socialização, que é algo essencial na formação do indivíduo, e por consequência o ingresso do surdo na Universidade pode ser desinteressante.

Com o intuito de auxiliar os surdos nessa longa jornada, surge o projeto

“INFOLIBRAS: videoaulas pré-vestibular em Língua Brasileira de Sinais”, desenvolvido por servidores e alunos e do IFPR – Campus Ivaiporã. O projeto surgiu em 2016 com o início da produção do site que apresenta conteúdo pré-vestibular através de videoaulas tradicionais (com professor explicando no quadro) e informações sobre LIBRAS e as leis que amparam a comunidade surda.

No ano de 2018, o projeto foi retomado com o intuito de aumentar os conteúdos disponíveis no site, modificando o formato das aulas disponíveis, que deixam de ser no formato tradicional e passaram a adotar um método mais dinâmico, com desenhos no quadro branco. Este novo formato adotado no fim de 2017 e início de 2018, também reduziu o tempo das aulas que eram de 30 minutos em média, para 5 ou 7 minutos. Os conceitos explicados pelos professores foram divididos e simplificados para que a compreensão fique mais dinâmica e prenda a atenção dos internautas.

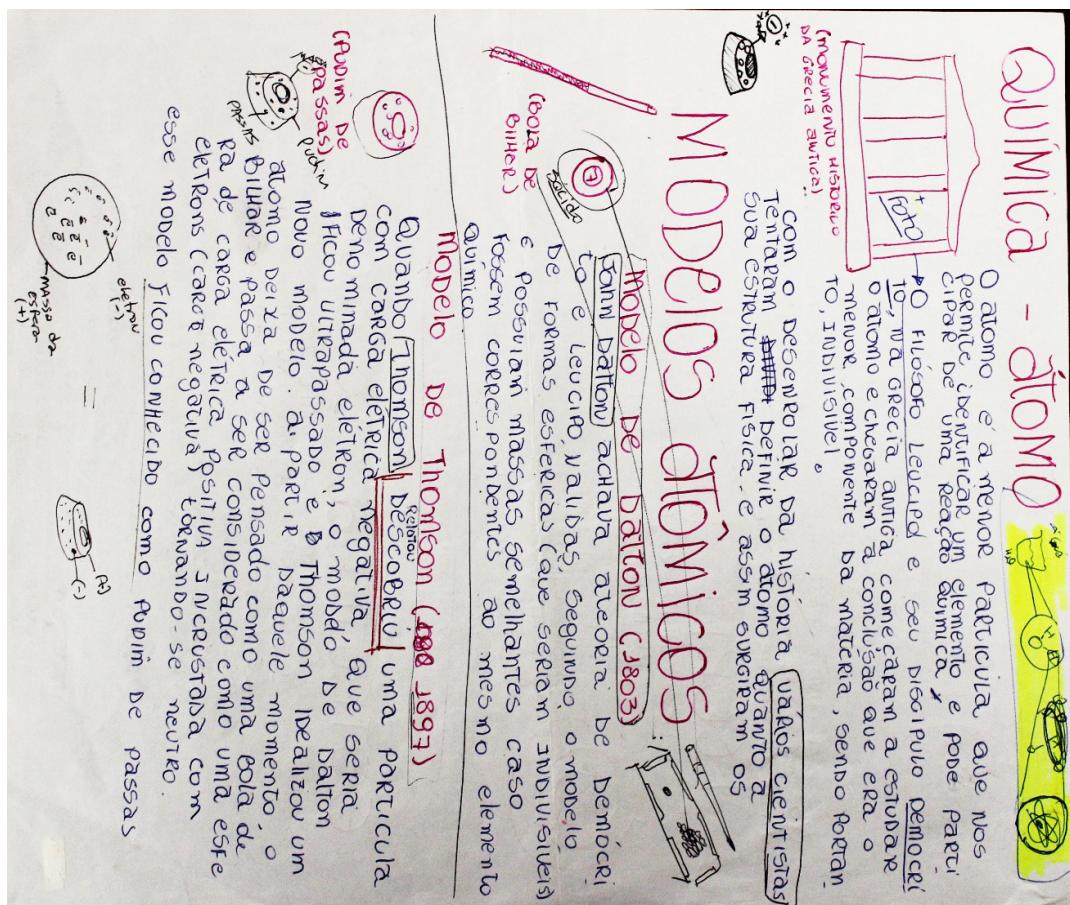
O site firmou parceria com um projeto desenvolvido no campus chamado “Vamos falar um pouco sobre Bulliyng?”, tema recorrente nos vestibulares e de extrema importância social. Nesta aba do site, é possível encontrar materiais sobre o assunto, bem como vídeos com entrevistas de alunos e servidores que já sofreram, presenciaram ou cometem bulliyng.

Como dito anteriormente o projeto surge com o intuito de ajudar alunos surdos, entretanto, vai também beneficiar alunos ouvintes e, com base em pesquisas realizadas através do google acadêmico é o primeiro cursinho pré-vestibular online inclusivo do IFPR.

METODOLOGIA

- Produção do conteúdo

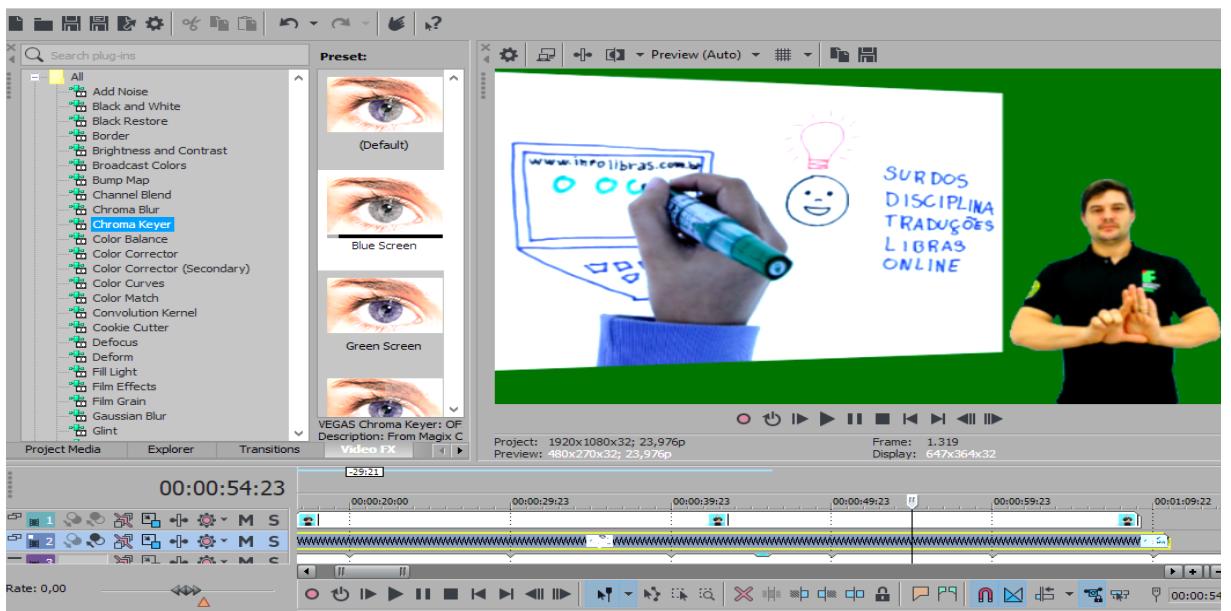
O conteúdo começa a ser produzido através de um roteiro que é o que vai determinar como será feita toda a produção, desde os desenhos que serão feitos no quadro branco até o conteúdo de áudio que será utilizado na tradução posteriormente. Para elaboração do roteiro, conta-se com a colaboração de professores, que auxiliam no conteúdo e melhor forma de apresentá-lo, bem como, em alguns casos a gravação do áudio da aula.



Fonte: acervo pessoal, Agosto de 2018

- Produção dos vídeos

Depois que o roteiro está pronto, ele é encaminhado para o(a) aluno(a) responsável pelos desenhos e para o(a) responsável pelo áudio. Com o áudio e a animação prontos, é hora de gravar a tradução em LIBRAS. O áudio é enviado para um dos colaboradores intérpretes pra tradução. Uma vez tudo pronto, é feita a edição final do vídeo, como pode ser observada na figura abaixo.



Fonte: acervo pessoal: Agosto de 2018

- Divulgação

Os vídeos quando finalizados são apresentados ao professor e aos surdos locais para que avaliem, quanto a compreensão e clareza. Depois de avaliado pelos colaboradores, os vídeos são disponibilizados no site www.infolibras.com.br que possui uma área para cada matéria, a fim de facilitar o acesso do conteúdo desejado.

No caso dos vídeos da parceria com o projeto sobre Bullying, é possível encontrá-los tanto no site quanto no canal do projeto em uma rede social.

Ainda em relação ao site, como pode ser visto na imagem abaixo, este foi pensado para que se tornasse o mais intuitivo possível, tendo ainda traduções em libras das disciplinas, bastando que se passe o mouse por cima da imagem da disciplina.



Site www.infolibras.com.br

CONCLUSÃO

O projeto tende a beneficiar muitas pessoas pela facilidade de acesso, ou seja, basta ter acesso a internet. Devido ao fato de os vídeos terem tanto a tradução em libras quanto áudio em português, o acesso para estudos podem ser feitos tanto por ouvintes quanto por surdos.

Em uma apresentação para divulgação do projeto, em um evento no Instituto Federal do Paraná- Campus Ivaiporã, os alunos se mostraram muito interessados, pois os vídeos podem auxiliá-los em suas provas.

Espera-se que tanto os alunos do IFPR quanto os de outras instituições sejam beneficiados com o material disponibilizado e que esse material possa auxiliar nos estudos, culminando em um número maior de aprovação nos vestibulares. Com o mecanismo de aprendizagem criado é possível alavancar o conhecimento, ao mesmo

tempo conhecer a língua brasileira de sinais, e com isso a inclusão é incentivada e promovida. Com um maior número de universitários surdos, esperamos uma divulgação ampla e efetiva não só do idioma, mas também da cultura surda junto a sociedade.

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 19 fev. 2019.

CAPOVILA, Fernando César; RAFAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: o mundo do surdo em LIBRAS.** São Paulo: CNPq: Vitae: Fapesp: Capes: Inep: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GESSEN, A. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P.87.

JUBILUT, Paulo. **Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil. Biologia total.** Disponível em <<https://www.biologiatotal.com.br/blog/desafios-formacao-educacional-de-surdos-no-brasil.html>> acesso em 04/09/2018.

MONTEIRO, Carla. **Pesquisa aponta que 90% dos brasileiros fariam cursos online.** Veja. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/tecnologia/pesquisa-aponta-que-90-dos-brasileiros-fariam-cursos-online/>> acesso em 04/09/2018.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Angela Carranco da; [et al.]. **Surdez e bilinguismo.** ed. 6. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LEI N. 8.069/1990 – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA ADOLESCENTE COM COMPORTAMENTO DESVIANTE?

Darliane Silva do Amaral

Universidade de Brasília-UnB, Faculdade de
Educação
Brasília-DF

RESUMO: As discussões apresentadas nesse artigo são de caráter preliminar, uma vez que a pesquisa não se finda nesse texto. Entretanto, é nosso objetivo refletir sobre a relação das políticas públicas para adolescente autor de comportamento desviante, com foco no debate sobre os normativos legais considerando-los uma política social para um público com características tão específicas. Empiricamente, optamos pela metodologia qualitativa, na qual sugeriu-se uma matriz de categorização de dados para o estudo da Lei n. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Os dados serão tratados com base em técnicas da Análise de Conteúdo, considerando quatro eixos para proceder com a análise documental, quais sejam: (i) identificação da legislação; (ii) proteção integral; (iii) adolescente/jovem; e, (iv) unidades de internação.

PALAVRAS-CHAVES: Estatuto da Criança e do Adolescente; Adolescente; Políticas Públicas.

ABSTRACT: The discussions presented in this paper are preliminary, since the research does not end in this text. However, it is our objective

to reflect on the relation of public policies to adolescent author of deviant behavior, focusing on the debate on legal norms considering them a social policy for an public with such specific characteristics. Empirically, we opted for the qualitative methodology, in which a data categorization of matrix was suggested for the study of Law n. 8,069 / 1990 - Statute of the Child and Adolescent. The data will be treated based on Content Analysis techniques, considering four dimensions to proceed with the documentary analysis, which are: (i) identification of the legislation; (ii) full protection; (iii) Adolescent/youth; and, (iv) hospitalization units.

KEYWORDS: Child and Adolescent Statute; Adolescent; Public Policy.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão proposta no âmbito desse texto é um recorte de uma investigação maior que propõe examinar o significado da medida socioeducativa de internação para os adolescentes que cometem atos infracionais. Dessa feita, é importante que situemos uma reflexão sobre os marcos legais que descrevem sobre a proteção integral do adolescente. Numa discussão futura pretendemos estabelecer um paralelo da visão de educação do Estado e de

como acontecem efetivamente as práticas educacionais . No Brasil, um dos marcos nas políticas públicas para a juventude se dá em meados dos anos 90 com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Na concepção de Apolinário o ECA “elevou os adolescentes ao *status* de sujeitos de direitos, implicando alterações no atendimento a eles dispensado” (APOLINÁRIO, 2014, p.206). Podemos considerar que o ECA em seu conjunto representa formalmente um sistema de proteção integral dos direitos da criança e do adolescente, incluindo também a proteção nos sistemas socioeducativos, tema pelo qual nos debruçamos com detalhes em outros textos.

A legislação brasileira para a juventude é abrangente quanto as necessidades e as especificidades do adolescente, especialmente do adolescente enquadrado como autor de comportamentos desviantes? De que modo essa legislação pode ser efetiva? Para McCowan e Gandin (2012) um dos fatores que há de se ter em conta ao falar em legislação é a ineficiência e o caráter incompetente das implementações. Ainda referem que

os direitos civis são geralmente preservados apenas de acordo com a riqueza do indivíduo envolvido, e os mais pobres quase não têm direitos sociais. Na esfera política, a participação é formal, mas não é efetiva” (MCCOWAN & GANDIN, 2012, p.89).

Com essa afirmação podemos refletir sobre a desigualdade social corroborada com o não cumprimento das leis, uma vez que estas legalmente são consideradas uma garantia igual para todos, mas na prática classifica, segregada e por vezes é um mecanismo de promoção da exclusão.

É importante dizer que a Lei Nº 8.069 de 1990, foi criada considerando os direitos previstos na Constituição Federal da República promulgada em 1988, dos quais um dos princípios fundamentais é a garantia a cidadania. Portanto, cabe ao Estado garantir que os direitos previstos em lei sejam assegurados em sua integralidade. Ademais, o ECA também contempla medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis para que em conjunto se garanta a proteção da família, incluindo a destituição da tutela caso entenda-se que os pais não reúnem condições para responder pelos filhos. A lei trata de maneira diferente o adolescente com comportamento desviante, tendo em vista a classe social em que ele vive? As responsabilizações e punições aplicadas aos pais e familiares, também se diferenciam com a condição financeira em que se vive cada família? Esses adolescentes são retirados da tutela da família com a justificativa de que as vulnerabilidades no ambiente familiar retiram da famílias as condições de cuidar do adolescente. Quais são essas vulnerabilidades? Temos cidadania e práticas cidadãs na escola? Quais são as marcas que os adolescentes com comportamentos desviantes levam da escola? O que é educação para os adolescentes e para a escola? Este texto pretende apresentar uma matriz que direcionará uma análise do ECA, pois entendemos essa legilação como uma política pública em pauta no Brasil. Julgamos pertinente pensar sobre a proposta formatada e aprovada na legislação e como ela

pode incidir no modelo de educação que o Estado brasileiro propõe aos adolescentes. Ao examinar o texto da Lei n. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente pode-se fazer discussões sobre qual a visão de educação proposta pelo Estado e como ela se efetiva na realidade escolar.

Nos debruçaremos posteriormente sobre essas questões com o objetivo de confrontá-las com a análise documental do ECA, mas, nesse texto pretendemos apresentar uma matriz de categorização do ECA com vistas a problematizar sobre os procedimentos metodológicos escolhidos, considerando-os como a melhor opção para amparar a discussão sobre política pública para o adolescente com comportamento desviante.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao analisar os paradigmas metodológicos de uma pesquisa, optamos pela investigação qualitativa e análise documental, por entendermos sua pertinência e adequação aos objetivos do estudo. A opção pelas diretrizes da investigação qualitativa ocorre pelo fato de essa ter-se consolidado como uma modalidade investigativa que visa “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI & ANDRÉ, 2013, P. 30). A análise documental “é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento” (BARDIN, 2011, P. 52).

Como já referimos anteriormente, no âmbito desse texto apresentaremos em caráter preliminar a matriz de categorização para a análise da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Compreende-se por categorização:

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 147).

2.1 Categorias de análise

Após uma apreciação do ECA, sugerimos quatro dimensões para guiar a análise documental e em cada dimensão nós buscaremos identificar aspectos distintos do documento. Em cada dimensão pretendemos:

- I. Identificação dos Normativos Legais, temos o intuito de informar a lei que está em análise, no que concerne aos dados da lei, e se ela é nacional ou um normativo legal da Unidade de Internação.
- II. Proteção Integral, pretendemos identificar nos normativos legais nacional e institucional quais as prerrogativas legais que podem ser consideradas como políticas sociais públicas com foco especialmente na relação jovem

e família, entendendo essa relação como um fator de proteção integral do jovem enquadrado com autor de comportamentos desviantes.

- III. Adolescente/Jovem, tem como objetivo apontar na legislação os direitos e deveres do jovem.
- IV. Unidade de Internação, é uma dimensão que norteará a verificação na legislação de como está regulamentado o atendimento nas Unidades de Internação com foco nas subcategorias medidas socioeducativas, pena e atendimento.

2.2 Matriz de categorização

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SUJEITOS
1.IDENTIFICAÇÃO DOS NORMATIVOS LEGAIS	1.1 Legislação	1.1.1 Lei nacional	1.1.1.1 Pesquisador
		1.1.2 Documento institucional	1.1.2.1 Pesquisador
2. PROTEÇÃO INTEGRAL	2.1 Políticas Sociais Públicas	2.1.1 Jovem	2.1.1.1 Pesquisador
		2.1.2 Família	2.1.1.1 Pesquisador
3.ADOLESCENTE/ JOVEM	3.1 Direito	3.1.1 Decisão	3.1.1.1 Pesquisador
	3.2 Dever	3.2.1 Decisão	3.2.1.1 Pesquisador
4.UNIDADES DE INTERNAÇÃO	4.1 Medidas socioeducativas	4.1.1 Advertência	4.1.1.1 Pesquisador
		4.1.2 Serviços à comunidade	4.1.1.2 Pesquisador
		4.1.3 Liberdade Assistida	4.1.1.3 Pesquisador
		4.1.4 Semiliberdade	4.1.1.4 Pesquisador
		4.1.5 Internação	4.1.1.5 Pesquisador
	4.2 Pena	4.2.1 Definição	4.2.1.1 Pesquisador
	4.3 Atendimento	3.3.1 Regulamentação	4.3.1.1 Pesquisador

Em seguida, o tratamento e discussão das informações obtidas serão realizados recorrendo a ferramentas da Análise de Conteúdo, compreendendo-a no quadro de um processo de formação de significados (GIL, 1999; TEIXEIRA, 2003; BARDIN, 2011; AMADO, 2013). Para tratar as informações, observar-se-ão as categorias e subcategorias de análise que constituirão os instrumentos a partir dos quais desenvolveremos as nossas inferências e interpretações. Para Gil (1999, p. 68), “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”.

Por outro lado, conforme Teixeira, a análise de dados “é o processo de formação de sentidos além dos dados, (...) é o processo de formação de significado” (TEIXEIRA,

2003, P. 191-192). Desse modo, essa etapa da pesquisa, exigirá o que Lessard-Herbe (1994) chama de operação intelectual, ou seja, a decomposição de um todo nas suas partes, com o propósito de relacionar as partes.

3 | CONCLUSÃO

Consideramos que a metodologia qualitativa atende ao objetivo do trabalho e propicia através da análise documental um suporte de discussão pertinente sobre a temática da juventude e das políticas públicas para adolescente considerados como autor de comportamentos desviantes. Importa-nos nesse texto um olhar sobre a legislação, pois pretendemos relacioná-lo com as políticas públicas para a juventude. Consideramos importante pensar sobre os normativos legais, pois uma vez implementados efetivamente, podem contribuir com possibilidades de desenvolvimento do adolescente.

Por fim, ao examinar o ECA importa refletir sobre a estrutura social proposta pelo Estado brasileiro, na qual os adolescentes com comportamentos desviantes estão, mas da qual não necessariamente participam enquanto integrantes efetivos e que muitas vezes não recebem a proteção integral prevista em lei.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Editora Universty Press, 2013.
- Apolinário, F. Entre Muros: educação profissional como estratégia de inserção social para adolescentes em privação de liberdade. In Macambira, J. & Andrade, F. (Orgs.) . **Estado e Políticas Sociais: fundamentos e experiências**. Fortaleza: Instituto de Desenvolvimento do Trabalho e Universidade Estadual de Fortaleza, 203-226, 2014..
- Bardin, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília.
- Gatti, B; André, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In WELLER, W., PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 29-38, 2013.
- Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Altas, 1999.
- Lessard-Hébert, M. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Gradiva, 1994.
- Mccowan, T., Gandin, L. Reinventando espaços educacionais, construindo uma cidadania atuante: duas experiências brasileiras. In: Cowen, R., Kazamias, A., Ulterhalter, E. (orgs.) **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 89-109, 2012.
- Teixeira, E. A análise de dados na pesquisa científica. Importâncias e desafios em estudos organizacionais. **Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**, v. 1, n. 2, 177-202, jul./dez, 2003.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015

Juliane Kelly de Figueiredo Freitas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN
Campus Natal Central -Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
Natal-RN

Josanilda Mafra Rocha de Moraes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN
Campus Natal Central -Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
Natal-RN

Lenina Lopes Soares Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN
Campus Natal Central -Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
Natal-RN

o percurso histórico e contextual das políticas direcionadas às pessoas com deficiência no país, observando os marcos legais que as regulamentam no período compreendido de 1994 a 2015, de maneira histórico-crítica. O período de 1994 a 2015 pode ser compreendido como um período de sucessivas conquistas para as pessoas com deficiência. Este demarcador do recorte temporal tem início com a Convenção de Salamanca e vai até a promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Nesse período, o Brasil torna-se signatário de acordos internacionais e sendo assim, de uma gama de obrigações que passam a ser parcialmente resolvidas via preceitos legais que são formulados com o intuito de atender a esses acordos. Na seara da educação profissional é percebida a fomentação do paradigma da inclusão e apesar dos avanços políticos esses encontram constantes barreiras para sua efetivação, posto que não vem acompanhados de financiamento, nem de uma política de implantação efetiva e eficaz para que possamos perceber a garantia desse direito na realidade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação Profissional; Estado Brasileiro; Políticas Educacionais; Pessoas Com Deficiência.

RESUMO: Para entender as políticas de educação profissional voltadas às pessoas com deficiência no Brasil, torna-se imprescindível uma passagem pela história do processo de planejamento do Estado Brasileiro. Essa percepção nos conduz objetivamente a refletir sobre as questões que norteiam o curso e a efetividade dessas políticas no país. Na impossibilidade de fazermos esse percurso para cada uma das políticas, nessa pesquisa de natureza bibliográfica e documental, traçamos

1 | INTRODUÇÃO

Para entendermos o contexto em que se encontra a educação profissional para pessoas com deficiência no Brasil, faz-se necessário recorremos à história e a trajetória que paulatinamente foi se constituindo ao longo dos anos no planejamento do Estado Brasileiro.

É mister informar que na tentativa frustrada de não estigmatizar as pessoas com deficiência, co/existem várias formas de referência a essas pessoas, tais como: pessoas especiais, pessoas com deficiência ou ainda portador de necessidades especiais, dentre inúmeros outros termos. Em virtude disso se faz necessário esclarecer que o termo educação inclusiva, utilizado ao longo desse artigo, refere-se à inclusão das pessoas com deficiência nos processos educacionais. Esse termo se ampara na categoria deficiência como uma premissa socialmente erigida mediante um padrão de anormalidade constituída e aceita por uma sociedade. Ainda, considera-se deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de determinada atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1989). Com isso, no presente estudo, educação especial e educação inclusiva são definidas como modalidades de ensino e forma de inclusão que se caracterizam por um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação profissional (formal) dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais e deficiência (MAZZOTA, 2011, p. 11).

O percurso da educação proporcionada às pessoas com deficiência teve início no Brasil dentro de uma perspectiva assistencialista. Essa influenciada por experiências de sucesso de outros países, como Estados Unidos, Inglaterra e França em meados do século XIX. De acordo com Mazzota (2011), durante quase um século, as iniciativas oficiais eram vistas como particulares e isoladas e refletiam o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência, como eram denominados na época.

Essas atitudes constituíram o preâmbulo de uma trajetória de lutas, de entraves e conquistas, sempre em defesa da cidadania e exercício do direito à educação e ao trabalho das pessoas com deficiência.

O período de 1994 a 2015 pode ser compreendido como um período de sucessivas conquistas para as pessoas com deficiência. Este demarcador do recorte temporal tem início com a Convenção de Salamanca e vai até a promulgação da Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), considerada um marco legal de garantia de direitos fundamentais.

Nesse período, o Brasil torna-se signatário de acordos internacionais e sendo assim, de uma gama de obrigações que passam a ser parcialmente resolvidas via preceitos legais. Esses são formulados com o intuito de atender a esses acordos,

sobretudo, no campo da educação e do trabalho, onde essas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 18), por meio de políticas públicas.

Nos meses de setembro, outubro e novembro do ano de dois mil e dezessete (2017) foram utilizados como locus de pesquisa sites oficiais do Estado brasileiro, conforme serão referenciados, em busca dos marcos legais citados em fontes bibliográficas de autoria de pesquisadores como Mazzota (2011), Almeida e Teixeira (2011), Cury (2005) e Mantoan (1998), entre outros. Esses autores discutem planejamento e políticas educacionais para pessoas com deficiência no Estado Brasileiro e trazem de maneira histórico-crítica o Estado como regulamentador de suas políticas, apresentando como fonte de análise, marcos legais que consideram importantes à reflexão sobre essas políticas. Esse levantamento nos permitiu organizar os dados que constam no Quadro 1, para em seguida, analisá-los.

Assim, diante da impossibilidade de fazermos um percurso para cada uma das políticas encontradas nos marcos legais do Estado Brasileiro, que permitiram o acesso ao direito à educação profissional das pessoas com deficiência, nesse trabalho, cuja pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, de maneira histórico-crítica, traçamos o percurso histórico e contextual das políticas direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil no período de 1994 a 2015. Temos, por essa razão, como objetivo refletir sobre as questões que norteiam o curso e a efetividade das políticas públicas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência, instituídas para garantir, em meio ao planejamento estatal brasileiro, direitos fundamentais a essas pessoas.

2 | TRAJETÓRIAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS MARCOS LEGAIS DO BRASIL DE 1994 A 2015

As Declarações de Salamanca (1994) e Copenhague (1995) trouxeram à agenda política do Estado Brasileiro a formulação de leis e normas para atender os acordos internacionais firmados pelo país em relação às pessoas com deficiência. No Quadro 1, apresentamos os marcos legais que se vinculam às pessoas com deficiência e que a essas se dirigem de forma direta ou indireta instituídos após as Declarações supramencionadas.

ANO	AÇÃO/PROVIDÊNCIA	RELAÇÃO COM A PESSOA COM DEFICIÊNCIA
1996	Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Art.59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos especiais 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 a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
1999	Decreto nº 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89.	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular
2001	Lei 10.216/2001	Conquista oriunda do movimento Antimanicomial. Determinou o fechamento progressivo dos hospitais psiquiátricos e a instalação de serviços substitutivos para quem dele precisasse (como Centro de Atenção Psicossocial-CAPS, Residências Terapêuticas, etc.)
2001	Resolução CNE/CEB nº 2/2001,	Dista que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
2001	Lei de nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010	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.” Em sua Dimensão 8 discorre sobre a Educação Especial
2002	Resolução CNE/CO nº 1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que conte com conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
2002	Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras
2002	Portaria de nº 2.678/2002 do MEC	Aprovam diretrizes e normas para o uso e ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território Nacional.

2004	Decreto nº 5.296/2004 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00.	Estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida
2005	Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002	Inclusão das Libras como disciplina curricular.
2007	Decreto nº 6.094/2007 implementa o Plano do Desenvolvimento da Educação- PDE	Estabelecendo as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, que garantem o acesso e permanência do ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2008	Decreto nº 6.571 de 17/09/2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394
2009	Resolução nº 4 de 2/10/2009	Estabelece as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2009	Portaria 1246 de 2011 altera Portaria 1.061 de 10 de novembro de 2009	Prêmio a Experiências Educacionais Inclusivas
2011	Decreto Nº 7.611/2011 Programa Escola Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multiprofissionais, Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências
2011	Lei nº 12.513/2011	Acesso ao ensino técnico e ao emprego
2012	Resolução nº 12, de 08 de junho de 2012- Transportes Escolar Acessível	Tem como objetivo responder a uma das principais demandas da população: a falta de transporte acessível, que muitas vezes impede a freqüência dos estudantes com deficiência à escola. A ação prioriza municípios com maior número de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada – BPC em idade escolar obrigatória e que estão fora da escola. Os veículos adquiridos transportam estudantes para as aulas e para o Atendimento Educacional Especializado, rural ou urbano
2013	Lei nº 12.816/2013 Trata da bolsa-formação do PRONATEC	Oferece bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica e estimula a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.
2013	Lei nº 12. 852 de 5 de Agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.	Dirigida aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. Na seção II dispõe dos direitos referentes a educação inclusiva.

2014	Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.	Em sua Meta 4 orienta a Educação Inclusiva e na sua Meta 10 e 11 a Educação Profissional
2015	Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015	Trata da bolsa-formação do PRONATEC
2015	Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência	Propõe-se a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à inclusão social e a garantir o pleno exercício da cidadania.

QUADRO 01: Marcos legais vinculados às pessoas com deficiência no Brasil (1994-2015)

Fonte: Elaboração das Autoras.

Como podemos observar no Quadro 1, o Brasil é um país que possui uma gama de leis, decretos, portarias entre outros instrumentos legais que regulamentam as políticas para as pessoas com deficiência. No entanto, não existe fiscalização e/ou monitoramento quanto a sua efetivação (MANICA; CALIMAN, 2015).

Assim, podemos compreender que não é pela inexistência de dispositivos legais no Brasil, que são descumpridos os direitos já conquistados pela população com deficiência, tendo em vista a existência de portarias ministeriais, leis federais, estaduais e municipais que se vinculam aos direitos dos deficientes, o que legalmente demonstra que o país tem cumprido os acordos firmados nas convenções internacionais. Todavia, esses direitos ainda são objetos de conflito na realidade brasileira.

Isso nos leva a entender que dispositivos legais constantemente se materializam na tentativa de sobrepujar as barreiras diariamente enfrentadas pelas pessoas com deficiência e que apesar de parecerem leis inócuas que não se efetivam, fazem-se necessárias, mas, carecem de análise crítica para entendermos, sobretudo, sua representatividade significativa sob a óptica das políticas públicas para essas pessoas que necessitam além dos aparatos legais a garantia do acesso e da permanência de forma articulada com suas condições materiais de existência.

Nesse sentido, podemos dizer que apesar de já se debater sobre políticas para pessoas com deficiência antes mesmo da Convenção de Salamanca em 1994, a Declaração resultante dessa, é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, bem como a Declaração de Copenhague (1995). Ao lado dessas, a Convenção de Direitos da Criança (1988) e a Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Estas se articulam às tendências mundiais que consolidaram a educação inclusiva na pauta das agendas políticas internacionais, cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos.

A Declaração de Salamanca (1994) é também considerada inovadora, por proporcionar a colocação da educação especial dentro da perspectiva de “educação para todos”, que havia sido firmada em 1990, quando se passou a discutir as práticas de garantia da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e a

efetivação de seus direitos em sociedades que cada vez mais não podiam prescindir de conhecimentos formais.

Essa Convenção tem, assim, permeado inúmeras discussões sobre temáticas que envolvem as pessoas com deficiência, e embora, a passos lentos, a fomentação de leis e decretos que institucionalizaram o acesso aos direitos dessas pessoas, sobretudo na educação profissional ainda não se materializou na prática. Para Manfredi (2002), isso pode ser notado através dos programas e ações implementados pelo Estado Brasileiro de modo precário e sem controle estatal pela falta de monitoramento e avaliação desses, o que demanda a compreensão de sua vinculação ao modelo capitalista de condução contraditória de suas políticas.

A declaração em comento influenciou para que no mesmo ano no Brasil, fosse publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de integração instrucional, com o acesso as classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (MANFREDI, 2002, p. 19).

Isso permitiu que em 1996 fosse instituído esse acesso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme exposto no Quadro 1.

Uma vez falando de acesso, o Código Nacional de Defesa do Portador de Necessidade Especial (BRASIL, 1999) defende em seu Art. 5º, que a acessibilidade deve existir integrando essas pessoas de tal modo que os mesmos não se sintam diferentes. O que aponta à necessidade de mudanças e adaptações que vão além do estrutural e de responsabilidade de nossos governantes, mas, sobretudo uma mudança de paradigma, posto que a responsabilidade também seja nossa.

Em 1999, a Convenção de Guatemala, assumida, no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, influenciou para que no governo de Fernando Henrique (1995-2002), fosse instituído o Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999, com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE). Esse é um órgão superior de deliberação criado no âmbito do Ministério da Justiça. Este tem como objetivo aprovar o plano anual da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e também acompanhar a execução dos projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (JANNUZZI, 2012).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução que funda as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento normaliza os artigos existentes na LDB vigente. Sobre a definição de quem seriam os sujeitos beneficiados pelas Políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 usou o termo: “alunos com necessidades especiais”, caracterizando-os como sendo aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, “com ou sem correlações orgânicas”. Assim, abriu o foco de atenção para uma diversidade de pessoas fora das características de atuação da Educação Especial do país (GARCIA e MICHELS, 2011). A mencionada Resolução quando instituiu a garantia de atendimento

educacional a todos aqueles que apresentem “necessidades educacionais especiais” na Educação Básica, perpassando todas as modalidades e etapas. Assim, essa norma traz uma abrangência à Educação Básica por englobar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio.

Ainda em 2001, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação o qual na sua Dimensão 8, trata da Educação Especial, a referenciando de acordo com a Resolução CNE/CEB/2/2001, conforme Quadro 1. Esse atende o que preceitua a Constituição Federal de 1988 em relação às pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Todavia, o Plano Nacional de Educação subsequente instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, trata na Meta 4 da Educação voltada às Pessoas com Deficiência, além de incluí-las novamente na Meta 10 e 11 que tratam da Educação Profissional, estabelecendo estratégias para acesso, inclusão e permanência dessas pessoas para que recebam formação necessária e de qualidade como as ditas normais, preconizando o direito de todos à educação.

No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a política de educação especial recebeu novos contornos entre eles a nova redefinição do público alvo da educação especial. Em 2008, foi publicado o documento norteador da Política Nacional de Educação Especial/Perspectiva Inclusiva, o qual altera a definição da população a ser atendida pela política de educação especial. Contudo, a mudança não alterou a definição: “alunos com necessidades especiais” e a nova proposta entende que somente os alunos que apresentem deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento passarão a ser atendidos pela Política Nacional Educação Especial (BRASIL, 2008). Essa definição de Educação Especial propõe novas alterações no funcionamento escolar e novas propostas pedagógicas. O papel de apoiar os serviços educacionais comuns trouxe, assim, a possibilidade de incluir um apoio pedagógico especializado na sala regular.

Endossando o paradigma da inclusão, em 2008 o Decreto nº 6.571, de setembro de 2008, dispõe acerca do atendimento de apoio especializado e regula o parágrafo único do artigo 60, da Lei nº 9.394/96, e normaliza o Decreto nº 6.253/2007 instituindo o atendimento educacional especializado nas escolas regulares e filantrópicas de ensino. A partir da validade do referido Decreto, a educação especializada passa a receber da União apoio técnico e financeiro, seguindo o que preconiza a lei, visando à ampliação e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Em 2011, no governo da presidente Dilma Rousseff ocorreram novas providências, que foram tomadas por meio do Decreto nº 7.611/2011. O qual traz modificações referentes à Educação Especial e ao Atendimento Especializado. Esse revoga o Decreto de nº 6.751/2008, no entanto, mantém o mesmo público alvo proposto pela política de educação especial. A partir deste, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), passaram a ser distribuídos também para as

instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos que ofertam atendimentos exclusivamente para educação especial.

Em 2012, a implementação do Programa Incluir - Acessibilidade na educação Superior, voltado para as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), desenvolvido através da parceria entre a Secretaria de Educação Superior SESu/ MEC e a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) amplia a política de acessibilidade.

Com o intuito de balizar os direitos já adquiridos e defendidos através dos preceitos legais apresentados no Quadro 1, em 2015, foi sancionada a Lei de nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa propõe assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à inclusão social e a garantia do pleno exercício da cidadania. Essa veio atender os movimentos neo/constitucionais atuais e busca regular e acabar com os abstrativismo das inúmeras leis já existentes. Trata-se de concretizar de maneira normativa a proteção integral às pessoas com deficiência. Embora, possa parecer estranho, já existia e em pleno vigor outro diploma legislativo que se assemelha aos assuntos tratados no Estatuto em comento, a Lei nº 7.853/1989, essa que não foi revogada pela atual Lei, coexiste sem nenhuma interferência interpretativa a desfavor. De acordo com Januzzi (2012), as duas leis devem ser interpretadas em conjunto e caso haja um conflito aparente entre elas, deve ser atendida aquela que melhor proteja o deficiente.

O Brasil tem ratificado diversos tratados internacionais que distam sobre os Direitos Humanos dentre eles merece destaque a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Copenhague (1995), como já discutimos. Essas dentre outros inúmeros dispositivos de garantias asseguram à inclusão e o exercício da cidadania também mencionado na Lei nº 13.146/2015. Com isso, se a intenção do legislador foi atuar como guardião do seu povo, trazendo à tona o aspecto protetivo, face aos diversos tratados, no plano interno, também, há obrigação de se adequar aos princípios constitucionais, se destacando a dignidade da pessoa humana deficiente, principalmente, o princípio da igualdade no enfoque do plano material, ou seja, igualdade na prática. Esse se faz necessário uma vez entendido que não fora plenamente contemplado pela Constituição Federal de 1988, nem tampouco, por todos os outros diplomas legislativos vigentes até então.

Todavia, nos apoiamos nas prerrogativas constitucionais, nas quais podemos compreender que, as políticas públicas inclusivas devem estar pautadas nos conceitos de igualdade e de universalização, buscando a redução das desigualdades sociais (CURY, 2005).

De acordo com autores como Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012), no âmbito político e social existe um débito do Estado e de nossa sociedade com o atendimento às pessoas com necessidades de inclusão em todos os aspectos da vida social,

política e econômica: seja por deficiência, altas habilidades e falta de condições sociais de existência. Sabemos também que essas pessoas, desde o início das primeiras organizações sociais, eram discriminadas, segregadas e confinadas em instituições. A Lei 13.146/2015 é sancionada em meio a debates após 15 anos de tramitação e mais de 1500 encontros entre audiências públicas, seminários, consultas públicas, conferências nacionais e regionais ampliando os direitos para mais de 45 milhões de brasileiros que tem deficiência. Mas, a sanção presidencial não encerra apenas a trajetória de um projeto de lei, inicia uma nova caminhada de um projeto de vida de pessoas quase invisíveis, que até então, eram esquecidas pela diversidade de sua própria história.

Podemos dizer, ainda, que o mesmo comprehende uma nova forma de perceber o ser humano em sua força e fragilidade, uma nova forma de interpretar que a diversidade é um traço que não pode ser usado para separar as pessoas, mas uni-las, num sentimento de identidade e pertencimento (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015, p.11).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecidamente, tivemos avanços na elaboração e publicação de leis e decretos que norteiam o acesso aos direitos das pessoas com deficiência, conforme foi mostrado no levantamento histórico. Entretanto, fazer com que essas políticas públicas sejam de fato efetivadas ainda requer inúmeras incitações e uma delas comprehende transformar o pensamento socialmente construído em torno da pessoa com deficiência, visto que, o movimento da inclusão deve ter como princípio a finalidade de que as pessoas devem ser respeitadas e inseridas socialmente, independente de suas características individuais.

Observamos que, nas sociedades fundadas no modo de produção capitalista este processo não é realizado em sua plenitude em virtude da desigualdade estrutural do próprio sistema e das contradições que permeiam os discursos e as práticas de vida e medram as ações do Estado.

Constatamos também que nas sociedades geridas pelo capitalismo não apenas as pessoas com deficiência são excluídas, mas também todas aquelas que são pauperizados na sociedade ou que não se encontram inseridas no mercado de trabalho, ou ainda as que necessitam da assistência do Estado.

A Lei nº 13.146, em 6 de julho de 2015 tem robustez legal como garantia dos direitos das pessoas com deficiência, contudo, muitos ainda são os entraves encontrados pelos mesmos para fazer valer seus direitos. Sendo ainda necessário recorrer a instâncias jurídicas para o alcance e o acesso a direitos legalmente previstos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B; TEIXEIRA, R.A.G. **Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiaram propostas educativas inclusivas** In: Anais IV EDIPE- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2011.

ALVES, J. A. L. A Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social e os paradoxos de Copenhague. Revista Brasileira de Política Internacional. vol. 40 nº.1 Brasília Jan /Jun 1997. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-73291997000100006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73291997000100006 Acesso em: 10. Out.2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 29 de maio. 2017.

_____. **Ações e programas da Setec/MEC**. Ministério da Educação. [S.I]. 2016. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/acoes-e-programas-na-ept>> Acesso em 29 maio. 2017.

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica**. **Resolução 02/2001**. Brasília, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/904122/pg-39-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-09-2001/pdfView> Acesso em: 10. Out.2017

_____. **Decreto nº 3.298 de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008 a**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentam ao parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Publicado no DOU em 17 de setembro de 2008. Brasília: 2008 a.

_____. **Decreto nº 186 de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 17 de Out. 2017.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 01 de Nov de 2017.

_____. **Lei de nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 15 de Out. de 2017.

_____. **Lei nº 10.216/2001 de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em 18. Nov.2017

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 15 de Out. de 2017.

_____. **Lei 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 15 de Out. de 2017.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 15 de Out. de 2017.

_____. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 15 de Out. de 2017.

_____. **Lei nº 12.816 de 5 de junho de 2013.** Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12816.htm Acesso em 15 de Out. de 2017.

_____. **Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm Acesso em 18. Nov.2017

_____. **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).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 18. Nov.2017

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial:** Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. -Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Pelo Fórum Nacional de Educação- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.95p. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf> Acesso em 15. Jun.2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008 a.

_____. Senado Federal. Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001 que aprova a Convenção de Guatemala - **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília. 2001. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/801743/pg-4-secao-1-diario-oficialda-uniao-dou-de-15-06-2001/pdfView> Acesso em: 20 de Ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais:** Conferência mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade. Salamanca/Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 17 de jun.2017.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** (CORDE) Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília, 2007

_____. **Código Nacional de Defesa do Portador de Necessidade Especial.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 12 de Out. de 2015.

CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 124, p.11-32, jan/abr.2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf> Acesso em: 26 jan. 2017.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

GARCIA, R.M. E; MICHELS,M.H. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15- educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [online]. 2011, vol.17, n.spe1, p.105-124. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>.

MANICA, L. E; CALIMAN, G. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho:** limites e possibilidades. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

MANTOAN, M.T.E. Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. **Revista Integração**. Brasília, n. 20, 1998, p. 29-32.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O ENFRENTAMENTO À VIOLENCIA NO ÂMBITO ESCOLAR POR MEIO DO ENSINO RELIGIOSO

Patrícia Aparecida da Cunha

Universidade de Uberaba (Uniube), Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica
Uberlândia – Minas Gerais

Guilherme Alessandro Garcia

Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Programa de Pós-graduação Latu Sensu em Gestão de Negócios
Uberlândia – Minas Gerais

Eloy Alves Filho

Orientador – Universidade de Uberaba (Uniube), Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica
Uberlândia – Minas Gerais

RESUMO: Este texto apresenta um resultado preliminar de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que tem por objetivo analisar os fatores que ocasionam a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública municipal da cidade de Uberlândia/MG, analisando se a insegurança gerada pela violência tem contribuído para o abandono escolar dos alunos daquela unidade de ensino. Durante observações participantes realizadas em uma aula de Ensino Religioso, notou-se o potencial daquela disciplina – se trabalhada de forma transdisciplinar, com a promoção da comunicação e do diálogo –

como alternativa para amenizar o problema e possibilidade para enfrentá-lo.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão escolar. Formação continuada. Violência escolar.

ABSTRACT: This paper presents the preliminary result of a survey in Education Mastership, that aims to analyze some factors of violence and school dropout rates in youth and adult education (YAE) in a public municipal school in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. We analyze whether unsafety generated by violence has contributed to school dropout rates of students in that education unit. Along participant observations carried out in a Religious Education class we noted the potential of this discipline –if worked in a transdisciplinary way if it is worked in a transdisciplinary way – promoting communications and dialogues, as an alternative to soften the problem and possibility to face it.

KEYWORDS: Evasão escolar. Formação continuada. Violência escolar.

1 | CONTEXTO DO RELATO

A escola brasileira é envolta pela diversidade cultural, uma riqueza que se contrapõe ao preconceito e dificulta, principalmente em áreas de vulnerabilidade

social, a prática da convivência pacífica entre os alunos.

Episódios de violência em nossas escolas não são raros. Em decorrência disso, alunos abandonam seus estudos e professores, suas carreiras, por não conseguirem lidar com essa adversidade que assola a escola atual.

Devido à sua subjetividade, a violência é um fenômeno que carece de definição. Segundo Charlot (2002), no contexto educacional, deparamo-nos com três tipos: a violência na escola, quando nela são reproduzidas realidades externas, como o uso e tráfico de drogas; a violência à escola, expressa muitas vezes em conflitos professor-aluno; e a violência da escola, composta pela violência simbólica e institucional.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003, p. 58)), a escola experiencia tal fenômeno como “[...] reflexo do clima de violência e de injustiça que caracteriza seu entorno”.

Diante de tal problemática ficam as indagações: quando e como debater esse tema na escola? É possível estabelecer uma comunicação eficaz de forma a contribuir com a participação dos alunos em busca da solução?

Uma escola periférica pública municipal da cidade de Uberlândia/MG sofre com a violência, imbricada principalmente em suas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, o Ensino Religioso, sem proselitismo, surge como alternativa para amenizar o problema.

2 | DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades foram desenvolvidas por meio de observações participantes, durante o mês de maio de 2017; neste trabalho, é relatada uma aula de Ensino Religioso, ocorrida no turno noturno do dia 10 de maio de 2017, com duração de 50 (cinquenta) minutos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola periférica pública municipal da cidade de Uberlândia/MG.

Conforme disposto no artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “[...] o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”.

A LDB, Lei n.º 9.394, sancionada em 1996, institucionaliza que:

O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, LDB, 1996).

Dessa forma, a organização do tempo curricular naquela escola estipula, em turma e ambiente únicos (sala de aula, pátio, laboratório de informática), conforme plano de aula, o último horário as quartas e sextas-feiras, sua oferta aos alunos das quatro turmas existentes, do sexto ao nono períodos.

Em virtude da não obrigatoriedade da participação, como também seu oferecimento em turma única, a participação é mínima. Na aula em questão, dos 85 (oitenta e cinco)

alunos matriculados, apenas quatorze estavam presentes, o que representa 16,47% dos alunos matriculados. Conforme informação verbal da Secretaria Escolar, todos os alunos da EJA são matriculados na disciplina; não há avaliações, mas controle de frequência.

A aula ocorreu no Laboratório de Informática, uma vez que não há tela de projeção nem *data show* em nenhuma das dezenove salas de aula daquela escola, e o professor optou por apresentar animações naquele evento. Houve a exibição de três animações: “Família Amigos – Meus irmãos voadores”, com duração de 11min59s (onze minutos e cinquenta e nove segundos); “Turma da Mônica – O sumiço de todas as mães”, com duração de 7min02s (sete minutos e dois segundos) e “Mensagem para mães – Dia das Mães”, com duração de 5min (cinco minutos). Posteriormente foi aberto espaço para discussão entre os alunos. A temática foi a comemoração do “Dia das mães”.

A dinâmica do Professor para promover o debate consistiu em perguntar aos alunos o que acharam das animações. Devido ao fato de o tema gerar comoção, mas também ser polêmico, as opiniões variaram entre a emoção a o constrangimento.

3 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

De forma a garantir a laicidade do Estado, os conteúdos a serem ministrados devem ser criteriosamente selecionados. Como gestor da sala de aula, o professor é quem seleciona, organiza e apresenta o conteúdo ao aluno, ou seja, planeja sua aula conforme os interesses e necessidades de sua turma.

O planejamento constitui elemento primordial do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Padilha (2001):

Planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Planejar e avaliar andam de mãos dadas (PADILHA, 2001 p. 63).

A aula observada teve como tema o “Dia das mães”, uma das datas comemorativas mais tradicionais, que se inseriu de tal forma na cultura escolar que passou a conotar a valorização da maternidade. Tema também polêmico, dadas não somente as atuais configurações de família, mas, no caso da escola em questão, a situação de vulnerabilidade social em que se encontram seus alunos. Naquela pequena turma, 60% não foram criados por suas mães ou não as conheceram e 14% (quatorze por cento) já as haviam perdido.

Em virtude de problemas semelhantes, muitas escolas instituíram o “Dia da Família”, comemorado em data aleatória, em substituição às comemorações ao “Dia das Mães” e ao “Dia dos Pais”. Todavia, desde que contextualizada, qualquer temática pode ser desenvolvida em sala de aula.

Assim, a adequada seleção do conteúdo a ser apresentado e sua contextualização se mostram fundamentais, para despertar tanto a criticidade quanto o interesse coletivo dos alunos pelas aulas. Para tal, promover a participação deles na construção das aulas e permitir-lhes a escolha dos conteúdos pode ser um método válido.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta às suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação rompe uma tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade (FREIRE, 1998, p. 108).

Com relação à distribuição do tempo, apenas com a exibição das animações foram gastos 24min01s (vinte e quatro minutos e um segundo), o que corresponde praticamente à metade da aula, tendo o período destinado as discussões e debates sido prejudicado.

Entretanto, houve o interesse de alguns alunos no debate e até mesmo o incentivo deles à participação dos mais acanhados; assim, evidenciou-se o tempo em que a escola poderia trabalhar, de maneira transdisciplinar, assuntos que viesssem a contribuir para a redução a violência, utilizando também a leitura e o diálogo, uma vez que aquela não contempla, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), projetos que atendam às especificidades da EJA.

Para Brito (2007):

A investigação transdisciplinar supõe a elaboração de um novo objeto, com questões específicas, cujas respostas e metodologia podem resultar da confluência de diferentes saberes disciplinares, os quais perdem sua especificidade, seus modos de ser particulares e sua autonomia para a constituição de um novo campo de saber. Em outras palavras, o ponto de partida é a indagação de um fato de mundo e, à medida que essa indagação de um fato de mundo e, à medida que essa indagação é tratada de maneira transdisciplinar (porque não se resolve no interior de nenhuma disciplina), identificam-se problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos (BRITO, 2007, p. 61).

Segundo Kleiman (1999), a leitura é uma estratégia essencial que a escola pode utilizar, a fim de contribuir para a redução da injustiça social, pois é seu papel fornecer conhecimento disciplinar aos alunos agregado ao saber acumulado pela sociedade.

A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos. Somente quando elaboramos relações significativas entre objetos, fatos, conceitos podemos dizer que aprendemos. As relações entrelaçam-se, articulam-se em teias, em redes construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização. A ideia de conhecer assemelha-se à enredar-se, e a leitura constitui a prática social por excelência para esse fim (KLEIMAN, 1999, p. 91).

Por meio do diálogo, aprende-se e ensina-se, mas o professor deve ser preparado para intermediar as discussões, saber não só falar, mas, sobretudo, ouvir, para auxiliar na conscientização dos alunos.

A consciência é discursiva; ela vai articulando o sentido pela palavra, ao mesmo tempo em que carrega a palavra de outros sentidos. Dessa forma ela mesma vai se articulando. No entanto a articulação não pode ser percebida fora da realidade, fora do mundo. Sendo articulada no mundo, a articulação do sentido cria o sentido próprio do mundo para o homem; por isso, todo sentido é sempre sentido do mundo em relação ao homem, a sua consciência (MARCON, 1998 p. 311).

As Licenciaturas não preparam os futuros professores para lidarem com alunos reais, mas com os alunos fictícios e ideais dos manuais pedagógicos. Em virtude disso, por não saberem como lidar com os problemas, muitos profissionais desistem de suas carreiras.

Assim sendo, a formação continuada do professor, principalmente no caso em específico, voltada para o trabalho em áreas de vulnerabilidade social, é essencial, uma vez que o constante aperfeiçoamento contribui para assegurar uma ação docente efetiva como também promover aprendizagens significativas.

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p. 114).

O Ensino Religioso naquela escola é menosprezado pelos alunos, devido à falta de preparo do professor; não há, também, por parte da Coordenação Pedagógica ou da Gestão Escolar, qualquer incentivo ao profissional ou à participação dos alunos às aulas. Segundo a Coordenadora Pedagógica da escola, “[...] o Ensino Religioso é um conteúdo de segunda linha”.

Trabalhar o Ensino Religioso em escolas públicas, como apontam as diretrizes, só vem complementar a formação humana, por trabalhar valores morais. Todavia, o descrédito à disciplina, a falta de professores com formação específica e a desmotivação por parte da equipe gestora (neste caso específico) corroboram com a descrença na carreira docente, dadas inclusive as atuais condições de trabalho – que incluem a sensação de insegurança gerada pela violência, fator preponderante para a evasão escolar naquela escola. Um verdadeiro emaranhado de problemas de difíceis soluções, no entanto com possíveis alternativas para amenização.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Religioso, embora possua matrícula facultativa, é disciplina que integra o currículo do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras e deve ocupar, na organização do tempo escolar, os horários normais de aulas.

O melhor aproveitamento do tempo escolar aliado à seleção adequada de conteúdos pode contribuir sobremaneira para tornar as aulas mais atrativas, de forma

a contar, também, com maior participação dos alunos.

Tendo em vista o potencial do Ensino Religioso para a compreensão de temas importantes como cidadania, ética, respeito, tolerância, entre outros, abrangendo também a história das diversas religiões, sua oferta pode concorrer para a obtenção da convivência pacífica e colaborar, por meio da comunicação e do diálogo, com a redução da violência na escola.

Devido à reduzida carga horária do currículo da EJA, as aulas de Ensino Religioso, sem proselitismo, se bem aproveitadas, surgem como alternativa para o enfrentamento e a amenização da violência naquela escola. Todavia, para isso, faz-se necessária a formação continuada do professor, voltada, se possível, para o trabalho em áreas de vulnerabilidade social, como forma de promover, dentro de um trabalho transdisciplinar, a comunicação e o diálogo, haja vista a ineficiência dos cursos de Licenciatura no preparo dos futuros profissionais para o trato com alunos reais.

Portanto, para que a Educação seja efetiva, é necessário que o educador seja capacitado, de forma a tornar-se um mediador de conhecimentos, promover a seus alunos condições de tornarem-se seres pensantes, críticos, reflexivos, conchedores de seus direitos e deveres e atuantes na sociedade.

Neste sentido, Piaget (1970) afirma que:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (PIAGET, 1970, p. 53).

A investigação tem mostrado, até o momento, a necessidade da formação continuada docente, como alternativa para contribuir para a construção de educadores conscientes, que se recusem a reproduzir os modelos de educação existentes, que em nada contribuem para o desenvolvimento humano e social dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

_____. 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.

BRITO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 53-77.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. 2002(8): 432-43.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**.

Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MARCON, Telmo. (Org.) **Educação e universidade, práxis e emancipação:** uma homenagem a Elli Benincá. Passo Fundo: Ediup, 1998.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** Petrópolis: Vozes, 1970.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Aprender a viver juntos:** nós falhamos? Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46^a Conferência Internacional da Educação da UNESCO. Brasília: UNESCO, IBE; 2003.

O INTÉPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA SURDOS

Rosanea Beatriz Borges

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Biologia
Uberlândia - MG

Melchior José Tavares Júnior

Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Biologia
Uberlândia - MG

RESUMO: O objetivo dessa pesquisa foi conhecer o que pensam os intérpretes a respeito do ensino de Ciências e Biologia para surdo. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa com 14 intérpretes, usamos um questionário semiestruturado com seis perguntas. A falta de conhecimento dos termos técnicos, carência de sinais voltados para área de LIBRAS, falta de conhecimento prévio do aluno, de planejamento do professor, de materiais concretos e visuais, foram as dificuldades apontadas pelos intérpretes. Os conteúdos com dificuldades são Genética, Botânica, Zoologia e Citologia. Quanto mais alunos surdos em sala, resulta em maior interação. Os participantes construíram uma boa relação com a área da Ciências/Biologia sua formação na educação básica, favorecendo o ensino dessa disciplina, na visão do intérprete.

PALAVRAS CHAVES: Intérprete, LIBRAS, Ciências e Biologia

ABSTRACT: The objective of this research was know and said to the interpreter that gives Science and Biology classes. We realize a research of a nature quantitative with fourteen interpreters and we use a semi-structured questionnaire with six questions. The lack of knowledge of technical terms, lack of signals to the area of libras, lack of knowledge of the pupils and the teachers, and concrete, visual materials were the difficulties showed by the interpreters. The subjects with difficulties are Genetics, Botanical, Zoology and Cytology. When more deaf students in classes, result in a major interaction. The participants built a good relation with the Science/Biology area, its formation basical education favoring the teaching of this subject, in the interpreter vision.
KEYWORDS: Interpreter, Libras, Science and Biology

1 | INTRODUÇÃO

As pessoas com necessidades especiais muitas vezes excluídas da sociedade, em muitos casos pela própria família, que sentiam dificuldades em socializar seus familiares. No ambiente escolar algumas décadas atrás não viam nem convivíamos com estudantes com essas características.

A premissa básica da inclusão escolar é

que todas as crianças devem aprender juntas, onde isso for possível, não importando quais dificuldades ou diferenças elas possam ter (OLIVEIRA; MELO; BENITE; 2012).

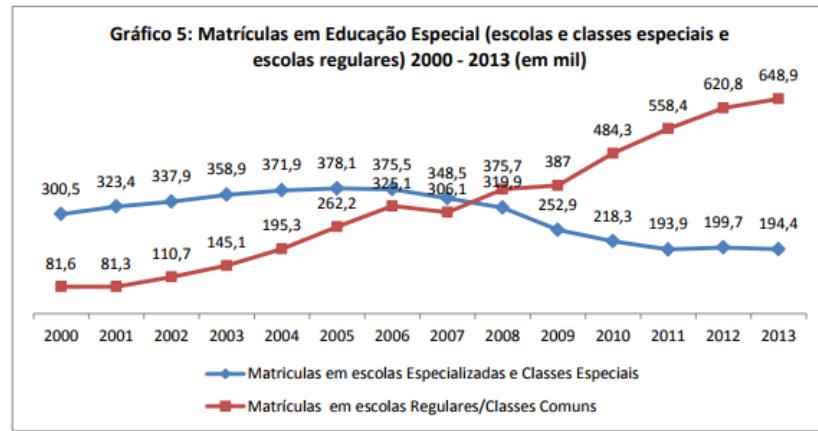
Conforme Lacerda (2006, p. 167):

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas.

Do ponto de vista histórico, a Declaração de Salamanca foi um marco na inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Pereira; Santos (2009, p. 266):

O aluno com deficiência não era objeto de estudo da Pedagogia, nem foi admitido no sistema regular de ensino num passe de mágica. Até meados do século XX, o pouco diferenciava entre os inúmeros graus, níveis e modalidades de comprometimento mental.

Segundo dados do censo educacional brasileiro do ano de 2016, a procura de alunos com algum tipo de deficiência está em ascensão nas escolas de ensino fundamental, diferente do ensino superior, que existem muito poucos alunos matriculados.



Fonte: MEC/Inep

Figura 1: Dados do Censo Educacional do ano de 2016

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área.

Nesse estudo, nosso recorte é sobre a *inclusão escolar de pessoas surdas em escolas regulares*.

O Brasil vem evoluindo na inclusão escolar de pessoas surdas em escolas regulares, o assunto vem ganhando visibilidade, note-se o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017: *Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil*.

O mediador da comunicação professor-aluno surdo é central em nosso estudo, o trabalho de Olah; Olah (2010, p.1) já mencionava a necessidade do agente educacional:

Apesar de ainda ser deficiente a qualidade e o acesso dos surdos à Educação no Brasil, a presença cada vez mais necessária do intérprete tem sido de inteira importância, para que bons resultados sejam alcançados.

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida em 24 de Abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436/2002. Conforme o Capítulo II Art. 3º :

A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

LIBRAS é a abreviação de língua brasileira de sinais é usada por portadores de necessidades especiais (surdez), para a sua comunicação com outros surdos e também com ouvintes, sendo uma língua visual-espacial. 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 de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei 10.436).

O intérprete de LIBRAS é um dos profissionais de apoio que atua diretamente na sala de aula inclusiva. Neste contexto, o papel do professor de Ciências é imprescindível, pois é através de sua mediação, do diálogo estabelecido que os estudantes reelaboram seus conceitos prévios e podem ter acesso ao corpo de conhecimentos das Ciências. (OLIVEIRA; BENITE, 2015).

Na mesma linha de pensamento, Rieger (2016, p.20) descreve que:

A falta de conhecimento específico ou mesmo algum grau de familiaridade com o conteúdo e termos específicos acarretou numa confusão de significados que foram prejudiciais para a compreensão adequada do conteúdo apresentado pelo professor.

Em relação ao ensino de ciências para surdos, os resultados desta pesquisa mostraram que professores e intérpretes de LIBRAS têm encontrado diversos empecilhos no ensino e aprendizagem de conceitos abstratos. (SANTIAGO, 2014).

Em outra citação de Silva; Gaia (2013, p. 04) expõem que também a comunicação é importante para o aprendizado:

Os conteúdos de Ciências muitas vezes, apresentam temas de difícil compreensão e isso pode ser um desafio para professores e alunos. As aulas práticas apresentam formas de estudos que nem sempre são acessíveis para todos, por exemplo, olhar um material no microscópio. Este e outros pontos devem ser analisados minuciosamente pelo professor para que nenhum aluno seja ‘excluído’ do aprendizado. Se a comunicação é deficiente estará prejudicado esse aprendizado.

Souza; Silveira (2011, p.38) realizaram um estudo sobre as dificuldades dos professores de Química na educação das pessoas surdas. Conforme os autores:

Somada a essa questão e agravando-a, os professores de Ciências – e nesse particular, a Química –, por não possuírem formação que lhes possibilitem trabalhar com deficientes auditivos, têm grandes dificuldades em lidar com a construção de conceitos científicos para esse grupo particular, o que, por sua vez, gera exclusão

e distanciamento dos alunos surdos nas aulas desse conteúdo.

Conforme os termos da Resolução n. 2903, da Secretaria da Educação de Gerais (SEE/MG), de 2016, o intérprete que for trabalhar para o Estado de Minas Gerais como tradutor de LIBRAS deve declarar no ato da designação que possui flexibilidade de horários, disponibilidade para atividades de campo como viagens, apresentar resultados de avaliação satisfatória no desempenho da profissão.

Em nossa pesquisa exploratória, realizada na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, descobrimos que 34 alunos com surdez foram matriculados no ano de 2017, distribuídos em oito escolas. Não há o cargo de servidores efetivos para o trabalho de intérprete de sinais na rede estadual em Uberlândia.

Diante do exposto, construímos o problema de pesquisa de nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no curso de Ciências Biológicas da (UFU): *Ensino de ciências e Biologia para surdos: o que dizem os intérpretes?*

2 | DESENVOLVIMENTO

Para esse estudo utilizamos a pesquisa qualitativa. A partir de uma pesquisa exploratória, foi possível ter contato com intérpretes durante o processo de designação para contratação dos mesmos na rede estadual de Uberlândia/ MG. Designação é o processo para contratação temporária para preenchimento de cargo e assim garantir o funcionamento das escolas estaduais

No mês de Fevereiro de 2018, no saguão da superintendência Regional de Ensino de Uberlândia - SRE entrevistamos em uma primeira etapa nove intérpretes, por meio de um questionário semiestruturado contendo seis questões. Em um segundo momento entrevistamos mais cinco intérpretes na sede da Escola Estadual Bueno Brandão, também situada na cidade de Uberlândia. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados são apresentados e discutidos, a seguir:

Questão 1. Qual sua área de graduação?

Dos 14 participantes, 13 possuem graduação e um estudou até o Ensino Médio, capacitando-se por meio de um curso específico para intérprete. 38,46% (5) em Pedagogia, 30,76% (4) em Letras, 7,69% (1) em Normal Superior, 7,69 % (1) em Ciências Biológicas, 7,69% (1) em Serviço Social, 7,69% (1) em Direito.

De acordo com resultado acima percebemos que a maior parte dos intérpretes entrevistados, seis em 13, são graduados na área da educação – Pedagogia e Normal Superior.

Questão 2. Você encontra dificuldades para interpretar as aulas de Ciências e Biologia? Em caso positivo, liste-as!

SIM	NÃO	EM PARTE
42,85% (6)	42,85% (6)	14,28% (2)

Tabela 1: Porcentagem de participantes que responderam

Nesse sentido, lembramos do estudo de Santiago (2014), no qual foi perguntado às intérpretes se as mesmas gostariam de sugerir algo aos professores de Ciências que tem alunos surdos, estas enfatizaram que o sucesso desses discentes, nessa área do conhecimento, exige dos docentes a elaboração de situações de aprendizagens diversificadas.

Questão 3. Qual ou quais conteúdos de Ciências e Biologia você encontra mais dificuldades para interpretar?

Dos 14 participantes, 10 citaram conteúdo(s), sendo esta amostra considerada no quadro abaixo.

PERCENTAGEM/ PARTICIPANTE	CONTEÚDO GERAL	CONTEÚDO ESPECÍFICO
40%(4)	Citologia	Lisossomos, mitocôndrias, ribossomos, desoxirribonucleicos
20% (2)	Genética	Não citaram conteúdos específicos
20%(2)	Botânica e Zoologia	Divisão e subdivisão das plantas, Classificação dos animais quanto aos filos, grão de pólen, antera.
10%(1)	Classificação dos seres vivos	Não citou conteúdo específico
10%(1)	Água e terra	Não citou conteúdo específico

Tabela 2: Conteúdos que encontram dificuldades

Na questão um, observamos que o trabalho de intérprete pode estar atraindo principalmente graduados em Pedagogia e Normal Superior. Na questão dois, observamos que a falta de conhecimento de termos técnicos foi apontada como uma das dificuldades para a interpretação nas aulas de Ciências e Biologia. Com os resultados da questão três, ficamos a questionar, especificamente, se os cursos de Pedagogia e Normal Superior trabalham com esses conteúdos de Ciências na disciplina *Metodologia de Ensino de Ciências*, também questionamos qual a contribuição da disciplina de LIBRAS.

Entendemos que tanto a disciplina LIBRAS como a disciplina Metodologia de Ensino de Ciências, ofertada aos pedagogos, não oferecem Biologia pura consequentemente, conteúdos específicos, bem como desenvolvimento de sinais (gestos) específicos para determinadas áreas como *Citologia, Genética, Botânica e Zoologia*, as quais possuem grande quantidade de termos específicos.

Borges; Nogueira (2016) comentam que as aulas de Química, por exemplo, são carregadas de um simbolismo particular e que não dá, simplesmente, para traduzir a fala do professor e ainda que a inexistência de sinais em LIBRAS para diversos conceitos é um fato reconhecido em todas as áreas.

Questão 4. O professor da disciplina Ciências e Biologia contribui com o trabalho do intérprete? Em caso positivo, de que forma isso acontece?

SIM	NÃO	EM PARTE
28,57 % (4)	35,71 % (5)	35,71 % (5)

Tabela 3: Participantes que responderam qual a contribuição do professor

A maior parte dos intérpretes, 10 entre 14, parecem não poder contar com o apoio do professor de Ciências e Biologia. Esse resultado nos lembra novamente do trabalho de Borges; Nogueira (2016). Conforme os autores, os intérpretes alçam essa mesma questão, enfatizando a ausência de momentos de trocas de informações tanto com os docentes quanto com a equipe pedagógica.

Questão 5. No caso de haverem dois ou mais alunos surdos, o acompanhamento/atendimento na hora da aula dificulta a aprendizagem do conteúdo?

NÃO	EM PARTE
78,5 % (11)	21,5 % (3)
<i>Não há diferença, pelo contrário, há maior interação, melhor comunicação entre os alunos;</i>	<i>Depende do grau de conhecimento de cada aluno, tanto na língua de sinais quanto de português.</i>
<i>Sim, quando um aluno tem domínio da língua de sinais e o outro não.</i>	

Tabela 4: Relato dos intérpretes sobre ter dois ou mais alunos surdos

Esse resultado nos remete ao estudo de Oliveira (2012). Para o autor, essa comunicação seria ainda melhor se os demais alunos da sala de aula utilizassem também a LIBRAS como forma de comunicação. Ele alerta para o fato de que o aluno surdo, frequentemente, não compartilha uma língua com seus colegas e professores, estando em desigualdade linguística em sala de aula, sem garantia de acesso aos conhecimentos trabalhados, aspectos estes, em geral, não problematizados ou contemplados pelas práticas inclusivas. Uma forma de diminuir este problema seria as escolas oferecerem a todos os alunos a disciplina de LIBRAS, pelo menos uma vez por semana, para que os alunos ouvintes possam aprender LIBRAS para, assim conseguirem se comunicar com os amigos surdos, sem a presença do intérprete de LIBRAS o tempo todo.

Questão 6. Utilize o quadro ao lado para demonstrar sua relação com a matéria Ciências/Biologia durante seu ensino fundamental e médio.

BOM	INDIFERENTE	RUIM
61,5%(8)	38,5%(5)	0

Tabela 5: Relação com a matéria de Ciências/ Biologia

O resultado acima sugere que os participantes construíram uma boa relação com a área da Ciências/Biologia ao longo sua formação na educação básica.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi responder o que pensam os intérpretes a respeito do ensino de Ciências e Biologia para surdo. Para isso, realizamos uma pesquisa com 14 intérpretes.

Os participantes apontaram como dificuldades em interpretar os conteúdos de Ciências e Biologia a falta de conhecimento dos termos técnicos, a carência de sinais voltados para área de LIBRAS, a falta de conhecimento prévio do aluno e de planejamento do professor, e ainda falta de materiais concretos e visuais. Os conteúdos que eles possuem dificuldades para interpretar são Genética, Botânica, Zoologia e Citologia, com destaque para esse último. Justificaram que esses conteúdos necessitam de termos específicos, muito inexistentes na LIBRAS e desconhecidos para os intérpretes.

Os resultados obtidos apontaram que existe a necessidade de maior atenção aos conteúdos específicos das disciplinas oferecidas pelos cursos da área da educação, principalmente Pedagogia e Normal superior, que foram os que mais encontramos intérpretes.

REFERÊNCIAS

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. **O ensino e a aprendizagem de matemática para surdos inclusos:** o que dizem intérpretes de LIBRAS? EMR-RS- Ano 17-2016 n 17 V. – pp 121-134. Disponível em: www.sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/download/244/162. Acesso em 14 de Mar. de 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 de Dez. de 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei e Bases da Educação nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 12 de Out. de 2017.

LACERDA, C. B. F de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 23 de Abr. de 2018.

OLAH,L. V de A. S.; OLAH,N. C. S. “Inclusão em Educação: Caminhos, Políticas e Práticas” o intérprete de LIBRAS e a inclusão social do surdo. **Revista Pandora Brasil**, n. 24, Novembro de 2010. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/inclusao/intérprete_libras.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2017.

OLIVEIRA, B. F. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de LIBRAS. Diálogos & Saberes, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/MASTER/Downloads/271-270-1-PB%20(1).pdf. Acesso em 21 de Mar. de 2018.

OLIVEIRA, W. D. de; BENITE, A. M. C. Estudos sobre a relação entre o intérprete de LIBRAS e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 15, n. 3, 2015 Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências ISSN 1806-5104 / e-ISSN 1984-2686 597. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/viewFile/2535/1936>. Acesso em: 06 de Dez. de 2017.

OLIVEIRA W de. D.; MELO, A. C, C. de, BENITE, A. M. C. **Ensino de ciências para deficientes auditivos:** um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas. Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão – Universidade Federal de Goiás, CP 131Campus Samambaia – Goiânia – Goiás. REIEC Volumen7 Nro.1 Mês julho 1 pp. 1-9, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v7n1/v7n1a01.pdf> /. Acesso em 19 de out 2017.

PEREIRA, C. L; SANTOS, M. Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a *Declaração de Salamanca*. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv1n2/21-POS-GRADUACAO-01.pdf>. Acesso em: 21 de Nov. de 2017.

RIEGER, C. P. E. **A Formação do intérprete de LIBRAS para o ensino de ciências** – Lacunas Refletidas na Atuação do TILS em sala de aula. Centro de Educação Letras e Saúde. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/1023/1/Camila_Rieger_2016.pdf. Acesso em: 07 de Dez. de 2017.

SANTIAGO, N. C.O Ensino e a Aprendizagem das Ciências dos Alunos com Surdez. Monografia de Especialização Universidade Tecnológica Federal do Paraná Diretoria De Pesquisa e Pós-Graduação Especialização em Ensino De Ciências. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4383/1/MD_ENSCIE_II_2014_66.pdf. Acesso em: 06 de Dez. de 2017.

SILVA, C. F. e; GAIA. M. C. de M. **Educação inclusiva e o ensino de ciências.** Disponível em: file:///C:/Users/MASTER/Downloads/402-1212-1- PB%20(3). pdf. Acesso em 19 de out. de 2017.

SOUZA, S. F. de; SILVEIRA, H. E. da. **Terminologias Químicas em LIBRAS:** A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA Terminologias Químicas em LIBRAS Vol. 33, N° 1, FEVEREIRO 2011.

PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CTS/CTSA NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À INCLUSÃO SOCIAL E CIDADANIA PLENA

Ivone Liphaus Almeida

Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha-
ES

Programa de Pós-graduação em Ensino de
Humanidades do Ifes
Vitória, Espírito Santo

Sidnei Quezada Meireles Leite

Programa de Pós-graduação em Educação em
Ciências e Matemática do Ifes

Programa de Pós-graduação em Ensino de
Humanidades do Ifes
Vitória, Espírito Santo

graduação, dois professores, conversas com os atores da educação municipal, além de entrevistas com duas professoras do ensino fundamental que disponibilizaram um histórico curricular das práticas adotadas em turmas de ensino fundamental I de 2010 a 2018. Os dados coletados foram categorizados e analisados com base na técnica de triangulação, cujos aspectos político-pedagógicos foram analisados com base no movimento da libertação de Paulo Freire e na educação CTS/CTSA de Glen Aikenhead, Wildson Santos e Décio Auler. Como fruto deste trabalho, foi planejado uma intervenção pedagógica na forma de um projeto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Temas geradores. Pedagogia Freiriana. Intervenção Pedagógica. Filosofia da Libertação. Abordagem Temática Freiriana.

ABSTRACT: The objective of this work was to study the political and pedagogical aspects of the construction of a primary school I project to address issues based on public services essential to society, such as water treatment, effluent treatment, among others. The process of building the school project to materialize curricular policies ran up against bureaucracies and demanded an influence from the municipal government, the municipal education department and the school board. It

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi o de estudar os aspectos político-pedagógicos da construção de um projeto escolar de ensino fundamental I para abordar temáticas baseadas em serviços públicos essenciais a sociedade, tais como o tratamento de água, tratamento de efluente, entre outras. O processo de construção do projeto escolar para materialização das políticas curriculares esbarrou em burocracias e exigiu uma influência da prefeitura municipal, secretaria municipal de educação e diretoria escolar. Tratou-se de uma investigação qualitativa, apoiada em observações, relatos escritos e orais, além de leituras de documentos oficiais. A produção de dados foi mediada por reuniões do grupo de estudo formado por cinco estudantes de pós-

was a qualitative investigation, supported by observations, written and oral reports, and readings of official documents. Data were mediated by meetings of the study group of five postgraduate students, two teachers, conversations with the actors of municipal education, and interviews with two elementary school teachers who provided a curricular history of the practices adopted in elementary school classes I from 2010 to 2018. The data collected were categorized and analyzed based on the triangulation technique, whose political-pedagogical aspects were analyzed based on the liberation movement of Paulo Freire and the STS/STSE education of Glen Aikenhead, Wildson Santos and Décio Auler. As a result of this work, a pedagogical intervention was planned in the form of a school project.

KEYWORDS: Generating themes. Pedagogy Freiriana. Pedagogical Intervention. Philosophy of Liberation. Freiriana Thematic Approach.

1 | INTRODUÇÃO

Na visão mais conservadora, a cidadania é percebida como via de acesso dos indivíduos a serviços e bens (GALLON et al., 2017). No entanto, a partir de uma educação que preconize a formação cidadã, prevê-se a participação ativa desses sujeitos nas decisões públicas, assumindo direitos e também deveres, de forma organizada em “condições de vida minimamente civilizadas” (BRASIL, 2013, p. 21). Para que o indivíduo tenha uma participação ativa na sociedade, deve ter um mínimo conhecimento de linguagem, matemática e ciências para poder interagir com o mundo ao redor (LORENSATTI, 2009; CHASSOT, 2000; AIKENHEAD, 1997; COBERN e AIKENHEAD, 1998). Então, é esperado que políticas curriculares consigam abranger as propostas e práticas, planejamentos discutidos no coletivo escolar, orientados pela realidade de cada comunidade, com olhos para dentro e fora dos muros da escola.

No contexto do ensino fundamental I, para inovar as práticas pedagógicas é necessário submeter uma série de solicitações a fim de comprovar que o currículo prescrito para o ensino fundamental não será modificado drasticamente (SACRISTÁN, 2000; FERRAÇO, 2004). Entretanto, Ferraço (2004, p. 89) sinaliza que as redes tecidas em meio à articulação dos contextos culturais, políticos, socioeconômicos, religiosos, familiares, entre outros, vividos pelos sujeitos cotidianos, produzem diferentes posturas dependendo das necessidades e/ou interesses pessoais e/ou locais, das histórias de vida, formações, valores e intenções. Com isso, admite-se que o currículo em ação, que se efetiva nas práticas pedagógicas, é distinto, único e contextual. Isto porque no desenvolvimento das práticas perpassam os interesses, necessidades, histórias de vida e formação acadêmica, entre outros. Assim, o que está prescrito muda, se modifica e pode até mesmo se transformar.

Trata-se de um artefato permeado por relações de poder, interessado em compor uma identidade e organizado a partir de questões que irão compor e guiar o processo de ensino e aprendizagem de determinado grupo (GALLON et al., 2017).

Todo elemento que passe por um processo de escolarização poderá ser integrado ao currículo. Por isso, a formação cidadã na forma de prática educativa, deve estar presente no desenrolar das disciplinas, em todo percurso escolar.

Considerando o contexto da educação básica, sobretudo o ensino fundamental, os pressupostos e fundamentos ressaltam uma educação com qualidade social. Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) preveem uma educação articulada à ciência, tecnologia, cultura, direitos humanos e sustentabilidade em práticas escolares, a fim de minimizar as desigualdades sociointelectuais e promover cidadania. Buscamos promover cidadania a partir de uma educação com qualidade social, em que as práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares, realizadas além da sala de aula, se tornem importantes para o ensino fundamental.

O presente estudo foi produzido a partir de reuniões de estudo e visitas realizadas nas escolas, Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal de uma cidade situada no Estado do Espírito Santo. A partir de observações produzidas durante as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do ensino fundamental I, no período de 2008 a 2018, surgiram questionamentos produzidos pelas crianças, tais como: De onde vem a água potável que sai da torneira? Qual é o destino do xixi e do cocô do banheiro? Como eu posso ser polícia? Qual o significado dos símbolos no trânsito? Por que há um banco especial para os deficientes no ônibus? Qual é a diferença entre hospital e posto de saúde? Essas perguntas conduziram a construção de um projeto de pesquisa destinado a produzir uma prática pedagógica para debater algumas dessas temáticas englobando conteúdos programáticos escolares e serviços públicos da sociedade.

A Lei Federal nº 7.783, de 28 de junho de 1989, que dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. De acordo com essa Lei, são considerados serviços ou atividades essenciais: I - tratamento e abastecimento de água; produção e distribuição de energia elétrica, gás e combustíveis; II - assistência médica e hospitalar; III - distribuição e comercialização de medicamentos e alimentos; IV - funerários; V - transporte coletivo; VI - captação e tratamento de esgoto e lixo; VII - telecomunicações; VIII - guarda, uso e controle de substâncias radioativas, equipamentos e materiais nucleares; IX - processamento de dados ligados a serviços essenciais; X - controle de tráfego aéreo; e XI - compensação bancária.

O objetivo deste trabalho foi o de estudar os aspectos político-pedagógicos da construção de um projeto escolar do ensino fundamental I para abordar temáticas baseadas em serviços públicos essenciais à sociedade, tais como o tratamento de água, tratamento de efluente, entre outras.

2 | METODOLOGIA

Tratou-se de uma investigação qualitativa com base em Gil (2016), apoiada em observações, relatos escritos e orais, e leituras de documentos oficiais. O objeto da pesquisa foi o grupo de estudo de professores do ensino fundamental e o cenário produzido para a construção do planejamento de uma intervenção pedagógica em uma escola pública de ensino fundamental I, envolvendo relações estabelecidas com a Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação e Diretoria da Escola de Ensino Fundamental no Estado do Espírito Santo.

Na tabela 1 está apresentada as etapas percorridas no processo de construção do plano de intervenção escolar (PIE), fruto do grupo de estudo de professores do ensino fundamental. A produção de dados foi mediada por reuniões do grupo de estudo formado por cinco estudantes de pós-graduação, dois professores, conversas com os atores da educação municipal, além de entrevistas com duas professoras do ensino fundamental que disponibilizaram um histórico curricular das práticas adotadas em turmas de ensino fundamental I de 2010 a 2018.

Etapa	Contexto
1 Ago/2018	Reuniões para mapeamento situacional da educação do município. Levantamento da situação das diretrizes curriculares municipal da educação e do Projeto Político Pedagógico da Educação do município para o ensino fundamental. Rodas de conversas sobre o levantamento inicial.
2 Set/2018	Visita à Prefeitura Municipal. Conversa com autoridades para levantamento do apoio e possibilidades de financiamento de aulas de campo em locais do serviço público. Rodas de conversas com autoridades.
3 Set/2018	Visita à Secretaria de Municipal de Educação para levantamento da situação das Diretrizes Curriculares Municipais da educação e do Projeto Político Pedagógico do município para o ensino fundamental. Rodas de conversas com a Secretaria de Educação.
4 Set/2018	Visita à potencial Escola de Ensino Fundamental I para averiguar a possibilidade de aplicação do plano de intervenção escolar. Rodas de conversas com as Professoras.
5 Out/2018	Visita à Estação de Tratamento de Água para averiguar a possibilidade de realização de uma aula de campo durante a aplicação do plano de intervenção escolar. Rodas de conversas com os Técnicos.
6 Nov/2018	Construção do Plano de Intervenção Escolar (PIE).
7 Nov/2018	Apresentação do PIE para os membros do Grupo de Estudo. Validação da intervenção escolar entre pares.

Tabela 1. Etapas percorridas no processo de construção do planejamento escolar. Grupo de estudo com professores do ensino fundamental para construção de um plano de intervenção escolar.

Sendo a cidadania um ponto a ser trabalhado por todos os docentes durante todo processo de escolarização, independentemente de suas formações e disciplinas de atuação, nosso problema de pesquisa nesse estudo consistiu-se: De que modo a prática cidadã é compreendida e como essa perpassa o trabalho cotidiano de professores da

educação básica? Com isso, objetivou-se: Investigar as percepções de professores de educação básica sobre o currículo e suas possibilidades para proposição de práticas cidadãs na escola.

Para organizar a análise dos dados, utilizamos a técnica da triangulação de dados de Triviños (1987), cujo objetivo básico é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Os aspectos político-pedagógicos foram analisados com base no movimento da libertação de Paulo Freire e na educação CTS/CTSA de Glen Aikenhead, Wildson Santos e Décio Auler. Como fruto desse trabalho, foi planejada uma intervenção pedagógica na forma de um projeto escolar.

3 | CONSTRUÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO ESCOLAR

Durante o segundo semestre de 2018, foram realizadas reuniões do Grupo de Estudo para construção de um plano de intervenção escolar a ser aplicado no ensino fundamental I, a fim de abordar temáticas baseadas em serviços públicos essenciais à sociedade, tais como o tratamento de água, tratamento de esgoto, entre outras. Na etapa 1 do Grupo de Estudo, foram realizadas reuniões para mapeamento situacional da educação no município. As leituras das Diretrizes Curriculares da Educação e do Projeto Político Pedagógico da Educação revelaram a necessidade de atualização da organização curricular das Unidades Municipais de Ensino Fundamental. De acordo com o relato da Secretaria Municipal de Educação, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse ampliado, sobretudo no ciclo de alfabetização, as aulas das disciplinas de Português e Matemática passaram por uma redistribuição e reforço. As turmas do 1º ao 5º ano receberam um acréscimo de duas aulas de Português e duas de Matemática (figura 1). O objetivo foi o de garantir ao estudante da Rede Municipal de Educação de Vila Velha uma base para as outras áreas do conhecimento com qualidade, tendo em vista as principais avaliações externas, como por exemplo a Prova Brasil (VILA VELHA, 2008). Vale citar que a temática de cidadania não foi muito citada nas conversas, e há poucos registros de diretrizes que induzem práticas pedagógicas para esse fim.



PREFEITURA MUNICIPAL DE VILA VELHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR - 1º ao 5º Ano

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2012						
	Áreas de Conhecimento	Carga Horária Semanal				
		Anos				
		1º	2º	3º	4º	5º
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	7	7	7	6	6
	Educação Física	3	2	2	2	2
	Artes	1	1	1	1	1
	Ciências	2	2	2	4	4
	Matemática	7	7	7	6	6
	História	2	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2	2
	Ensino Religioso	1	1	1	1	1
	Subtotal	25	24	24	24	24
		Total Geral	25	25	25	25
Parte Diversificada	Saúde / Sexualidade / Vida familiar e social / Meio ambiente / Trabalho e Consumo / Ciência e Tecnologia / Ética / Cultura.					
	Empreendedorismo	-	1	1	1	1
		20	20	20	20	20
		Total Geral	25	25	25	25
Temas Transversais	Saúde / Sexualidade / Vida familiar e social / Meio ambiente / Trabalho e Consumo / Ciência e Tecnologia / Ética / Cultura. Administração Pública e Ética - Lei M 4208/04 Estudos Básicos sobre Trânsito - Lei M 4326/05 História e Cultura Afro-Brasileira - Le 10639/03					

OBS: Os temas transversais serão trabalhados de forma integrada aos componentes curriculares.

Profª Wanessa Zavarese Sechim
Secretaria de Educação

18

Figura 1: Organização curricular das escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Vila Velha, Espírito Santo.

No que se refere às temáticas transversais, a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha criou laboratórios de informática, na tentativa de introduzir uma ação indutiva para o uso das novas tecnologias articuladas ao itinerário formativo do ensino fundamental. Em cada unidade de ensino foi criado um laboratório de informática na Rede Municipal de Educação de Vila Velha, tendo como base a Lei Municipal de Vila Velha nº 5.206/2011, que criou o cargo de Professor da Educação Básica em Tecnologias Educacionais, visando ampliar e reforçar as atividades didático-pedagógicas nos laboratórios, e dessa forma, tornando cada laboratório, um ambiente de aprendizagem. Esse profissional terá como principais atribuições: desenvolver projetos de inclusão digital para a comunidade escolar, bem como selecionar e avaliar softwares educacionais e ministrar aulas utilizando diversos recursos tecnológicos; e garantir que os alunos alcancem objetivos pedagógicos e tecnológicos por meio de projetos de aprendizagem.

Nas etapas 2 e 3 e 4, as visitas realizadas oportunizaram a realização de conversas no âmbito da Prefeitura Municipal, da Secretaria Municipal de Educação e da Escola. Nesse contexto, houve relatos de que a reorganização curricular que vigora até hoje é a do ano de 2008 e que em 2018 estavam reorganizando o currículo de acordo com a Base Nacional Comum Curricular que está sendo elaborada em rede nacional, razão pela qual não havia uma versão final para divulgação. Ainda, fomos orientados a procurar mais informações com uma profissional que foi uma das responsáveis pela elaboração da Proposta Curricular de 2008, porém essa já não trabalha mais em Vila Velha e sim, em um órgão do governo do estado.

Com relação a possibilidades de financiamento para as aulas de campo,

percebemos um certo “jogo de empurra”, pois em conversa com a Secretaria, a informação repassada é que deveríamos tratar com a escola e, ao conversar com a diretora, esta disse que era um assunto para a Secretaria resolver.

Em visita à escola, os trechos dos relatos orais da equipe pedagógica e das professoras não foram nada animadores, por exemplo, a falta de estímulo, insatisfação e o medo de arriscar novas práticas por parte de alguns professores que não veem com bons olhos uma pesquisadora na escola. *Falas como: “vamos trabalhar mais horas participando de reuniões e teremos mais trabalho com um novo projeto e que isso não vai dar em nada” ou, “agora que está fazendo mestrado acha que tudo o que fazemos está errado”*. Outro relato foi relacionado a incerteza de quem será regente de turma, pois a professora atual está em designação temporária, podendo o profissional efetivo voltar a qualquer momento; [...] A falta de material e equipamentos na escola como datashow, notebooks, cabos e internet que não funciona a contento. Como o professor realizará uma intervenção diante da atual conjuntura do país, cujo presidente não comunga com ideias progressistas. Foi possível notar que o trecho dos relatos orais evidencia a importância do debate estabelecido.

Mas como abordar essas temáticas de serviços públicos essenciais na escola? No âmbito da escola, esse assunto pode ser tratado na forma de tema transversal, conforme o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam os Temas Transversais com foco principal no ensino fundamental (BRASIL, 1998) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Neste último documento, os temas transversais foram ampliados e ganharam maior importância no cenário da educação básica brasileira. Por exemplo, Fadini e Leite (2017) trataram essa perspectiva utilizando a pedagogia Histórico-Crítica para debater educação alimentar em ambiente escolar. Neste trabalho, houve uma dedicação na temática de serviços públicos essenciais no contexto do ensino fundamental I, de forma transdisciplinar, considerando a perspectiva de tema transversal no âmbito da educação básica.

Os serviços públicos são aqueles prestados pelo Estado, direta ou indiretamente, por meio de concessão e permissão, para a satisfação da coletividade em geral. O artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1989), expressa os direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Os serviços públicos são citados no artigo 21, no artigo 25, no âmbito dos Estados Federados e no artigo 30, no âmbito dos Municípios, expressa que “compete à União explorar, diretamente ou mediante autorização, concessão ou permissão, os serviços e instalações de energia elétrica e o aproveitamento energético dos cursos de água”, que tratam de atividades primordiais, necessárias ao desenvolvimento da sociedade, imprescindíveis à manutenção da dignidade da pessoa humana. Por isso, foi retirada do domínio dos particulares e foi entregue ao Estado, estando, o mesmo, obrigado a desempenhar essa atividade.

Para tratar dos serviços públicos essenciais, escolhemos a perspectiva dos diálogos entre espaços formais e não formais. Embora fosse possível levar os alunos do ensino fundamental I nas estações de tratamento de água e de esgoto, havia o impasse de conseguir financiamento para o transporte (etapa 5), a fim de realizar a aula de campo. As condições oferecidas pelo município para financiar aulas de campo são extremamente burocráticas, o que pode comprometer o processo de inovação de práticas pedagógicas no ensino fundamental.

No entanto, Gohn (2006) ressalta que, quando se trata da educação formal, os atos e os processos educativos são desenvolvidos no ambiente escolar e instituições certificadoras, regulamentadas por leis, seguindo um currículo determinado; e a educação informal, que é realizada ao longo da vida, de forma espontânea, acontece por meio das relações sociais existentes na família, entre os amigos, na igreja, no clube dentre outros ambientes que promovem a socialização e o compartilhamento de valores, hábitos, atitudes e comportamentos, sendo um processo educativo permanente e não organizado, que atua no campo da sensibilidade e das emoções.

Para a construção do plano de intervenção escolar, buscamos nos apropriar da pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 2011, 2016), quando a educação se torna um ato político. Como fruto do estudo, produzimos um plano de intervenção escolar (PIE) baseado na abordagem temática freiriana (ATF) (FREIRE, 2016, p. 147), na tentativa de nos aproximarmos também da perspectiva CTS/CTSA (SANTOS e AULER, 2011; AIKENHEAD, 2009). O PIE parte de temas geradores, tais como a produção de água potável e o destino do lixo doméstico, o que segundo (MAESTRELLI e TORRES, 2014), funcionam como mediadores do desenvolvimento de currículos que estimulam a consciência crítica dos estudantes. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), a Abordagem Temática Freiriana se fundamenta por considerar o contexto das acusações das contradições vividas pelos sujeitos escolares e o anúncio da possibilidade de transformação dessas contradições. O PIE prevê aulas presenciais, dialógicas, com produção de práticas lúdicas e reflexivas, com exibição de filmes, construção de maquetes, jogos pedagógicos, produção de desenhos e debates sobre as temáticas estudadas. Há também, uma proposta de visita à estação de tratamento de água (água potável) e outra à estação de tratamento de lixo (aterro sanitário).

Em nosso entendimento, as propostas de Freire (2016) estão em perfeita consonância com a educação CTS/CTSA proposta por Santos e Auler (2011), pois dialogam com a necessidade de romper com a formação de indivíduos acríticos, passivos, conformistas e apolíticos. Um dos objetivos do movimento CTS/CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) é formar pessoas críticas capazes de intervir nos processos regionais e locais, por meio de associações de moradores, associações de classes trabalhistas, entre outros.

Entendendo que o princípio da Abordagem Temática Freiriana é a busca do diálogo e o pensar crítico, desenvolvemos um cronograma perpassando 4 momentos com base em Maestrelli e Torres (2014), objetivando a organização de um currículo

reflexivo que integre teoria e prática num só processo. O processo de codificação-problematização-descodificação, proposto por Paulo Freire (2016), vai estruturar a dinâmica pedagógica do projeto. Segue, o cronograma na tabela 2.

Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), a Abordagem Temática Freiriana se fundamenta por considerar o contexto das acusações das contradições vividas pelos sujeitos escolares e o anúncio da possibilidade de transformação dessas contradições. O projeto escolar que trata a investigação será baseado na pedagogia freiriana e tratará de uma intervenção pedagógica que será realizada por meio do desenvolvimento do movimento de investigação temática (FREIRE, 2016, p. 147). Utilizaremos o processo que engloba temas geradores, pois segundo (MAESTRELLI e TORRES, 2014), esses temas funcionam como mediadores do desenvolvimento de currículos que estimulam a consciência crítica dos estudantes.

Etapa	Meses	Abordagem Temática Freiriana (ATF)	Objetivos	Encontros/Ações
1	Fevereiro/2019	Levantamento Preliminar	Conhecer o ambiente em que vive o estudante.	<p>Reunião com a Comunidade Escolar. Reunião com o Secretário de Educação para apresentação do projeto “Vila Essencial” objetivando apoio necessário ao projeto e possível intervenção junto aos órgãos institucionais que serão visitados.</p> <p>Observar e reconhecer na convivência e através do diálogo, a realidade dos estudantes, o ambiente e o contexto em que vivem e estabelecer a relação desse meio com a temática dos serviços públicos do Projeto “Vila Essencial”.</p>
2	Março/2019	Análise das situações e escolha das Codificações	Realizar, através do diálogo, a escolha de situações a serem abordadas no projeto de intervenção, sintetizando as contradições vividas pelos estudantes.	A partir do levantamento preliminar, o grupo de pesquisa seleciona os temas e configura-os numa identificação que relaciona com outros assuntos, estimula controvérsias e curiosidade.
3	Março/2019	Diálogos Descodificadores	Depois de uma seleção e o aprimoramento prévio de vários temas, o conjunto dos estudantes, através de diálogos, elegem os temas geradores a serem pesquisados.	<p>Escolha de 4 temáticas a partir do interesse dos estudantes.</p> <p>Formação/Constituição dos Grupos de Trabalho (GT) - Temáticas. Discussões e investigações preliminares realizadas pelos Grupos de Trabalhos.</p>

4	Março a Maio 2019	Redução Temática	Trabalho interdisciplinar com o objetivo de elaborar os conteúdos programáticos e identificar quais conhecimentos são necessários para o entendimento dos temas. O grupo de pesquisa seleciona os conteúdos programáticos que funcionarão como referência para desenvolver um conjunto de atividades para estimular a pesquisa.	Desenvolvimento do Projeto Escolar - atividades pedagógicas variadas envolvendo trabalhos de pesquisa, estudos complementares, aulas expositivas sobre os conteúdos interdisciplinares. Rodas de conversas, produções de textos, vídeos, jogos, recorte de jornais e revistas e colagem, desenhos, oficinas, jogos, debates, leituras compartilhadas e deleite, entrevistas, registros diversos, fotografias, entre outros.
5	Junho/2019	Participação dos sujeitos envolvidos	Mostra Cultural do Projeto.	Culminância do Projeto - Momento em que cada grupo irá apresentar os trabalhos desenvolvidos ao longo do Projeto “Vila Essencial”.

Tabela 2: Projeto de Ensino - Cronograma do desenvolvimento do Projeto “Vila Essencial”.

Os temas geradores, baseados na concepção de Paulo Freire (2016, p. 147), serão o objeto de estudo e vão permear a organização do currículo por parte do professor, a escolha dos conteúdos das disciplinas escolares e a abordagem sistematizada das atividades em sala de aula. O processo de ensino pautado no desenvolvimento da Abordagem Temática Freiriana viabilizará a assimilação de novos conhecimentos científicos o que resulta na conscientização (FREIRE, 2016), por meio da passagem da consciência ingênua à consciência crítica.

Na tabela 3 está apresentada uma relação de possíveis temas geradores a serem trabalhos durante a intervenção pedagógica. A critério do estudo prévio, foram relacionadas 10 temáticas que fazem parte do cotidiano do estudante. Como meta para esta etapa da prática pedagógica, busca-se selecionar 5 temáticas relacionadas aos respectivos grupos de trabalho (GT), que na concepção freiriana podem ser considerados os círculos de cultura (FREIRE, 2011).

POSSÍVEIS TEMAS GERADORES A SEREM ESTUDADOS	
1	Praças, praias, parques e outros: usar sim, sujar não!
2	Água potável que sai da torneira.
3	Esgoto: para onde vai a água suja?
4	Bombeiros: quem vai apagar o fogo do prédio?
5	Trânsito: para que servem as faixas e semáforos nas ruas?
6	Eletricidade: o que faz funcionar o meu ventilador no verão?
7	Segurança Pública: andando nas ruas com os policiais por perto!
8	Saúde: hoje é dia de tomar vacina no postinho ali perto de casa!
9	Lixo: como diminuir o volume produzido lá em casa?
10	Telefonia: como é bom ter um telefone que fala em qualquer lugar!

Tabela 3: Possíveis temas geradores a serem trabalhados na escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia de construção do plano de intervenção escolar (PIE) foi de suma importância para o mapeamento da situação do ensino fundamental e o reconhecimento das burocracias exigidas que podem impactar sobremaneira o processo de inovação das práticas pedagógicas escolares. Entretanto, a realização do grupo de estudo, com uma composição interdisciplinar, oportunizou a produção de uma série de debates interdisciplinar e transdisciplinar, o que favoreceu a abordagem de temáticas transversais. A execução do planejamento poderá perpassar por aspectos interdisciplinares, i.e., entre duas disciplinas, e transdisciplinares, i.e., neste caso significa mais do que disciplinas que se articulam entre elas em um projeto [de ensino] com um conhecimento em comum, além da fronteira do conhecimento, abordando temáticas transculturais (AIKENHEAD, 1997)

Não foi encontrado na literatura, a realização deste tipo de projeto em escola pública localizada no Estado do Espírito Santo, o que mostra o caráter inédito do projeto de pesquisa. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem os fundamentos pedagógicos, entre outras coisas, que incluem a relação entre o trabalho, educação, ciência, tecnologia e cultura, direitos humanos e sustentabilidade (BRASIL, 2013). Nesse sentido, parece ser fundamental a realização de projetos interdisciplinares e transdisciplinares nos espaços escolares, e, talvez, isso possa fazer diferença na vida dos jovens da educação básica.

O relatório da Unesco sobre os avanços alcançados na educação fruto do acordo de Dakar, Senegal - “Marco de Ação de Dakar, Educação para Todos (EPT): Cumprindo nossos Compromissos Coletivos” (UNESCO, 2001), que compõe 164 países, apontou que no período de 2000 a 2014 o Brasil só cumpriu duas das seis metas fixadas em 2000 (UNESCO, 2015). Como desdobramento desse processo, a Unesco coordenou a assinatura de um novo acordo denominado “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação” (UNESCO, 2016), reunindo 160 países, inclusive o Brasil, para atender objetivos e metas estabelecidas para serem cumpridas no período de 2016 a 2030. A articulação da educação escolar e não escolar, formal e não formal, é referenciada em diversos momentos do documento. Por exemplo, a educação para promover a aprendizagem ao longo da vida, flexibilidade na aprendizagem tanto em nível primário quanto secundário articulada aos principais setores da economia e da sociedade, na articulação da educação profissional e tecnológica com o mundo do trabalho (EPT), na educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e na educação para cidadania global (ECG). Infelizmente, o financiamento da educação está comprometido desde 2016, entre outros motivos, devido às restrições de gastos públicos aprovada em 2016 (PEC 55/2016), com a Emenda Constitucional 95 que limita por 20 anos os gastos públicos, situação essa que compromete a realização das metas do acordo “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação”.

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, G. S. **Educação científica para todos.** Tradução de Maria Teresa Oliveira. 1a. Edição. Mangualde – PT: Edições Pedagogo. 2009.

AIKENHEAD, G. S. **Toward a First Nations Cross-Cultural Science and Technology Curriculum.** Science Education. V. 81, n. 2 p. 217-238, Apr. 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016 - PEC do Teto dos Gastos Públicos.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.2016.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 7.783, de 28 de junho de 1989.** Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos. Apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica:** questões e desafios para a educação. Ijuí: editora Unijuí, 2000.

COBERN, W.W.; AIKENHEAD, G.S. **Cultural Aspects of Learning Science.** Part One. Kluwer Academic Publishers, 1998.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências:** Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FADINI, G. P.; LEITE, S. Q. M. **Uma Pedagogia Histórico-Crítica para discutir Educação Alimentar:** Aspectos metodológicos num Projeto Escolar de Ensino Médio. Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017. 2017.

FERRAÇO, C. E. **Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos.** In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.) *Curricular: pensar, sentir e diferir.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 60^a edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

GALLON, M. da S.; FERRARO, J. L.S.; FERRI, M. da S.; PIRES, M. G. S. **Currículo, cultura e cidadania:** a produção de saberes para o exercício democrático na educação básica. @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, set-dez, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Sexta edição. São Paulo: Atlas, 2016. 200 p.

GOHN, M. da G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, V. 14, N. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LORENSATTI, E. J. C. **Linguagem matemática e Língua Portuguesa:** diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 89-99, maio/agosto, 2009. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/linguagem.pdf>>. Acesso em janeiro de 2019.

MAESTRELLI, S.R.P.; TORRES, J. R. **Abordagem Temática Freireana:** Uma concepção curricular para a efetivação de atributos da educação ambiental escolar. Revista e-Curriculum, São Paulo, N. 12, V. 02, maio/out. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. de Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. **CTS e educação científica.** Desafios, tendências e resultados de pesquisas. Brasília, DF: Editora UnB, p. 73-97. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco.** Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2016.

UNESCO. **Educação Para Todos - 2000-2015:** progressos e desafios. Relatório Conciso. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015. Unesco Brasil. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2015. 58p.

UNESCO. **Educação Para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2001. 70p.

VILA VELHA. **Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha.** SEMED. Vila Velha, 2008.

VILA VELHA. (Município). **Lei 5206/2011 de 25 de novembro de 2011** – Dispõe sobre a criação do cargo de “Professor Educação Básica – Tecnologias Educacionais” no quadro permanente do Plano de Cargos do Magistério Público do Município de Vila Velha. 2011.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO

Ivana Aparecida Weissbach Moreira

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Passo Fundo - RS

Rosenei Cella

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Passo Fundo - RS

Rosana Cristina Kohls

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Passo Fundo - RS

on educational policies. It is a bibliographical research, with theoretical-critical analysis. The statistical data on social inequality reveal disparities between the restricted group of the richest and the millions of poorest in Brazil. Despite being a worldwide phenomenon, the data point to a worrying in face of the recent setbacks/changes in relation to social rights and the guarantee of justice and social inclusion, through educational policies.

KEYWORDS: Social inequality. Right to education. Social inclusion. Educational policies.

RESUMO: O estudo reflete sobre a desigualdade social no Brasil, suas contradições e impacto nas políticas educacionais. Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica, com análise teórico-crítica. Dados estatísticos sobre a desigualdade social revelam disparidades entre o grupo restrito dos mais ricos e os milhões de mais pobres no Brasil. Embora seja um fenômeno mundial, os dados apontam uma realidade preocupante diante dos recentes retrocessos/mudanças em relação aos direitos sociais e a garantia da justiça e inclusão social, via políticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade social. Direito à educação. Inclusão Social. Políticas Educacionais.

ABSTRACT: This study delves into social inequality in Brazil, its contradictions and impact

1 | INTRODUÇÃO

A abertura política e os princípios democráticos conquistados em nosso país, no final da década de 1980, trouxeram avanços para a construção de um novo projeto de sociedade. A retomada dos direitos civis e políticos, a participação popular e o direito de escolha dos seus representantes marcaram significativamente o princípio de cidadania. Acreditava-se que a garantia na escolha dos representantes legislativos seria garantia também de maior segurança, igualdade e justiça social. No entanto, os problemas centrais da nossa sociedade, tais como a violência, o desemprego, o analfabetismo, a precarização das políticas públicas e a grande desigualdade

social e econômica, continuam acentuados e agravados até hoje. O descrédito e a desconfiança numa representação política voltada para o interesse da população estão cada vez mais presentes diante do cenário de corrupção política, econômica e a falta de perspectivas na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora.

As lutas dos movimentos sociais na garantia da participação da sociedade na elaboração das políticas públicas aperfeiçoaram o Estado Democrático de Direito. Porém, um pré-requisito para a efetivação deste modelo de Estado está no enfretamento das desigualdades sociais, tendo como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana, preconizados na Constituição Federal de 1988 (CF, 1988).

Os direitos sociais no Brasil, nos últimos anos, são constantemente colocados à prova. O desequilíbrio econômico e político, conduzido por estratégias antidemocráticas, estigmatização e judicialização da pobreza, assinalam medidas para o desmonte da Seguridade Social. Em consequência, ameaça à tentativa de afirmação de um padrão de proteção social que supere o caráter restritivo, clientelista e assistencialista, historicamente marcado no Brasil no campo dos direitos sociais.

Como estratégia para ampliar e socializar os custos da crise econômica com a classe trabalhadora e reforçar as oportunidades de lucro para a elite, estão em curso reformas trabalhistas, previdenciárias, dentre outras ações restritivas de direitos, que buscam assegurar a manutenção de um sistema financeiro corporativista e excludente, deletério ao conjunto da sociedade.

As políticas educacionais vêm passando por alterações que evidenciam o desmonte dos direitos materializados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), bem como nas deliberações que delas derivam. As reformas educacionais, o congelamento dos gastos públicos, a mercantilização da educação e a crescente onda de precarização da educação pública são algumas das ações antidemocráticas. Este cenário reacende a instauração de um Estado mínimo e evidencia a contradição entre os princípios educacionais para uma formação humana, emancipadora e cidadã.

Historicamente, as elites brasileiras construíram, e ainda constroem, proposições que se contrapõem aos modelos defendidos pelos trabalhadores, pois são difusoras da responsabilização dos pobres pela sua condição, ideologia que se expressa na defesa dos lucros e juros.

Esta herança agrava e materializa a distância entre os poucos que possuem muito e os milhões que possuem pouco ou quase nada. Serve, ainda, para reforçar o processo de naturalização da desigualdade social no Brasil, cristalizando a distância que separam os mais cidadãos daqueles que possuem “subcidadania”. Refletir criticamente sobre este processo possibilita perceber as contradições e implicações para as políticas educacionais, compreendendo que este movimento em plena expansão precariza as relações sociais e a própria subjetividade do indivíduo.

Trata-se de um estudo qualitativo e bibliográfico, tendo análise teórico crítica, baseado no materialismo dialético. Argumenta sobre as políticas educacionais e sua

importância para a compreensão da educação, a desigualdade social e sua inter-relação com o direito à educação enquanto um direito social. Ainda, permite compreender a naturalização da desigualdade social brasileira e como este fenômeno impacta nas políticas educacionais.

2 | ESTADO, DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas os interesses e as necessidades da classe dominante passaram a delimitar o campo da educação, na medida em que este serviu de dominação social de poucos sobre muitos. Ao apropriar-se da atividade intelectual e das técnicas de produção que compõe a divisão social do trabalho, a classe dominante passou a compreender a educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social. Os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como necessários para o desenvolvimento do sistema de produção (TONET, 2005).

A década de 1980 possui um marco significativo para o Brasil pelo processo de redemocratização, com a restauração dos direitos civis e políticos e a promulgação da Constituição, hoje vigente no país. Constitui-se, assim, o Estado Democrático de Direito, alicerçado nos fundamentos da soberania, cidadania, pluralismo político, dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, abrindo espaços para a participação social e a democracia (BRASIL, 1988). A abertura política e a implantação de conselhos gestores de políticas públicas possibilitou que o poder do Estado passasse a ser compartilhado com a sociedade, significando uma representação maior da sociedade na gestão pública e no exercício da cidadania. No início dos anos de 1990, a concepção neoliberal de Estado institui a descentralização na execução das políticas públicas, o encolhimento do Estado nas suas ações sociais com privatizações, terceirizações dos serviços e de setores da administração pública. Este sistema passa a isentar progressivamente o papel do Estado como garantidor dos direitos, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil. A partir de 2003, o país passa por um período neodesenvolvimentista, em uma estratégia que retoma aspectos de centralidade do Estado na efetivação de políticas públicas, adaptadas a uma conformação de sociedade voltada a manter a lógica neoliberal implantada na década anterior.

O sistema neoliberal não pode ser considerado apenas uma ideologia de política econômica, mas de transformação profunda do capitalismo e das sociedades. “É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 07). Assim, ao compreender a sociedade neoliberal, não apenas como transformação econômica ou ideológica, mas que afeta também as relações sociais, estamos diante de uma “racionalidade” global que reflete profundamente

na subjetividade humana. Esta subjetividade é guiada por ações de competição, de individualidade, que são representadas “pelo governo de si mesmo”, ou seja, uma forma de governar que se dirigia ao próprio indivíduo (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 328). É nessa sociedade da competição, do homem “empresário de si”, que as relações individualizantes possibilitam perceber como nos reconhecemos enquanto humanidade e de como estas relações afetam a condição humana.

A desigualdade social, numa perspectiva sociológica, apresenta variadas configurações que nos permitem pensar no seu processo fragmentado e multifacetado, a partir da realidade social de cada sociedade. Assim, as mudanças e as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais da sociedade moderna possuem influência dos movimentos revolucionários. Para o sociólogo Jessé Souza (2003), o grande desafio consiste em demonstrar a naturalização da desigualdade, em países como o Brasil, como um processo de modernização de grandes proporções desde o início do século XIX. O patrimonialismo e o liberalismo conservador, notadamente no Brasil, atingem as esferas econômica e sociopolítica, ocupa uma centralidade no sentido do processo de escravidão das classes menos favorecidas, tornando invisível a nossa própria herança deste regime. Permite, ainda, que a classe dominante legitime “supostas heranças culturais”, em detrimento de uma análise científica dos conflitos sociais e da gênese da desigualdade em nosso país. Esse patrimonialismo tomado como responsável pela corrupção em nosso país acaba por deixar em segundo plano, nas palavras de Jessé Souza, a desigualdade social, sendo esta questão uma inversão perversa e absurda. Assim, o patrimonialismo torna invisível o poder social. O populismo atrelado à política de atendimento aos mais pobres é desconsiderado, mas tomado como elemento essencial para arregimentar a classe média como guardião da distância social. Por estas palavras, a maior herança cultural, ainda, está centrada no desprezo das classes dominantes aos pobres, aos vulnerabilizados socialmente. Para tanto, constrói para estes a culpa por sua própria condição, estigmatizando-os e desumanizando-os.

Jessé Souza (2015) ressalta que o capital econômico e cultural, percebidos por Pierre Bourdieu são elementos estruturantes de toda uma hierarquia da sociedade moderna, pois o acesso a esses capitais permite compreender na luta cotidiana dos indivíduos e os interesses materiais e ideais que estão em jogo na vida social. O acesso ao capital cultural, sob a forma de capital escolar e familiar, possibilita uma formação da classe moderna, através da intelectualidade e não mais apenas do trabalho manual. “Sem a consciência crítica da ação dessas ideias sobre nosso comportamento, somos todos vítimas indefesas de uma concepção que nos domina sem que possamos sequer esboçar reação” (SOUZA, 2017, p. 21).

Neste contexto, marcado pela esperança na democracia e na participação social para o rompimento da desigualdade, entremeiam-se conflitos e contradições nos interesses dos cidadãos e de uma estrutura social marcada por privilégios que legitimam e promovem a reprodução da desigualdade social. Jessé Souza expõe

que (2003) o processo de modernização periférica do Brasil se deu “de fora para dentro”, com valores e instituições importados, a que o autor atribui à naturalização da desigualdade. A desigualdade social possui em si a maior contradição da sociedade brasileira, pois naturaliza o processo de constituição de uma “subcidadania”.

Nossa conjuntura social possui um contexto histórico marcado pela dominação e escravidão que cria uma singularidade excludente e perversa, uma sociabilidade perpetuante que dificilmente é compreendida e ou criticada. O padrão histórico nas lutas políticas no Brasil reforça a luta de classes por privilégios e distinções entre os indivíduos. Para Jessé Souza (2017), é preciso perceber as classes sociais como construção sociocultural, a fim de reconstruir as razões de nossa própria conduta cotidiana. Essa condição propicia repensar “o homem cordial” pensado por Sergio Buarque de Holanda, ou “o homem do jeitinho brasileiro” de DaMatta da qual provêm “supostamente” nossa herança cultural e da corrupção política.

É neste contexto que estão postas as condições e contradições para as políticas educacionais. Um contexto marcado pela falta de recursos e prioridade às políticas educacionais, precarização, mercantilização da educação e perdas dos direitos sociais. Por isto, pensar as políticas educacionais como instituições que são afetadas pela conjuntura sociocultural, política e econômica de caráter neoliberal, supõe qual processo de inclusão social, de formação para a cidadania e justiça social vem sendo implementado nas políticas educacionais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto decisão política do Estado, as políticas educacionais apresentam limites e possibilidades, sendo pensadas para determinado contexto político-social. A inclusão social dos segmentos mais vulnerabilizados requer um conjunto de ações articuladas na promoção da cidadania e emancipação humana. Os princípios emancipatórios precisam ser analisados de acordo com a conjuntura da sociedade capitalista e do caráter neoliberal.

Analizar de forma crítica e reflexiva as contradições que estão postas às políticas educacionais possibilita perceber que a participação social nos processos educativos se torna um desafio cotidiano. A gestão democrática é uma condição para a qualidade educacionais e o fortalecimento das políticas públicas. Assim, a garantia dos direitos sociais se torna cada vez mais prioritário e urgente. Garantias voltadas, ainda, para a qualidade da educação, na valorização dos profissionais, nos investimentos públicos, no ensino público e laico, bem como na manutenção de currículos que promovam a formação humana e para a cidadania. Pensar as implicações do contexto político, social, econômico e cultural da sociedade brasileira possibilita repensar as práticas educativas com perspectivas emancipatórias.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em:< <http://www.planalto.gov.br>>. Acesso jan/2018.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso jan/2018.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma Sociologia Política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

_____. **A tolice da inteligência Brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005

USO DE INSTRUMENTOS MIDIÁTICOS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fernanda Cinthya de Oliveira Silva

Secretaria do Estado da Educação de Goiás

RESUMO: Este texto relata e discute atividades de leitura e escrita desenvolvidas com o uso de instrumentos midiáticos de acesso à rede global, a partir de conteúdos propostos no Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino aos alunos matriculados no 2º ano do ensino médio, em uma escola pública de Educação Básica, em Trindade, Goiás. Com o objetivo de repensar a educação inclusiva a partir da compreensão da escola como um espaço formal privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos, priorizou-se o aprendizado de conteúdos formais e conhecimentos científicos e a efetiva escolarização de dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e cegueira, como forma de contribuir para sua inserção e atuação no mundo letrado. O trabalho foi planejado e executado colaborativamente por uma equipe de professores regentes e de apoio, em suas aulas regulares e em atendimentos educacionais especializados na sala de recurso multifuncional, a partir da identificação e respeito aos interesses, necessidades e singularidades cognitivas dos alunos. Para tanto, foram tomados como referenciais teóricos as concepções de inclusão (MANTOAN, 1997, 2001, 2002, 2003 e 2004), *defectologia* (VYGOTSKY, 1989, 1991,

1995, 1997 e 2011) e letramento (SOARES, 1998, 2004a, 2004b, 2008 e 2010). Ao final, é possível afirmar que planejar propostas pedagógicas de intervenção com vistas à escolarização formal pelo ensino de conteúdos curriculares, e propor atividades didaticamente adaptadas que flexibilizam os conteúdos sem infantilizá-los ou retirar deles suas imprescindíveis elaborações científicas, podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos com e sem diagnóstico de deficiência, quando suas singularidades não são tratadas como limitações, mas como caminhos que ampliam as possibilidades de abstração e de sistematização dos conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarização Básica. Letramento. Inclusão.

ABSTRACT: This text reports and discusses the activities of reading and writing developed with the use of media tools to access the global network, based on contents proposed in the Reference Curriculum of the State Teaching Network to students enrolled in the 2nd year of high school, in a In order to rethink inclusive education in order to understand the school as a privileged formal space for the cognitive and intellectual development of all, it was prioritized the learning of formal contents and scientific knowledge and effective schooling of two students with a diagnosis of intellectual

disability and blindness as a way of contributing to their insertion and updating in the literate world. The work was planned and executed collaboratively by two regent teachers and one support teacher, in their regular classes and in special educational services in the multifunctional resource room, from the identification and respect of students' interests, needs and cognitive singularities. In order to do so, the theoretical concepts used were the conceptions of inclusion (MANTOAN, 1997, 2001, 2002, 2004 and 2004), defectology (VYGOTSKY, 1989, 1991, 1995, 1997 and 2011) and literacy (SOARES, 1998, 2004a, 2004b, 2008 and 2010). At the end, it is possible to watch a pedagogical intervention plan for formal schooling by teaching curriculum content, and proposing activities, adapting, flexibilizing contents without infantilize or withdraw their scientific impressions, can potentiating cognitive development and Intellectual nature of all students, with or without a diagnosisdiagnosis of disability, when their singularities are not treated as limitations, but as ways that expand as possibilities of abstraction and systematization.

KEYWORDS: Basic Education. Literature. Inclusion.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no art. 205, reza que a educação é um direito de todos e, no art.208, III, que o atendimento educacional especializado é um direito das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; e que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que:

[o] atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Assim, esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização.

A elaboração e execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino comum. Este atendimento especializado, conforme a Política Nacional de Educação Especial entregue ao Ministério da Educação, em janeiro de 2008, deve conter em seu planejamento atividades que diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Desse modo, torna-se clara a responsabilidade da escola em oferecer aquilo que é específico às necessidades educacionais dos alunos, auxiliando-os na superação das limitações que dificultam ou que impedem sua interação com o meio, seu relacionamento com o grupo e sua participação das atividades, ou seja, seu acesso aos espaços, aos conteúdos, aos conhecimentos que são imprescindíveis ao seu

processo de escolarização.

Diante desse contexto, as escolas se abriram para receber novos alunos vindos de diferentes grupos sociais, mas com grande desafio de lidar com os diferentes conhecimentos e com as dificuldades dos alunos em assimilar os novos conceitos oferecidos pelas mesmas. Assim, as diferenças vão sendo percebidas com o passar do tempo e a maioria das escolas sente enorme dificuldade em usar a diversidade para recriar a maneira de ensinar e de aprender.

Apesar de todas as leis e políticas educacionais que respaldam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino comum, o que realmente parece fazer diferença entre o êxito e o fracasso das experiências inclusivas é a crença de que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso no processo educativo, isto é, sejam escolarizados.

Na prática, é possível observar que ao ingressar nas salas de aula do ensino regular, o aluno apenas se faz presente nas salas de aula, mas não interage com os outros alunos, nem com os professores e nem os conteúdos acadêmicos, ou seja, não faz parte do todo, apesar de fazer parte do grupo. Esta realidade foi observada em uma escola regular de educação básica da rede estadual de ensino, onde as expectativas e as experiências produzidas por dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual (A1) e cegueira (A2) não estavam sendo consideradas durante a organização do programa curricular e das aulas no 2º ano do ensino médio. Com o objetivo de repensar a educação inclusiva a partir da compreensão da escola como um espaço formal privilegiado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos. O texto que se segue relata uma experiência vivenciada nessa escola, onde as formas de ensinar e aprender puderam ser enriquecidas e potencializadas pelas diferenças e singularidades do grupo.

A1, uma jovem de dezenove anos, recebeu diagnóstico de deficiência intelectual decorrente de paralisia cerebral na primeira infância. Além de estar matriculada em sala de aula regular desde a educação infantil, A1 também vem sendo atendida duas vezes por semana, desde 2014, na sala do AEE da própria escola. Sempre estudou em escola regular migrando da rede privada para esta rede estadual em 2008. A1 não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicamentos de uso contínuo. Apesar de esperta e inteligente, A1 apresenta grande dificuldade na fala, que é de difícil entendimento, mas, apesar disso, consegue expor de maneira clara o que quer, canta e se expressa com facilidade. Durante os atendimentos especializados, o hábito de cantar foi estimulado pela aproximação do colega A2, que toca instrumentos e canta, e essa relação/contato com a música acabou estimulando A1 a desenvolver a fala, a memória e a autoestima.

A1 tem a coordenação motora bem desenvolvida, possui noções espaciais e anda sem dificuldades. Embora não seja considerada alfabetizada, já que apenas

desenha palavras e letras aparentemente sem compreendê-las, sempre demonstra interesse em saber aquilo que escreve; e, depois de algum tempo, passou a escrever o próprio nome, porque tinha por objetivo assinar a carteira de identidade. Não sabe identificar todas as cores, nem formas geométricas, mas reconhece a cor vermelha sem dificuldades, porque a associou ao batom que ela gosta de usar. Identifica algumas formas geométricas simples, como a bola/círculo e a caixa/quadrado. Também, não reconhece os números e não realiza cálculos mentais, mas sabe a diferença entre um e mais objetos.

Na sala de aula regular, A1 costuma realizar atividades de repetição, pinturas e treino da coordenação motora, ou seja, uma simplificação ou modificação do currículo comum, em que praticamente se assume a infantilização da estudante, quando, por exemplo, os professores propõem, a partir do currículo da Educação Infantil, o ensino de habilidades típicas do nível pré-escolar. Apesar de se sentir confortável com isto, em alguns momentos, A1 demonstra certo incômodo em não realizar as mesmas propostas dos colegas. Ela adora acumular objetos como lápis de cor e papéis e está sempre disposta a compartilhar o material com os colegas. Além disso, gosta de levar as atividades realizadas até o professor regente para serem vistas. Também demonstra interesse no manuseio de objetos eletrônicos como celulares, *tablets* e computadores, expressando constantemente o desejo de comunicar-se pelo celular (fotografar, enviar mensagens em áudio pelo aplicativo *whatsapp*) e, nos finais de semana, envia mensagens de áudio e de texto (por meio dos *emotions*) utilizando o celular da mãe.

O outro aluno, A2, um jovem de vinte e três anos de idade, nasceu cego e, segundo laudo médico, também apresenta retardo mental e comportamentos autísticos. Segundo relatos da mãe, A2 só começou a falar e a andar aos cinco anos de idade. Além de estar matriculado em salas regulares desde os primeiros anos do ensino fundamental, A2 participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola desde 2014, sendo atendido duas vezes por semana. Ele não tem acompanhamento terapêutico e não faz uso de medicação de uso contínuo. É alfabetizado e para realizar suas atividades em sala de aula utiliza um *notebook* sem adaptações, fornecido pela escola, com o sistema computacional DOSVOX que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por pessoas com deficiência visual.

O programa é um sistema composto por leitor e editor de textos, caderno de telefone, agenda, jogos divertidos e utilitários de acesso à Internet. Todos se impressionam com o uso que A2 faz desse programa: o que ele digita e aparece na tela o programa soletra, letra por letra, sem pausas ou interrupções, isto é, não “fala” por orações, frases, palavras ou sílabas, e A2 consegue organizar todas as letras de modo muito rápido, dando sentido a sua leitura, demonstrando, assim, grande capacidade cognitiva. É de se perguntar, portanto, qual a deficiência intelectual de A2?

A2 demonstra interesse por objetos tecnológicos em geral, como por exemplo:

computadores, celulares, caixas de som, cabos e instrumentos elétricos, e tem muita habilidade para navegar pela internet, usar alguns aplicativos e softwares, além de pendrives, playlist etc. Possui um celular analógico para se comunicar com a mãe e afirma que gostaria de adquirir um digital, mas explica que não tem condições financeiras de comprá-lo, pois também precisaria de um programa específico para cegos. Tem um grande interesse por música, toca várias no teclado e violão, e adora cantar. Segundo afirma, aprendeu esses instrumentos com um vizinho e considera-se um “tocador de ouvido”, pois consegue aprender músicas novas só de ouvi-las. Muito simpático, sempre que conhece alguém, quer mostrar suas habilidades apresentando números musicais. No entanto, em sala de aula, apesar da sua inteligência e habilidade com o uso do programa Dosvox, A2 é indisciplinado e gasta grande parte de seu tempo distraindo-se com jogos de memória e paciência, ouvindo e fazendo mixagens de músicas MP3, 3x3 etc. Tem ainda o costume de usar fone de ouvido e desligar a tela do computador, para que ninguém perceba quando ele não está realizando aquilo que foi proposto pelo professor; ou seja, A2 não realiza as atividades escolares sem supervisão.

Em suma, mesmo estando presentes, inseridos, dentro do espaço de uma sala de aula regular, não estavam incluídos pedagogicamente, não recebiam escolarização neste local propício e designado para tanto. E um dos motivos para este fato era a própria dificuldade dos regentes diante do desafio de ensinar os conteúdos formais aos alunos diagnosticados com deficiência, (re)velado sob o argumento de não se sentirem ou não terem sido preparados para esse trabalho.

Desta forma, foi possível notar que os professores regentes e os professores de apoio à inclusão sentiam dificuldades em conduzir o trabalho com o aluno com deficiência. Por conta disso, as atividades diferenciadas oferecidas em sala de aula eram, em sua maioria, para preenchimento de tempo e não buscavam envolver o aluno em situações de aprendizagens que favoreciam experiências e vivências significativas, revelando um descrédito na capacidade de aprender da pessoa com deficiência, comprometendo suas possibilidades de aprendizagens e seu desenvolvimento cognitivo.

Esta realidade reitera o fato de que embora haja uma garantia constitucional de que o Estado brasileiro deve educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social, e que o acesso ao ensino, para os educandos, em idade escolar, sejam com ou sem deficiência, passou a ser, a partir de 1988, um direito público inalienável, pouco se evoluiu em direção a uma participação efetiva de todos em uma escola como lócus de circulação de conhecimentos, de(trans)formação de cidadãos capazes de intervir nos rumos da sociedade. De acordo com Mantoan:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (2003, p:12).

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anular ou marginalizar as diferenças na maneira de instruir e formar seus alunos. Estes são excluídos da escola simplesmente por não se adaptarem à forma como ela está organizada. As diferenças do educando, na maioria das vezes, são vistas pela instituição escolar como um entrave e não como uma possibilidade de enriquecimento do processo de ensinar e aprender. Mantoan explica:

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente, em uma sala de aula. (2003, p.41).

Para tanto, os planejamentos de caráter inclusivo devem apresentar propostas de atividades abertas e diversificadas que privilegiam a abordagem por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, pois enquanto o professor se utilizar somente do livro didático para acompanhar o conteúdo, realizar trabalhos fora da realidade e dos interesses reais da turma, considerar a prova como única ferramenta de avaliação e ainda não se auto avaliar quanto aos procedimentos utilizados para transformar o conhecimento em saber, as ações pedagógicas continuarão a deixar sujeitos à margem da escolarização.

Ainda, para atender a essa escola inclusiva que celebra as diferenças, é necessário um conceito de deficiência que a perceba para além do defeito, como produtora de uma força social para sua superação, podendo ser vivenciada nos mais diversos processos educacionais, abrindo espaço para novas possibilidades de (con)vivências. E é nesse sentido que Vygotsky (1991) trata a *defectologia*, que não implica, necessariamente, menor desenvolvimento, mas uma organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado, isto é, o que diferencia os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não se limita aos aspectos quantificáveis da inteligência, mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas. Por isto a importância de se conhecer não apenas qual deficiência foi diagnosticada no sujeito, o que está afetado nele, mas que lugar isto ocupa em sua personalidade, como ela se equilibra, se compensa. Desta forma, mais do que conhecer a deficiência, é fundamental perceber o sujeito a partir de sua personalidade e do meio em que vive, para assim buscar meios pedagógicos que se adiantem ao seu próprio desenvolvimento.

Ao tratar desta questão, Vygotsky (1997) afirma que o trabalho da supercompensação está determinado por dois aspectos: primeiro, pela amplitude, dimensão da inadaptação do sujeito, ângulo de divergência de sua conduta e requisitos sociais relativos a sua educação; e, segundo, pela riqueza e diversidade de funções da compensação. Levando esta teoria ao plano da constituição do psiquismo, no aspecto da personalidade, tem-se a seguinte situação: o limite ou a deficiência não só provoca no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o incita a ir além do comportamento mediano. Diante destas

evidências, fica claro que o que deve nortear a atuação do professor é a avaliação pedagógica e jamais estar preso a um laudo ou diagnóstico médico. Mesmo que o diagnóstico pareça ser impreciso, estar desatualizado ou mesmo equivocado, não é papel da escola definir ou limitar o fazer pedagógico em razão da deficiência, o foco deve ser sempre no indivíduo e no que deve ser feito para ajudá-lo a desenvolver suas capacidades.

Os pressupostos de Vygotsky mudam significativamente o próprio conceito de deficiência e, por conseguinte, as proposições pedagógicas de atuação com todos os sujeitos. Não resta dúvida sobre o papel insubstituível da escola para o desenvolvimento do sujeito, mas para tanto os alunos precisam se sentir parte d/no mundo e d/na cultura, realizando ações com sentido, tornando-se participantes de um grupo social; e as atividades escolares devem privilegiar caminhos alternativos, que dão significado as suas atitudes, suas falas, suas produções, suas aprendizagens. A relação do homem com o mundo é mediada pelo outro e pelos sistemas simbólicos, como a linguagem. A escola é, pois, uma ponte importante para a socialização dos conhecimentos do mundo letrado, sendo necessário conhecer melhor e ensinar mais adequadamente os processos de leitura e escrita nele vigentes.

Para Soares (2003), o ato de ler e escrever na escola deve ser um aprendizado que objetive o engajamento do indivíduo em atividades sociais. Em uma sociedade letrada, essas habilidades e conhecimentos não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas que efetivamente assumem na vida social, e a isso ela dá o nome de letramento:

[...] a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever [...]. (SOARES, 2003, p. 91-92)

Assim, letrado é aquele que além de dominar as técnicas de leitura e escrita faz uso competente e frequente de ambas. Ler e escrever implica não apenas conhecer letras e decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento como formas de interação reconhecidas e legitimadas em um determinado contexto cultural. Este termo é, pois, adequado para traduzir o processo de leitura e escrita defendido por uma educação que visa à escolarização de todos os sujeitos, e foi nesse sentido que a proposta de atividades de português, matemática e ciências aqui relatadas foi pensada, já que uma das preocupações que motivaram esta experiência foi a constatação de que os dois alunos com diagnóstico de deficiência (A1 e A2) não necessariamente incorporavam a prática da leitura e da escrita, nem adquiriam a competência para usá-la com meio de interação.

Para essa experiência, trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado, por alunos com deficiência, dessa

prática social, pois, além de um processo cognitivo, o ato de ler e escrever é um meio de imersão do ser humano na realidade social, pelo viés do conhecimento formal e sistematizado. Desta forma, quanto mais significativas forem essas relações e condições efetivas de leitura e escrita, melhores serão os resultados de alfabetização e letramento para todos.

Assim, no contexto escolar de educação para todos, os processos de letramento acontecem efetivamente quando se aprende e se ensina fatos relevantes, significativos, com finalidades e sentidos que correspondem a necessidades, interesses e expectativas de sujeitos singulares, porém sócio, histórico e culturalmente inseridos. Segundo o relato que se segue, três sequências didáticas foram planejadas e desenvolvidas com a turma da segunda série do ensino médio, com a atenção especial oferecida aos alunos diagnosticados com deficiência, no AEE.

Após avaliar os níveis de letramento, a condição física e motora e a familiaridade de A1 e A2 na utilização das TICs, foi verificado o Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino, que é adotado nas escolas da rede estadual de Goiás para orientar a seleção dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada disciplina e ano de escolaridade. A partir da análise desse documento e do acesso aos planejamentos bimestrais dos professores regentes de língua portuguesa e matemática do 2º ano do ensino médio, em parceria, foram repensadas as atividades que já haviam sido programadas, lançando mão de recursos midiáticos. As aulas anteriormente planejadas foram modificadas também, porque os professores perceberam que era possível estabelecer uma relação interdisciplinar entre os conteúdos dessas duas disciplinas e os conteúdos de ciências biológicas.

Para isso, foi necessária a realização de pequenas reuniões, intermediadas pela coordenadora pedagógica da escola, além de conversas informais e trocas de e-mails entre os professores regentes e de apoio. A partir da teoria e da prática, ficou evidente que a diversificação de estratégias e recursos poderia beneficiar todos os alunos e não apenas os dois participantes da pesquisa; e, também, que embora a Resolução nº 4/2009 reze que são necessárias uma formação inicial que habilite para o exercício da docência e uma formação específica na educação especial, o professor de apoio não deveria substituir, mas sim, desenvolver um trabalho colaborativo com os regentes, em suas salas de aula regulares. Assim, a experiência foi efetivada na classe comum e ampliada ao atendimento educacional especializado, e a colaboração entre os professores regentes e de apoio facilitou a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais no mesmo espaço que os demais, corroborando a inclusão e criando uma alternativa no ensino especial em que classe comum e sala de recursos se complementaram.

A primeira sequência didática (SD) teve a duração de 10 horas/aulas, e foi desenvolvida entre os dias 26 de outubro e 13 de novembro de 2015, pela professora regente de língua portuguesa, tendo como conteúdo o “gênero notícia”. Esta e as demais atividades foram planejadas para os trinta e quatro alunos da segunda série do

ensino médio da escola pesquisada e objetivaram contribuir com a formação, dentro e fora da escola, de sujeitos autônomos e socialmente participativos, capazes de discernir e tomar posições frente ao que lê, vê, escuta... Para isto, foram propostas atividades significativas de leitura, diferentes das consideradas mecânicas, as quais o aluno apenas lê ou escreve porque o professor solicita, sem que seja capaz de reconhecer seu significado e sentido em relação ao seu próprio mundo. Afinal, tal como reitera Soares (2010), “pessoas que não incorporaram os usos da escrita não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita”; daí a necessidade de se criar estratégias pedagógicas que orientem os alunos no sentido de utilizarem o conhecimento produzido socialmente para a interação com os diversos textos disponíveis na sociedade letrada.

Os procedimentos adotados para a organização da SD1 foram:

1. Apresentação de uma situação: necessidade / motivo de produção.
2. Seleção do gênero textual: observação sobre o que dizer, para quem, em que local de circulação etc.
3. Reconhecimento do gênero selecionado (por meio de):
 - a) pesquisa sobre o gênero.
 - b) leitura de textos do gênero, explorando e estabelecendo relações entre sua função social; seu conteúdo temático; sua estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.); seu estilo (análise linguística).
4. Produção de texto: escrita do gênero discursivo, tendo em vista a necessidade apresentada na situação inicial.
5. Reescrita do texto: com o objetivo de aproxima-lo, ao máximo possível, de seus “modelos” que circulam socialmente.
6. Circulação do gênero: tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) oficialmente.

Inicialmente, antes mesmo do reconhecimento do “gênero notícia”, foi proposto aos alunos – já organizados em grupos - um trabalho de reconhecimento dos variados gêneros que compõem os jornais. Para isso, os alunos manusearam diversos deles e também foram levados para a sala de informática para que pudessem acessar alguns, também online. Embora estivessem visualizando outros gêneros, foi esclarecido que o objetivo do trabalho era, em especial, reconhecer as notícias veiculadas.

Após as explicações iniciais sobre as atividades que seriam realizadas, foi apresentada uma situação real de produção escrita aos alunos: eles fariam o papel de repórteres e produziriam uma notícia que seria veiculada na rede social da escola e no jornal impresso chamado “Lagartixa”, por se tratar de um jornal cuja circulação é feita a partir de sua exposição nas paredes da escola. Nesse sentido, buscou-se esclarecer a diferença entre uma notícia e uma reportagem (gêneros que se aproximam muito), e que, ao término, iriam elaborar uma notícia cujo fato seria a Feira de Ciências da

Escola. Foram informados, também, que escolheríamos um dos textos para ser reproduzido em um dos jornais online da cidade.

Nesse momento da atividade na sala de aula regular, foi percebida a dificuldade de A1 e A2 em classificar os textos como pertencente ao gênero notícia mesmo após várias explicações e leituras. Por isto, a questão foi retomada em outras cinco sessões de atendimento especializado, reforçando a ideia de que a notícia relatava informações que ocorreram, ou que ocorreriam na cidade, no estado, no país ou no mundo, tendo como principal intenção informar o leitor, com exatidão, sobre determinados fatos, de maneira clara, direta e objetiva, sem deixar transparecer a opinião do autor. Também foi explorada a situação cotidiana narrada por A1 sobre a gravidez de sua tia e a descoberta do sexo do seu sobrinho após um exame de ultrassonografia. Para que esse exemplo se formalizasse e a ideia fosse mais bem abstraída, foi solicitado a A2 que redigisse essa notícia em seu *notebook* enquanto A1 relatava seus detalhes.

A partir do texto digitado, foi pedido a A2 fizesse a leitura em voz alta simulando um âncora de um telejornal. A1 percebeu a semelhança daquela leitura com as notícias que ela já havia visto nos telejornais e disse: “minha tia está na TV”. Nesse momento ficou evidente que a partir do estabelecimento dessa relação entre o telejornal e a leitura de A2, A1 começava a compreender o gênero estudado, sendo essa compreensão reforçada por A2 quando disse: “Então tudo que acontece pode ser notícia?”. Na sequência, levando em consideração o fato de A1 não ser alfabetizada e o desejo de desenvolver uma atividade em grupo entre A1 e A2, optou-se por não usar o texto escrito e trabalhar um vídeo (trecho de um telejornal local) a partir do site de compartilhamento de vídeos do *youtube*. Foi solicitado a A1 e A2 que pontassem as características mais comuns percebidas nas notícias e elas foram anotadas por A2 em seu *notebook*, com a ajuda de A1.

Após a caracterização do gênero, em uma nova proposta de atividade feita a partir da observação de um trecho de um vídeo de um telejornal local e da leitura da mesma notícia escrita e acessada na página do jornal local online, foi solicitado que A1 e A2 analisassem os textos prestando atenção aos seguintes questionamentos: Quem produziu a notícia? Quando foi publicada? Em qual veículo ela circulou? Por que e para quem foi produzida? Por que se noticiou esse fato? Tal fato afetou sua vida? Por quê? Qual o conteúdo temático nela veiculado? Que marcas há no texto que o faz reconhecê-lo como notícia? Esta atividade foi desenvolvida em parceria e sempre que A1 dava uma resposta inadequada, à A2 era solicitado que respondesse e assim sucessivamente, até que uma resposta satisfatória emergisse por parte de A1 e A2. Porém, por muitas vezes, foi necessário que auxiliá-los na construção das respostas, sendo, primeiro, elaboradas oralmente e em seguida anotadas por A2 em seu *notebook*, e copiadas por A1 como uma forma de registro formal em seu caderno, pois, como dito anteriormente, apesar de não alfabetizada, A1 tinha sua coordenação motora fina bem desenvolvida.

No que se refere à análise linguística, a mesma não foi esquecida e, durante as

atividades foram trabalhadas a partir de uma abordagem não conceitual, mas prática, com o intuito de analisar a polifonia presente na notícia, as retomadas aos termos já apresentados, os pronomes e a quem exatamente eles faziam referências, os tempos verbais e as características das frases, dos períodos e dos parágrafos. Essa análise, mais uma vez, pautou-se nas orientações do Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino de Goiás, que reforçam e orientam quanto à importância do trabalho com a análise linguística em sala de aula. Esclarecem que, considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados.

Foi possível perceber que, após as atividades desenvolvidas sobre o gênero notícia, A1 e A2 tiveram um desempenho melhor durante as atividades desenvolvidas na sala de aula regular, especificamente naquelas que exigiam a identificação das características do gênero notícia. De fato, as intervenções anteriores serviram para que A1 e A2 pudessem participar, com maior equidade, das atividades propostas ao grupo, promovendo assim tanto o acesso ao conteúdo curricular quanto a interação social no ambiente escolar.

Na etapa seguinte, o professor regente relembrou a estrutura e a organização do texto notícia e solicitou aos alunos que produzissem um texto nesse gênero, a partir de várias informações sobre o assunto escolhido: Feira de Ciências da Escola. Para isso, o professor solicitou que os alunos se organizassem em duplas e realizassem essa atividade no prazo de três semanas. E, durante o atendimento educacional especializado, o professor de apoio iniciou o atendimento de A1 e A2 reforçando o seguinte desafio: o de se colocarem no lugar de jornalistas e escreverem uma notícia sobre a Feira de Ciências da Escola. Tanto A1 quanto A2 receberam a proposta com muito entusiasmo, pois a ideia de se tornarem repórteres fez com que ambos se sentissem importantes e, assim, ficaram motivados a desenvolver a atividade.

Como os alunos já haviam estudado o gênero entrevista e havia a possibilidade de a equipe da direção participar da atividade, a A1 e A2 assumiram a função de repórteres e entrevistaram a diretora da escola, a partir de perguntas elaboradas previamente, recebendo, assim, as informações sobre o referido fato. A expressão de contentamento de A1 e A2 ficou mais evidente, a partir do comentário que fizeram sobre o sonho ser jornalista ou repórter. Durante a entrevista, a postura de A1 e A2 chamou a atenção de todos, professores e diretora, por conta da segurança e clareza frente aos questionamentos. As respostas foram gravadas com o uso de um aplicativo para smartphones, o que facilitou o trabalho de A1 e A2 no momento da transcrição das informações obtidas, que foram digitadas por A2 com a utilização de seu *notebook*, e depois copiadas por A1 em seu caderno.

Este momento da entrevista foi muito interessante, pois serviu como norte para que o texto fosse posteriormente organizado. De posse das informações colhidas, A1 e A2 prepararam-se para a primeira escrita da notícia. Mais uma vez foram lembrados

sobre: para quem iriam escrever, o fato e suas informações mais relevantes, enfim, a estrutura de um texto do gênero notícia. Ao término do atendimento, foi apresentado um texto produzido pela primeira vez (rascunho) e nele não foi feita qualquer anotação ou sugestão, pelos professores, pois esse ainda era o momento dos alunos, de eles escreverem e organizarem suas ideias.

Nos encontros seguintes na SRMF, foi pedido a A2 que fizesse a leitura do texto digitado em voz alta e, a partir disso, perguntado se havia alguma coisa estranha no texto. De imediato A1 disse que faltavam palavras. Perguntada sobre quais eram as palavras que faltavam, A1 não foi capaz de identificá-las. Mesmo assim, sua contribuição foi importante, pois a partir disso, A2 começou a reescrever o texto. Disse que sabia o que faltava completando algumas frases com algumas palavras. Assim, as leituras em voz alta eram repetidas e a cada leitura buscou-se identificar pontos de atenção que poderiam ser melhorados a partir da refacção do texto. Durante esse processo, foram trabalhados o conceito de algumas palavras, a pontuação e a estrutura das frases e do parágrafo, tendo, ao final do encontro, um novo produto textual escrito. Ao término desta atividade, foi grande a euforia de A1 e A2 ao constatar que seu texto aproximava-se muito das características do gênero notícia. Isso ficou claro quando A1 sugeriu que aquela notícia fosse encaminhada para o whatsapp do programa do Oloares (repórter âncora de um telejornal local muito popular naquela comunidade).

Foi perceptível que A1 e A2 construíram o conhecimento, apresentando no texto de sua autoria as características específicas desse gênero. Houve, certamente, a incorporação dos conteúdos trabalhados, pois o desempenho do grupo foi satisfatório – mesmo que ao término da SD, A2 já se dizia cansado de tanto “estudar’ notícias”. Apesar da produção escrita de A1 e A2 não ter sido escolhida para a veiculação no jornal local da cidade, ela foi postada no site e no mural da escola, assim como todos os textos escritos pelos alunos da turma. Este foi o momento em que se consolidou a compreensão da função social da escrita, especialmente, quando A1 e A2 perceberam a reação dos colegas ao lerem seu texto. Com o desenvolvimento dessa SD, foram buscados encaminhamentos metodológicos capazes de garantir uma exploração significativa da leitura e escrita, tendo em vista a funcionalidade do gênero e, a partir do uso de instrumentos midiáticos, abriram-se caminhos como via alternativas, para a formação de cidadãos ativos socialmente, visto que os alunos foram auxiliados na construção do conhecimento em relação ao gênero trabalhado, assim, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

A segunda sequência didática foi desenvolvida pelo professor regente de matemática e o de apoio, entre os dias 25 de outubro e 15 de novembro de 2015, com a duração de 10 aulas, tendo como conteúdo a introdução à geometria espacial, tema que seria trabalhado ao longo de todo o bimestre. Tal como as demais, esta SD também englobou a participação dos trinta e quatro alunos da segunda série do ensino médio. Estas foram as etapas:

1. A partir de uma atividade previamente combinada com os alunos, fazer a introdução ao conteúdo, contextualizando o tema com o manuseio de objetos como dados, caixa de leite, caixa de pasta de dente, bola, celular, garrafa de água, copos, casquinha de sorvete, na sala de aula.

2. A partir de moldes de sólidos geométricos, em grupos de quatro integrantes, os alunos deverão confeccionar diversas figuras geométrica em 3D; e com a ajuda do professor aprender a identificar e nomear os sólidos geométricos confeccionados.

3. Organizados em grupos, os alunos deverão caminhar pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar.

4. Em slides, os alunos deverão preparar as imagens das figuras geométricas fotografadas, devidamente nomeadas, para socializar com a turma.

5. Utilizar a sala de informática para pesquisar elementos geométricos em situações do cotidiano, como aquelas encontradas em casas, campos de futebol, carros e outros; e a seguir introduzir o cálculo de área e o volume de figuras geométricas espaciais.

A preocupação inicial ao organizar essa sequência didática era fazer com que os alunos, com ou sem diagnóstico de deficiência, entendessem o espaço como um lugar onde poder ser encontradas todas as propriedades geométricas em mais de duas dimensões, desenvolvendo, assim, diferentes percepções espaciais, um outro situar-se, para encontrar novas maneiras de explicar, lidar e se desempenhar no seu ambiente natural e social.

A primeira atividade proposta, previamente combinada com os alunos, cujo objetivo era introduzir o conteúdo a partir da contextualização do tema, foi muito significativa para A1 e A2. O manuseio na sala de aula de objetos do cotidiano como dados, caixa de leite, bola, celular, garrafa de água e casquinha de sorvete favoreceu a superação de suas dificuldades, pois proporcionou novas formas de ver e ler o mundo, de senti-lo, por exemplo, na palma de suas mãos. Com isso, a pretensão foi que os alunos chegassem à conclusão que grande parte dos objetos manipulados no dia a dia é feito de figuras geométricas planas e espaciais, estudadas pela Matemática. Tanto A1 quanto A2 se divertiram ao utilizarem objetos do cotidiano e sentiram-se, nesse momento, mais próximos dos colegas por compartilharem as mesmas experiências.

Durante a proposta de construção dos sólidos geométricos, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível o maior envolvimento e disposição de A1 na realização dessa atividade. A1 se divertia ao recortar, colorir e colar as figuras, além de interagir e contribuir com o grupo, já que suas habilidades eram destaque entre os colegas. Diante dos elogios feitos pela turma, ela se empenhava cada vez nas atividades e se oferecia para ajudar aqueles que estavam com dificuldades. A ideia desta aula foi: “aprender fazendo”, pois os alunos puderam comparar, recortar, colar e montar os sólidos geométricos, tornando-se os autores de sua própria aprendizagem.

Em seguida, de posse dos materiais concretos e, apesar do empenho do professor

regente durante a aula regular, A1 demonstrou mais dificuldade que A2 na identificação e nomeação das figuras geométricas. Sendo assim, foi necessário desenvolver essa proposta durante alguns atendimentos na SRMF e, nesse sentido, outras estratégias foram trabalhadas. Aproveitando o interesse de A1 pelos aparelhos midiáticos, lhe foi oferecido um smartphone com o aplicativo gratuito GoKids que ensina o nome das formas geométricas relacionando-as com objetos do cotidiano, a partir de jogos de pintar, identificar, nomear e quebra-cabeças. Ao desenvolver essas atividades, A1 demonstrou dificuldade na fala ao nomear as formas e também em sua memorização, mas, e, apesar disso, a estratégia dos jogos permitiu que A1 identificasse e nomeasse algumas formas geométricas básicas como o círculo, o quadrado e o triângulo. Ficou evidente a necessidade de sedar continuidade ao trabalho com as formas geométricas desenvolvendo outras estratégias que ampliassem a compreensão de A1 em relação a esse conteúdo.

Na aula seguinte, o professor regente propôs aos alunos que caminhassem pela escola identificando e fotografando as figuras geométricas estudadas no ambiente escolar. Essa atividade foi desenvolvida em parceria, pois enquanto A2 identificava os objetos pelo tato e os nomeava, A1 os identificava visualmente e os fotografava utilizando a câmera de um celular. Desta forma, os alunos puderam reconhecer as formas geométricas e associá-las ao cotidiano e ao término dessa atividade os alunos preparam slides com as imagens coletadas em grupo, no laboratório de informática, e retornaram à sala de aula para socialização das mesmas. Os slides de A1 e A2 foram organizados com a ajuda de outros dois colegas que integravam o mesmo grupo. Na aula seguinte, durante a exposição, A1 e A2 foram participativos e contribuíram para o bom desempenho do grupo.

A partir dessa proposta, A1 e A2 puderam constatar que a maioria dos objetos manuseados ou encontrados na própria natureza faz lembrar os sólidos geométricos, como as árvores (cilindro), a lixeira (cilindro), a CPU e a própria sala (paralelepípedo), a caixa d'água (cubo), a bola (esfera) e tantos outros. Nesse sentido, esse aprendizado tornou-se significativo e aplicável, tanto para A1 quanto para A2. E, nas aulas seguintes, utilizando a sala de informática, foram pesquisados elementos geométricos do cotidiano, como janelas, campos de futebol, pneus de carro e outros para que, a seguir, fosse introduzido o cálculo de área e volume de figuras geométricas espaciais.

Também durante o atendimento educacional especializado, foram desenvolvidas estratégias que atendessem às necessidades singulares de A1 e A2. Para isso, optou-se por trabalhar com figuras geométricas simples e, pensando nas habilidades manuais de A1 e na limitação visual de A2, foi pedido a A1 que ajudasse na confecção das figuras geométricas planas em alto relevo utilizando cola colorida. Com essas figuras geométricas em alto relevo e o uso da calculadora do Sistema Dosvox, foi possível que A2 realizasse cálculos sobre áreas e volumes que haviam sido propostos pelo professor regente. Ainda, a partir do software Paint, utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens, foi possível que A1 desenhasse

figuras geométricas, e com a ajuda de uma régua comum compreendesse as noções de medidas, identificando também os números na régua e classificando-os em menor ou maior. Além disso, A1 e A2 desenvolveram o raciocínio visual para situações cotidianas como: quanto “cabe” de água neste pote? (volume), quantos metros de piso eu compro? (área).

As práticas de contextualização da geometria espacial apresentadas nessa SD tiveram como principal objetivo servir de estratégia para a significação social do uso da matemática, permitindo aos alunos terem uma ideia mais global e mais próxima de suas funções reais, do porquê de seu aprendizado. Para a organização e aplicação dessa SD, partiu-se do princípio de que o desejo de ensinar e de aprender, a postura de observação, indagação e investigação constantes, bem como a valorização e a aceitação das diferenças são fatores importantes que repercutem positivamente na elaboração e produção de conhecimento.

Diferentemente das demais, a terceira SD não contou com a participação de A1, pois a aluna não esteve presente à escola, nesse período. E embora essas atividades tenham sido desenvolvidas com os alunos que apresentavam ou não necessidades educacionais especiais, foi feita uma adaptação do desenho para que seus contornos ficassesem em alto relevo e, assim, A2, que é cego, pudesse realizar o cálculo proposto utilizando também a calculadora disponível pelo sistema Dosvox em seu computador.

Contextualizando uma questão ambiental que impacta a comunidade local, o objetivo dessa atividade foi o de resolver o cálculo da área de um terreno próximo à escola que frequentemente sofre com queimadas e com o lixo depositado em suas margens, bem como produzir textos que problematizassem esta realidade. Logo, além de atender à proposta curricular de estudar conteúdos de matemática e de português, incluía-se aí a intenção de formar uma consciência crítica entre os estudantes sobre o ambiente, sua relevância para a humanidade e a responsabilidade de seu cuidado, como previsto nos conteúdos da disciplina ciências biológicas. Para tanto foram propostas as seguintes ações:

- 1) Buscar a imagem de uma pequena área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *googlemaps*.
- 2) Com esta imagem criar uma atividade que proponha o cálculo da área dessa reserva.
- 3) Durante a atividade discutir e calcular a área proximal dessa reserva que foi incendiada durante o mês de outubro do corrente ano.
- 4) A partir dessa atividade, em sala, problematizar os impactos desse incêndio para a comunidade local.
- 5) Propor uma atividade em que os alunos escrevam textos do gênero notícia sobre a área florestal próxima à escola
- 6) Publicar os textos do gênero notícia semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de mobilizar a comunidade local.
- 7) Dividir, entre os professores da turma, a tarefa de fazer as correções dos

textos antes das publicações.

Ao organizar essa SD, buscou-se encontrar um caminho em meio às experiências que os alunos traziam para a sala e, oferecer-lhes atividades que aperfeiçoassem a aprendizagem de conteúdos já trabalhados em aulas anteriores. Assim, a primeira atividade proposta aos alunos, já organizados em grupos, foi a de campo, cujo objetivo era fotografar uma área florestal vizinha à escola. Durante a atividade, foi pedido aos alunos que observassem as espécies vegetais e as formas de vida que interagiam com elas e buscassem vestígios deixados por um incêndio que havia ocorrido recentemente naquela local. Os alunos fotografaram o local e, com isso, os mesmos puderam chegar à conclusão de que grande parte daquela área verde estava destruída. Nesse momento da atividade, apesar das limitações visuais, A2 interessou-se em participar e, durante todo o trajeto, pediu aos colegas que descrevessem em detalhes aquele espaço e, assim, demonstrou conhecer o local fazendo comentários sobre as caminhadas que eram realizadas por moradores ali.

De posse do material fotográfico, os alunos foram levados para a sala de informática, onde as fotografias foram projetadas e, em seguida, foi iniciada uma discussão sobre a importância daquela área para a comunidade. A partir dos questionamentos do professor regente, alguns alunos, inclusive A2, citaram exemplos que evidenciavam essa importância. Depois disso, os alunos foram orientados a acessarem alguns sites e pesquisarem a respeito dos impactos ambientais das queimadas. Durante essa aula, considerando as limitações visuais de A2, foi perceptível seu maior envolvimento e disposição na realização da pesquisa e discussão do tema, pois, durante a exposição fotográfica, demonstrou impaciência e agitação.

Na aula seguinte, previamente combinada com os alunos, o professor regente propôs que buscassem a imagem da área florestal situada ao lado da escola no aplicativo *googlemaps*, utilizando seus *smartphones*. A partir da imagem de satélite ampliada no projetor e apontando as semelhanças daquela imagem com uma figura geométrica, o professor criou uma atividade que propunha o cálculo daquela área. Para que todos pudessem realizar a atividade, foi necessário que a figura fosse contornada em alto relevo e que, além disso, A2 utilizasse a calculadora do sistema dosvox. Nessa etapa, A2 demonstrou não sentir dificuldade, pois havia memorizado a fórmula necessária para a realização da atividade e compreendido a sua aplicabilidade, demonstrando, mais uma vez, sua excelente habilidade de memorização, além, é claro, de sua compreensão da proposta.

Após a realização da atividade de cálculo, o professor regente apresentou uma situação real de produção escrita aos alunos: escrever textos do gênero notícia que problematizassem os impactos do incêndio na área verde próxima à escola. Nesse momento, durante o desenvolvimento dessa atividade na sala de aula regular, apesar de algumas dificuldades na coesão, A2 estava seguro em produzir o texto, o que, muito provavelmente, se deve ao trabalho realizado anteriormente sobre esse gênero

durante as aulas de língua portuguesa e nas sessões de atendimento especializado. A partir do texto produzido em sala de aula, durante o AEE, A2 fez uma leitura em voz alta e apontou as características do gênero notícia em seu texto. Ele pareceu seguro ao afirmar que seu texto poderia ser considerado uma notícia, pois informava aos moradores de sua comunidade sobre a queimada. Nesse momento, ficou claro que ele havia atendido aos objetivos propostos naquela etapa da atividade.

Durante a sessão seguinte no AEE, foi pedido a A2 que analisasse seu texto prestando atenção aos questionamentos que já haviam sido feitos sobre quem produziu a notícia, quando foi publicada, em qual veículo ela circulou, por quê e para quem havia sido produzida, por quê se noticiou o fato; se tal notícia havia afetado sua vida e por quê, qual o conteúdo temático nela veiculado, que marcas havia no texto que o faziam reconhecê-lo como notícia etc. Na maioria das vezes, A2 respondeu de forma satisfatória, porém, em alguns momentos, foi necessário auxiliá-lo na construção da resposta, sendo, primeiro, elaborada oralmente e, em seguida, digitada em seu *notebook*.

Nas etapas seguintes, os textos do gênero notícia foram publicados semanalmente nas redes sociais e no jornal da escola, com o intuito de informar e mobilizar a comunidade local. Para isso, como combinado, os professores da turma dividiram a tarefa de fazer as correções dos textos antes das publicações. O envolvimento de todos os professores nesse processo pode ser considerado muito positivo, pois o tema foi enriquecido e aprofundado, passando a ser discutido em todas as aulas e, além disso, a responsabilidade de promover práticas de letramento foi assumida por todos os professores, antes direcionada exclusivamente ao regente da disciplina língua portuguesa.

A prática de contextualização preconizada pelo PCN, associada à interdisciplinaridade, durante o desenvolvimento desta SD, exigiu de todos os alunos – com e sem diagnóstico de deficiência - experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem, oferecendo, assim, melhores condições de apropriação do conhecimento.

Perceber a leitura e escrita como prática social foi muito relevante para esta experiência e de grande valia para mim, que convivo com pessoas com diagnóstico de deficiência, pois pude certificar-me que quando o aluno é estimulado e exposto a contextos reais de produção textual, ele alcança níveis mais complexos no seu desenvolvimento, independente de no futuro ter uma escrita fluente ou não.

Ao analisar as sequências didáticas desenvolvidas foi possível perceber, também, que as TICs apresentam-se como instrumentos promissores para a educação inclusiva, pelas várias possibilidades de recursos linguísticos e extralingüísticos que disponibilizam, facilitando o acesso às informações, aos conteúdos curriculares e aos conhecimentos em geral. Por exemplo, o aprendizado de qualquer disciplina pode se dar de forma real, concreta, e não apenas abstrata, a partir da pesquisa escolar feita pelo aluno em *sites* educacionais, utilizando-se de aplicativos desenvolvidos para

alunos com diagnóstico de deficiência.

As produções escritas de A2, veiculadas em seu *blog* e relatadas aqui, evidenciam a potencialidade das TICs como ferramentas de integração do aluno com deficiência na sociedade letrada. Ali, é possível perceber que além de fonte de pesquisa, aprendizado e letramento, as TICs servem como dispositivos de interação e integração social desse aluno com diagnóstico de deficiência intelectual e cegueira, nesta escola de educação básica.

Esta oportunidade de pesquisar e agir, colaborativamente, com outros professores regentes de sala de aula regular de ensino, e de lhes oferecer apoio atendendo a alunos com diagnóstico de deficiência em uma sala de recurso multifuncional, me autoriza a afirmar que planejar outras propostas pedagógicas de intervenção com vistas à escolarização formal pelo ensino de conteúdos curriculares, e propor atividades didaticamente adaptadas que flexibilizam os conteúdos sem infantilizá-los ou retirar deles suas imprescindíveis elaborações científicas, podem potencializar o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos com e sem diagnóstico de deficiência, quando suas singularidades não são tratadas como limitações, mas como caminhos que ampliam as possibilidades de abstração e de sistematização dos conhecimentos.

Assumindo a perspectiva de Mantoan (2003), Soares (2010) e Vygotsky (1997), não olhei as limitações de A1 e A2 com desesperança ou benevolência, mas com uma visão do real dialógico, que leva à constatação de que os problemas coexistem com as possibilidades. Sim, a educação é um direito de todos! E sua função não é meramente socializar os indivíduos, mas escolarizá-los, a fim de que tenham a oportunidade de agir no mundo e transformá-lo; enfim, de serem felizes!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____, M. T. E. (Org.), **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2001, p. 113-134, São Paulo:Memnon.

_____, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Senac, 1997

_____. Anais - III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - **Ações Inclusivas de Sucesso**. Belo Horizonte 24 a 28 de maio de 2004 - O DIREITO DE SER, SENDO DIFERENTE, NA ESCOLA - *Maria Teresa Eglér Mantoan*.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão (2002)**. Disponível em <http://www>.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar e escrever.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 1998

_____. **Alfabetização e Letramento.** 5^a ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, nº.24, jan./fev./mar./abr., p. 5-17, 2004.

_____. **Letramento e escolarização.** In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2^a Ed. – São Paulo, Global , 2004

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4^a Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

VYGOTSKI. L. S. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. **Fundamentos de defectologia.** Trad. Júlio Guillermo Blank Madrid: Gráficas Rógar. 1997.

_____. **Defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** In. Educação e pesquisa, são Paulo, v.37, n 4, pag.861-870, dez/2011.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.**Havana, Científico-técnica, 1995.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TDAH: SUAS IMPLICAÇÕES COM A VIDA

Yara Vieira Alberti

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

Adriane de Lima Vilas Boas Bartz

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

Cintya Fonseca Luiz

Faculdade Dom Bosco

Ubiratã-Paraná

1 I INTRODUÇÃO

Todos, com certeza, conhecem alguma criança que vive “ligada no 220”, que pula de um lado para o outro sem parar e que nos cansa somente ao olhá-la; também aquelas que parecem viver “no mundo da lua”, desajeitadas, que parecem não prestar muita atenção nas coisas, perdendo-se em seus devaneios. Algumas delas ainda possuem dificuldades de aprendizagem, de relacionamento, e, por isso, quase sempre são tachadas como mal-educadas, teimosas, cabeças-ocas, aluadas e, até mesmo, como desprovidas de inteligência.

Esse distúrbio é caracterizado por três sintomas básicos: desatenção, hiperatividade (física ou mental) e impulsividade. Manifesta-se ainda na infância e, na maioria dos casos, permanece também na fase adulta. Pode acometer qualquer um, independentemente de sexo, cor, raça, cultura, nível socioeconômico, etc., podendo trazer vários danos à vida das pessoas que acometem, caso não sejam diagnosticadas e tratadas precocemente.

Por outro lado, o potencial de uma pessoa com esse transtorno é imenso. Ela possui enorme criatividade e talento de sobra; o que lhe falta é apenas um direcionamento de suas ideias, que podem ser brilhantes. Mas, nos dias de hoje, a grande vilã ainda é a desinformação.

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa enfocou, como tema, o TDAH e suas implicações com a vida. Desse modo, como problema, analisou a falta de atenção e o comportamento alterado da criança. Assim, de forma geral, objetivou identificar o TDAH e seus possíveis tratamentos, a fim de amenizar seus sintomas. Igualmente buscou reconhecer os sinais de TDAH e fornecer sugestões de intervenções para familiares e professores, a fim de que estes auxiliem nas mediações para amenizar o comportamento decorrente do transtorno e, desse modo, proporcionar uma melhor qualidade de vida para essas pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Desatenção. Hiperatividade. Impulsividade. Intervenção.

O TDAH não é uma doença, e sim, um funcionamento mental diferenciado, que não pode ser curado, mas pode ser orientado.

Familiares, educadores e especialistas podem trabalhar juntos, a fim de proporcionar melhor qualidade de vida para essas pessoas, restaurando sua autoconfiança, ensinando-lhes a descobrir o que eles têm de melhor e ajudando-os a dar sequência no processo fundamental da vida: buscar a felicidade.

2 | COMPREENDENDO E DEFININDO O TDAH

A pesquisa fundamentou-se na definição do Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade, suas causas, sintomas, diagnóstico, e vários outros quesitos primordiais para a compreensão do problema apresentado.

De acordo com Fiore (2007), o TDAH é uma disfunção neurológica capaz de alterar as funções executivas do cérebro. É um desconcerto natural do lobo frontal cerebral que não apresenta lesão em sua estrutura. Já Wu (1999, p.7) afirmou que “o déficit de atenção é uma deficiência neurobiológica frequentemente caracterizada por níveis de desatenção, impulsividade, hiperatividade, desorganização e inabilidade social.”

Rohde e Mattos (2003) definiram o TDAH como um dos transtornos que mais acometem crianças. A pessoa hiperativa possui uma deficiência neurobiológica, geralmente de origem genética, responsável por um descontrole motor, mudanças súbitas de humor e também uma afetividade instável.

Rohde e Mattos (2003) mostram que:

Esse sistema central de administração está relacionado com os circuitos pré-frontais, e são cruciais não apenas na organização e planejamento, como também na integração dos processos cognitivos ao longo do tempo, tendo um papel cada vez mais importante quando a criança amadurece e passa a ter atividades mais independentes e a se envolver com tarefas mais complexas (ROHDE & MATTOS, 2003, p.221-222).

Segundo os autores acima, as estruturas pré-frontais, quando desorganizadas, influenciam no desenvolvimento psíquico, principalmente quando as crianças necessitam realizar atividades mais complexas. O TDAH, conforme Goldstein (2006) é identificado por hiperatividade, impulsividade e/ou deficit de atenção, desencadeando consequências acadêmicas e (ou) sociais. É conhecida como a “desordem do deficit de atenção”, e rotula a criança que a possui como distraída e muito agitada.

3 | HISTÓRICO

Benczik (2002) explica que, de acordo com a história, o médico G. Still (1902) foi pioneiro na observação dos sintomas infantis, tais como impaciência, inquietação, cólicas, etc., e na indicação do ópio como medicação. Ele ainda afirmou que certos comportamentos infantis não poderiam resultar apenas de falhas no ambiente, mas

que provinham de algum sistema biológico, inexplorado até o momento.

Além disso, retratou um defeito nas crianças, descrito como uma falha na conduta moral e observou-se que essa imperfeição impossibilitava as mesmas de submeterem-se a regras e limites, de modo que elas manifestavam inquietação, desatenção e impaciência.

Entre os anos de 1917 e 1918, logo após um surto de encefalite, foram observados, nas crianças recuperadas, comportamentos de inquietação, impaciência e desatenção; atitudes que não existiam antes da doença. De acordo com Barkley (2008), observaram-se as alterações de comportamentos após a doença, transformando as crianças, pois era visível as modificações de condutas.

Lefrèvre (1975) alega que a partir da década de 60, essa síndrome precisava ser definida sob um aspecto mais funcional, enfatizando a hiperatividade como sintoma principal. Durante essa mesma década, o DSM-II descreveu a síndrome como Reação Hipercinética.

Na década de 70, a Classificação Internacional das Doenças, o CID-9, conservou uma classificação parecida, “Síndrome Hipercinética”. Já em 1980, o DSM-III modificou o termo para Distúrbio do Deficit de Atenção, destacando as características da síndrome, como falta de atenção, falta de autocontrole e impulsividade. No ano de 1987, o DSM-III passou por uma revisão, destacando a hiperatividade.

O transtorno teve seu nome modificado para Distúrbio de Hiperatividade com Deficit de Atenção. Em 1993, o CID-10 conservou a nomenclatura de Transtornos Hipercinéticos. Em 1994, foi intitulado, pelo DSM-IV, como Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade, tendo, como base, dois grupos de sintomas: desatenção e hiperatividade/impulsividade.

4 | CAUSAS

A Associação Brasileira de Deficit de Atenção (2012) afirma que, quando se fala em TDAH, a responsabilidade por sua causa acaba recaindo sobre toxinas, problemas no desenvolvimento, má alimentação, má formação, problemas na família e hereditariedade. É certo que esses fatores realmente afetam o funcionamento cerebral, considerando o TDAH como um transtorno funcional e hereditário.

Conforme explicam Rohde e Mattos (2003):

[...] embora a contribuição genética seja substancial, é improvável que exista “o gene do TDAH”, causador desse fenótipo e fundamental em todos os casos da doença. Ao contrário, como ocorre na maioria dos transtornos psiquiátricos, acredita-se que vários genes de pequeno efeito sejam responsáveis por uma vulnerabilidade (ou suscetibilidade), genética ao transtorno, à qual somam-se diferentes agentes ambientais. Nessa forma o surgimento e a evolução do TDAH, em um indivíduo, parecem depender de quais genes de suscetibilidade estão agindo e de quanto cada um deles contribui para a doença, ou seja, qual o tamanho do efeito de cada um, e da interação desses genes entre si e com o ambiente (ROHDE & MATTOS 2003, p.35).

Desse modo, Lewis (1993) afirma que há uma vasta série de fatores que podem ser responsáveis pela aparição do TDAH, como irregularidades de origem genética, traumatismo, alteração do metabolismo e dos neurotransmissores, entre outros.

5 | DIAGNÓSTICO

Como citado acima, o médico Still (1902) foi um dos principais envolvidos com a história oficial do diagnóstico do TDAH.

De acordo com Caliman (2010), suas análises abrangem a síndrome da encefalite, que faz parte dos primórdios da constituição do TDAH, não sendo explicitado nem mesmo pelos métodos científicos. Todos esses elementos, ocultos ou não, juntamente com suas controvérsias e polêmicas geradas, ao todo, formam a história do TDAH.

Caliman (2010) completa dizendo que:

O discurso neurocientífico sobre o TDAH não é uníssono, mas também cria suas unanimidades, e nenhuma delas é mais forte do que a história do diagnóstico. Nela, a criança TDAH surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Ela foi a criança com defeito no controle moral, a portadora de uma deficiência mental leve ou branda, foi afetada pela encefalite letárgica, chamaram-na simplesmente de hiperativa ou de hipercinética, seu cérebro foi visto como moderadamente disfuncional, ela foi a criança com déficit de atenção e, enfim, a portadora do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Desde os últimos 20 anos do século XX, ela é marcada por um defeito inibitório que afeta o desenvolvimento das funções executivas cerebrais (CALIMAN, 2010, p.49).

Em paralelo, Côas (2010) alerta que o diagnóstico deve considerar a intensidade dos sintomas e o grau de comprometimento funcional, o qual acontece em todas as áreas, mas o comprometimento maior é o acadêmico e comportamental. Já para Benczik (2002), a principal característica da criança com TDAH é a constante falta de atenção e/ou hiperatividade, muito maior do que a normalmente observada em outras crianças da mesma faixa etária.

Côas (2010), segundo Barkley (2002), acredita que:

Para se obter um diagnóstico clínico do TDAH, é necessário avaliar os critérios do DSM-IV a CID-10 (Organização Mundial de Saúde, 1993). O Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais, o DSM-IV, em 1994, denominou o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, utilizando, como critérios, dois grupos de sintomas de mesmo peso para diagnóstico: a) desatenção e b) hiperatividade/impulsividade (BARKLEY, 2002 *apud* CÔAS, 2010, p.29).

Em conformidade com Barkley (2002), para que se consiga realizar um diagnóstico de TDAH, ao menos em partes, ele será fundamentado nos parâmetros do DSM-IV; porém, detectar disfunções psiquiátricas em crianças não é uma ciência exata. A falta de meios práticos diretos para a avaliação e somente a confiabilidade no relato dos pais podem gerar dúvidas no processo de diagnóstico.

Portanto, no decorrer da análise, o profissional fará viáveis orientações de tratamento, que serão expostas junto ao diagnóstico.

De acordo com Fiore (2007) o que diserne uma criança com TDAH das ditas “normais” é a frequência e a intensidade dessas três características, ou seja, tudo na criança que possui essa disfunção é “mais” em relação ao padrão comum aceitável da sociedade.

6 | TRATAMENTO

De acordo com Camara (2012), o TDAH vem sendo identificado mais facilmente e considerado um problema sério, reconhecido pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como um distúrbio psiquiátrico. A autora ainda apresenta três intervenções muito importantes para que se obtenha o êxito terapêutico: medicamento, tratamento psicológico e tratamento psicoeducacional (recomendações dadas a pais e professores). A medicação é a forma de tratamento mais estudada para casos infantis e, apesar de existirem diversas pesquisas que comprovam a eficácia e a necessidade desse método, há alguns anos ainda havia polêmica envolvendo esse assunto.

De acordo com Mário Rodrigues Louzã Neto (2010):

O tratamento do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) passou por muitas mudanças nos últimos anos, evoluindo de uma simples extração das medidas adotadas no tratamento de crianças para uma abordagem mais específica e individualizada. Inicialmente, todo o conhecimento a respeito do transtorno tinha base em pesquisas realizadas com crianças hiperativas. Os resultados obtidos nos estudos de segmento nessa população, concluídos a partir do início da década de 1980, demonstraram que mais de 50% das crianças e adolescentes mantinham o diagnóstico durante a vida adulta (LOUZÃ NETO, 2010, p.305).

Em paralelo, Santos (2010) afirma que a intervenção médica consiste na tentativa de controlar os impulsos e viabilizar a adequação desses indivíduos na sociedade, visto que o distúrbio não tem cura.

7 | MEDICAÇÃO

Rotta (2006) afirma que o tratamento do TDAH não é feito para curá-lo, mas, sim, para organizá-lo, possibilitando que a criança apresente um comportamento satisfatório perante a família, escola e sociedade.

Em conformidade com Barkley (2002), entende-se que os estimulantes aumentam o nível de atividade no cérebro, principalmente nas áreas responsáveis pelo comportamento e pela atenção. É comprovado que medicamentos estimulantes ativam substâncias químicas no cérebro, como a noradrenalina e a dopamina, aglomerando essas substâncias na fronte cerebral.

Barkley (2008) assinala que os medicamentos estimulantes são a única forma de tratamento capaz de produzir melhorias significativas no comportamento desatento, impulsivo e hiperativo de muitos indivíduos com TDAH. Ressalta, ainda, que o resultado positivo do uso de medicação é muito superior ao alcançado somente com terapias

psicossociais. Considerando esse ponto de vista, o remédio é indispensável, além de ser a maneira eficaz para o progresso do tratamento e enfrentamento dos problemas.

Bonadio e Mori (2013) comentam que o metilfenidato mais conhecido é a Ritalina, sendo o medicamento psicoestimulante mais indicado e utilizado no Brasil e também em outros países. Ele vem em forma de comprimidos de 10 mg, e sua ação dura por volta de 3 a 4 horas; já os comprimidos de 20 até 40 mg têm duração de ação de 6 a 8 horas. A Ritalina LA é a que possui maior duração de ação.

Rotta (2006), por sua vez, acrescenta que existe outro metilfenidato conhecido como Concerta, que é administrado via oral e possui rápida absorção. Ele vem em comprimidos de 18 a 40 mg e seus efeitos podem durar entre 10 a 12 horas. Esse remédio seria mais benéfico para a criança, por ser utilizado em dose única diária; porém, devido ao seu alto custo, não é tão utilizado como a Ritalina.

8 | TDAH NA ESCOLA

Fiore (2007) afirma que a criança com TDAH pode sofrer bastante em seu dia a dia escolar, pois ela precisará manter-se parada e concentrada em temas não tão interessantes, sem contar que o aluno com esse transtorno possui grande dificuldade de autocontrole e de obedecer às regras.

Para Camara (2012), o comportamento de uma criança com TDAH é inesperado e repentino, não reagente às práticas casuais do professor, o que geralmente faz com que ela seja vista como desobediente. Essas dificuldades enfrentadas por professores não devem ser vistas como consequência da falta de limite, falha na educação ou ausência dos pais, pois a hiperatividade, o deficit de atenção e a impulsividade, principais características desse transtorno, são decorrentes do distúrbio e transformam essa criança num perito em quebrar regras.

Para Bromberg (2002), a estrutura é estabelecida por meio de comunicação clara e específica, regras bem estabelecidas, expectativas bem expostas, recompensas e consequências condizentes e um acompanhamento diário. A rotina de atividades deve ser bem planejada, com momentos de descanso determinado, e os alunos devem ser orientados sobre a organização do local de trabalho, dos materiais, das decisões e do tempo.

Benczik (2002) orienta que:

Fornecer instruções diretas, orientações curtas e claras, para que a criança possa compreender e corresponder, simplificando as instruções, as opções, as programações, dando-lhe o máximo de atenção, olhando diretamente nos olhos dela para “trazê-la de volta”; isto ajuda a tirá-la de seu devaneio e dar-lhe liberdade para fazer perguntas ou apenas dar-lhe segurança silenciosamente e, quando necessário, auxiliá-la diante de suas dificuldades (BENCZIK, 2002, p.87-90).

claro, antecipadamente, para o aluno, o que espera dele, mas também compreender suas dificuldades e necessidades, sempre lembrando a ele suas atividades, limites, comportamento e organização. Logo, é preciso ser flexível com a criança com TDAH

na área da aprendizagem, execução de tarefas, prazos determinados, e também revisão de currículo e didática. É fundamental que se tenha recursos e estratégias em mãos, a fim de descobrir o modo de aprendizagem desse aluno, modificando a forma de ensino até que este se ajuste à criança.

Antunes 2003 conclui que uma criança com TDAH é tão capaz de aprender como todas as outras, basta que sejam tomadas as cabíveis providências de auxílio e que os educadores tenham conhecimento sobre o transtorno e sobre como trabalhar em sua totalidade.

9 | METODOLOGIA

A metodologia consiste em analisar a fundo esse tema, a fim de entender um pouco mais sobre as diferenças dessas pessoas, suas necessidades especiais, suas relações pessoais e a postura do professor frente a esse distúrbio. Essa análise ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e por meio de estudos de casos, com a aplicação de questionários para o professor das determinadas pessoas a serem analisadas.

Para Vergara (2005, p.48), a pesquisa bibliográfica “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica tem como objetivo viabilizar dados e informações.

Já para Cervo e Bervian (2002), estudo de caso é “como uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família ou grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida”. Desse modo, o estudo de caso é realizado sobre determinado ambiente, a fim de contribuir com o processo de observação, evidências, argumentos e tomada de decisões sobre a vida da pessoa analisada.

Questionário, de acordo com Marconi e Lakatos (1999, p.100), é “uma técnica de pesquisa elaborada com uma série de questões, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”. Neste caso, o questionário foi o método de aprofundamento utilizado para averiguação, em que professores responderam perguntas sobre a conduta e aprendizagem da pessoa investigada.

Perguntou-se aos professores do Colégio Estadual Padre Jorge Scholl, quais aspectos podem ser observados na relação entre o aluno com TDAH e os seus pares.

A professora R. afirma que B. é um aluno bem agitado, porém, não é agressivo. Possui boa relação com seus colegas, mas discute frequentemente.

Já a professora A. declara que J., de forma geral, relacionava-se bem com os colegas, apesar de não se envolver muito nas conversas e brincadeiras da maioria. Era mais de observar, demonstrando um perfil introspectivo, às vezes, meio incógnito; evitava conflitos, mas não omitia sua opinião que, comumente, era diferente dos demais garotos da sala. Demonstrava-se seletivo para as amizades mais próximas,

partilhando conversas e ideias com quem tinha maior afinidade. Percebia-se que a turma o via como o intelectual da sala.

Segundo Sena e Souza (2010):

A relação de crianças com TDAH e seus pares é repetidamente descrita na literatura como insatisfatória e deteriorada, estando essas crianças em constantes situações de rejeição e vitimização por seus pares (Hoza *et al.*, 2005; Pelham e Bender, 1982; Tonelotto, 2002; Unnever e Cornell, 2003). Assim, Pelham e Bender (1982) estimam que 50% das crianças com TDAH apresentam problemas significativos em seus relacionamentos sociais. O comportamento disruptivo, desatento, imaturo e provocativo que essas crianças costumam apresentar evoca reações autoritárias e controladoras por parte de seus pares (SENA & SOUZA, 2010, p.22-23).

Para os autores acima, as crianças com TDAH tendem a ser menos interativas. Também possuem baixa tolerância a frustrações e, portanto, querem sempre estar no controle da situação, gerando uma certa aversão por parte das outras crianças, o que dificulta a tarefa de fazer/manter amigos.

10 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pessoa tem o direito a viver bem, crescer, aprender e prosperar. Para isso, é preciso saber lidar com as dificuldades e sentir-se bem consigo mesma. Este trabalho buscou trazer alguma luz para o termo “TDAH”, pois muitas pessoas ainda encontram-se no escuro em relação às características desse distúrbio. Indiscutivelmente, o primeiro passo para compreendê-lo constitui buscar informação, pois o poder consiste no saber.

São vários os conflitos que envolvem as pessoas com TDAH, visto que, geralmente, são mal compreendidas na família, na escola e na sociedade. Portanto, pessoas com TDAH têm direitos e merecem dispor de uma atenção diferenciada. Suas limitações devem ser respeitadas e compreendidas, a fim de que elas se desenvolvam de forma sadia e eficaz, tendo a chance de mostrar e aperfeiçoar todo o seu talento, que, com frequência, vem a ser superior em relação aos demais a sua volta.

Como já disse Albert Einstein: “A mente que se abre a uma nova ideia, jamais voltará ao seu tamanho original”. Desse modo, acredita-se que a informação é capaz de abrir novos horizontes, e, quem sabe algum dia, levará a sociedade a contemplar o TDAH com novos olhos. Por ainda haver essa esperança é que foi realizado este trabalho.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders:** DSM-II. 3.ed. American Psychiatric Association; Washington (DC),1980.
- _____. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders:** DSM-III. 3.ed rev. American Psychiatric Association, Washington (DC), 1987

_____. **DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 4.ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

ANTUNES, C.; **Inteligências Múltiplas.** 2.ed. Ed. Salesiana, São Paulo, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Quais são as causas do TDAH?** 2012. <<http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-educadores/item/1022-18-quais-s%C3%A3o-as-causas-do-tdah?.html>>. Acesso: 10 Mai. 2017.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH – Guia Completo para pais e professores e profissionais da saúde.** Artmed. Porto Alegre 2002.

BARKLEY, R. A. & Colaboradores. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento.** 3.ed. Artmed. Porto Alegre, 2008.

BENCZIK, E. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** atualização diagnóstica e terapêutica, Casa do Psicólogo. São Paulo, 2002.

BONADIO, RAA., and MORI, NNR. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade:** diagnóstico da prática pedagógica [online]. Eduem. Maringá, 2013, 251 p. ISBN 978-85-7628-657-8. <<http://static.scielo.org/scielobooks/963vf/pdf/bonadio-9788576286578.pdf>>. Acesso: 11 Mar. 2017.

BROMBERG, M. C. **Aspectos Relevantes do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** V. 3, n. 1, Jornal Paranaense de Pediatria. Curitiba, Paraná, 2002.

CALIMAN, L. V. **Notas Sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/ hiperatividade TDAH.** Psicologia, Ciência e Profissão, vol.30 n.1, Brasília, 2010. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893201000100005>. Acesso: 18 Jun. 2017.

CAMARA, J. D. A. **Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** 2012. 67 p. Monografia (Especialização em Métodos e Técnicas em educação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4660/1/MD_EDUMTE_II_2012_08.pdf>. Acesso: 13 Abr. 2017.

CERVO, A.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** Prentice Hall. São Paulo, 2002.

CID-10 - **Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10:** Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas - Organização Mundial da Saúde, trad. Dorgival Caetano. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.

CÔAS, D. B. **O Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) na escola:** compreensão de professores do ensino fundamental / Danielly Berneck Côas. – 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2011.
<http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Danielly_Berneck_Coas.pdf>. Acesso em: 12 Mar. 2017.

FOIRE, A. C. L. F. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em comorbidade com o fracasso escolar.** Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2007.
<http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana-Cristina-Leite-Ferraz-Fiore.pdf>. Acesso: 31 Mai. 2017.

GOLDSTEIN, S. E.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade:** Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Trad. Maria Celeste Marcondes. Editora Papirus. Campinas, SP, 1994.

GOLDSTEIN, S. **Hiperatividade**: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH. Papirus. Campinas, 2006.

LEFRÈVE, A. B. **Disfunção cerebral mínima**: estudo multidisciplinar. Sarvier. São Paulo, 1975.

LEWIS, M.; VOLKMAR, F. Trad. Gabriela Giacomet. **Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.

LOUZÃ NETO, M. R. **TDAH** – transtorno de déficit de atenção / hiperatividade ao longo da vida.: Artmed. São Paulo, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. Atlas, São Paulo, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Manual de classificação internacional de doenças, lesões e causas de óbitos**. 9^a revisão. Centro da OMS para Classificação de Doenças em Português. São Paulo, 1978.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e Práticas em TDHA** – Transtorno de déficit de Atenção/ Hiperatividade. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2003.

ROTTA, N. T. **Transtorno da atenção**: aspectos clínicos. In: ROTTÀ, N. T. *et al.* Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Artmed. Porto Alegre, 2006.

SANTOS, I. S. L. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – “TDA/H”**: transtorno do comportamento? Belo Horizonte, 2010. <http://www1.pucminas.br/documentos/dissertacao_izabela_simao%20.pdf>. Acesso: 31 Mai. 2017.

SENA, S. da S.; SOUZA, L. K. de. A., **Infância e TDAH**. Universidade Federal de Minas Gerais, FAFICH, Departamento de Psicologia. Contextos Clínicos, vol. 3, n. 1, 2010. <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v3n1/v3n1a03.pdf>>. Acesso: 04 Ago. 2017.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. Atlas. São Paulo, 2005.

WUO, R.H., “**O déficit de atenção e a importante função de escutar**”, in: Psicopedagogia – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, Vol 18, nº 48, 1999.

PROJETO VIVENDO AS DIFERENÇAS

Cintia Cristina Escudeiro Biazan

Prefeitura Municipal de Santo André

Santo André – São Paulo

Denise Aparecida Refundini Castellani

Prefeitura Municipal de Santo André

Santo André – São Paulo

Sandramara Morando Gerbelli

Prefeitura Municipal de Santo André

Santo André – São Paulo

Viviane Franzo Juliani

Prefeitura Municipal de Santo André

Santo André – São Paulo

Trata-se de propor reflexões e discussões a respeito da inclusão, iniciando pelo reconhecimento que a diversidade existe e é fundamental na construção de um sistema educacional inclusivo. Com isso, o objetivo deste projeto foi sensibilizar a comunidade escolar sobre os desafios, avanços e possibilidades que permeiam o cotidiano dos alunos com deficiência, desmistificando alguns preconceitos e contribuindo para o desenvolvimento e construção da autonomia desses alunos. A metodologia adotada neste projeto propõe oficinas temáticas realizadas mensalmente com cada segmento da comunidade escolar. Como resultado, verificou-se que, ao longo do processo, a comunidade escolar mostrou-se mais fortalecida para lidar com o cotidiano escolar e os desafios acerca dos alunos com deficiência e da diversidade como um todo. Com isso, constatou-se que há a necessidade de formação continuada que traga subsídios que possam sensibilizar e propor reflexões que desmistifiquem os pré-conceitos existentes.

PALAVRAS CHAVES: Educação Inclusiva, Diversidade, Formação Continuada.

ABSTRACT: The project originates from pedagogical practices carried out with students from 5 to 10 years of a Public School in the municipality of Santo André. Observations of everyday practices revealed that the school

RESUMO: O projeto é originário de práticas pedagógicas realizadas com alunos de 5 a 10 anos de uma Escola Pública do município de Santo André. As observações das práticas cotidianas revelaram que a comunidade escolar ainda trata os alunos com deficiência como se fossem incapazes de realizar ações do cotidiano: se alimentar, guiar-se sozinho, cuidar do material de uso pessoal. Permanece o estereótipo de que o deficiente é doente necessitando de toda a ajuda possível e por isso ser tratado de maneira diferente. Para uma escola tornar-se inclusiva, faz-se necessário um investimento de formação continuada com todos os envolvidos no processo educativo e não apenas adaptar-se arquitetonicamente.

community still treats students with disabilities as if they were incapable of carrying out daily actions: feeding themselves, guiding themselves, taking care of personal use material. The stereotype remains that the disabled person is in need of all possible help and therefore be treated differently. For a school to become inclusive, it is necessary to invest in continuing education with everyone involved in the educational process and not just adapt architecturally. It is about proposing reflections and discussions about inclusion, starting with the recognition that diversity exists and is fundamental in the construction of an inclusive educational system. The aim of this project was to sensitize the school community about the challenges, advances and possibilities that permeate the daily lives of students with disabilities, demystifying some prejudices and contributing to the development and construction of the autonomy of these students. The methodology adopted in this project proposes monthly thematic workshops with each segment of the school community. As a result, it was found that, throughout the process, the school community proved to be more empowered to cope with everyday school life and the challenges of students with disabilities and diversity as a whole. With this, it was verified that there is a need for continuous training that brings subsidies that can sensitize and propose reflections that demystify existing preconceptions.

KEYWORDS: Inclusive Education, Diversity, Continuing Education.

1 | INTRODUÇÃO

Nos projetos políticos pedagógicos das escolas, invariavelmente encontramos como objetivo “levar o aluno a ser um cidadão crítico para que possa atuar em sua comunidade de maneira a transformá-la num espaço de relações mais humanas”, sempre num viés pedagógico inclusivo, porém por tratar-se de um tema complexo e ainda com muitas questões, sobretudo estruturais, seja do aspecto da segurança e conhecimento dos educadores, seja de questões físico/espaciais, o que encontramos na realidade são projetos que cumprem um papel burocrático. Daquilo que é a efetiva articulação de toda a escola em torno de um projeto de acolhimento às mais variadas formas de exclusão, pouco se tem avançado.

O que nos perguntamos ao apresentar esta proposta de trabalho é por que, apesar de tamanha preocupação com a formação dos alunos, ainda temos dificuldades em trabalhar a partir e com as diferenças presentes em todos os coletivos escolares? Afinal não se trata de leniência ou desonestidade intelectual por parte dos professores, sempre empenhados em atender o que o aluno demanda.

Nossa hipótese é de que faltam propostas realizáveis e com efetiva funcionalidade, que façam com que cada um se perceba em suas deficiências e diferenças, sejam elas físicas ou emocionais.

O projeto é originário de práticas pedagógicas realizadas com alunos de cinco a dez anos de uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município de Santo André e tem a intencionalidade de fomentar a reflexão dentro do espaço escolar numa perspectiva inclusiva, norteadora de uma escola capaz de mediar os conflitos e

diminuir preconceitos.

Partindo do pressuposto que a escola é o tempo todo mediado por relações humanas, o projeto visa sensibilizar os diversos atores envolvidos, sejam eles alunos, alunas, pais, mães, professores, professoras, funcionários, conselheiros escolares, equipe gestora, para que todos compreendam que suas ações cotidianas influenciam no estabelecimento de vínculos, de confiança, de respeito, segurança, empoderamento e autonomia.

Ao olhar para as diferenças individuais, estes coletivos terão instrumentos reflexivos para perceberem que todos e todas são diferentes e que essas diferenças não podem e não devem ser o impedimento do desenvolvimento tanto dos envolvidos como de toda ação escolar.

O convívio com a diferença e os desafios de aprender com ela e para além dela dá à escola o sentido de pertença e de coletividade onde o desenvolvimento cognitivo tem maiores possibilidades de sucesso, uma vez que acontecerá num ambiente repleto de desafios, mas de respeito às capacidades e processos individuais dos que ali se encontram.

Diante das observações de práticas cotidianas dentro da escola, observa-se que a mesma, grande parte das vezes, não contribui para a mudança e sim reproduz o preconceito existente na sociedade.

A comunidade escolar ainda trata os alunos com deficiência como se fossem incapazes de realizar ações simples do cotidiano, como se alimentar sozinho, guiar-se sozinho dentro das dependências escolares, cuidar do material de uso pessoal, entre outros. Permanece o estereótipo de que o deficiente é doente e por isso necessita de toda a ajuda possível e ser tratado de maneira diferente. Segundo Amaral (1998), crie-se um “tipo” fixo e imutável, que será o alvo das ações subsequentes.

Profissionais que não atuam direto no pedagógico com esses alunos, não compreendem que algumas ações são realizadas visando a autonomia dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Para uma escola tornar-se inclusiva, faz-se necessário um investimento de formação sistemático com todos os envolvidos no processo educativo e não apenas adaptar-se arquitetonicamente. Trata-se de propor reflexões e discussões a respeito da inclusão, iniciando pelo reconhecimento que a diversidade existe e é fundamental na construção de um sistema educacional inclusivo.

Uma instituição inclusiva é aquela que acredita em mecanismos de interação solidária, que valoriza as diferenças e que auxilia os envolvidos no processo educativo a se perceberem como parte importante de um todo, independentemente de suas características e limitações.

Diante do exposto, o presente projeto faz-se necessário, pois, segundo Gimenez (2015), apesar dos inúmeros avanços, o que prevalece é a desinformação e a falta de entendimento sobre as práticas inclusivas. Com isso, o projeto “Vivendo as diferenças”, visa refletir com a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais, conselho

de escola), sobre os desafios, avanços e possibilidades que permeiam o cotidiano dos alunos com deficiência, desmistificando alguns preconceitos e contribuindo para o desenvolvimento e construção da autonomia desses alunos.

2 | OBJETIVO GERAL

Trabalhar a socialização, humanização e orientar a comunidade escolar sobre a importância da inclusão, desmistificando alguns preconceitos, contribuindo para o desenvolvimento e construção da autonomia da pessoa com deficiência.

3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar a comunidade escolar sobre as dificuldades e potencialidades das pessoas com deficiência.
- Promover a reflexão sobre a diversidade evitando comportamentos preconcebidos.
- Fortalecer a cooperação e envolvimento entre os alunos com e sem deficiência e os demais profissionais da escola.
- Promover a interação da pessoa com deficiência e o meio no qual está inserida.

4 | METODOLOGIA

A metodologia adotada neste projeto propõe oficinas temáticas com o objetivo de fomentar reflexões e discussões com a comunidade escolar.

Sabendo que a inclusão abrange a todos os alunos e não somente alguns, que ela envolve uma mudança de cultura e de organização da rotina escolar, para assegurar o acesso e participação de todos, os encontros serão divididos uma vez por mês com cada segmento da escola (professores, pais, funcionários, alunos, conselho de escola e comunidade), com aproximadamente cinquenta minutos de duração, num total de cinco encontros com cada segmento. Esses encontros serão de responsabilidade da equipe gestora da unidade escolar.

Cada encontro trabalhará um tema específico e todos iniciarão com a exibição de um vídeo ou de uma dinâmica como o disparador para as reflexões, indagações e esclarecimentos de conceitos que envolvam a inclusão.

Pretende-se com isso ampliar as possibilidades para problematizar o assunto e trazer reflexões de como as diversas situações do cotidiano podem se apresentar de maneira exclusiva.

Com o intuito de identificar possíveis informações e resultados, ao final do ano durante em espaço de reunião pedagógica coletiva será realizado uma avaliação com

a comunidade escolar que traga dados para a continuidade ou não do projeto no ano seguinte.

Os encontros foram propostos da seguinte maneira:

Tema I: Convivendo com as diferenças;

Vídeo: For the birds (Coisas de pássaro) Pixar - animação

O vídeo traz pequenos pássaros que se encontram em um fio de telefone até que um pássaro diferente chega ao grupo. Este pássaro é grande e desastrado. De imediato o grupo de pássaros menores, ignora o pássaro grande, em seguida pela questão de identidade ou por preconceito, o grupo rejeita o pássaro maior, debochando das suas características.

O grupo passa a atacar o pássaro maior que perde o equilíbrio e fica preso ao fio apenas pelas patas e de cabeça para baixo. Quando o pássaro maior finalmente cai do fio leva consigo a estabilidade de todos. Os pássaros pequenos acabam sentindo todo o desprezo que ofereceram ao pássaro maior.

O vídeo trabalha de uma maneira divertida, situações que convivemos em nosso dia a dia, porém por fazerem parte do cotidiano acabam passando despercebidas, como o peso das nossas ações e pré-julgamentos.

Refletir sobre: acolher o novo, o diferente. Discutir sobre as características diferentes de cada um e da importância de todas dentro de um grupo.

Trazer para a reflexão preconceitos em relação à: classe, gênero, etnia, opção sexual, atributos, capacidades físicas, entre outros.

Tema II: Entendendo o outro;

Vídeo: Festa nas nuvens – Pixar

O curta metragem conta a história de diversas cegonhas que levam bebês de todas as espécies de animais para o planeta terra. Algumas espécies são calmas, dóceis e inofensivas e são recebidas com alegria pela família que o espera. Outras espécies são mais ferozes, selvagens e não são como o esperado pela família. O vídeo levanta a discussão sobre as diferenças e a capacidade pessoal de cada um, além de trabalhar o companheirismo.

Refletir sobre: o ideal x o real (o aluno ideal, o filho ideal, o funcionário ideal, etc.). Reconhecer o melhor do outro.

Saber se adaptar as diferentes situações.

Tema III: Se colocar no lugar do outro;

Dinâmica – Escuridão .

Onúmero de participantes pode variar e o tempo estimado é de aproximadamente 20 minutos para a dinâmica e 20 minutos para uma roda de conversa. Antes de vender os alunos o coordenador deve conversar com os alunos sobre a importância de quem será o guia, pois este deverá zelar para que o amiga consiga superar os obstáculos.

Metade dos participantes estará vendada que terão de ser guiados pelos colegas nas dependências da instituição. Os participantes vendados serão dependentes dos demais colegas para todas as situações que forem aparecendo durante o trajeto.

Após o término da dinâmica o coordenador da proposta deverá problematizar a situação, é importantes dar voz aos alunos para que estes expressem como se sentiram suas angústias devem ser exploradas.

Refletir sobre: depender do outro.

Limitações x autonomia.

Tema IV: Trabalho em equipe:

Vídeo: Caranguejos – trabalho em equipe

O vídeo conta a história de um grupo de caranguejos que está passeando pela praia quando uma gaivota sobrevoa o grupo e avista um caranguejo menor e mais afastado e decide comê-lo. Quando percebe a intenção da ave, o caranguejo faz um gesto para o grupo que imediatamente se une, levanta as suas “garras” e acabam por depenar a ave.

Refletir sobre: trabalho em equipe.

Escola inclusiva é uma escola democrática, em que todos reflitam e participam das decisões tomadas.

Tema V: Sou Capaz

Livro: Esta é Silvia

O livro conta a história de uma menina chamada Silvia que leva uma vida como todas as outras crianças: se diverte, canta, cavalga, nada, brinca. Narra ainda as frustrações da menina, quando fica zangada ou triste. Descreve as características de sua personalidade e suas alterações de humor. Cita que Silvia é boazinha em algumas situações e em outras pode ser malcriada, enfatizando que na verdade, Silvia não é diferente de qualquer outra criança só porque necessita de uma cadeira de rodas para se locomover.

Refletir sobre: deficiência não é doença.

Autonomia da pessoa com deficiência.

5 | REFERENCIAL TEÓRICO

Diariamente nos deparamos em nosso cotidiano com as diferenças: o anormal, o desviado, o anômalo, tudo aquilo que, de maneira histórica, durante muito tempo, entendemos como uma seleção de critérios, de acordo com Amaral (1998).

Para Thurler (2001) organizar a mudança na escola é levar em conta sua cultura. Como sua realidade é percebida. Como a comunidade escolar reage à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, interpretando-as e dando-lhes sentido.

Refletir e propor um projeto intencional na instituição escolar é considerar sua cultura, que pode ser definida como conhecimento socialmente compartilhado, segundo Thurler (2001).

Para a autora, a mudança é recebida e desejada, impedida ou favorecida pela própria instituição escolar, sob a influência de algumas dimensões que funcionam

como um termômetro para a mudança.

O projeto vivendo as diferenças norteou suas reflexões em conceitos teóricos que possibilissem fortalecer teoria e prática escolar. Os fundamentos buscaram pensar em estratégias pedagógicas que oportunizassem a promoção da inclusão dentro do ambiente educativo. Para isso recorreu-se inicialmente a um resgate histórico que demarcasse os desafios, os progressos e os entraves encontrados durante esse período.

A Declaração de Salamanca (1994) é um marco histórico, no qual diferentes países no mundo comprometeram-se a reduzir a desigualdade social e a incluir crianças e jovens com deficiência em escolas e classes regulares. Pode-se dizer que a partir desse marco histórico a sociedade em geral precisou se adequar a um novo contexto, pois os alunos deficientes não ficariam mais isolados, escondidos, segregados, ou seja, a partir desse marco ele deixa de ser um “problema” apenas familiar para colocar-se como um problema social.

Durante o processo de formação dos profissionais de educação, são muitos os momentos em que se reflete sobre inclusão, porém as discussões muitas vezes ficam em torno dos aspectos estruturais, teorias que sejam capazes de “dar uma receita ou guia prático”, ou um diagnóstico preciso.

A busca por subsídios levou em consideração estudos que propõem uma visão de inclusão que discuta para além desses aspectos. O projeto pretende proporcionar reflexões e ponderações acerca das possibilidades de ação que podem resultar de um esforço coletivo para que a escola seja um espaço inclusivo.

Trata-se de uma necessidade histórica-chave: uma vez que a complexidade dos problemas de nosso tempo nos desarma, torna-se necessário que nos rearmemos intelectualmente, instruindo-nos para pensar a complexidade, para enfrentar os desafios da agonia/nascimento desse interstício entre os dois milênios, e tratar de pensar os problemas da humanidade na era planetária.(MORIN, 2002 pág. 25).

Em consonância com este pensamento, recorremos a Morin (2002) para considerar os problemas do cotidiano escolar dentro do desafio do pensamento complexo significaria: perceber o contexto, as ligações e as conexões entre o que acontece dentro e fora da escola, quais interações acontecem entre os diversos segmentos e quais são as implicações decorrentes disso. A escola recebe em seu cotidiano alunos oriundos de uma sociedade multicultural, e ao tentar uniformizar a todos dentro de uma lógica simplificada contribui para manter com a hegemonia e com a exclusão.

Os estudo teóricos acerca da complexidade em Capra (2005) asseveram a necessidade de olhar para os acontecimentos de maneira “viva”, não como acontecimentos estanques e que não se inter-relacionam. Nesse sentido, o pensamento complexo pode contribuir para que as reflexões advindas desse processo diminuam as possibilidades de desconexão entre o ambiente educativo com o que acontece na sociedade.

Pensar em uma escola que vislumbre a aprendizagem das crianças sejam elas com ou sem deficiência, será possível na medida em que haja uma mudança no modo de conceber a aprendizagem. Nóvoa (2009) coloca a importância de se pensar complexamente, tendo em vista que a aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos de pensamentos colocados tanto para o ensino tradicional quanto para a pedagogia dita moderna.

Sacristán (2007) coloca que a educação deve servir a um projeto de ser humano e sociedade, aproveitando as possibilidades de ação, enfrentando os riscos, formando pessoas que possam pensar e agir sem conformar-se com o que é posto. Um pensar que seja capaz de mostrar indignação frente: à riqueza em detrimento da pobreza, a opressão, a exclusão, o preconceito, a intolerância, a corrupção e assim por diante.

A educação precisa romper com os paradigmas aos quais vem se consolidando ao longo dos tempos, para Santos (2008) isso traz:

[...] a necessidade de romper com a tendência fragmentadora e desarticulada do processo do conhecimento justifica-se pela compreensão da importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Essa compreensão crítica colabora para a superação da divisão do pensamento e do conhecimento [...] (SANTOS, 2008, p.25).

A sociedade atual e tecnológica contribui para a formação de indivíduos são obrigados a dar respostas imediatas aos problemas cotidianos. Isso os coloca em uma situação de “immediatez das experiências”. O que ouvimos e vemos nas diversas fontes midiáticas são processadas e internalizadas de forma fragmentada e compartimentada, o que prejudica um pensar que reflete sobre quais aspectos determinada situação envolve.

Nesse sentido, a escola exerce um papel árduo, o de possibilitar que o ambiente educativo contemple um papel social que esteja em consonância com os problemas de nosso tempo.

O problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas. (MORIN, 2002, p. 72).

Considerando que a sociedade atual necessita de um novo tipo de cidadão, há de se ponderar que a educação precisa rever seus conceitos e atuações, para que seja possível a formação de um cidadão que dialogue com a realidade e se posicione frente aos desafios e demandas do presente. Com isso, as relações dentro do ambiente escolar, não podem acontecer graças à intervenção carismática ou autoritária de uma equipe gestora, mas, segundo Thurler (2001), vão construir-se progressivamente no âmbito de um processo coletivo de restabelecimento da discussão e de elaboração de novos modos de pensar e fazer.

O sucesso da ação será possível na medida em que a escola se veja como um espaço inclusivo, onde as ações cotidianas sejam pautadas e orientadas com esse

objetivo. Assim, os atores envolvidos precisam ter clareza que:

[...] a escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. (VEIGA, 1997, p.23).

Neste viés, Veiga (1997) continua esclarecendo acerca da necessidade de que haja o esforço de todos para que tais finalidades sejam identificadas e, desse modo, verifiquem quais necessidades precisam se reforçadas, quais devem ser relegadas ou inseridas no decorrer do trabalho pedagógico.

Desmistificar os desafios dessa temática exige o engajamento da equipe gestora com o projeto da escola precisa estar fortalecido para que seja possível multiplicar os envolvidos. Para Thurler (2001), é preciso que as equipes não só tenham um forte sentido de sua missão, que sejam capazes de formular e defender seu ponto de vista, mas também que consigam que os outros atores envolvidos o compartilhem. Para alcançar tal objetivo, devem encontrar aliados (tanto dentro do corpo docente quanto entre os pais e as autoridades escolares).

Thurler (2001) enfatiza ainda que não é somente a organização burocrática e hierárquica que são impedimentos à mudança. Os sistemas mostram-se pouco favoráveis bem como os sujeitos que atuam nesses ambientes. A cultura escolar centrada no padrão ainda impera nas instituições escolares.

De acordo com Thurler (2001), a mudança bem sucedida é resultado de um processo de construção coletiva, que tem sentido quando os autores se mobilizam e conseguem ultrapassar o individualismo, os jogos estratégicos e as relações de poder habituais para criarem e desenvolverem conjuntamente novas capacidades e recursos que permitirão ao sistema se orientar não como uma máquina, mas sim como um conjunto humano.

6 | RESULTADOS

A equipe gestora da unidade escolar apontou que ao longo do processo, a comunidade escolar mostrou-se mais fortalecida para lidar com o cotidiano escolar e os desafios acerca dos alunos com deficiência e da diversidade como um todo.

Algumas situações que aconteciam na unidade e muitos funcionários não compreendiam e julgavam principalmente os professores, foram discutida, refletidas e todos os envolvidos com os alunos passaram a ter a mesma forma de trabalho, tanto com os alunos com deficiência, como com os alunos que não possuem deficiência.

O corpo docente mostrou-se mais fortalecido pedagogicamente para enfrentar os desafios do cotidiano com seus alunos suas famílias. Com as trocas, os professores puderam perceber o que os alunos sentiam e trabalhar da melhor forma possível com as angustias da sala de aula.

As situações de diálogos proporcionaram para os alunos reflexões acerca

dos problemas que os afligiam, encontraram um espaço onde puderam expor suas fraquezas e encontram nesse ambiente, colegas que se sentiam da mesma forma. Puderam trocar experiências e encontrar parceiros para a convivência no ambiente escolar.

Com isso, constatou-se que há a necessidade de formação continuada que traga subsídios que possibilitem a sensibilização e que proponham reflexões, desmistificando os pré-conceitos existentes.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que apenas garantir o acesso do aluno à escola regular ou a adequação de questões arquitetônicas. Implica a instituição escolar assumir outra lógica, transformar seus conceitos, suas práticas e suas relações interpessoais.

Uma educação inclusiva não é uma situação comum nas unidades escolares, que acabam refletindo uma sociedade discriminatória e preconceituosa em relação às diferenças. Acreditar que a escola sozinha irá resolver os problemas de aceitação das diferenças é uma utopia.

A escola deve ser o espaço por onde essa transformação começa a acontecer.

É no ambiente escolar que a família encontra suporte para muitas vezes aceitar as diferenças existentes no seu filho. Também é na escola que professores e comunidade escolar buscam melhores práticas pedagógicas e objetivos para que todos sejam aceitos e incluídos nas rotinas, principalmente os alunos que possuem algum tipo de deficiência.

O projeto não ambiciona resolver todos os entraves enfrentados, porém as professoras responsáveis perceberam que era necessário colocar o tema de uma educação inclusiva em discussão junto à comunidade escolar para que este encontre espaço no ambiente educativo como um todo.

Percebeu-se que uma formação continuada sobre o tema é necessário acontecer, uma vez que a grande maioria dos professores e funcionários das escolas não se sente preparados para trabalhar com as diferenças. A formação precisa discutir e refletir além dos conteúdos a serem ensinados.

Alinhar teoria e prática possibilita para a educação, encontrar meios para a transformação social da sociedade, os problemas devem ser enfrentados e discutidos para que assim não sejam banalizados e vistos como comuns.

O trabalho é singelo, mas refletir sobre a experiência de um trabalho de formação que envolve a comunidade escolar encontra significância para que a educação seja interpretada dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1998.
- CAPRA, Frijov. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE** In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.
- GIMENEZ, Roberto. **Educação Física inclusiva na educação básica: reflexões propostas e ações**. Vol. 1. 1^aed. CRV, 2015.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. In: Almeida, Maria da Conceição; Carvalho, Edgard de Assis (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2002.
- NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Educa, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.
- THULER, Mônica G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 4^a Ed. São Paulo: Papiro, 1997.
- WILLIS, J. & ROSS, T. **Esta é Silvia**. São Paulo. Salamandra, 1996.
- YouTube. Caranguejos – Trabalho em equipe. Vídeo (30ss). Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=i3l5X_piscg>. Acesso em: 17 maio 2016.
- YouTube. Passarinhos da Pixar - animação. Vídeo (2min38ss). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HbsQb3SmG9g>>. Acesso em: 17 maio 2016.
- YouTube. Pixar Festa nas Nuvens – reflexão sobre as diferenças. Vídeo (5min12ss). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pktG7AJRL8k>>. Acesso em: 17 maio 2016.

TRANSFORMAR PARA INCLUIR – O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG

Élida Galvão do Nascimento

Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, PPG em Educação/Mestrado – Presidente Prudente/SP

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, PPG em Educação/Mestrado – Presidente Prudente/SP

RESUMO: Até meados do século XX, a educação especial era oferecida em instituições especializadas ou em classes especiais. Contudo, deixou de ser a única forma de escolarização da pessoa deficiente. Entre os serviços oferecidos atualmente para este público está o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse artigo tem por finalidade expor a experiência do CAIS de Contagem-MG. O estudo é parte integrante de um projeto de pesquisa que está em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Tem como aporte teórico MANTOAN, 2003; GLAT, PLETSCH e FONTES, 2007; SANCHEZ, 2005. O método utilizado foi a observação com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Percebe-se que é possível uma inclusão digna ao PAEE e que são necessárias mudanças, não só no âmbito da escola regular, como também na escola especial.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão. Instituição

Educacional Especializada. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: Until the mid-twentieth century, special education was offered in specialized institutions or special classes. However, it is no longer the only form of schooling for the disabled person. Among the services currently offered to this public is the Specialized Educational Assistance (AEE). This article has the purpose of exposing the experience of the CAIS of Contagem-MG. The study is an integral part of a research project that is under development in the Master's Program in Education of Universidade do Oeste Paulista - Unoeste. It has as theoretical contribution MANTOAN, 2003; GLAT, PLETSCH and FONTES, 2007; SANCHEZ, 2005. The method used was observation with field journaling and semi-structured interviews. It is noticed that a decent inclusion is possible to the PAEE and that changes are necessary, not only in the scope of the regular school, but also in the special school.

KEYWORDS: Inclusion. Specialized Educational Institution. Specialized Educational Assistance.

1 | INTRODUÇÃO

O paradigma inclusivista surge em contraposição a uma visão de educação

segregadora e excludente para todos que não se encaixam em seus parâmetros. Ele traz uma nova forma de enxergar o processo ensino aprendizagem, onde leva em consideração o ritmo de cada educando, o respeito à diferença e entende o espaço escolar como oportunidade para o crescimento intelectual, social e emocional do indivíduo. Inclusão é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica. (SANCHEZ, 2005, p.12)

Para a educadora Mantoan (2013), esta nova proposta traz para o espaço educacional a discussão sobre a exclusão que foi imposta desde os primeiros passos da formação escolar. O paradigma inclusivista se estrutura no reconhecimento, convívio e no questionamento da diferença e traz um olhar para a aprendizagem como experiência relacional, participativa e significativa para o aluno. A autora também entende que traz mudanças tanto a nível institucional, como a nível pessoal.

Do ponto de vista institucional, a inclusão exige a extinção das categorizações e das oposições binárias entre alunos: iguais/diferentes; especiais/normais; sadios/doentes; pobres/ricos; brancos/hegros, com graus leves/graves de comprometimentos, etc. No plano pessoal, a inclusão provoca articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitam em nossos pensamentos, ações e sentimentos, ao nos depararmos com o Outro. (MANTOAN, 2013, s/p)

A nova perspectiva da educação inclusiva implica na aceitação das diferenças individuais como atributo, na valorização da diversidade humana como possibilidade de enriquecimento para todas as pessoas, no direito de pertencimento e igualdade de valores. De acordo com Danielle Santos (2015, p. 79) busca rever as velhas maneiras de ensinar que afastam o estudante do seu próprio processo de construção do conhecimento e os tornam incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento.

O paradigma inclusivista requer mudanças de atitudes que, conforme Santana (2013, p.46) representa uma forma organizada e coerente de pensar, de sentir e de reação em relação a outras pessoas. O autor também afirma que a mudança de atitudes perpassa pela adoção de uma postura proativa das pessoas envolvidas no processo escolar, dos docentes, dos alunos e do corpo funcional.

Desta forma é necessário pensar que não basta somente matricular o aluno com deficiência na escola regular, pois a inclusão escolar só se torna significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT, PLETSCH e FONTES, 2007, p. 345).

Neste sentido a escola deve se adaptar ao aluno com deficiência para que este possa ter qualidade no processo ensino aprendizagem, através de adequação em sua estrutura arquitetônica, pedagógica e principalmente em sua forma de pensar e entender a diferença.

O artigo 58 da LDB 9.394/96 entende a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – público-alvo da educação especial - PAEE.

Com isso, amparados pelo artigo 59 da referida Lei, alunos que até então eram matriculados somente nas escolas especiais passam a contar com a possibilidade de se matricular na rede regular de ensino (SANTANA, 2013). A escola regular passa também por uma transformação ao abrir suas portas para produzir e desenvolver o conhecimento às pessoas com deficiência e, segundo o Decreto n. 7.611/2011, a educação especial passa a ter uma nova função: apoio especializado – atendimento educacional especializado (AEE); complementação e suplementação da formação dos estudantes público-alvo da educação especial - EPAEE; e atender às necessidades específicas das pessoas PAEE.

O atendimento educacional especializado tem a proposta de auxiliar o estudante com deficiência em qualquer nível de escolarização e deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Porém não pode ser entendido como um espaço de reforço escolar, mas como uma colaboração para que as barreiras impostas pela deficiência sejam superadas.

As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) abordam que a oferta de AEE deve implicar no diferencial que garanta acesso ao direito à escolarização. Levando em consideração que as crianças e jovens da população-alvo da educação especial são variadas em natureza e intensidade, se faz necessário uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio.

Este trabalho visa descrever os dados obtidos em visita técnica realizada em maio de 2017 no Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG (antiga APAE) para compreender como se deu o processo de transformação e a proposta de trabalho do CAIS. Esta pesquisa é de cunho qualitativo e utilizou-se para produção de dados o diário de campo e entrevista semiestruturadas.

2 | A TRANSFORMAÇÃO DE ESCOLA ESPECIAL PARA CENTRO DE AEE - O CASO DO CAIS DE CONTAGEM-MG

“Autonomia pra mim é andar sozinha, atravessar a rua sem minha mãe segurar na minha mão, é eu pegar o ônibus sozinha e vir pro CAIS.” (Fala de uma jovem assistida pelo CAIS).

O Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG pioneira na transformação de uma escola especial em um Centro Educacional Especializado e que é compatível com os princípios de uma educação inclusiva (BATISTA, 2006, p. 29), tornou –se referência em Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS de Contagem-MG atende

bebês, crianças, adolescentes e jovens, conforme tabela 01. Tem como missão contribuir para a inclusão e o convívio com a diversidade, a partir do atendimento especializado, promovendo um novo olhar sobre a deficiência visa consolidar-se como referência nacional em políticas de inclusão e no atendimento especializado à pessoa com deficiência. A Ética; Transparência; Criatividade e inovação; Cooperação; Respeito; Autonomia e Responsabilidade; e Comprometimento são valores trabalhados na rotina diária do CAIS. (CAIS, s.d.)

Neonato de risco	IP-I 0 a 3 anos	IP-II 4 a 6 anos	7 a 13 anos	14 a 27 anos	Maior de 28 anos
141	90	62	77	54	26

Tabela 01: Quantidade de atendimentos no CAIS/Contagem

Fonte: Secretaria do CAIS, atualizado em junho 2017.

Nota: Elaborada pela autora

O CAIS iniciou suas atividades como APAE em 1971, porém em 2012 mudou sua denominação para Centro de Atendimento e Inclusão Social – CAIS. Atualmente a professora Doutora Cristina Abranches Mota Batista exerce a função de superintendente. O CAIS se estabelece em duas unidades na cidade de Contagem-MG, porém localizadas no mesmo bairro. Na Unidade I se realiza as ações diretas com as pessoas com deficiência e o acompanhamento de seus familiares e na Unidade II é realizado as reuniões do Núcleo de Educação Profissional – NEPRO.

Essa mudança surgiu da busca de aprimoramento na qualidade da educação no processo de formulação em 1997 (SILVEIRA, 2011 p. 34) quando ainda estava vinculada a federação das APAES.

A coordenadora relata que foi um processo longo com várias reuniões onde foram ponderadas várias questões, iniciando em 2005 e sendo concretizado em 2012. Um dos pontos comentados foi que muitos dos adolescentes e jovens que eram atendidos na instituição tinham vergonha de dizer que frequentavam a APAE, criou-se um estigma com a marca da instituição e que fazia a relação de quem frequentava a APAE era incapaz.

Outra questão levantada foi a perspectiva de poder ampliar o trabalho estender mais os horizontes, porque enquanto APAE a gente era muito limitada, ligado a uma federação e isso nos impossibilitava de ampliar o trabalho e as ações que vinham sendo realizada aqui (V.W., 2017)

A mudança em uma instituição como em qualquer organização está conforme Huberman (1973) intrinsecamente ligadas à mudança de comportamento. Nesse sentido o CAIS de Contagem como falado pelos entrevistados passou primeiramente por uma mudança no indivíduo, no particular, cada pessoa com suas aspirações e suas inquietações que levaram a uma mudança coletiva que trouxe benefícios para

todos os envolvidos. Nesse sentido a mudança é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa, antigos postulados. (HUBERMAN, 1973, p. 18)

A superintendente explica o porquê de transformar uma escola especial em um centro de AEE. Para ela essa configuração é fundamental principalmente para algumas crianças, talvez nem todas precisem de um espaço fora da escola, porém

Crianças que necessitam estar fora da escola não é pelo grau da deficiência, mas porque a sua deficiência traz questões nos laços sociais, na maneira que constrói seus laços sociais e seus relacionamentos, então às vezes a escola comum representa para essas crianças um dificultador em estabelecer esses relacionamentos e esses relacionamentos com os laços também estão os laços da construção do conhecimento. Então para algumas crianças é fundamental ter um outro espaço aonde eles conseguem elaborar melhor essas questões. Para ser bem clara é a criança na escola comum, na sala de aula comum com crianças da mesma idade, realizando o AEE no outro espaço. (C.B., 2017)

A superintendente elucida o que essa transformação trouxe de benefícios para as crianças/clientes do CAIS:

Primeiro – Na medida que a gente começou a trabalhar com a inclusão percebeu o quanto as pessoas que a agente atendia cresceu, quanto desenvolveu, o quanto nós nos desmistificamos de uma série de questões com relação a deficiência. Mesmo aqui dentro a gente não sabia o quanto eram capazes. Na medida que eles saíram é que nós percebemos, seja pela escola, seja pelo trabalho.

Segundo – ao conversar com a escola descobrimos uma série de coisas que não tínhamos nem conhecimento. A gente começou a enxergar os nossos alunos/ clientes lá fora no ambiente da escola, do trabalho e a gente começou a escutar outros profissionais que os enxergavam de outra forma.

A superintendente complementa: “Isso só fez a gente crescer, mudar nosso trabalho. O crescimento é mútuo, enorme. A gente teve que aprender mais sobre a escola comum, acho que a gente sabia pouco. Teve que estudar sim, sobre trabalho, sobre empresas, sobre o mundo lá fora. Da mesma maneira que eles se incluíram, nós também no incluímos. Não tem como quantificar o quanto isso foi importante e trouxe crescimento para a equipe.”

3 | O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE se dá com todos os assistidos do CAIS que estão devidamente matriculados na escola comum, conforme preconizam o Decreto Nº 7.611 e a Resolução Nº 4 de 2010.

O atendimento acontece em três dias da semana onde crianças e jovens comparecem em dias alternados, com pequenos grupos selecionados por idade. Nestas salas ficam duas ou mais professoras e/ou estagiárias. A pedagoga 1 explica que a metodologia de trabalho realizado no AEE é focada em projetos.

...onde esse público, pessoas com deficiência intelectual e autismo (transtorno do espectro autismo) possam se identificar diante do trabalho e esse trabalho tem uma correlação no sentido que as crianças aqui são atendidas. Nós identificamos o que elas trazem da vivência delas, da realidade que elas trazem e isso pode se tornar um projeto vinculado ao grupo se o grupo achar interessante que seja identificado, dependendo da situação, a proposta que eles trazem pode se tornar um tema então não tem um tempo, vai depender do interesse do grupo e do aluno. (R.F.,2017)

Os professores, que atuam no AEE, utilizam a pesquisa e o registro, como um dos recursos, criando condições para efetivar o projeto e realizar um bom trabalho. Através da conversa em grupo e do interesse dos alunos, surge a curiosidade do grupo que provocado pela professora começam a trabalhar no projeto. Um exemplo foi o projeto sobre o jacaré, que surgiu do interesse do próprio grupo após a leitura de uma história, onde a professora trabalhou cor, quantidade, produção de texto e artes.

Acreditamos também, que a proposta tem que ser significativa e prazerosa porque quando se fala de algo que seja trazido do professor para a criança muitas das vezes eles não têm interesse e do aluno para o professor percebemos que isso se torna mais significativo, demonstra mais interesse. (R.F.,2017)

A importância de respeitar o interesse da criança é marcada por cada atendimento, através das conversas tanto em grupo como individualmente e é nesse momento que conforme comenta a pedagoga 1 há um a construção de conhecimento mútuo. Não só a criança que aprende, mas também o profissional que está trabalhando com essa criança. As autoras Elisa Schlünzen e Danielle Santos (2016, p.51) entendem que o relacionamento do estudante com o professor e seus colegas não deve ser permeado apenas pelo respeito, mas também pela troca e parceria.

Toda semana os profissionais se reúnem para discutir os casos, da seguinte forma: uma semana reúnem todos os profissionais da área pedagógica e da área clínica e na outra semana cada grupo se reúne separadamente.

A clínica faz um viés com a pedagogia e com o social e nos permitimos que através do estudo de caso todos falem no mesmo patamar, no mesmo nível. Não tem o dono do saber, não tem a maestria. Construímos cada caso através de reuniões onde cada um se posiciona e se coloca do saber ou do avanço que essas crianças ou adolescentes tiveram, assim nós descobrimos saídas para que eles possam estar tanto em outros espaços e outros lugares dependendo da condição de cada um e daqueles que eles vão dando seguimento. (R.F., 2017)

Os profissionais do CAIS têm um dia da semana reservado para visitar as escolas, momento em que trocam experiências com os professores da escola comum. Esse momento é muito importante como enfatizam as pedagogas, pois através do diálogo entre escola comum e CAIS é que, além de compreender como cada criança ou jovem estão se desenvolvendo, também favorece a formação dos profissionais. A pedagoga 1 complementa: Isso nós acreditamos além de favorecer o entendimento da pessoa com deficiência na escola, favorece também um trabalho de inclusão que é entre CAIS e escola comum.

Para estarem sempre preparados, os profissionais do CAIS participam de quatro

seminários no ano, mas como explica a pedagoga 2 que no diálogo com a escola comum, que acontece uma vez no mês, onde são discutidos alguns casos trazidos pelos profissionais da escola comum há uma formação, tanto dos profissionais do CAIS como da escola comum.

Os casos são discutidos em equipe, o CAIS não entra como detentor do saber, lá é construído o caso e eles levam para a escola e tivemos vários casos que tivemos retorno significativo em relação ao aluno. Os professores falam: agora posso trabalhar dessa forma, acho que dessa forma pode ser diferente porque eles estavam trabalhando anteriormente. Sempre a gente tem esse retorno das escolas. (T.S., 2017)

A superintendente entende que esse relacionamento é diferente do que houve na integração: “No modelo da integração são escolas especiais atendendo alguns meninos e escolas comuns atendendo outras crianças e se conversavam muito pouco.” O diálogo era através de laudos, de encaminhamento que uma passava para outra, era burocrático e quando havia algum contato era no sentido de orientar, as escolas especiais orientavam as escolas comuns, como se o especial tivesse um saber sobre determinadas crianças que a comum não teria.

Na inclusão é diferente, reconhece o saber da escola comum, a importância da escola comum para todas as crianças. O saber da escola especial, a importância da escola especial como centro de AEE para aquelas crianças que necessitam de um tempo fora da escola. O relacionamento é de diálogo, de troca e não de informação. É a construção do conhecimento sobre a criança e sobre o processo. Para favorecer que essa criança no caso construa o conhecimento tem que ser em conjunto: centro de AEE, professor de sala de recursos, escola comum e família. Família também tem que fazer parte. (C.B., 2017)

Sobre como a instituição entende por autonomia, a superintendente esclarece que tanto a deficiência intelectual e o autismo são compreendidos como uma condição que envolve três fatores: orgânico, social e psíquico. A questão psíquica é extremamente importante para enodar esses três fatores, ninguém é só orgânico, ninguém é só psíquico e ninguém é só social. São os três.

Ela explana também que a maioria da clientela do CAIS é formada por deficiente intelectual – D.I e autistas e que o primeiro se caracteriza por se colocar de forma dependente do outro, mas de forma frágil, o que o nome débil diz, débil é o frágil e nesse sentido é dependente. No segundo esse outro é tão ameaçador que ele cria um mecanismo para se proteger.

O trabalho no CAIS, desde o atendimento com os bebês, é provocar para que arrisque para que tente e para que busque autonomia para toda vida. Não se pode trabalhar só a questão orgânica, ou só a questão social. É necessário trabalhar esse trio de fatores fazendo o entrelaçamento dos três através da questão psíquica.

Toda nossa busca no tratamento é que eles busquem autonomia como sujeitos. Existe limitações sim, a gente não cura o autismo a gente não cura na deficiência, por exemplo, a síndrome de down, mas é como cada um lida com sua síndrome, como cada um lida com o autismo e constrói sua autonomia. É um pouco isso a nossa busca. (C.B., 2017)

Questionada sobre se a inclusão deve ser para todos a superintendente nos fala sobre o princípio da inclusão que só se fala de inclusão se for para todos, senão não é inclusão.

Inclusão para todos significa uma outra forma de raciocínio para a escola receber todos. É uma maneira de ensinar para todos, não se ensina só para alguns ou não se está na escola por questão de mérito, só vai para escola aquele que merece estar na escola porque vai acompanhar a escola, não é isso, é uma questão de direito. (C.B.,2017)

A inclusão não é só para aqueles que tem um a deficiência dita leve, mas também para aqueles que sua deficiência traga limitações. A superintendente considera duas perguntas de extrema importância que a escola deve fazer – O que vou fazer? O que vou mudar para receber essa criança que está chegando? Não dá para fazer inclusão por partes. Inclusão se faz com todos.

Inclusão é você fazer com que a criança viva independente da deficiência dela, fazer ela ser inserida nas atividades de sala, nas brincadeiras, qualquer coisa que seja, ela tem que ser inserida independente da condição, independente da deficiência, independente do quando clínico. (L., mãe de I. 2 anos, 2017)

A inclusão possibilita a inserção da pessoa com deficiência em todas as atividades da escola. Mantoan (2015, s/p) afirma que “as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las”.

A pedagoga 1 complementa:

O trabalho da inclusão com a pessoa com deficiência é trabalho muito sério e muito prazeroso. Cabe a cada profissional saber como direcionar esse trabalho. Não deixar que essa criança fique numa sala de aula num cantinho, isso é um incômodo. Pensar que essa pessoa que está num cantinho precisa ser acolhida junto com os demais. Da mesma forma em muitos lugares adotam que o estagiário, o professor de apoio é responsável pela aquela criança no individual e esquece que ela faz parte de um grupo. Que possamos repensar no AEE nesse sentido do que está muito quieto é um incômodo, não para o professor, mas é um incômodo no sentido de levar algo para ela e respeitar essa singularidade dela. Que nós possamos reconhecer isso e respeitar essas pessoas porque elas estão ali querendo algo para vida e isso é muito importante. (R.F., 2017)

A inclusão para ser efetivada precisa que todos os envolvidos tenham consciência de sua responsabilidade e de sua importância na construção do conhecimento da criança PAEE. Para Carvalho (2001) mais do que cumprir uma lei é permitir que a criança tenha a possibilidade de se inserir na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade que também é sua.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inclusão digna é, além de dar acesso à escola, proporcionar meios para sua permanência, é repensar em todo o processo pedagógico que sustenta a aprendizagem desde a metodologia, permeando nos recursos pedagógicos até a avaliação, capacitar

professores e proporcionar um ambiente adequado a cada necessidade. É também entender cada aluno, seja deficiente ou não, como ser único, com capacidade para aprender, com habilidades próprias. É entender, respeitar e, sobretudo caminhar junto.

Mediante os dados obtidos na visita técnica, é possível vislumbrar a possibilidade de uma inclusão digna ao EPAEE. Vemos muitas cobranças em relação a escola comum, mas é necessário que as instituições especializadas sintam a necessidade de mudança, não necessariamente de razão social, mas uma mudança interna de atitudes e de comportamento, podemos ver que no caso do CAIS de Contagem o suporte clínico que é uma marca da APAE não foi colocado de lado, pelo contrário o clínico hoje faz um trabalho de parceria como pedagógico o que trouxe mais benefícios para a clientela atendida nesta instituição.

Entender que não abrir as portas para que seus educandos caminhem, é como um pássaro que se não jogar seu filhote para fora do ninho ele irá se atrofiar e consequentemente morrer, porém se ele sai do ninho ele irá bater as asas e voar, buscar sua comida e criar seu próprio ninho. Assim será o EPAEE que deve sair do ninho (escola especial) e caminhar, cair, se machucar, mas levantar e seguir seu caminho.

A instituição educacional especializada deve ser como, preconiza a Lei, um aporte, uma colaboração. Nesse sentido a escola especial não deixará de existir, mas deixará de ser uma substitutiva da escola regular e atenderá a criança em suas particularidades sendo uma colaboradora para que sejam superados os obstáculos que a deficiência impõe a cada EPAEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal / Secretaria Especial de Editorações e Publicações, 1988.

_____. MEC. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N. 04, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: SEESP/MEC, 2009

_____. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. Resolução N° 4, de 13 DE julho de 2010, **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010

_____. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras Providências**. Brasília. 2011

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar:** o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VOLARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo forças entre educação comum e especial.** São Carlos, EDUFSCAR, 2014.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação Inclusiva: Um meio de construir escola para todos no século XXI, **Inclusão- Revista da Educação Especial**, nº 1, 2005. p.7-18.

SANTANA, Eder da Silva. **Atitudes de Estudantes Universitários Frente a Alunos com Deficiência na Unesp de Presidente Prudente.** Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília - SP. 2013.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP. 2015.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAWAIA, Bader Burihan. O Sofrimento Ético-Político como Categoria de Análise da DIALÉTICA Exclusão/Inclusão In: **As Artimanhas da exclusão – análise psicosocial e ética da desigualdade social.** SAWAIA, Bader Burihan (Org.) Editora Vozes, SP, 10º. Edição. 2010. p.99 - 119

SILVEIRA, Simone Guimarães. **APAE-Contagem:** mudança que conta com o profissional orientado pela psicanálise. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, Minas Gerais. 2011.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Práticas Pedagógicas do Professor:** Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa para uma Educação Inclusiva. Ed. Appris. 1. ed. Curitiba 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A PERSPECTIVA DO PROFESSOR FACE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

Everton Ucela Alves

Universidade Fernando Pessoa (UFP)

Porto - Portugal

RESUMO: O tema da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, vem sendo amplamente discutido no Brasil, embora as discussões já não sejam as mesmas de décadas atrás, cuja as quais giravam em torno de questões sobre a possibilidade de incluir alunos com NEE ou se a segregação dos mesmos era o melhor a ser feito, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, atualmente a problemática se debruça sobre as condições fundamentais, desde oportunizar acesso aos equipamentos de ensino, capacitação de professores, adequação de ambientes escolares para receber alunos com os mais variados tipos de necessidades e principalmente, sobre benefícios que esta inclusão oferece aos alunos com NEE e aos demais alunos que compõe a sala de aula. Esta pesquisa é parte de um estudo mais amplo, por isso não tem a pretensão de sanar a discussão em torno do assunto, mas sim, justificar e apontar a necessidade de estudos mais aprofundados em torno da temática, portanto foi selecionada uma única unidade escolar dentre as 51 EMEIEFs da cidade de Santo André, nessa unidade foram

aplicados questionários acerca da inclusão de alunos com NEE à todos os professores que lecionam na educação infantil e ensino fundamental, com objetivo de avaliar a inclusão na prática, através da perspectiva desses profissionais, refletindo sobre questões como: Quais as dificuldades em garantir a inclusão prevista na teoria? Como melhorar as práticas inclusivas em sala de aula? E principalmente. O professor acredita na educação inclusiva?

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Necessidades Especiais; Educação;

ABSTRACT: Topic about inclusion of students with special educational needs (SEN) in a regular classroom have been widely debated in Brazil. Although, the debate is no longer the same as they were decades ago, when the question was simply whether students with SEN should be included or not, nowadays it is more complex and has other issues like materials and equipment in accessible formats, teacher's qualifications, accessible settings and benefits of inclusion for both students with or without SEN. The aim of this search (a part of a larger project) is to identify the need for further studies about the inclusion of students with SEN. For this purpose, it was selected one school from 51 EMEIEFs (pre and elementary schools) in Santo André city (Sao Paulo State, Brazil) where a questionnaire about student inclusion

was applied to all teachers. The answers for questions such as “what are the difficulties in ensuring inclusion?”, “how to improve inclusion in the classroom?” and “does the teacher believe in inclusive education?” will provide an evaluation of inclusion in the practice of a classroom, from the teacher’s perspective.

KEYWORDS: Inclusion, special needs, education

INTRODUÇÃO

As discussões em torno do tema da Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas salas de aula do ensino regular tiveram grande avanços nas últimas décadas, chegando na atualidade com o paradigmas em torno das condições fundamentais, desde oportunizar o acesso aos equipamentos de ensino, a preparação de professores e ambientes escolares, para receber alunos com os mais variados tipos de necessidades e principalmente dos benefícios reais que esta inclusão oferece aos alunos com NEE e aos demais que compõe a sala de aula como relatado por Mendes (2006), ao afirmar que as dificuldades da educação especial brasileira vão além da falta de acesso, pois os poucos alunos que acessam as escolas de ensino regular, não estão recebendo a educação apropriada.

Este artigo é apresentado como parte de um estudo maior e mais abrangente, que busca a compreensão e análise da inclusão de alunos com NEE dentro das salas de aulas regulares nas escolas municipais de Santo André, assim faz-se pertinente esclarecer que a pesquisa foi elaborada em loco, apenas através da perspectiva dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental de uma única escola, deixando para uma pesquisa mais aprofundada e necessária as demais vertentes que envolvem o tema e interferem em sua prática, dessa forma, podendo ou não representar a realidade da rede de ensino de Santo André como um todo, mas com certeza há um indício da necessidade de pesquisas mais profundas e detalhadas, que englobe todos, ou ao menos a maioria dos profissionais da rede e não somente professores.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2017, utilizando como público alvo os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental dos períodos manhã e tarde da EMEIEF em questão, localizada na periferia da cidade de Santo André, foram aplicados questionários acerca da inclusão de alunos com NEE em salas regulares, com questões fechadas, utilizando a abordagem quantitativa para análise dos dados obtidos, que de acordo com Gil (1989), essa abordagem colabora com o objetivo do aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Tal qual mencionado anteriormente, os demais profissionais como Professores de Educação Física, Monitores de Inclusão Digital (MID), Agentes de Inclusão Escolar (AIE), Professores Assessores de Educação Inclusiva (PAEI) e Assistente Pedagógico (AP), foram descartados do estudo em primeiro momento, não por serem menos importante, muito pelo contrário, para incluir todos esses profissionais seriam necessários estudos

com maior demanda de recursos e se tratando de um artigo, correria o risco de um assunto de tamanha grandeza e relevância fosse abordado de maneira superficial.

Com o objetivo de compreender como ocorre a inclusão na prática, de acordo com a perspectiva dos professores e iniciar a resolução ou estimular novas pesquisas sobre algumas questões como: Quais as dificuldades encontradas para que na prática, ocorra a mesma inclusão prevista em teoria? Como as práticas em salas de aula podem ser melhoradas? O professor acredita na educação inclusiva de alunos com NEE? Sendo esta a questão principal.

Após a análise dos dados coletados através desta pesquisa, pode-se afirmar que de acordo com os professores da EMEIEF pesquisada existem dificuldades, porém também há esperança na maneira em que se é realizada inclusão dos alunos com NEE.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA REDE DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANDRÉ

De acordo com Batistão (2013), logo após a promulgação da Constituição de 1988 a Secretaria de Educação de Santo André inicia movimentos em busca da educação para todos, atendendo indistintamente a todos os alunos na rede regular, como está explicitado no Artigo 247, da lei orgânica de 1990 ao firmar que, o município deve providenciar atendimento escolar a educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial, que corrobora com leis tratados e convenções nacionais e internacionais como a declaração de Salamanca (1994), documento esse que até o momento norteia todas as ações relacionadas a inclusão de alunos com NEE na maioria das nações em todo o globo, ao solicitar que os governos “atribuam a mais alta importância política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.”

Desde então a ideia de escola para todos vem ganhando força dentro do município, embora ainda seguindo diretrizes federais para efetuar a teoria da inclusão, foi criado o CADE (Centro de Atenção ao Desenvolvimento Educacional) no ano de 1999, com o objetivo de auxiliar o professor nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem, principalmente em relação aos alunos que apresentem algum tipo de NEE, atendendo todo o ensino regular municipal, propondo caminhos, a fim de sanar as dificuldades encontradas por professores e alunos, assim como o atendimento clínico através de parceria com a Secretaria da Saúde.

A criação do CADE está intimamente ligada com a evolução da visão sobre a inclusão escolar no município de Santo André, pois nos anos subsequentes, apesar das dificuldades, houve a expansão do pensamento da escola para todos, assim com o aumento no quadro de funcionários ligados ao CADE, como os PAEI's (Professores Assessores de Educação Inclusiva) e mais recentemente os AIE's (Agentes de Inclusão

Escolar). Ter o CADE como dispositivo dentro das unidades escolares buscando sanar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, assim como lutando por melhorias estruturais e legislativas, é fruto de políticas públicas que buscam a melhoria dos serviços oferecidos a sociedade.

Após longo período surge a Lei nº 9.723 de 20 de julho de 2015, o Plano de Educação de Santo André, que estabelece metas a serem cumpridas até o ano de 2025, para garantir o avanço da educação no município, onde questões relacionadas a inclusão surgem com força e ganha legitimidade pelo fato de ter sido construído através de processo participativo, onde membros da sociedade civil, familiares, alunos e professores se envolveram.

A lei 9.723/15 reafirma todo o processo de luta e evolução em busca de uma escola de qualidade para todos, com metas ambiciosas como:

Universalizar, para a população a partir de 0 (zero) ano, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/ transtorno do espectro autista e alta habilidades ou super dotação, o acesso à educação básica e ensino superior na rede regular de ensino pública e/ou privada com a garantia de sistema educacional inclusivo e atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados, submetidos a critério rigorosos de conveniamento, que levem em consideração a perspectiva educacional inclusiva. (SANTO ANDRÉ, 2015, p.34-35).

Como será apresentado a seguir, apesar de toda história de pioneirismos, luta e busca que Santo André possui em torno da educação inclusiva, algumas questões necessitam ser analisadas, pois existe distância entre as teorias legislativas e as ações colocadas em práticas, sendo essas as ações levantadas nesse estudo como as de maior importância, não adianta ter leis inclusivas que na prática, dentro das salas de aula, não consigam ser concretizadas, seja por falta de conhecimento e compreensão, por professores que não acreditam na forma de inclusão proposto pelo município de Santo André ou até mesmo por não creditar na inclusão de alunos com NEE em escolas de ensino regular, por mais que não se queira acreditar nessas possibilidades elas existem e estão nas mãos das pessoas que fazem o contato direto com os alunos e familiares.

Outra questão importante para se ter em mente são os interesses políticos e econômicos que a criação da corrente de uma escola para todos estão envolvidos, como diz Mendes (2006) em seu artigo, mesmo com motivos louváveis e até o momento comprovados por estudos, se faz necessário compreender que grande parte do apoio governamental em torno das questões da inclusão dentro das escolas de ensino regular, surge com a possibilidade de transformar uma educação segregada em escolas de educação especial e escolas de ensino regular em um sistema único de educação, reduzindo os gastos que teriam em duas frentes e retirando o apoio financeiro a instituições especializadas, entendendo que o mesmo serviço é prestado pelo setor público. Com tudo surgem questões como: Até quando os interesses

políticos e econômicos estarão caminhando no mesmo sentido das necessidades da sociedade? Quando os interesses da sociedade e do governo não forem mais paralelos, qual dos interesses irá prevalecer dentro das instituições públicas?

PERFIL DO PROFESSOR

Os professores utilizados como grupo de amostra estavam todos atuando diretamente em salas de aula, com o número total sendo representado por 40% da educação infantil e 60% do ensino fundamental I, todos aprovados em concurso público da prefeitura de Santo André para exercer o cargo de professor, embora nem todos fossem lotados, (Pertencesse ao quadro fixo de professores da escola) na EMEIEF, faziam parte da unidade escolar no ano de 2017.

Todos os professores questionados tinham idade superior a 30 anos, predominando a faixa etária entre 31 e 40 anos com (56%), seguida por professores com idade entre 41 e 50 anos, compondo (40%) e os professores acima de 50 anos representados por (4%) dos entrevistados.

A questão do gênero também foi considerada para a caracterização desses profissionais, apresentando uma predominância do sexo feminino de 96% e do sexo masculino de 4% dos entrevistados.

Todos os entrevistados possuíam graduação em Pedagogia e alguns apresentavam uma segunda graduação, sendo elas: Educação Física, 2 professores; Letras, 1 professor e Artes visuais, 1 professor.

Dentre os professores que compõe a amostra, 24% não possui qualquer tipo de curso de especialização lato-sensu ou stricto sensu, enquanto a maioria com 76% dos professores, possuem um ou mais cursos de especialização lato sensu ou stricto sensu, totalizando 35 especializações, variando entre: Alfabetização e Letramento (20%); Educação Infantil (20%); Psicopedagogia (14,2%); Formação de Gestores (2,8%); Educação Ambiental (11,4%); Educação Especial (5,7%); Administração Escolar (2,8%); Ensino Lúdico (5,7%); Metodologia do Ensino de Artes (2,8%); Dificuldades na Aprendizagem (2,8%); Neuroeducação (2,8%); Psicomotricidade (2,8%) e Mestrado em Educação (2,8%).

Apenas 8% dos professores que participaram da pesquisa possuem algum curso de formação específico para trabalhar com alunos com NEE, contra 92% que não possuem qualquer tipo de curso relacionado a temática.

Com esses dados já é possível observar algumas falhas em relação ao processo de formação do professor no que diz respeito a atuação direta do profissional com os alunos com NEE, ainda que seja apenas para dar a segurança que os professores tanto procuram, mas não é esse o foco da pesquisa, e sim enxergar a prática dentro das salas de aula, a partir da perspectiva dos professores caracterizados acima.

A INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Assim como mencionado anteriormente as respostas a seguir podem ou não corroborar com a realidade da rede de ensino de Santo André como um todo, mas o fato é que dentro do universo da amostra pinçado por essa pesquisa, os professores participantes pensam, acreditam e trabalham partindo dessa perspectiva, ainda que algumas vezes destoante da ideologia de inclusão da Secretaria de Educação.

A seguir é possível observar o quadro obtido através do questionário aplicado aos professores da EMEIEF.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
1. Os alunos com NEE's devem estudar apenas em salas de ensino regular.	56%	32%	0%	12%	0%
2. O número de alunos por sala de aula é adequado para que haja a inclusão.	80%	16%	0%	4%	0%
3. A inclusão prevista nas leis federais, estaduais e municipais são semelhantes a prática em sala de aula.	60%	28%	8%	4%	0%
4. As avaliações externas como, Provinha Brasil e SARESP, tem objetivos diferenciados para alunos com NEE's.	64%	4%	8%	24%	0%
5. A maneira como é proposta a inclusão no município de Santo André funciona bem.	28%	44%	0%	28%	0%
6. Devido a falta de controle dos alunos com NEE's, não é benéfico para eles serem incluídos em turmas de ensino regular.	44%	32%	0%	20%	4%
7. A eficácia pedagógica dos professores nas turmas com alunos com NEE's fica reduzida, visto que tem de atender alunos com diferentes níveis de capacidades.	4%	16%	8%	40%	28%
8. Os recursos oferecidos pela Secretaria de Educação são suficientes para que a inclusão acorra adequadamente.	52%	28%	0%	20%	0%

9. Os alunos com NEE's obteriam mais proveito se fossem educados em instituições de ensino especial.	32%	36%	0%	24%	8%
10. A educação dos alunos com NEE's em uma turma de ensino regular, atenua as diferenças entre eles e os seus companheiros ditos "normais".	8%	16%	8%	36%	32
11. Todos os alunos, quaisquer que sejam as suas necessidades educativas, tem o direito de assistir as aulas na turma de ensino regular.	4%	8%	0%	24%	60%
12. A presença de um aluno com NEE's em uma turma de ensino regular, não interfere com o progresso dos seus colegas.	4%	28%	0%	40%	20%
13. Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada aos alunos com NEE's.	16%	28%	0%	28%	28%
14. A quantidade de AIE é suficiente, visando o tamanho e a demanda da escola.	68%	12%	4%	16%	0%
15. A heterogeneidade das turmas não tem relação direta com o sucesso ou insucesso escolar.	0%	40%	4%	28%	28%

Tabela 1 – Perspectiva dos docentes em porcentagem

De acordo com a tabela produzida a partir das respostas dos professores, é possível levantar diversos pontos, de acordo com a perspectiva desse profissional que está na ponta de todo o processo, buscando tornar concreto o que é imaginado na esfera legislativa.

No item 1 ao ser afirmado que alunos com NEE devem frequentar apenas as salas de aula no ensino regular, 56% dos professores discordaram totalmente; 32% discordaram parcialmente, 12% concordaram parcialmente e 0% concordam totalmente. Com esse resultado isolado é possível imaginar um grupo de professores em que a maioria seja de alguma forma contra a inclusão total, entretanto essa perspectiva se inverte quando analisado os itens 9 e 11, pois os mesmos, acreditam que todos os alunos, indiferentemente de suas NEE's, devem assistir aula em salas

de ensino regular, assim como também acreditam que os alunos não teriam melhor proveito educacionais frequentando apenas instituições de educação especial.

Outro ponto importante a ser observado é em relação a quantidade de alunos por sala de aula, onde 96% discordam total ou parcialmente sobre ser o adequado para que ocorra de fato a inclusão de todos em uma aula de qualidade, que promova o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, como aparece no item 2 da pesquisa.

Dentre os 25 professores que participaram da pesquisa apenas 4 possuem algum curso de especialização relacionado a educação especial, equivalente de 16% dos professores entrevistados, sobrando 21 professores ou 84% que não possuem qualquer curso relacionado a temática. Embora 68% tenha uma ou mais especializações, indo na contramão do item 13 onde, 56% dos mesmos professores, concordam total ou parcialmente que para dar respostas frente as necessidades dos alunos com NEE é necessário ter cursos e especializações relacionados ao tema.

No item 3 é apresentado que, 88% dos professores discordam total ou parcialmente sobre a inclusão de alunos com NEE que ocorre na prática dentro das salas de aula, possuam as mesmas características da inclusão prevista na legislação, apontando uma falha nas práticas ou até mesmo uma possível falta de apropriação do assunto por parte dos professores.

Entre os fatores que dificultam a ação pedagógica está, além do grande número de alunos em sala de aula, como descrito anteriormente, a redução da eficácia pedagógica, afirmada por 68% dos questionários, como pode ser observado no item 7, pois diante de uma turma homogênea, por muitas vezes o professor é envolvido com as diversas demandas advindas dos demais alunos da sala, e mesmo que sem perceber, deixa de dar a atenção necessária para a estimulação das competências dos alunos com NEE, o contrário também é verdadeiro, pois ao dar atenção as necessidades especiais, deixa de atender os demais alunos. No entanto ao serem indagados sobre a dificuldade de interagir ou até mesmo controlar algumas ações prejudiciais à saúde da criança com NEE e dos demais alunos, 72% acreditam que a inclusão é benéfica e apenas 28% discordaram parcialmente sobre esse benefício, caracterizando e firmando ainda mais o pensamento inclusivo do grupo de professores participantes.

De acordo com as respostas obtidas nos itens 5, 8 e 14 na perspectiva dos professores questionados, 78% apontam total ou parcialmente que o sistema de inclusão proposto pela Secretaria de Educação de Santo André não funciona bem dentro das salas de aula, 80% afirmam total ou parcialmente que os recursos fornecidos para desenvolver a aprendizagem em alunos com NEE é insuficiente, assim como demonstram com 80% das respostas a insatisfação com o número de Agente de Inclusão Escolar, julgando não suprir as necessidades da unidade escolar.

Outro ponto delicado são as avaliações externas (Provinha Brasil), 68% dos professores acreditam que os conteúdos e valores que por muitas vezes são trabalhados dentro da sala de aula com os alunos com NEE, não aparecem nessas

avaliações, colocando a escola em uma situação difícil, pois deixar o aluno com NEE de fora do processo de avaliação seria exclui-lo de parte de seus direitos como aluno da rede regular de ensino, em contra partida a realização dessas avaliações sem as adequações necessárias diminui a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), correndo o risco de deixar escolas que possuam o maior índice de inclusão na prática, entre as piores, diante de visões globais baseadas no IDEB.

Por fim, cabe salientar a positividade de ter alunos com NEE estudando em salas de ensino regular, pois o item 10 aponta que, 68% dos professores acreditam total ou parcialmente que a convivência entre os alunos atenuam as diferenças entre eles, podendo assim criar cidadãos com olhares diferenciado sobre as necessidades especiais, com maior compreensão e aceitação, além de estimular o desenvolvimento dos alunos com NEE, é uma forma de adaptar o meio ao aluno, ao mesmo tempo que o aluno também é adaptado ao meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rede municipal de educação em Santo André possui longa história em torno da Educação Inclusiva, e a busca de uma escola para todos, atravessando vários momentos, assim como diversos órgãos públicos em todo território nacional que se preocupam em suprir as demandas da sociedade, pois o modo de enxergar as pessoas com qualquer necessidade especial, seja ela qual for, evoluiu e não caberia na atualidade a exclusão de um aluno com NEE das escolas de educação infantil e ensino básico, assim como a segregação dos mesmos em instituições especializadas, no entanto atualmente a integração, que surge de maneira subsequente no processo histórico, já é considerada ultrapassada, porém a inclusão em uma escola para todos ainda não acontece, ao menos não de acordo a visão dos professores entrevistados.

Os professores não estão de modo algum contra a inclusão dos alunos com NEE dentro das salas de aula de ensino regular, a problemática está envolvida na maneira com que essa inclusão é assistida pela Secretaria de Educação. De acordo com os dados levantados na pesquisa, os maiores percentuais estão relacionados negativamente aos recursos de materiais e humanos oferecidos pela Prefeitura.

Também é possível chegar a ideia de que o sistema de inclusão da prefeitura deve ser mais claro aos professores, para que eles entendam de fato, quais são os objetivos e as metas que o professor deve alcançar com os alunos com NEE, pois a não existência da busca clara de tais interesses, seria um possível retrocesso, onde alunos com NEE frequentam instituições mesmo que de ensino regular, para serem simplesmente “cuidados” naquele período, sem qualquer objetivo pedagógico claro com essas crianças, a escola não passa de um asilo velado pela sociedade e órgãos competentes, voltando ao método de integração ou até mesmo da segregação, de acordo com a pesquisa histórica sobre o caminhos percorridos pela Prefeitura de

Santo André, certamente esse não é o objetivo, ao menos não na teoria, porém se o personagem que está diretamente ligado a prática, tendo contato diário com alunos , familiares e comunidade escolar como um todo, não comprehende a melhor formas de incluir os alunos com NEE, ou possuem dificuldades, devido à falta de auxilio dentro da sala de aula, surge uma falha no processo de capacitação e de comunicação dentro da Prefeitura, pois de nada adianta a quantidade de leis, metas entusiastas do Plano de Educação, se quem está na ponta não foi preparado para coloca-las em prática ou ainda pior, desconhecem por completo todo esse movimento.

As avaliações, sejam elas internas ou externas são aplicadas nas Escolas Municipais de Santo André, assim como na maioria dos municípios brasileiros, em geral são classificatórias, mesmo que em alguns casos não classifique diretamente o aluno, está classificando a escola, o método de ensino e aprendizagem, ou até mesmo o sistema de educação em sua totalidade, como descreve brilhantemente Macedo (2007) existem duas maneiras de enxergar a inclusão/exclusão, através da classificação ou através da relação, ao usar métodos classificatórios, automaticamente é excluído aquele que não assume o perfil desejado ou estipulado pelo sistema de avaliação, e completa afirmando que, não há como ser a favor da classificação em alguns momentos e em outros onde nos causa constrangimento, ser contra, talvez esse seja o ponto mais relevante para realização de estudos posteriores.

A escola para todos surge como uma proposta, tendência, que dificilmente será deixada de lado, porém é necessário que teoria e prática vislumbre os mesmos sonhos e anseios, pois de acordo com a pesquisa desenvolvida e a perspectiva dos professores, não é isso que ocorre na relação entre a Secretaria de Educação de Santo André e os professores em sala de aula, independente dos motivos que leve a esse quadro, fato é que, existe esse distanciamento entre teoria e prática.

Uma gestão democrática como a efetivada em Santo André deve criar canais para melhor ouvir e aceitar as opiniões dos profissionais que lidam com o problema no cotidiano, ainda que esses não sejam, especialistas no assunto, mas tudo imaginado e escrito por teóricos está nas mãos desses profissionais.

Existem muitas vertentes e variáveis que possuem a urgência de serem estudadas de maneira mais aprofundadas para compreender a dimensão desse distanciamento entre teoria e prática, suas possíveis causas e a averiguação sobre a possibilidade do fenômeno ser isolado ou estender-se por toda rede de ensino de Santo André.

Finaliza-se a pesquisa com a reflexão. Uma das maneiras de diferenciar inclusão e integração é que, na integração procuramos tornar o indivíduo útil para a sociedade em que está inserido, enquanto na inclusão a sociedade é que deve ser modificada para incluir o sujeito, seguindo esse pressuposto, quando temos professores que não se sentem preparados para inclusão de alunos com NEE da maneira que é proposta. Deve-se modificar a proposta ou modificar o professor?

REFERÊNCIAS

BATISTÃO, S. P. da S. **Educação inclusiva ou educação para todos?**: contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar. São Paulo, USP, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. 1994**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 de ago. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 2^a edição. São Paulo, Atlas, 1989.

MACEDO, L. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

MENDES, E. G. **A Radicalização do Debate Sobre Inclusão Escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, 2006, v.11, nº 33 /set. /dez.

SANTO ANDRÉ. **Plano de Educação de Santo André: Metas 2015 – 2025 lei nº 9723**. Santo André, SP, Aeroestúdio, 2015.

_____. **Lei orgânica municipal de 02 de abril de 1990**. Disponível em: http://www.cmsandre.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=473&Itemid=24. Acesso em: 17 out. 2017.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UTILIZANDO ATIVIDADES E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO VERSANDO CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO

Thamires de Souza Nascimento

Universidade Federal Fluminense

Volta Redonda – Rio de Janeiro

Andréa Aparecida Ribeiro Alves

Universidade Federal Fluminense

Volta Redonda – Rio de Janeiro

RESUMO: Partindo do pressuposto que a Química é uma disciplina que exige elevada abstração por parte dos alunos, para que compreendam os conteúdos desta ciência faz-se necessário o uso de materiais de apoio e por vezes adaptados à limitação de cada discente, principalmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Assim, o presente artigo objetiva apresentar uma proposta de aulas de Química, de forma inclusiva, voltada para turmas do ensino regular com alunos deficientes visual ou mesmo com baixa visão, com a elaboração de materiais adaptados para as aulas versando os conteúdos do Ensino Médio, este artigo contempla os conteúdos do 1º ano, voltados para turmas de ensino regular, com alunos deficientes visuais e/ou baixa visão, de forma a tornar as aulas mais inclusivas, permitindo que as relações ensino-aprendizagem e professor-aluno sejam mais dinâmicas e eficientes. Este trabalho baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos de Vygotsky em sua teoria histórico-cultural,

ao qual se tem acesso ao conhecimento através das zonas de desenvolvimento. Como resultados preliminares, desenvolveu-se e aplicou-se os materiais para o 1º ano, o qual observou-se êxito dos alunos com deficiência visual na percepção dos conceitos, minimizando a barreira da abstração existente na relação de ensino e possibilitando a correlação com conteúdos subsequentes. Além de o trabalho promover a sensibilização dos docentes, favorecendo assim a inclusão do aluno em sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Química. Educação Inclusiva. Deficiência Visual.

PROPOSED OF DIDATIC SEQUENCES USING ACTIVITIES AND MATERIALS ADAPTED FOR STUDENTES WITH VISUAL IMPAIRMENT AND/OR LOW VISION TURNING CONTENTS OF FIRST YEAR OF HIGH SCHOOL

ABSTRACT: Based on the assumption that the chemistry is a discipline that requires high abstraction on the parts of students, to understand the contents of this Science it's necessary to use support materials and sometimes adapted to the limitation of each student, especially those regarded as special educational needs. So, the

present article aims at to present a proposal of classes of Chemistry, in an inclusive way, gone back to groups off regular teaching with students with visually impairment or even whit low vision, with the preparations of materials adapted for the classes involving the contents of High School, this article contemplates the first year contents, at teaching regular classes, with visually impaired students and/or low vision, in way to turn the most inclusive classes, allowing the relationship teaching-learning and teacher-student be more dynamic and efficient. This work is bases on the theoretical-methodological presuppositions of Vygotsky, in his historical-cultural theory, to which access is had to the knowledge through the development area. As preliminary results, developed and applied materials for the first year, which the students' success was observed with visual impairments in the perceptions of the concepts, minimizing the barrier of the abstraction, on the relationship and making possible the correlation with subsequent contents. Besides the work promote the teachers' sensitizations, favoring like the student's inclusion in the classroom.

KEYWORDS: Chemistry teaching. Social inclusion. Visual impairment.

1 | INTRODUÇÃO

A palavra inclusão tem ocupado um lugar de destaque e vem se difundindo amplamente em diferentes áreas da sociedade, promovendo inúmeras mudanças sociais. Nas duas últimas décadas, o tema inclusão vem sendo amplamente debatido e estudado, principalmente, na área educacional, a qual testemunha as mudanças e progressos associados à Educação Inclusiva, definida por MENDES (2002):

“uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas da sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”

Ao conceituar “Educação Inclusiva”, a definição adotada por SANTOS et al (2002), sugere que a inclusão escolar implica práticas pedagógicas que favoreçam relações significativas dentro da perspectiva de aprendizagem cooperativa, sendo capaz de remover as barreiras e incentivar a participação na aprendizagem e na sociedade.

Todos os progressos e mudanças na educação encaminham-se com o propósito único de estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, promovendo então a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual as diferenças são respeitadas e valorizadas, objetivando assim uma educação para todos, sem exclusões (STOBAUS & MOSQUERA, 2006).

Todas as leis, decretos e diretrizes voltadas para a Educação Inclusiva têm por finalidade universalizar o ensino, garantindo assim um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, professores capacitados e infraestrutura adequada aos alunos. Devendo o ensino estar centrado nos quatro pilares da educação

básica “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (SANCHEZ, 2005).

O cenário da educação escolar brasileira ainda encontra desafios e barreiras a serem superadas, como: promover o acesso e a permanência de alunos, além de capacitar os docentes para estarem aptos a lidar com as diversidades. A educação inclusiva é complexa e requer muito mais do que a capacitação do corpo docente que irá atuar com os alunos, requer ainda estrutura adequada, além da contratação de profissionais capacitados para auxiliarem o professor dentro de sala de aula, auxiliando-o a atingir os objetivos propostos no plano de ensino da instituição escolar (SILVA & CONRADO, 2013).

Um problema ainda mais pronunciado, e que também deve ser superado está associado à forma como a inclusão escolar vem sendo difundida e realizada nas escolas, repercutindo então a ideia ou conceito de inclusão de forma distorcida. A dificuldade encontrada pela educação inclusiva nas escolas associada ao modo como vem sendo desenvolvida, está associada ao fato de que grande parte das escolas interpreta a inclusão escolar como o simples fato de matricular um aluno com necessidade especial em uma escola regular de ensino, e por vezes as políticas inclusivas não estão relacionadas a todo tipo de deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MACHADO, 2012).

A educação inclusiva deve ser compreendida como uma vertente da educação, de forma a receber a mesma atenção que o ensino regular recebe, estando presente em todos os níveis, da escola básica ao nível superior, de ensino.

A educação inclusiva voltada para deficientes visuais e/ou portadores de baixa visão é uma área que necessita de uma atenção adicional, uma vez que as estratégias educacionais deverão ser capazes de minimizar as desvantagens por meio de fatores contextuais e ambientais favoráveis à atuação social do indivíduo.

2 | ENSINO DE QUÍMICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Todas as disciplinas escolares são importantes, mas quando se almeja desenvolver a cidadania de um povo, estando presente como elemento indissociável da heterogeneidade que o caracteriza, as disciplinas de química, física e biologia são essenciais. A disciplina de química é fundamental para compreender inúmeros fatos do cotidiano, e está presente em tudo ao nosso redor, logo é imprescindível que todos tenham pleno acesso ao conhecimento que lhes é garantido (CAMARGO, 2016).

Ao pensar na disciplina de Química as dificuldades são agravadas e tornam-se ainda mais pronunciadas, por se tratar de uma ciência exata que requer um elevado grau de abstração e de recursos visuais que auxiliem a compreensão dos alunos. Considerando a visão responsável por 80% da comunicação do ser humano com o mundo, observa-se o papel essencial para o processo educativo e na aquisição

conceitual (ACIEM, ROCHA & RODRIGUES, 2013).

Como afirma SILVA & CONRADO (2013) a ação de abstração do aluno advém da prática pedagógica do professor com gestos concretos, baseado em didáticas e atividades motivacionais concretizando a aprendizagem significativa de acordo com a realidade de cada aluno. Para tanto há a necessidade de criar ferramentas de ensino que auxiliem e facilitem o processo ensino aprendizagem dos alunos portadores de deficiência visual ou baixa visão.

A abordagem dos conteúdos do currículo mínimo de química fica comprometida, pois o aluno que possui a deficiência visual não consegue visualizar e abstrair o que o professor está explicando, gerando assim uma incompreensão de conceitos e até mesmo do conteúdo, o que acarreta no desinteresse por parte do aluno. Por esse motivo é assegurado nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1999) a adaptação necessária no currículo, como forma de garantir a igualdade de oportunidades e a participação nas atividades educacionais.

A Educação Química deve promover mudanças e adaptações contínuas de modo a atender a sociedade como um todo. Para ser totalmente Inclusiva, a Educação Química deve promover contínuos estudos, pesquisas e propostas na área, além de ser imprescindível a instrução do professor, tornando-o mais consciente, participativo e comprometido com a construção de uma sociedade cidadã, e consequentemente com a formação de seu aluno (MANTOAN, PRIETO & ARANTES, 2006).

O Ensino de Química no contexto inclusivo exige um pouco mais do professor, pois requer mais de sua formação, como por exemplo, os conhecimentos básicos sobre o movimento de educação inclusiva, de modo que o docente tenha condições de refletir sobre a sua própria prática em sala de aula e propor atividades que contemplam as especificidades de seus alunos. Possibilitando desta forma que os professores “possam criar atividades, preparar aulas experimentais e/ou adaptar materiais didáticos para o ensino de Ciências/Química” (BENITE, VILELA-RIBEIRO & BENITE, 2011).

Ao pensar na inclusão de alunos com deficiência visual em salas de aula regulares, deve-se lembrar de que os alunos com baixa visão (visão subnormal) também estão compreendidos nesse grupo. No entanto torna-se essencial que o professor conheça as características peculiares a cada aluno, de forma a facilitar a relação aluno-professor ao trabalhar as especificidades dos discentes.

Tendo em perspectiva a didática multissensorial, as adaptações deverão estar correlacionadas às necessidades específicas do educando (PACHECO et. al, 2007). Com alunos cegos, as adaptações estão associadas à material humano, discentes e docentes, com a utilização de diferentes recursos adaptados.

Ou seja, uma metodologia aplicada ao Ensino de Ciências e Química onde o aprendizado de conceitos químicos, não seja vinculado estritamente à perspectiva visual defendida por ANJOS & CAMARGO (2011). Desse modo, utilizam-se os demais sentidos para ensinar e aprender ciências, fato que possibilita incluir os alunos com deficiência visual, além de proporcionar benefícios para a aprendizagem dos demais

alunos. De modo que o ensino e aprendizagem de Química estão associados à percepção de fenômenos e nas representações mentais dos conceitos (GRECA, 2005).

Na perspectiva da didática multissensorial, o tato, visão, paladar e olfato atuam como canais de entrada de informação. A observação deixa de ser um elemento estritamente visual, já que a observação requer maior captação de informações por meio dos sentidos em funcionamento.

Como afirma SILVA & CONRADO (2013), o sucesso ou não da inclusão está direta e intimamente relacionada à postura do educador em sala de aula, permitindo acreditar no seu aluno e aceitar a diferença, além de envolver todos que o circundam, principalmente seus colegas de turma, a fim de desenvolver a coaprendizagem.

A combinação da criatividade e materiais de baixo custo viabiliza a abordagem de diferentes conceitos fundamentais da química para alunos com deficiência visual e que pode ser extensivo a alunos sem esta deficiência, uma vez que os alunos de maneira geral apresentam dificuldade na transição do aspecto fenomenológico para o representacional ou microscópico na química (JONHSTONE, 1993).

Perante o exposto, torna-se evidente a necessidade do comprometimento e dedicação do professor dentro de sala de aula, uma vez que este atuara como mediador do conhecimento, sendo responsável por oferecer diferentes recursos didático-pedagógicos aos alunos. Pois será a partir das experiências sensório-motoras que o aluno irá desenvolver-se como sujeitos pensantes e ativos na sociedade a qual estão inseridos. As adaptações de materiais e mudanças nas aulas são fundamentais, pois estes auxiliarão na compreensão e efetivação da aprendizagem dos alunos.

3 | PRESSUPOSTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este artigo baseia-se na teoria histórico cultural dos pressupostos teórico metodológicos de Lev Seminovich Vygotsky (1896-1934), ao fundamentar seus estudos da espécie humana nas funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são exclusivas da espécie humana, de forma a ser adquirida pelo processo de mediatização, transmissão cultural, por ensino e aprendizagem. Para a compreensão das funções psicológicas superiores há a necessidade de utilizar termos elaborados por Vygotsky em sua teoria histórico cultural, como o uso de instrumentos mentais, símbolos e sinais.

As funções superiores são caracterizadas pelo ensinamento de indivíduos mais experientes a outros menos cultos e/ou sábios. Os indivíduos mais experientes são denominados de mediatizadores e desempenham papel fundamental no processo de ensino aprendizagem do outro. Mas para que a aprendizagem se efetive deve ocorrer a internalização mental dos símbolos e sinais, definido como apropriação cognitiva.

Deste modo a educação deve ser concebida como forma universal do

desenvolvimento humano e que o processo de apropriação é uma condição fundamental para a estruturação do pensamento humano, consequentemente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A partir do exposto surge a zona de desenvolvimento proximal, a qual: “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado ocorre através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz” (VYGOTSKY, 2007).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um dos conceitos desenvolvidos por Vygotsky, que apresenta grande importância para o processo de aprendizagem do mediatizado. E esta nos sugere que todo indivíduo é capaz de evoluir em suas competências ou domínio de conhecimento, a partir de um suporte.

Definida formalmente como a distância entre o que é capaz de realizar sozinho, de forma autônoma (nível de desenvolvimento real do indivíduo) e aquilo que realiza com a colaboração de outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial). A ZDP indica aquelas funções que ainda não foram amadurecidas, internalizadas e apropriadas, as quais são criadas por meio das interações interpessoais, criam o contato de incentivo e a troca experiências.

Indivíduos que apresentem potencial cognitivo vulnerável deverão ter o processo de aprendizagem diferenciado, principalmente com a utilização de múltiplos elementos para suporte de aprendizagem, a fim de minimizar e decompor as dificuldades e barreiras presentes no ensino. Outros ainda necessitarão de mediação diferenciada (Intervenção Pedagógica Diferenciada – IPD) (CAMARGO, 2016).

A aprendizagem dos alunos dependerá da interação do indivíduo com as pessoas que o cercam e também com o meio ao qual está inserido, vale ressaltar que a simples exposição do aluno ao conteúdo abordado não é suficiente para promover a aprendizagem, necessita-se que haja interação social, por meio da mediação didática (GOULART, 2012).

A aprendizagem é concebida como um processo social, ao possibilitar as interações sociais entre os semelhantes, desenvolvendo-os. Para Vygotsky, o aluno é participante dos processos sociais cognitivos e das redes mentais estabelecidas e está intimamente relacionado ao processo de mediatação do professor, assegurando o processo de transmissão e aprendizagem cultural do ensino. Evidenciando deste modo a transformação dos processos externos em intrapsicológicos (REGO, 2010).

SILVA & CONRADO (2013) corroboram com Vygotsky e conceito do professor mediador, afirmando que o professor consciente de seu papel e da sua importância no desenvolvimento do ser em toda sua amplitude (social, emocional, cognitiva), necessita ter um olhar diferenciado, devendo cultivar, semear, regar e colher os frutos oriundos do processo educativo inclusivo. Motive-o sempre, principalmente quando seus rótulos alcançarem dimensões tais que o próprio aluno desacredite em seu potencial.

4 | PROPOSTA: SEQUÊNCIAS INCLUSIVAS

A proposta consiste em elaborar uma aula inclusiva de Química, que compreenda os conteúdos referentes ao 1º ano do Ensino Médio, abordando os conteúdos de: Modelos Atômicos, Tabela Periódica, Diagrama de Linus Pauling e Distribuição Eletrônica, Geometria Molecular, compreendidos no currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro, proposto pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC, conforme indicado na tabela 1 a seguir.

Eixo temático:	Constituição da matéria
Habilidade e competências:	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as principais teorias que procuravam explicar a constituição da matéria ao longo da história- Compreender o conceito de átomo a partir do modelo de Dalton- Estabelecer diferença entre substância simples e substância composta
Eixo temático:	A linguagem da Química – Construção do modelo atômico
Habilidades e competências	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizar os constituintes fundamentais do átomo (próton, elétron e nêutron) e compreender a construção do modelo atômico como um processo histórico (isto é reconhecer a existência do elétron para a concepção do modelo atômico de Thompson; compreender a radioatividade como um fenômeno natural e sua importância na evolução e o reconhecimento da existência do núcleo atômico no modelo atômico de Rutherford)- Conhecer e aplicar a distribuição eletrônica usando o diagrama de Linus Pauling para átomos e íons.
Eixo temático:	Tabela e propriedades periódicas
Habilidades e competências:	<ul style="list-style-type: none">- Caracterizar metais e não metais, suas aplicações, evidenciando as particularidades dos gases nobres e do hidrogênio.- Conceituar eletronegatividade, tamanho atômico e potencial de ionização e compreender a variação dessas propriedades ao longo de um período e/ou grupo da tabela periódica.

Tabela 1. Recorte do currículo mínimo exigido pela SEEDUC, compreendendo o conteúdo abordado nas aulas inclusivas para o 1º ano do Ensino Médio. Fonte: SEEDUC

Os conteúdos abordados não precisam seguir a sequência expressa no currículo mínimo, e sim uma organização alternativa que estimule o desenvolvimento crítico do aluno e o pensar lógico, possibilitando assim uma melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala. A proposta de aula inclusiva terá que ser desenvolvida em diferentes dias, devido ao volume de conteúdo abordado e ao número de aulas de química compreendido pelo currículo, a proposta está descrita nas tabelas 2, 3 e 4, abaixo:

1º dia:

Duração:	2 tempos de 50 minutos
Conteúdo abordado:	Modelos atômicos

Objetivos:	Promover uma discussão inicial, a respeito da importância de se conhecer sobre a história da química, apresentando aos alunos as mudanças nas propostas de modelos atômicos ao longo do tempo. Evidenciando que a química não é uma ciência estática, que há mudanças ao longo dos anos e que não há verdade absoluta.
Estratégia de ensino:	Utilizar o conteúdo “modelos atômicos” para explorar sobre a organização e constituição do átomo, bem como evidenciar que o átomo é a menor parte que constitui a matéria.
Recursos didáticos	Serão utilizados modelos representativos do modelo de Dalton, a bola de bilhar; modelo de Thomson, o pudim de passas e o modelo de Rutherford, o sistema solar. Todos os modelos serão construídos utilizando-se materiais alternativos, de baixo custo e fácil acesso. Para a construção dos modelos utiliza-se bolinhas de isopor, lembrando que todo o material deve de ser colorido.

Tabela 2. Descrição da aula “Modelos Atômicos”. Fonte: As autoras

2º dia:

Duração:	2 tempos de 50 minutos
Conteúdo abordado:	Distribuição eletrônica – Diagrama de Linus Pauling
Objetivos:	Promover uma discussão inicial, a respeito da forma de organização e constituição do átomo, como forma de relembrar a última aula. Associando a aula a tabela periódica, de forma que os alunos compreendam que cada elemento químico isolado apresenta o comportamento de um átomo. E por último compreender a forma de distribuição dos elétrons.
Estratégia de ensino:	Utilizar o conteúdo “Distribuição eletrônica – Diagrama de Linus Pauling” para explorar sobre a tabela periódica e os elementos químicos. Bem como o comportamento dos elétrons.
Recursos didáticos	Será utilizado um Diagrama de Linus Pauling interativo, este será construído com materiais alternativos, de baixo custo e fácil acesso. Para a construção utilizará placa de isopor, copos de café, barbante e folhas texturizadas. Será como um diagrama de Linus Pauling, só que em 3 dimensões, cada orbital será representado por um copo, o qual os alunos colocarão a respectiva quantidade de elétrons suportada.

Tabela 3. Descrição da aula “Distribuição eletrônica – Diagrama de Linus Pauling” Fonte: As autoras

3º dia:

Duração:	2 tempos de 50 minutos
Conteúdo abordado:	Geometria molecular
Objetivos:	Promover uma discussão inicial, a respeito do arranjo de átomos, evidenciando que quando uma determinada quantidade de átomos está junta passa a ser chamada de moléculas. E que essa molécula possui uma geometria característica, que os átomos se arranjam de forma ordenada.
Estratégia de ensino:	Utilizar o conteúdo de “Geometria Molecular” para explorar sobre a organização dos átomos, elaborando uma escala conceitual de nível de complexidade das estruturas químicas até então estudadas.

Recursos didáticos	Serão utilizados modelos representativos das principais geometrias, são elas: linear, trigonal plana, tetraédrica, octaédrica e bipirâmide trigonal. Estas serão construídas com materiais alternativos, de baixo custo e fácil acesso. Para a construção utilizará bolinhas de isopor e palitos de churrasco, lembrando que todo o material a ser utilizado nas aulas deverá ser colorido.
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 4. Descrição da aula “Geometria molecular” Fonte: As autoras

Cabe ainda ressaltar que é apenas uma proposta de aula, segundo o método de trabalho escolhido, podendo ocorrer alteração da ordem a qual os conteúdos são explicados ou mesmo a inserção de novos temas o que será característico de cada professor e da peculiaridade de seus alunos.

Como forma de verificação da aprendizagem, foi proposta a elaboração de uma atividade avaliativa que aborde especificamente os conteúdos explorados com as aulas inclusivas, de forma a comprovar a eficácia das aulas inclusivas para os alunos portadores de deficiência visual e baixa visão. As atividades avaliativas deverão se embasar nas aulas, e explorarão os modelos apresentados aos alunos em sala de aula. Ressaltando ainda que o processo de avaliação dos alunos deve ser contínuo e constante, descaracterizando a avaliação que vem sendo amplamente empregada no atual modelo de ensino.

Um fator que merece destaque nas aulas propostas é que as aulas são voltadas para alunos que apresentam deficiência visual ou baixa visão, o que implica que todos os recursos didáticos sugeridos sejam coloridos, com cores vibrantes e que apresentem alto contraste entre si, e as proporções devem ser ampliados, por isso recomenda-se a utilização de bolinhas de isopor de maior dimensão. Quando houver a necessidade de utilizar algum texto ou mesmo algum tipo de informação escrita, a fonte deve ser adaptada a necessidade individual de cada aluno, visto que o nível de comprometimento é diferente e para os alunos cegos deve estar transscrito para o braile. Mas não há nada que impossibilite a aplicação do material elaborado para alunos do ensino regular, ou mesmo para alunos que apresentem outras necessidades educacionais especiais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação e a forma como a educação inclusiva vem sendo desenvolvida devem ser (re)pensadas, não apenas pelas instituições de ensino, mas é fundamental que professores estejam e sejam preparados para lidarem com as mais diferentes deficiências em sala de aula. Como nem sempre as escolas oferecem a capacitação adequada aos professores, estes devem buscar por vias indiretas, estratégias e recursos que os auxiliem em sala de aula, promovendo o estreitamento da relação professor-aluno, assim como melhor desempenho na aprendizagem.

Ainda cabe ressaltar que as mudanças devem começar pela reformulação da

formação inicial dos professores, garantindo que a educação inclusiva receba maior atenção, e consequentemente maior autonomia e liberdade para o professor dentro de sala de aula. Como forma de estimular seus alunos, possibilitando um melhor desempenho, com o desenvolvimento de suas múltiplas capacidades, ao estimular outros sentidos com os materiais adaptados.

No processo de ensino-aprendizagem dos alunos portadores de necessidades visuais especiais, é necessário possibilitar a aquisição de informações, por meio dos sentidos remanescentes, ao fornecer estímulos com materiais adaptados que possibilitem melhor desenvolvimento das múltiplas capacidades do aluno. A aquisição de informações por parte dos alunos está associada a quantidade e qualidade dos estímulos oferecidos, e também há que destacar a interação social, mediada pelo professor e com a utilização de linguagens e instrumentos.

REFERÊNCIAS

- ACIEM, T. M.; ROCHA, M. A.; RODRIGUES, A. A. A pessoa com deficiência visual. **Educação Inclusiva Aspectos Político-Sociais e Práticos (Pedagogia de A a Z)**. Jundiaí: Ed Paco Editorial, 2013.
- ANJOS, P.T.A., CAMARGO, E.P. Didática Multissensorial e o Ensino Inclusivo de Ciências. **Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología**, v. 17, n. especial, p. 192-196 2011.
- BENITE, C.R.M.; VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A.M.C. **Sobre identidades culturais na formação de professores de química: em foco a educação inclusiva**. 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0281-1.pdf>>. Acessado em: 22 de abril de 2018.
- CAMARGO, E. P. **Inclusão e necessidade educacional especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016.
- GOULART, I. B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.
- GRECA, I. M. Representaciones mentales. In: **MOREIRA, M. A. (Org.). Representações mentais, modelos mentais e representações sociais: texto de apoio para pesquisadores em educação em ciências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.
- JONHSTONE, A. H. The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand. **Journal of Chemical Education**, v. 70, n. 9, p. 701, 1993.
- MACHADO, J.P.; PAN, M.A.G.S. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação brasileira. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acessado em: 22 de abril de 2018.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista CEJ – Conselho de Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal**. Brasília- DF, v. 7, 2004.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília-DF, v. 24, p. 12-7, 2002.
- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para inclusão: um guia**

para o aprimoramento de equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGO, T. C. Vygostky; uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 2010.

SANCHEZ, P. A. A educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial.** v. 07, 2005.

SANTOS, M. P.; et al. **Educação especial: redefinir ou continuar excluindo? Integração**, P. 30-33. 2002.

SILVA, L.; CONRADO, R. M. **Experiências e dinâmicas de inclusão: um olhar comprometido e afetivo.** Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2013.

STOBAUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva.** 3 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

VYGOTSKY, L. A. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-460-3

A standard linear barcode representing the ISBN number 978-85-7247-460-3.

9 788572 474603