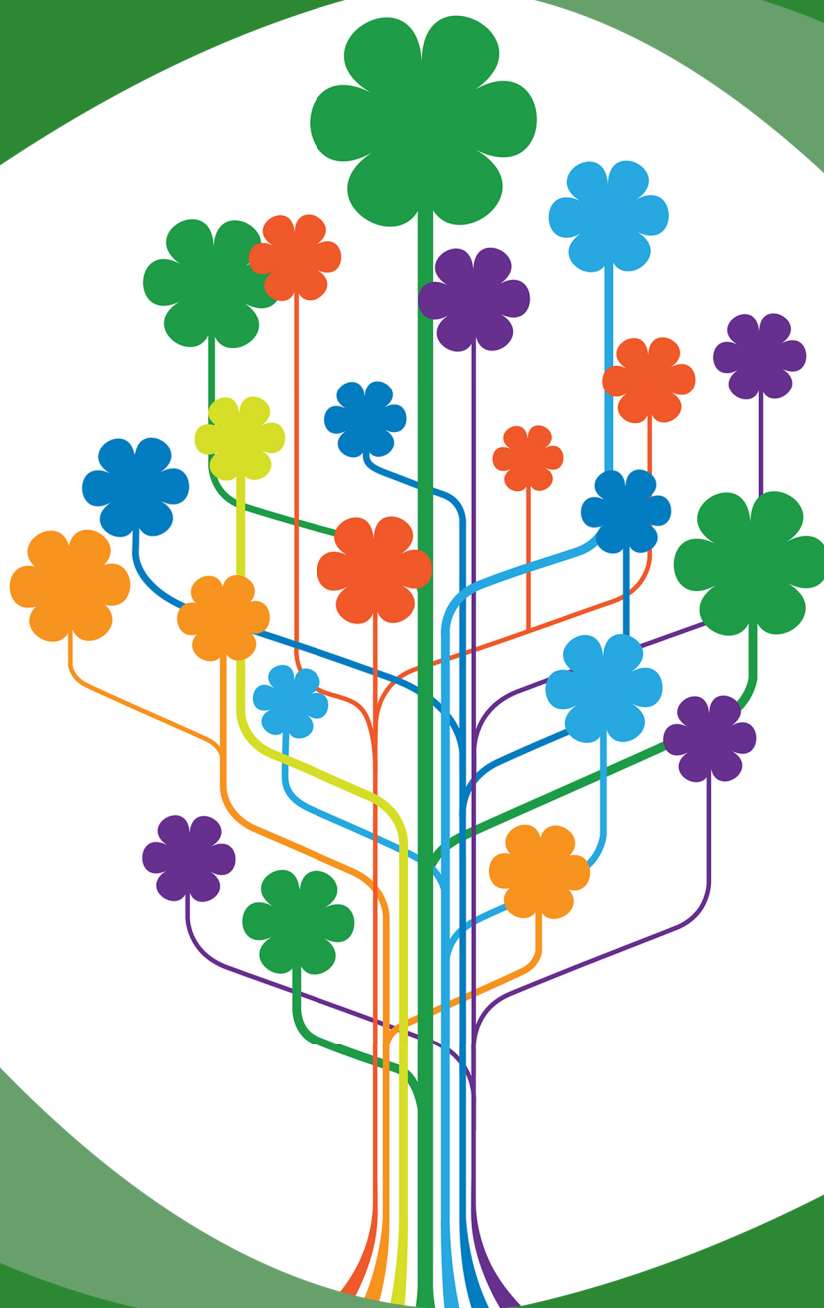


Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 3

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Políticas Públicas na Educação Brasileira:
Caminhos para a Inclusão 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : caminhos para a inclusão 3 / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Caminhos para a Inclusão; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-725-3 DOI 10.22533/at.ed.253191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Entender o que é a Educação Especial e como ela é fundamental para o desempenho dos alunos com necessidades especiais é decisivo para mudar os rumos da educação como um todo, visto que a Educação Especial é uma realidade nas mais diversas escolas.

Frente a esse desafio, colocado aos docentes que atuam em todos os níveis e à toda a comunidade escolar, o e-book intitulado “Políticas Públicas na Educação Brasileira: caminhos para a inclusão - 2” traz contribuições para leitores que se interessem por conhecer alternativas, experiências e relatos de quem se dedica ao estudo do tema.

Esta obra se organiza em 4 eixos: *inclusão e educação especial, educação especial e legislação, estudos culturais e inclusão social e o uso da tecnologia para educação especial.*

O primeiro eixo aborda estudos sobre os desafios e reflexões onde Educação Especial perpassa enquanto uma modalidade de ensino; e apresenta artigos que envolvem estudos sobre pessoas com surdez, superdotação ou altas habilidades e deficiência visual, além de artigos sobre o ensino na Educação Básica, Ensino Superior e gestão e inclusão.

No segundo eixo, os textos versam sobre a análise de alguns documentos oficiais acerca da Educação Especial e seus reflexos no cotidiano das escolas.

No terceiro, traz artigos que abordam temas sobre a educação e seu valor enquanto instrumento para a inclusão social; e por fim, aborda o uso das tecnologias na melhoria das estratégias de ensino na Educação Especial.

Certamente, a leitura e a análise desses trabalhos possibilitam o conhecimento de diferentes caminhos percorridos na Educação Especial, e favorecem a ideia de que é possível ter uma educação diferenciada e de qualidade para todos.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

II. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÃO (PNE)

CAPÍTULO 1 1

A ESTIMULAÇÃO PRECOCE E AS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024)

Julianna Mendes de Matos Souza
Lícia Cristine Marinho França
Silvana Carolina Furstenau dos Santos
Diego Soares Souza

DOI 10.22533/at.ed.2531917101

CAPÍTULO 2 13

AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ana Carolina Leite Neves
Helena Carvalho Guimarães
Marcelo Marques de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.2531917102

CAPÍTULO 3 25

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – DO LEGAL À MATERIALIZAÇÃO

Marlon César Silva
Maria Célia Borges

DOI 10.22533/at.ed.2531917103

III. ESTUDOS CULTURAIS E INCLUSÃO SOCIAL

CAPÍTULO 4 40

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL DE MULHERES EM VULNERABILIDADE SOCIAL – O PROGRAMA MULHERES SIM DO IFSC-SÃO MIGUEL DO OESTE

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Marizete Bortolanza Spessatto
Jacinta Lucia Rizzi Marcom
Idianes Teresa Mascarelo
Solange Janete Finger

DOI 10.22533/at.ed.2531917104

CAPÍTULO 5 54

A IDENTIDADE DA MULHER SURDA: AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS SOCIAIS DISCURSIVAS REPRESENTADAS ATRAVÉS DA LITERATURA

Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto
Monique Araújo

DOI 10.22533/at.ed.2531917105

CAPÍTULO 6 67

INCLUSÃO DE SUJEITOS DEFICIENTES, UMA REFLEXÃO A LUZ DA TEORIA ECONÔMICA POLÍTICA DE MAX

Diná Freire Cutrim

DOI 10.22533/at.ed.2531917106

CAPÍTULO 7 77

INCLUSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, COM APOIO DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

[Roberta Betania Ferreira Squaiella](#)

[Roberto Righi](#)

[Maria Victoria Marchelli](#)

DOI 10.22533/at.ed.2531917107

CAPÍTULO 8 89

INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA: REVISÃO INTEGRATIVA DE ESTUDOS BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2013 A 2018

[Flavia Alves Santos](#)

[Gisele Machado da Silva Carita](#)

DOI 10.22533/at.ed.2531917108

CAPÍTULO 9 101

TESSITURAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

[Emílio Rodrigues Júnior](#)

[Janaina Santana da Costa](#)

DOI 10.22533/at.ed.2531917109

CAPÍTULO 10 113

PEDAGOGIA HOSPITALAR: O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU/PA

[Raquel Matos Lameira Miranda](#)

[Alexandre Augusto Cals e Souza](#)

DOI 10.22533/at.ed.25319171010

CAPÍTULO 11 127

CONTRIBUIÇÃO DA MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS EM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ÂMBITO EMPRESARIAL

[Glauce Virginia Motta Regis](#)

[Dayse Aparecida dos Santos Azevedo](#)

DOI 10.22533/at.ed.25319171011

IV. USO DA TECNOLOGIA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO 12 132

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

[Leida Raasch](#)

[Wenderson Mação Pereira](#)

[Lara Regina Cassani Lacerda](#)

DOI 10.22533/at.ed.25319171012

CAPÍTULO 13	144
A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA A APRENDIZAGEM CIENTÍFICA DOS SURDOS NA ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
Daniela Copetti Santos Maiara Ilisa Fauth Juliane Ditz Knob Fabiani Machado Larissa Lunardi Juliane Oberoffer Santos da Rosa Josiane Fiss Lopes Cátia Roberta de Souza Schernn	
DOI 10.22533/at.ed.25319171013	
CAPÍTULO 14	154
A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias Priscila Cristina da Silva Maciel Daniele Fernandes Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.25319171014	
CAPÍTULO 15	162
CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E PRÁTICA BILÍNGUE: ALTERNATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES NO ENSINO DE CALORIMETRIA PARA SURDOS	
Mauritânia Lino de Oliveira Ramon Corrêa Mota Arilson Lehmkuhl	
DOI 10.22533/at.ed.25319171015	
CAPÍTULO 16	171
O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM ATAXIA ESPINOCEREBELAR NA ESCOLA	
Larisse Junqueira Mendes de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.25319171016	
CAPÍTULO 17	179
CURSO OPERADOR LINUX ACESSÍVEL EM LIBRAS	
Ronnaro dos Santos Jardim Alex Santos de Oliveira Airton de Lucena Araújo Maíra Vasconcelos da Silva Padilha	
DOI 10.22533/at.ed.25319171017	
CAPÍTULO 18	188
A ESCOLARIDADE COMO FATOR INFLUENCIADOR DO PROCESSO DE EXCLUSÃO DE AGENTES AMBIENTAIS DA REGIÃO SERRANA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO-ES: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS AGENTES AMBIENTAIS	
Sandra Maria Guisso Charles Moura Netto	
DOI 10.22533/at.ed.25319171018	
SOBRE A ORGANIZADORA	198
ÍNDICE REMISSIVO	199

A ESTIMULAÇÃO PRECOCE E AS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE (2014-2024)

Julianna Mendes de Matos Souza

Lícia Cristine Marinho França

Silvana Carolina Furstenau dos Santos

Diego Soares Souza

Estimulação Precoce.

THE EARLY STIMULATION AND GOALS OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN - PNE (2014-2024)

RESUMO: O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, traça diretrizes e metas para a educação do Brasil, com a finalidade de alcançar uma educação básica de qualidade. Assim, o objetivo da presente pesquisa é analisar se o PNE, traça diretrizes e metas que contemplem ações favoráveis à oferta da estimulação precoce na educação especial. Para a construção do presente estudo teórico, foi analisada a lei N° 13.005/2014, do documento PNE em movimento - a educação especial no contexto do plano nacional de educação, procurou-se mostrar, também, um pouco da realidade da Educação Especial no Brasil, bem como a abordagem da importância da Educação Precoce frente ao desenvolvimento e à inclusão. Com isso foi possível concluir que o documento não cita a estimulação precoce, somente apresenta ideias que favorecem a inclusão, e apresenta a intenção de garantir atendimento a crianças de zero a três anos com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação (PNE); Educação Especial;

ABSTRACT: The National Education Plan (PNE) 2014-2024, outlines guidelines and goals for education in Brazil, with the aim of achieving a quality basic education. Thus, the objective of the present research is to analyze if the PNE, outlines guidelines and goals that contemplate actions favorable to the offer of early stimulation in special education. The present theoretical study, includes the Law No. 13,005 / 2014, PNE in motion - special education in the context of the national education plan was analyzed, it was also tried to show a little of the reality of Special Education in the Brazil, as well as the approach to the importance of Early Education in relation to development and inclusion. It was possible to conclude that the document does not mention the early stimulation, but only presents ideas that favor the inclusion, and it is intended to ensure care for children from zero to three years old with disabilities, global developmental disorders and high skills.

KEYWORDS: National Education Plan (PNE); Special education; Early Stimulation.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Especial precisa ser melhor valorizada, sendo importante investir nas práticas culturais, de interações sociais e inclusão dos sujeitos com deficiência. Desse modo, a aprendizagem tem que fazer sentido para as crianças, desde o nascimento elas precisam ser inseridas no mundo do simbólico para ampliarem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deve estar preparada para atender crianças com deficiência ou de risco, desde o nascimento até a idade adulta. A deficiência não pode ser vista apenas como consequência saúde/doença, ela também influencia o contexto do meio ambiente, por isso deve haver disponibilidade de serviços e atendimentos para que pessoa com deficiência possa ser reconhecida como ser social. Isso permite avaliar as condições de vida e fornecer possibilidades de inclusão.

Assim sendo, a educação especial deve primar pela educação de qualidade, sendo este, um espaço de construção de conhecimento. A educação de crianças com deficiência deve respeitar os limites de sua aprendizagem, uma vez que, bons resultados no trabalho em sala de aula são alcançados por meio do compromisso e do planejamento do trabalho escolar, objetivando a ampliação das potencialidades do educando.

É fundamental que a estimulação precoce seja contemplada dentro da Educação Especial. O Brasil dispõe das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (EP), publicadas em um documento do MEC, o qual determina a estimulação precoce, como sendo: um conjunto de atividades, recursos humanos e ambientais a fim de proporcionar à criança experiências para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo (BRASIL, 1995). Segundo Teixeira (2016), crianças diagnosticadas precocemente tem uma chance muito maior de apresentarem melhorias significativas ao longo da vida, quanto mais cedo feita a intervenção melhor para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Dessa maneira, é importante valorizar as políticas educacionais para a primeira infância, incluindo programas de estimulação precoce nas escolas brasileiras. Conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), o atendimento ao bebê/criança, do nascimento aos três anos de idade, ocorrerá por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), expresso por meio de serviços de Estimulação Precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e serviço social.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, traça diretrizes e metas para a educação do Brasil, com o intuito de melhorar a educação das crianças e dos jovens brasileiros, alcançando uma educação básica de qualidade. Essas metas devem ser cumpridas entre o período de 2014 a 2024, cuja prioridade é a criação de políticas públicas de educação e de desenvolvimento social. Na sua Meta 4,

o PNE busca universalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e crianças superdotadas ou com altas habilidades, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Por isso mesmo, o objetivo da presente pesquisa é analisar se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, traça diretrizes e metas que contemplem ações favoráveis à oferta da estimulação precoce na educação especial. A partir da análise da - LEI N° 13.005/2014, do documento PNE em movimento - a educação especial no contexto do plano nacional de educação (MORAES, 2016) e, com as contribuições de autores que discorrem sobre os temas abordados, pretende-se demonstrar a importância dos programas de estimulação precoce na educação especial de todo o Brasil.

2 | ABORDAGEM TEÓRICA

2.1 O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024

A Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, abrange 20 metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade. Sendo articulada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) da Conferência Nacional de Educação (Conae), por meio de debates, conflitos e consensos. A duração do PNE é decenal e, sua vigência garantida por lei. O planejamento é de responsabilidade do Governo Federal (União) com a colaboração dos Estados, Municípios e seus respectivos sistemas. De acordo com o plano, o investimento em educação deve crescer paulatinamente até 2024, atingindo o equivalente a 10% do PIB ao ano, quase o dobro do praticado atualmente (5,3%). Em 2019, no quinto ano de vigência do plano, o valor já deve estar em 7% (GARCIA E MICHELS, 2014; DOURADO, 2017).

Segundo Moraes (2016), o conteúdo do PNE tem por objetivo consolidar a legislação que conduz a educação desde a Constituição Federal de 1988, priorizando a universalização do acesso à educação. Assim é necessário que o PNE alcance, maior reconhecimento nas políticas de Estado para a educação. O documento exhibe um conjunto de estratégias que consideram todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, traz também fundamentos que visam a implantação da gestão democrática, considerações sobre o financiamento educacional, além de estabelecer diretrizes para a profissão do professor. Segundo Dourado (2017), a consolidação da Lei do Plano e de suas 20 metas, articulam-se diretamente as condições de gestão e financiamento propiciadas, bem como a centralidade conferida ou não a este plano como eixo das políticas educacionais.

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os

níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001)

As metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, visam garantir o direito à educação básica de qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Já as metas 15, 16, 17 e 18 tratam da valorização dos profissionais da educação, como sendo essencial para que as metas anteriores sejam alcançadas. As metas referentes ao ensino superior são as de número 12, 13 e 14 (BRASIL, 2016). De acordo com o mesmo documento, as metas 19 e 20, são citadas separadamente, sendo apresentadas como indispensáveis para o estabelecimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), são elas: gestão democrática e financiamento da educação, os planos estaduais, distritais e municipais devem ser construídos e aprovados em concordância com o PNE, pois ele passou a ser considerado o articulador do SNE, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.

Com relação à Educação Especial, pode-se citar a meta 4, como sendo fundamental para garantir a qualidade na educação dos alunos com deficiência, pois diz respeito à valorização da diversidade. Meta 4: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. (BRASIL, 2015)

O atendimento educacional, conforme o PNE se refere às crianças de quatro a dezessete anos de idade, diferente do que considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que engloba o atendimento de educação especial desde o nascimento até os seis anos, correspondendo à etapa da educação infantil (GARCIA E MICHELS, 2014). Porém, uma das estratégias do plano visa: “promover [...] a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014). Contemplando o público-alvo da estimulação precoce, assim mesmo não citando esta modalidade de ensino, o PNE tem o intuito de garantir atendimento a essas crianças, só não cita maiores detalhes.

Para saber se a meta está sendo atingida é preciso uma avaliação para conferir a qualidade de ensino para o público alvo da Educação Especial, podendo se dar com base em indicadores de qualidade do acesso a escolarização e indicadores de

qualidade em relação à permanência. Sendo assim, o PNE deve ser uma proposta de mudança da realidade educacional existente. A diversidade, a que se refere a meta 4, deve ser vista como um tema transversal implantado nas metas sobre financiamento, universalização da educação básica, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (LACERDA E KASSAR, 2018; DOURADO, 2017; MACHADO, 2014).

2.2 A Educação Especial no Brasil

A Educação Especial (EE) é uma modalidade de educação escolar e visa valorizar as diversas formas de aprender. Ela não pode ser mais entendida como substitutiva ao ensino comum, mas transcorrerá de modo transversal, obrigatório e gratuito em todos os níveis da educação (BRASIL, 2001). Destinando-se às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, e é “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art.58, que alterou a LDB).

Segundo o IBGE, em 2010 cerca de 45,6 milhões de pessoas se declararam portadoras de alguma deficiência, o que correspondia a 23,9% da população brasileira. A deficiência visual era a de maior incidência, atingindo 35,8 milhões de pessoas, seguida pelas deficiências motora (13,3 milhões), auditiva (9,7 milhões) e intelectual (2,6 milhões) (MORAES, 2016).

No Brasil, segundo o Censo Demográfico de 2010, de um total de 1.819.712 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência (85,8%) frequentavam a escola ou creche, sendo que no mesmo período foi constatado que 14,2%, dessas crianças e adolescentes estavam fora da escola. O que salienta a distante realidade, a qual a meta 4 propõe, que é a universalização ao acesso à educação básica das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2015)

As pessoas com deficiência tiveram seus direitos assegurados, legalmente, pela Constituição Federal de 1988, em seus artigos:

Art. 203 – A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito,

à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º – O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais (BRASIL, 1988).

Outra Lei que aborda a Educação Especial é a Lei Nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996), e afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, recursos, currículo, métodos e organização específicos para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Entende-se que alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, não vinculados necessariamente a deficiências ou altas habilidades.

Essa mesma Lei, cita o que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com necessidades especiais:

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2016).

Segundo, Miranda (2008), a Educação Especial no período atual é marcada pelo movimento da inclusão que ocorre em âmbito mundial e refere-se a uma nova maneira de ver a criança, de excludente da diferença para a de contemplar a diversidade. Podemos constatar que as diversas formas de lidar com as pessoas que apresentavam deficiência refletem a estrutura econômica, social e política do momento.

Desde o início da história da humanidade, determinados grupos são excluídos ou marginalizados da participação na sociedade. A noção de exclusão social está presente no cotidiano da nossa sociedade. Ela sinaliza o destino excludente de

parcelas majoritárias da população mundial, seja pelas restrições impostas por transformações no mundo do trabalho, seja por situações decorrentes de estruturas econômicas que, necessariamente geram desigualdades de acesso a bens materiais e/ou culturais (SAWAIA, 2002).

Para Madeira-Coelho (2012), “em situações limites, o estigma é reconhecido como “defeito”, “falha” ou “desvantagem em relação ao outro”, e assim, de acordo com o modelo que lhe convém, a sociedade reduz oportunidades, esforços e movimentos...” O estigma nesse caso seria a deficiência do educando, em que é vista pela sociedade como algo limitante.

Por isso mesmo, a ideia e a prática da inclusão sofrem grandes resistências, principalmente no âmbito educacional. Educação inclusiva é refletir sobre a função de cada profissional da escola e no desafio que esta tarefa exige. “O princípio da Inclusão Escolar é a certeza de que Todos têm o direito de pertencer, de que necessitamos compreender e aceitar as diferenças (PAROLIN, 2006).

Nas escolas em geral, muitas crianças com necessidades educacionais especiais são apenas mais um encaminhamento, ou um problema. É preciso investir nas práticas culturais, bem como nas interações sociais, dentro da escola, também na formação do professor e no diálogo com a família. Em 2013, no Brasil, do total de 639.888 matrículas de alunos com deficiência, 85,5% estavam matriculados em classes comuns do ensino regular. Durante o período de 2009 a 2013, o percentual de matrículas desses alunos em classes comuns aumentou. O que demonstra que a inclusão está sendo mais valorizada. Em 2011, o instrumento responsável pela política de educação especial passou a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável a partir de então pela totalidade das políticas de inclusão educacional no MEC (GARCIA E MICHELS, 2014; BRASIL, 2015).

Conforme Mantoan (2006), é inegável o poder das ideias inclusivas para virar as escolas do avesso, das propostas para que as escolas se transformem e se abram às diferenças e, assim, possam ensinar aqueles que não estão se beneficiando com a escolarização, e que estão sendo excluídos da escola. Dentro da meta 4 do PNE há uma estratégia que fala da não exclusão escolar: “garantindo a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado ” (BRASIL, 2015).

A escola inclusiva é um desafio, pois os sistemas pouco ou nada fazem, a inclusão exige modificações profundas, que demandam ousadia, prudência, política efetiva, oferecendo as crianças com deficiência educação de qualidade para que seja uma escola única e democrática (BUENO, 2001). Sendo assim, a escola pode ser chamada de inclusiva, quando novas práticas pedagógicas são adotadas em favor das diferenças e das necessidades dos alunos.

2.3 A importância da Educação Precoce frente ao desenvolvimento e à inclusão

A Educação Precoce é um programa que tem por objetivo principal diminuir os distúrbios do desenvolvimento neuropsicomotor, possibilitando à criança, desenvolver todas as suas potencialidades.

Conforme as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), o atendimento ao bebê/criança, do nascimento aos três anos de idade, ocorrerá por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), expresso por meio de serviços de Estimulação Precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e serviço social. Conforme Moraes (2016), no Brasil, 2.575.954 (25,2%) crianças entre 0 e 3 anos de idade com algum tipo de deficiência frequentavam a escola ou creche, enquanto 2.505.942 (23,5%) crianças sem deficiência tinham acesso escolar. A desagregação dos dados por categorias de deficiência revela que o percentual de crianças entre 0 e 3 anos de idade com dificuldades ou incapazes de ouvir ou enxergar nas escolas era superior ao percentual referente às crianças sem deficiência.

A organização do currículo da Educação Precoce deve considerar, além dos conhecimentos existentes sobre a estimulação precoce e áreas afins, também as necessidades individuais da criança e do seu meio ambiente, estabelecendo relação com as diretrizes curriculares da Educação Infantil. Tendo uma proposta de trabalho baseada nas ideias dos seguintes autores: Vygotsky, Piaget e Wallon. (DISTRITO FEDERAL, 2005).

Os principais objetivos da Educação Precoce giram em torno de desenvolver a questão perceptiva e motora utilizando todos os sentidos. Sendo que, os sentidos são o ponto chave quando se fala de Educação Precoce, as atividades incluem uma série de ações e atividades específicas e, os estímulos sensoriais servem para aprimorar o desenvolvimento da criança atendida no Programa. Além dos sentidos é importante trabalhar a questão motora de tonicidade, pois o movimento vai ajudar na escrita e conseqüentemente no desenvolvimento cognitivo do bebê.

Toda criança tem que passar pelo desenvolvimento neuromotor, mas algumas delas apresentam atraso significativo. Com isso, exercitar os músculos e a coordenação motora, previnem ou minimizam qualquer atraso que as crianças possam apresentar. Silva (1996), afirma que a estimulação é necessária em todos os momentos da vida da criança e não somente naquelas com atraso no desenvolvimento, deve ser assegurado ainda que, a estimulação tem que acontecer desde o primeiro mês de vida do bebê.

A estimulação entra antes de acontecer o atraso, os pais devem ficar atentos principalmente em crianças com alguma deficiência ou aquelas que nasceram prematuras. A participação dos pais é fundamental nesse processo. De acordo com a Orientação Pedagógica da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010), é

importante que ocorra a mediação do professor e da família junto à criança, de modo que possa apoiar e colaborar com a ampliação da autonomia, da independência e da iniciativa de autogestão desse indivíduo. Para tanto, a família deve estar ciente que a atividade de estimulação precoce começa em casa, nos pequenos cuidados, como: aproveitando a amamentação, o banho e a troca de roupas como momentos de forma motivada por meio de diálogo e afeto (ARAÚJO, 2016). Os benefícios do programa de estimulação precoce são percebidos, segundo Micheletto (2008), pelos pais das crianças que se sentiram mais autoconfiantes e seguros ao participar das atividades de EP juntamente com seu filho.

O programa de Educação Precoce está inserido na educação especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal, de acordo com o Currículo Em Movimento da Educação Básica – Educação Especial (2010), o serviço de apoio pedagógico a ser desenvolvido no contexto escolar pode ser oferecido sob os seguintes modos, segundo os saberes e as práticas: a) Educação precoce b) Centro de Ensino Especial c) Classe hospitalar d) Atendimento domiciliar e) Atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

Os atendimentos de Educação Precoce nas escolas públicas do Distrito Federal, acontecem em escolas de Educação Infantil e em Centro de Ensino Especial, as aulas são realizadas duas ou três vezes semanais, tendo atividades cognoscitivas com professores com formação em Pedagogia e, neuropsicomotoras com professores de educação física, em salas ambientes, meio líquido e parques infantis, sendo que a criança permanece no atendimento, dos 0 aos 3 anos e 11 meses de idade. (DISTRITO FEDERAL, 2005).

De acordo com a Orientação Pedagógica Atendimento educacional especializado a criança de 0 a 3 anos – Precoce (2005), o Programa deve ser disposto em quatro formas complementares de atendimento, sendo elas: momento individual de acolhimento da família e avaliação inicial da criança; momento grupal e ou individual realizado pelos professores; trabalho conjunto com a família do educando e por fim, o serviço de apoio pedagógico.

Com base nos mesmos documentos, para trabalhar como professor de Educação Precoce do DF é preciso, “ser integrante do quadro carreira de magistério público da categoria de professor de Educação Física, ou Pedagogia e ter preferencialmente curso de precoce ou experiência comprovada no atendimento, e realizar entrevista com a coordenação central ” (DISTRITO FEDERAL, 2005; 2010).

Esse programa é previsto no currículo da SEDF, para garantir e, proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, dando acesso à construção do conhecimento a diferentes linguagens física, psicológica, intelectual e social, assim como a proteção, a saúde, a liberdade, o respeito, a dignidade, a brincadeira e a integração das crianças com os adultos (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Sendo assim, o estímulo precoce consiste no planejamento de atividades psicomotoras e cognitivas específicas de aprendizagem, contando com o apoio da

família e da escola, como uma forma de orientar o potencial e a capacidade dos pequenos. Assim como, valorizar os aspectos do desenvolvimento infantil. Há muito a ser feito na busca da qualidade da Educação Precoce, visando sua divulgação e ampliação, devido a sua extrema importância.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNE em suas metas não cita a estimulação precoce propriamente dita, mas indiretamente, apresenta ideias que favorecem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino. O público de zero a três anos com deficiência frequenta centros e escolas especiais privado-assistenciais por serem estes os espaços que reúnem profissionais melhor capacitados para a realização de atendimentos de crianças de risco. No âmbito da educação de crianças de zero a três anos com deficiência, existe o programa de educação precoce, o qual não abrange a maioria dos estados brasileiros.

Desse modo, é preciso investir na educação precoce em todas as escolas públicas do país e também, na inclusão de alunos oriundos da estimulação precoce dentro das escolas regulares, preparando o corpo docente, o corpo técnico e administrativo das escolas, em princípio, toda a comunidade escolar deveria ter conhecimento para trabalhar com alunos especiais. Deveria ainda, haver um investimento na adequação dos espaços para receber as crianças com deficiência. Pois, ao eliminar as barreiras arquitetônicas nas escolas, é possível melhor integrar as crianças com deficiência ao ensino regular. Outro elemento fundamental é o material didático pedagógico adequado, essencial para um bom trabalho com essas crianças.

Assim, o grande progresso que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva, garantidora da diversidade humana, em que desde o nascimento a criança pudesse ter oportunidade de crescimento e desenvolvimento de qualidade. O documento, “A educação especial no contexto do plano nacional de educação (2016), evidencia barreiras educacionais consideráveis à população com deficiência. O mesmo documento aponta para a necessidade de mudanças no atual sistema de ensino brasileiro, tendo por base uma educação comum para sujeitos particulares, nisso a verdadeira inclusão escolar permanece um desafio que demanda investimentos em diversas áreas, necessitando de esforços adicionais para a reconstrução de um novo padrão educativo (MORAES, 2016).

Como foi abordado, a educação precoce é de fundamental importância para o desenvolvimento e para a aprendizagem de crianças que necessitam serem estimuladas o quanto antes. Na área da saúde, há uma significativa preocupação por parte dos órgãos legais quanto à estimulação de crianças com deficiência, principalmente, aquelas que sofreram sequelas pela contaminação do *Zica Vírus*. Com relação à educação, em todo o país deveria haver políticas que valorizem a

educação de crianças de zero aos quatro anos de idade, tendo elas deficiência ou não, com foco na estimulação cognitiva e motora, sendo que tal preocupação poderia ser apresentada como uma meta decenal, inclusa no PNE, pois a Educação Precoce proporciona descobertas e o desenvolvimento infantil com vistas para a convivência em sociedade, a inclusão escolar e social. Espera-se que o presente estudo, demonstre a urgência e importância em se implementar a educação precoce nas escolas de todo o Brasil, despertando a motivação para o seguimento das ações de aplicação e exploração do trabalho de estimulação das funções cognitivas e motoras de crianças de risco, com deficiência, e aquelas com potencial para altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thaís Patrício De; OLIVEIRA, Márcia Paiva. **Estimulação precoce e o desenvolvimento de pessoas com Síndrome de down**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília: Inep, 2001.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 1995.

BRASIL. **O cuidado às crianças em desenvolvimento**: orientações para as famílias e cuidadores. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: Presidência da República. Brasília, 2007.

BUENO, J.G.S. **“A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular”**. Temas sobre o Desenvolvimento. São Paulo: vol.9, n.8, 2001, p. 21-27.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica Atendimento educacional especializado a criança de 0 a 3 anos – Precoce**. Brasília: SEEDF Diretoria de ensino especial Coordenação de Educação Precoce, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010.

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

DOURADO, L.F. **Plano Nacional de Educação**: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas / Luiz

Fernandes Dourado, (organizador). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

GARCIA, R.M.C; MICHELS M.H. **Educação especial nas políticas de inclusão**: Uma análise do Plano Nacional de Educação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014.

MACHADO, C. **Plano nacional de educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 261-266, jan./jun. 2014.

MADEIRA-COELHO, C. M. **Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência**, em Sílvia Ester Orrú (org) Estudantes com Necessidades Especiais, Rio de Janeiro: Wak, 2012.

MANTOAN, M.T.E. Educação **de qualidade para todos**: formando professores para inclusão escolar. Temas sobre desenvolvimento, V. 7, n. 40, (pp. 44-48), São Paulo: Memnon, 2006.

MICHELETTO, Marcos Ricardo Datti; DO AMARAL, Vera Lúcia Adami Raposo; MIRANDA, A.A.B. **Educação Especial no Brasil**: desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan. /dez. 2008.

MORAES, L. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação** / Louise Moraes. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? In B. Sawaia, (Org). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social (pp. 07-13). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães in. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Organização: João Ferreira de Oliveira, Andrea Barbosa Gouveia e Heleno Araújo [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.

SILVA, Neidi Liziane Copetti da; OTT, Ellen Carolina; HAMMES, Care Cristiane. **Os benefícios da educação precoce para as crianças com necessidades especiais do distrito federal**. Formação de professores: Contextos, sentidos e práticas. Educere, Curitiba – Brasil, 2017.

SILVA, M. de L. P.. **Estimulação essencial**. Por quê? Revista Integração, Brasília, ano 7, n. 16, 1996.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**/Gustavo Teixeira. – 1.ed. – Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.

AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ana Carolina Leite Neves

Universidade Federal do Pará
Belém - Pará

Helena Carvalho Guimarães

Universidade Federal do Pará
Castanhal - Pará

Marcelo Marques de Araújo

Universidade Federal do Pará
Belém - Pará

RESUMO: Neste estudo, analisamos as atribuições dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado; especificamente, objetivamos identificar as legislações, a Política e as Diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado; descrever como se dar o Atendimento Educacional Especializado; conhecer formação e atribuições dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Desta forma optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica que oferece ao pesquisador a possibilidade nas soluções para o objetivo da pesquisa, implicando um conjunto de procedimentos voltados ao objeto de estudo. Partimos pelas bases históricas e legais, seguindo pela oferta e organização do AEE, posteriormente com a formação e atribuições do professor do AEE,

culminando com as considerações finais que demonstram as muitas atribuições que o professor da AEE deveria ter, porém ainda tem que se fazer muito para chegar a este patamar. **PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado. Aspectos legais. Formação. Atribuições.

THE DUTIES OF TEACHERS THAT ACT IN EDUCATIONAL SERVICE SPECIALIST

ABSTRACT: In this study, we analyzed the assignments of teachers working at the Educational Service Specialist; specifically, we aimed to identify the legislation, policy and guidelines that guide the Educational Service Specialist; describe how to get the Specialized Educational Service; meet training and assignments of teachers work in the Educational Service Specialist. Thus we chose the following methodological procedures, the literature search that offers the researcher the possibility in solutions for the purpose of research, involving a set of procedures aimed at the object of study. We start by historical and legal bases, followed by supply and organization of ESA, later with the formation and duties of teacher ESA, culminating with the final considerations that demonstrate the many assignments that the teacher should have the ESA, but has yet to make much to reach this level.

KEYWORDS: Educational Service Specialist. Legal aspects. Training. Assignments.

1 | INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço que vem se ampliando e cada vez mais recebendo investimentos por parte do governo federal, principalmente depois da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela necessidade de se atender esta demanda crescente de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superlotação que necessita deste tipo de serviço, porém muitos profissionais e pais desses alunos pouco conhecem este tipo de serviço, é a partir desta necessidade que busco demonstrar as atribuições dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

O presente trabalho de pesquisa, refere-se ao trabalho de conclusão de curso, como requisito de avaliação, cujo título é As Atribuições dos Professores que Atuam no Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo geral: analisar as atribuições dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado; e como objetivos específicos: identificar as legislações, a Política e as Diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado; descrever como se dar o Atendimento Educacional Especializado; conhecer formação e atribuições dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Estudar a temática do Atendimento Educacional Especializado, incluir dentre outros aspectos, uma disposição interna, uma inquietação frente à problemática, tal interesse advém desde antes da graduação, que já almejava atuar na área da educação especial se reforçando na experiência de trabalhar com alunos com deficiência quando ainda era estagiária na E.ED.I.E.F. “Nuremberg Borja de Brito Filho” no ano de 2006, em 2011 como professora na E.M.E.F “Raimunda Maia de Carvalho” novamente tive alunos com deficiência, já a partir de 2012 passei a atuar como assessora técnica da Coordenadoria de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação – SEMED no município de Castanhal, assessorando alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superlotação e seus respectivos pais, professores e coordenadores pedagógicos.

Todas estas experiências fizeram com que observasse que muitos destes alunos com deficiência ainda não tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado e seus pais e professores pouco conhecem sobre este serviço indispensável para estes alunos, fez com que me identificasse cada vez mais com a problemática e aprofundasse este estudo. Por estas razões, entendo que este estudo é de grande relevância social, haja vista que, trata de uma problemática que não é inerente somente no município de Castanhal, mas na sociedade em geral.

Desta forma traçamos o problema de nossa pesquisa que é: quais as atribuições

dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado? Para tanto foi necessário partimos das seguintes questões norteadoras: Quais as legislações, a Política e as Diretrizes que orientam o Atendimento Educacional Especializado? Como se dar o Atendimento Educacional Especializado? Qual a formação e as atribuições dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Nesta referida pesquisa, a fim de, compreendermos como se apresenta esta problemática, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica que conforme Lima e Mito (2007), oferece ao pesquisador a possibilidade nas soluções para o objetivo da pesquisa, implicando um conjunto de procedimentos voltados ao objeto de estudo. O desenvolvimento da pesquisa se deu mediante a exploração de fontes bibliográficas como livros, artigos, leis e sites especializados. Para tanto dividiu-se a metodologia em: elaboração do projeto de pesquisa: consistiu na escolha do assunto, do planejamento das ações que seriam realizadas; levantamento do material bibliográfico; leitura de reconhecimento do material bibliográfico; foram selecionados os textos que mais se relacionava aos objetivos da pesquisa; posteriormente foi feita a leitura reflexiva ou crítica do material para ser ordenado e categorizada as informações contidas.

Desta forma partimos pelas bases históricas e legais, seguindo com se dar a oferta e organização do AEE, posteriormente a formação e atribuições do professor do AEE, apontado algumas considerações finais, tendo como principais referências: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009) e Rapoli et. al. (2010).

2 | ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

2.1 Bases históricas e legais

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), historicamente a escolarização era privilégio de um grupo e a exclusão legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização, os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuavam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, a educação especial se organizou tradicionalmente como Atendimento Educacional Especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

Ainda segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação das instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Já em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Neste mesmo ano a LDBEN foi alterada pela Lei nº. 5.692/71, definindo ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, porém não promove um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, foi criado pelo Ministério da Educação - MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda marcadas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos 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; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define,

dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Em 2008 foi elaborada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que trouxe como uma das inovações o AEE. Em 2009 foi criada a Resolução nº 4 de 2 de outubro que traz as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, em já 2011 entrou em vigor o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

2.2 Oferta e organização do AEE

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora da escola, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Isso é reforçado nos objetivos do AEE presentes no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (p. 2) que expressa o seguinte:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009, p.2) considera-se público-alvo do AEE:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:

aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Ainda segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009, p.3) o AEE é realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais³ da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Rapoli et. al. (2010, p. 31) definem as Salas de Recursos Multifuncionais:

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização.

Conforme Rapoli et. al. (2010) justificam o motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. No caso da inexistência de uma sala de recursos multifuncionais na escola, os alunos não podem ficar sem

este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento educacional especializado.

Ainda conforme Rapoli et. al. (2010) a matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular, podendo ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009, p.2) o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/ MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Rapoli et. al. (2010, p.18) enfatizam que “os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes orientam”.

Segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009, p.3) o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

- I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício da docência do AEE;

VI - outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Para Rapoli et. al. (2010) a organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares. O PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE; e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos.

Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não deve ser confundido com reforço escolar.

2.3 Formação e atribuições do professor do AEE

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009 p.) para atuação no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a

oferta dos serviços e recursos de educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, 17) define que o atendimento educacional especializado deve ser realizado mediante:

[...] a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Para Rapoli et. al. (2010) as funções do professor de Educação Especial devem ser abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. Além disso os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009, p.4) são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Rapoli et. al. (2010) também apontam algumas atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum.
- Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento.
- Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis.
- O professor de sala de aula informa e avalia juntamente com o professor do AEE se os serviços e recursos do Atendimento estão garantindo participação do aluno nas atividades escolares. Com base nessas informações, são reformuladas as ações e estabelecidas novas estratégias e recursos, bem como refeito o plano de AEE para o aluno.
- Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros. O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins. Também estabelece interlocuções com os profissionais da arquitetura, engenharia, informática.

Segundo Rapoli et. al. (2010) para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras.

Finalizada a formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática cotidiana. Para contribuir com estas

ações, a *internet* disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O AEE deve ser ofertado obrigatoriamente pelos sistemas de ensino devendo ser realizado no turno inverso ao da classe comum na Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola ou na Sala de Recursos Multifuncionais de outra escola mais próxima ou ainda em centro de AEE, os professores que atuam no AEE tem o papel de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, considerando as suas necessidades específicas. Tendo a função de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, visando sua autonomia e independência dentro e fora da escola, o que não deve ser confundido com reforço escolar.

Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial em docência e formação específica em Educação Especial. Essa formação deve contemplar o preparo para realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos. As funções do professor de Educação Especial devem ser abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. Articulando parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

As lutas pela conquista de espaço para educação especial são longas, foram muitas etapas para ser assegurado que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação pudessem frequentar as classes comuns e o AEE no contraturno, foram muitas conquistas, porém ainda há muito que se fazer, para a melhoria da qualidade e ampliação do serviço do AEE a todos que deles necessitam dele, até porque os profissionais com formação na área, ainda são muito escassos e os já existentes é difícil de dominar todas as atribuições exigidas a estes profissionais.

Os conselhos de educação têm atuação primordial no credenciamento, autorização de funcionamento e organização destes centros de AEE, zelando para que atuem dentro do que a legislação, a Política e as Diretrizes orientam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto No 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 10 janeiro 2013.

Ropoli, Edilene Aparecida [et.al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.**

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – DO LEGAL À MATERIALIZAÇÃO

Marlon César Silva

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Uberaba – Minas Gerais

Maria Célia Borges

Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Uberlândia – Minas Gerais

RESUMO: O estudo em questão procura trazer para o debate ora apresentado, um apanhado de reflexões pertinentes sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), transitando pela legislação, estrutura, limitações, contribuições e implicações existentes na pauta da inclusão educacional. Para que sua construção pudesse ser viabilizada, foram consultados e utilizados documentos legais, que tratam de legislação específica, na perspectiva de subsidiar e/ou fomentar, com o devido rigor de cientificidade que a temática requer. O AEE tem como principal função complementar e suplementar o processo de aprendizagem, distanciando-se sobremaneira de uma mera prática de reforço escolar, o que, de certa forma, pode representar equívocos importantes dentro desse processo. Encontra-se envolvida, nesse contexto, a necessidade de formação adequada (específica) dos profissionais da educação para que o trabalho possa se tornar cada vez mais relevante e faça sentido à real situação do

educando inserido no universo do atendimento especializado e, ainda, na concepção de respeito às diferenças. Desse aporte, para que se possa alcançar o sucesso no âmbito da inclusão educacional em uma escola que se aproxime de um real processo de inclusão, distanciando-se da mera integração, onde tudo se mantém e nada se transforma, a escola existente no atual paradigma deve prever, em seu projeto político pedagógico (PPP), suas atribuições. Deve haver comprometimento visando a execução de metas, a existência de recursos humanos e materiais, bem como almejando o atendimento das demandas para a realização de um trabalho profícuo às necessidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especializadas.

PALAVRAS-CHAVE: AEE. Formação docente. Público-alvo da educação especial. Inclusão educacional.

THE ESPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE) – FROM LEGAL TO MATERIALIZATION

ABSTRACT: This study seeks to bring to debate a collection of pertinent reflections on Specialized Educational Assistance (AEE), based on current legislation, structure, limitations, contributions and implications that exist in the educational

inclusion agenda. In order to make its construction feasible, legal documents, which deal with specific legislation, were consulted to subsidize and/or foster the theme with the scientific rigor that it requires. The main function of the Specialized Educational Assistance is to complement and supplement the learning process, making it far from a mere practice of school reinforcement, which, in a way, may represent important misunderstandings within this process. In this context, the need for adequate (specific) training of education professionals is involved, so that work can become increasingly relevant and make sense of the real situation of the learner inserted in the universe of specialized care, and also in the conception of respect for differences. From this contribution, in order to achieve success in the context of educational inclusion in a school that approaches a real process of inclusion, distancing itself from mere integration, where everything is maintained and nothing is transformed, the school in the current paradigm should, in its pedagogical political project (PPP), predict its attributions. There must be commitment to achieve the aimed goals, the existence of human and material resources, as well as meeting the demands for the accomplishment of a kind of work which is profitable to the needs of students with specialized educational needs.

KEYWORDS: Specialized Educational Assistance. Teacher training. Target audience of special education. Educational inclusion.

INTRODUÇÃO

A discussão sugerida neste texto se faz relevante no sentido de compreender a importância das políticas de Inclusão Educacional, especialmente no contexto escolar do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A temática abarca o diálogo construído a partir de uma investigação na pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado em Educação, em curso na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Interessa-nos, neste espaço, discutir sobre os fundamentos legais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de acolhimento em sala de recursos, para apoio nas dificuldades escolares dos estudantes classificados como pessoas que necessitam de acompanhamento e atenção diferenciada. Esse atendimento não pode ser concebido como um simples reforço escolar e, por isso, cada estudante deve passar por uma avaliação psicopedagógica (psicológica, neurológica, fonoaudiológica, entre outras, dependendo de cada caso), seguida de um plano de intervenção pedagógica voltado ao atendimento das necessidades de cada estudante.

De início apresentamos como hipótese a ideia de que o AEE é um desses arranjos no espaço escolar que visa maior qualidade de atendimento educacional para todos e todas. Mas, ao tirar o aluno da sala regular para um atendimento à parte, este é segregado e recebe atendimento diferenciado, objetivando sua recuperação ou com a pretensão de se igualá-lo aos demais, ou seja, aos desiguais. Não se

aceita a diferença no processo de ensino-aprendizagem que contém os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem, defendidos pelo discurso. Explicitamos, assim, a contradição entre os conceitos de integração e inclusão educacional.

DESENVOLVIMENTO

No art. 58 e nos que o seguem (BRASIL, LDB 9394/1996), explicita-se que [...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas escolas comuns do ensino regular. (Art. 59, §2º).

Nessa ótica entendemos que o AEE é um serviço da Educação Especial que visa atender às necessidades básicas dos alunos, na busca de superar os obstáculos que os impeçam ou dificultem seu acesso ao saber escolarizado e, por esta razão, não existem motivos para ocorrer discriminação para o atendimento destes estudantes na escola de ensino regular.

Assim, pensou-se na criação do AEE para dar suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de facilitar o acesso ao currículo. O Artigo 1º para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 afirma que

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p1).

De acordo com o Art. 2º do CNE/CEB N° 4/2009¹, o Professor de AEE “tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por intermédio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1). Observamos que sem as políticas que garantem os direitos da pessoa com deficiência e desprovidos das estruturas e infraestruturas escolares necessárias ao bom andamento do serviço, as funções do profissional de AEE tornam-se difíceis e até inúteis (SOUZA, 2017).

Segundo a Lei 12.764/2012²

[...] o serviço do profissional de Apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional, deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2012, p. 2).

Destacamos que de acordo com recomendações na legislação vigente, o

1. CNE/CEB N° 4/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em janeiro 2017.

2. Lei 12.764/2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em janeiro 2018.

profissional do AEE deverá se envolver com a aprendizagem do aluno e poderá atender de uma a três crianças na mesma sala, sendo o número de AEEs não excedente a um por sala, para não atrapalhar o desenvolvimento e/ou andamento da turma.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008, p. 1), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, o “AEE 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”. Essa função depende, para a garantia de obtenção de bons resultados, dos esforços em conjunto da comunidade escolar, assim como da importante formação continuada desses profissionais para que se apropriem das habilidades e competências necessárias às suas funções.

A escola deve prever, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o atendimento aos estudantes denominados público-alvo da educação especial, que se enquadrem no grupo da Educação Inclusiva. Desse modo, muitos esforços serão direcionados para a preparação para esse atendimento, dada a importância de se ter, no contexto do PPP, a contemplação legal de organização e de estrutura do ambiente escolar, de forma a constar as regras, objetivos e situações que devam ser acompanhados e cumpridos de acordo com os documentos que regulamentam o seu funcionamento. (SOUZA, 2017).

Nesse sentido, e baseado na legislação vigente, considera-se público-alvo do AEE:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de *Asperger*, síndrome de *Rett*, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 2).

Normalmente o profissional do AEE depende muito dos laudos médicos e da correta identificação da situação do estudante público-alvo da educação especial, para que possa executar um trabalho adequado, ou seja, há a necessidade de se ter uma equipe multidisciplinar para a construção dos laudos e dos planos de intervenção pedagógica. Nesse sentido, são possíveis encaminhamentos para especialistas

tais como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. Outra questão relevante é a organização e a infraestrutura das salas preparadas para esse fim, que nunca estarão completamente adequadas às funções, uma vez que nem sempre se sabe quem é o público-alvo com que se pretende trabalhar a cada ano.

Para o aperfeiçoamento do trabalho, mais uma vez destacamos a importância da *formação continuada* e dos constantes debates no espaço escolar para que os fatos sejam discutidos e as ações para a solução das situações-problema sejam resolvidas em menor tempo e com uma visão multiprofissional a respeito das necessidades educacionais especiais existentes (SOUZA, 2017).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 2º, afirma que devem ser garantidos os serviços de AEE, *de forma a eliminar barreiras e interferir no processo de aprendizagem*:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p1).

Fica claro que para que esse trabalho seja bem realizado, as funções do AEE devem ser bem compreendidas, no âmbito escolar e na comunidade em que estão inseridas, com o propósito de que todos se envolvam no processo de ensino-aprendizagem e que se ofereça ao aluno com necessidade de atendimento especializado o conjunto de recursos e estratégias para o alcance e o avanço no processo de aprendizagem, assim como a superação das suas dificuldades.

Para tanto, é importante que a escola, o município e os profissionais atentem-se para os que também são objetivos do atendimento educacional especializado, tratados no Art. 3º:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

A escola precisa não somente estar amparada pela legislação vigente, mas deve também contemplar e prever em seu PPP as medidas necessárias para que cumpram as estratégias de ensino-aprendizagem asseguradas pela lei. Dessa forma, o professor de AEE deve atender ao que foi preconizado pelos Artigos 12 e 13 da CNE/CEB N° 4 de 2009, que determinam:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV– Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII– Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Ademais, não basta deslocar um profissional de função para que ele atue como AEE. O profissional deverá ser habilitado para desempenhar esta função e, além disso, preparar-se constantemente por meio de formação docente qualificada e permanente, para que esteja de fato preparado para os desafios que encontrará em

seu dia a dia como, por exemplo, diagnóstico do aluno junto à equipe multiprofissional, avaliação do aluno com necessidades educacionais especiais, permitindo que trace um plano de ações e estratégias para o desenvolvimento de potencial cognitivo e para superação das suas dificuldades de aprendizagem (SOUZA, 2017).

Além da habilitação do professor, a instituição deverá atender aos critérios para a implantação das salas de recursos multifuncionais, como o que se assegura no Artigo 10, que trata sobre o projeto pedagógico da escola de ensino regular e deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

I– Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II– Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III– cronograma de atendimento aos alunos;

IV– Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas;

V– Professores para o exercício da docência do AEE;

VI– Outros profissionais da Educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII– Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (CNE/CEB N° 4 de 2009).

As salas de recursos multifuncionais devem manter seu efetivo funcionamento, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em classe comum de ensino regular, mas, devidamente registrados no Censo Escolar/INEP.

Com base nos dados do Censo Escolar, o MEC/SEESP faz o planejamento de expansão do Programa, bem como de novas ações a serem disponibilizadas às escolas com salas de recursos multifuncionais, em efetivo funcionamento, conforme segue:

- a. Atualização: novos itens às salas já implantadas, com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial;
- b. Conversão: itens da sala Tipo II às salas de Tipo I implantadas, com matrícula de aluno (s) cego (s) em classe comum;
- c. Apoio Complementar: Programa Escola Acessível;
- d. Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
- e. Visita Técnica: verificação do funcionamento e dos itens da sala, realizada

por técnico do MEC/SEESP; e

- f. Informativos: encaminhamento da Revista Inclusão e outras publicações pedagógicas do MEC/SEESP [CNE/CEB N° 4, 2009]. (BRASIL, 2009).

Destacamos que as informações sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e de suas respectivas escolas são importantes para fins da efetivação dos procedimentos de doação dos recursos, para o recebimento de outras ações de apoio complementar sobre as escolas contempladas pelo Programa e, ainda, a realização dos procedimentos de avaliação, ou melhor dizendo, para que a escola seja contemplada com recursos, materiais e insumos para o seu funcionamento. Tem-se a necessidade de descrever a sua função, bem como a necessidade da aplicação das estratégias utilizadas, por meio da prestação de contas em relatório detalhado.

Discutimos, desse modo, uma modalidade importante no processo de intervenção pedagógica, tendo como objeto de estudo o AEE. Em relação a este atendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) explicita e discorre em seu artigo 58, § 1º e § 2º:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional, será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (LDB 9.394/1996).

Nesse contexto, o AEE existe para dar atendimento às necessidades educacionais de caráter específico, enquanto política de atendimento educacional especializado. Deve constar na proposta pedagógica das unidades de ensino, em seu regimento interno (Projeto Político e Pedagógico), contemplar o seu público no que tange ao atendimento, bem como apresentar o *modus operandi* na perspectiva de consolidar as ações inerentes a esse processo. Cabe ainda, nesse paradigma, realizar a proposta de aproximação e integração do contexto familiar do educando como aparato e suporte às ações de intervenção, de modo a realizar um trabalho transparente no sentido de atender às necessidades do grupo familiar em que esteja inserida a pessoa qualificada ao processo de inclusão e integração.

Para esclarecer esses conceitos, alguns autores entendem que o AEE é um projeto de integração, pois tira o aluno da sala de aula regular para atendê-lo à parte, segregado em sala de recursos (MANTOAN, 2003; BORGES et al, 2012, dentre outros). Por outro lado, outros autores, e a própria legislação, concebem o projeto do AEE como um trabalho de inclusão, pois a escola se modifica para atender às necessidades específicas do aluno contribuindo melhor para o seu processo de desenvolvimento. Destarte, entendido como integração ou inclusão, é notório que o AEE traz uma contribuição importante para os educandos que constituem o público-

alvo de educação especial.³

Aliado ao trabalho de inserção dos sujeitos (pessoas), apresentados na situação de ensino-aprendizagem como os diferentes em todo o processo, faz-se necessário considerar que o trabalho diferenciado requer, de certa forma, a elaboração de projetos de intervenção que ofereçam relevância e coerência no “despertar” e auxílio ao desenvolvimento de tais potencialidades. A utilização e aplicação das atividades de intervenção pedagógica na sala de ensino regular, ou ainda as abordagens realizadas nas salas de recursos, ou até mesmo outros espaços utilizados na unidade de ensino ou paralela a ela, com espaços fora dos muros da escola, não substituem a prática de ensino utilizada nas atividades previstas no planejamento docente. Os aspectos didáticos, metodológicos, recursos e condições e ações de planejamento devem estar diretamente vinculados às diretrizes de aprendizagem, ou melhor, podemos dizer que os direitos de aprendizagem previstos devem ser alcançados pelos alunos com a prática didático-pedagógica bem sistematizada, desenvolvida em paralelo aos conhecimentos e saberes dos docentes.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Em 17 de setembro de 2008, por meio do Decreto nº 6.571, foi disponibilizada uma redação sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamentando o parágrafo único do artigo 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN-1996), acrescentando dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Portanto, considera-se o AEE como um trabalho pedagógico voltado para a diversidade humana que perpassa pela consolidação de um processo educativo, em uma perspectiva de integração/inclusão que enaltece os parâmetros previstos em legislação específica, preconizando as pessoas consideradas público-alvo da educação especial. Ainda são muitos os desafios a serem superados no sistema de ensino como um todo, no qual muitas famílias não conseguem realizar a inserção de seus filhos em classes comuns de ensino regular, bem como vale ressaltar que ainda não é contemplada a formação inicial e continuada dos docentes, para atuação no atendimento educacional especializado (AEE), de forma a atender às necessidades educacionais para promover uma situação de propiciar melhores condições de aprendizagem.

3. Para entender melhor essa discussão leia: Mantoan, 2001; Borges, Sivieri-Pereira, Aquino (2012), dentre outros.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 aponta que para a década seguinte à sua vigência, deveriam marcar, de forma significativa, os avanços consideráveis nos patamares elencados anteriormente, quais sejam: priorizar as melhorias na formação específica dos docentes para a atuação na educação inclusiva e propiciar maior equidade no atendimento aos discentes nos mais diversificados espaços educacionais.

Como um importante e polêmico debate, a educação especial, como um todo, desde então exige atuação e ressignificação, como proposta que venha a atender aos avanços esperados no processo de escolarização. Há que se considerar, à luz dessa análise e entendimento, que as diferenças e possíveis obstáculos que venham a cercear os direitos legitimados das pessoas público-alvo da educação especial, devem ser combatidos. Dessa empreitada à conscientização social, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil por estabelecimento do Decreto nº 3956-2001, considera a afirmação sobre a inviolabilidade de quaisquer direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e ainda dá ênfase especial à atenção no que concerne aos Direitos Humanos.

Para tanto, as pessoas, público-alvo da educação especial, devem ter garantido o atendimento em espaço de aulas do ensino regular com todos os demais educandos, contando com as mesmas oportunidades, material didático-pedagógico, recursos educacionais (tecnologias assistivas e outros), canais estruturais de acessibilidade, de acordo com suas necessidades. O fazer docente, no entanto, deve contar com os saberes próprios, bem como visar à apreensão de saberes específicos voltados ao trato com situações adversas em que figurem as diferenças em meio às situações e condições dos ambientes propícios à aprendizagem.

Ao refletirmos sobre essas concepções, no contexto da educação inclusiva, podemos nos alicerçar sobre a Resolução CNE-CP nº 1/2002, que versa sobre o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

Ademais, podemos afirmar aqui a importância dos pertinentes documentos de viés legislativo com a Lei nº 10436/02 que vem reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação, institucionalizada, ainda trabalhando em favor de sua difusão e inserção como disciplina integrada ao currículo nos cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia.

As transformações necessárias ao sistema educacional em um espaço de promoção da inclusão com o propósito de garantir o acesso de informações fidedignas aos docentes, equipe gestora e administrativa, acontecem a partir de 2003, como uma proposição oriunda do MEC, mais uma vez considerando as questões de garantia ao acesso e permanência no processo de escolarização. Também é importante considerar a oferta do AEE nas unidades de ensino em consonância com a perspectiva de sucesso a ser alcançado nesse processo.

Ainda integrado ao Atendimento Educacional Especializado, em 2005, foi

implantado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades-Superdotação (NAAH-S), em nível nacional, inclusive no Distrito Federal. A partir de então, foram organizados Centros de Referência no mencionado campo de atuação, para que fosse possibilitado o atendimento às famílias dos educandos e, ainda, a formação continuada dos docentes com a oferta de cursos de aperfeiçoamento, capacitação e especialização, com enfoque nas políticas educacionais de inclusão para a educação especial. Assim, iniciou-se a Constituição para a organização política na educação inclusiva, o que veio garantir o atendimento aos educandos próprios da rede pública de ensino.

O avanço do espaço educacional inclusivo foi sendo ampliado gradativamente. Em 2006, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em conjunto com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos e os Ministérios da Educação e Justiça, apresentaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, contemplando propostas inerentes às pessoas com deficiência, propostas agregadas ao trabalho para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, estabelecendo ações que possam, de certa forma, garantir a permanência, bem como a progressão dos estudantes aos níveis mais elevados de escolaridade.

O diálogo entre os docentes deve figurar como um divisor de águas nas políticas e ações de Atendimento Educacional Especializado. Ele deve existir entre o regente de aulas ou de turmas e professor do AEE ou de Apoio (como intérprete de Libras, professor de apoio à comunicação, linguagens, tecnologias assistivas e professor guia-intérprete), sendo as informações sobre esses educandos fornecidas por meio de informações prestadas pela família ou por registros contidos em arquivos de vida escolar no recinto das unidades de ensino. Portanto, o trabalho deve ser feito em parceria com trocas de informações e planejamento conjunto.

Nesse sentido, pode ser feito um relatório que servirá de suporte e embasamento das informações contidas no *PDI (Plano de Desenvolvimento do Aluno)*⁴. Munido de todas essas informações, o docente, em atuação no AEE, reúne os elementos necessários à elaboração de seu plano de atendimento de forma a elencar informações fidedignas ao desenvolvimento da criança ou adolescente.

A escola pode e deve pensar a execução de ações que visem modificar situações de defasagem ou distorções no quesito ano-escolarização, considerando nesse critério aspectos inerentes ao desenvolvimento e avanços percebidos, a partir da realização de um trabalho significativo, e não diferenciado, no qual não ocorra a prática segregativa, mas sim, práticas alicerçadas pelos princípios de inclusão nos *lôcus* educacionais.

A essa nova abertura e realidade atual, uma das principais necessidades se revela pela

4. O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é o instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação. Deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, por todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola.

demanda de docentes capacitados e, cada um deles um *profissional da docência que esteja preparado para o atendimento às diferenças*⁵ nas escolas de ensino regular, sendo que a atuação deste não se legitime como uma mera situação de integração, mas que realize a oferta de uma estrutura de conhecimento significativa à formação e atuação docente.

Por conseguinte, com aprovação da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência assegura que os Estados-signatários devem garantir um sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo a não exclusão do Sistema Educacional e ainda adotando medidas para que isto aconteça de forma gradativa, com qualidade em condições de igualdade e paridade com as demais pessoas pertencentes ao contexto.

Essas questões vêm contrariar sobremaneira o entendimento sistemático de transversalidade na educação especial, o que não atendeu à expectativa de reestruturação do processo inclusivo em atendimento às pessoas público-alvo da educação especial. Entretanto, o que ocorreu foi limitação quanto às diretrizes constitucionais para o acesso e continuidade nos mais variados níveis de ensino, perpassando por etapas e modalidades. A igualdade uma vez mais foi relegada à margem da “letra fria da lei”. O Decreto nº 6094/2007, que implantara o PDE, traz, em seu texto, diretrizes para o comprometimento de “Todos pela Educação”, em que referenda a garantia do acesso e também a continuidade no ensino regular, da mesma maneira que o atendimento às necessidades educacionais inclusivas, propiciando um ritmo profícuo à transformação da cena educacional no prisma das políticas educacionais inclusivistas.

CONCLUSÕES

Assinalamos que por parte da Política Nacional de Educação Especial, no âmbito da Educação Inclusiva, há o devido respaldo quanto aos avanços alcançados na realização do trabalho direcionado a essas dificuldades educacionais na cena das políticas educacionais vigentes. Dentre os principais objetivos, já contemplado o acesso, conforme discussão, faz-se preponderante, e necessária, a participação do rigor de qualidade e sucesso na aprendizagem dos educandos da educação especial, elencando nesse rol aqueles que apresentam deficiências, Transtornos

5. Para atuar como professor do AEE é exigida do candidato habilitação de docente e a formação especializada de acordo com a deficiência que irá atender. O candidato deve apresentar o comprovante de sua licenciatura e, também, a comprovação de sua formação especializada conforme regras estabelecidas. A habilitação para atuar como docente e a formação em educação especial são requisitos imprescindíveis, sendo necessária sua comprovação por meio de certificados emitidos pelos sistemas de ensino (Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, Secretarias de Ensino) e por instituições credenciadas pelos Sistemas de Ensino. Instituição de ensino credenciada é aquela cuja entidade mantenedora é credenciada e autorizada a ministrar cursos da educação básica, nos termos da Resolução CEE n.º 449-02. A escola credenciada e autorizada poderá oferecer curso livre, desde que não seja utilizado o número do credenciamento e autorização na expedição de certificados de participação, conforme o Artigo 6º da Resolução CEE n.º 449-02. (Guia de Orientação da Educação Especial de Minas Gerais, junho, 2014).

Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação. Para que o sucesso nesse âmbito possa ser consolidado, estes devem figurar como atores nesse processo no qual a transversalidade da educação especial acontece, desde a educação infantil até o ensino superior, inclusive contando com o atendimento educacional especializado, se necessário, com o sequenciamento nos níveis mais elevados do saber, formação inicial e continuada, que atenda às demandas dos docentes em atuação, protagonismo do grupo familiar e comunidade escolar, bem como acessibilidade estrutural plena, de forma a atender à sociedade como um todo, em ampla articulação e eficácia nas políticas públicas em vigor.

Não obstante a atuação e o fazer docente no cotidiano da oferta de educação especializada ao público da educação especial, é recorrente a atuação de outros atores importantes para o sucesso deste atendimento. Participam, de forma potencial, dentro das políticas públicas, o assistencialismo social, serviços clínicos de viés neurológico, psicológico, fonoaudiológico, fisioterápico, entre outros que vêm encampar os oriundos de serviços setoriais da saúde. Figuram ainda nesse ambiente, o serviço clínico pedagógico como apoio e avaliação psicopedagógica, orientação educacional, a neurociência e outros de relevância incontestável.

A partir de tais percepções, as unidades de ensino devem se valer de um viés didático-pedagógico eficiente que oportunize a oferta de educação com qualidade ao educando público da educação especial que esteja inserido na realidade das escolas de Educação Básica no ensino regular.

O trabalho de investigação no campo educacional, bem como as questões humanistas, revelam, em suas bases estruturais, sua devida importância, colaborando para que o aparato legislativo possa ser aperfeiçoado, tencionando mudanças estruturais e paradigmáticas, tanto no ensino regular, como na educação especial, integrando seus interesses na dimensão pedagógica como uma perspectiva uníssona. Entretanto, ao nos valermos de uma observação criteriosa acerca desse universo, constatamos que as políticas implementadas pelos sistemas educacionais não têm revelado importantes progressos.

Acreditamos que o ser humano é constituído a partir de suas vivências e experiências individuais e coletivas sendo que, ao tecer suas relações sociais e atuar como um sujeito de transformações, este pode agir em seu próprio favor no contexto em que esteja inserido. Para tanto, essa dinâmica pode ser crucial quando se exigir mudanças importantes em uma situação em que figure o espectro da exclusão. Mais uma vez apontamos, aqui, a importância de se viver e respeitar as diferenças, ressaltando o fato de elas serem favoráveis à aprendizagem de todos os educandos.

Por fim, o AEE é parte integrante da educação especial que transita por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Básica até o nível superior. Ele abarca as orientações sobre as diretrizes norteadoras do processo de aprendizagem na perspectiva do ensino regular. Desse aporte, entendemos que o trabalho de atendimento às diferenças não deve se ausentar da pauta da

inclusão educacional no paradigma educacional vigente. Faz-se premente buscar o aperfeiçoamento das políticas públicas e que as conquistas legais se concretizem por meio de maior estrutura física e recursos pedagógicos na escola, com adequada formação de professores e trabalho em parceria, garantido por meio do projeto pedagógico da escola (PPP), para que se busque sempre maior qualidade nos atendimentos ao público específico.

REFERÊNCIAS

BORGES, M.C.; PEREIRA, H.de O. S.; AQUINO, O. F. Inclusão versus Integração: a problemática das políticas e da formação docente. Revista Iberoamericana de Educação. ISSN: 1681- 5653. OEI, 2012, p. 01-11. Disponível em: <http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4394&titulo=Inclus%C3%A3o%20versus%20integra%C3%A7%C3%A3o:%20a%20problem%C3%A1tica%20das%20pol%C3%ADticas%20e%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente> Acesso em: 23/10/2017.

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CEB nº 2/99. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/recb02>>. Acesso em 01.jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o 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. **Diário Oficial da União** <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. [Brasília, DF], 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em 01jun. 2018.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 04 dez. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: **Moderna**, 2003. (Cotidiano Escolar).

OBSERVATÓRIO do PNE. [S.l.], 2018. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores>>. Acesso em: 20 Jun2018.

SOUZA, F.V. da C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal**: um estudo de representações sociais. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) --

Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2017.

UNESCO. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. **Educação especial em direção da educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO SOCIAL DE MULHERES EM VULNERABILIDADE SOCIAL – O PROGRAMA MULHERES SIM DO IFSC-SÃO MIGUEL DO OESTE

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Mestranda em Educação pelo IFSC – PROFEPT,
Florianópolis, SC.

Marizete Bortolanza Spessatto

Professora Pós Doutora do Mestrado em
Educação pelo IFSC – CERFEAD, Florianópolis -
SC.

Jacinta Lucia Rizzi Marcom

Mestranda em Educação pela UNOCHAPECÓ,
Chapecó – SC.

Idianes Teresa Mascarelo

Mestre em Educação pela Universidade de Passo
Fundo – RS.

Solange Janete Finger

Mestranda em Educação pelo IFSC – PROFEPT,
Florianópolis -SC.

RESUMO: Apresenta-se um estudo de um programa exitoso na área de educação abordando a perspectiva de gênero. O Mulheres Sim, do Instituto Federal de Santa Catarina busca a inclusão de mulheres em vulnerabilidade social. Neste trabalho, são analisados os resultados das ofertas de cursos do *campus* São Miguel do Oeste em 2017 e 2018, voltadas às mulheres agricultoras e usuárias do CRASS, e imigrantes haitianas.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres Sim. Políticas Públicas. Educação.

EDUCATION AS A TOOL FOR SOCIAL INCLUSION OF WOMEN IN SOCIAL VULNERABILITY - IFSC WOMEN'S SIM PROGRAM - SÃO MIGUEL DO OESTE

ABSTRACT: We present a study of a successful program in the area of education addressing the gender perspective. The Yes Women of the Federal Institute of Santa Catarina seeks the inclusion of women in social vulnerability. In this work, the results of the courses offered at the São Miguel do Oeste campus in 2017 and 2018 are analyzed, focusing on women farmers, Brazilian users of CRASS and Haitian immigrants.

KEYWORDS: Women Yes. Public policies. Education.

INTRODUÇÃO

A história do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) começou em 1910, quando foi implantada a Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, com sede em Florianópolis. A instituição era voltada à educação dos filhos de trabalhadores. Dentre as mudanças que se seguiram na instituição, ao longo desses mais de cem anos, apenas em 1950 a escola os Liceus Industriais passaram a denominarem-

se Escolas Industriais – nasce a Escola Industrial de Florianópolis. Passou a aceitar mulheres como alunas. Amélia dos Reis Ouriques, foi a primeira aluna mulher matriculada na instituição no curso de alfaiataria, e passou a frequentar o curso junto com 24 rapazes.

Nos anos que seguiram, mais mulheres passaram a frequentar os cursos com disciplinas direcionadas, especificamente, ao público feminino como Educação para o Lar, Puericultura, Arte Culinária, Noções de Enfermagem, Costura e Artes Aplicadas no 1º e no 2º ano do ginásio industrial (IFSC, 2018). As disciplinas escolares voltadas às mulheres demonstram a cultura de submissão da mulher ao lar, os cursos visavam o cuidado com o lar, os filhos, o marido e o magistério. Enquanto os homens seguiam carreiras de engenheiros, de administradores e para a política. (PRIORE, 2012 p.450).

Contudo, nesse período emerge o movimento feminista, tendo como principais ativistas Rosa Luxembourg, Simone de Beauvoir e Emma Goldman. A luta se fortaleceu, segundo Brant (2002), motivada pela consciência das mulheres de que a independência era a saída para fazer-se respeitar e viver em igualdade de condições com os homens. Pode-se destacar que as lutas e bandeiras do movimento feminista foram decisivas para articular caminhos para a igualdade de gênero. Contudo, a pobreza ainda é um fator que torna a mulher mais fragilizada, visto que elas são a maioria nas atividades mais precarizadas de trabalho (CARVALHO, 2018). A pobreza contribui para a marginalização das mulheres, empurrando-as para as atividades informais, instáveis, e sem a garantia de seguros e direitos trabalhistas. Carvalho (2018) diz que quando as famílias são chefiadas por mulheres, muitas vezes, elas são expostas às vagas de trabalho informais e precarizados, para atender minimamente às necessidades básicas para a alimentação dos filhos.

Entre as mudanças ocorridas ao longo da história do IFSC, em 2002 a escola foi transformada em Centro federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC). Com a mudança, a instituição passou a oferecer cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação lato sensu. Com a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi implantado o institutos federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFSC) com o objetivo de interiorização da educação federal profissionalizante. Um desses foi o IFSC - campus de São Miguel do Oeste inaugurado em 2010. Já em 2011 passou a ofertar o primeiro curso voltado ao público feminino em vulnerabilidade social, através do Programa Mulheres Mil, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica ligada ao MEC, um programa que se espalhou pelos IF's e foi resultado de uma experiência exitosa desenvolvida no IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte com o apoio dos *colleges canadenses*.

O objetivo do programa é promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Para isso, atua no sentido de garantir o acesso à educação a essa parcela da população de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das

regiões. (BRASIL, 2018).

De acordo com os princípios norteadores do IFSC, definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2019 (IFSC, 2017), o Mulheres Mil e na sequência o Mulheres Sim se caracterizam como um programa de acesso à educação que busca a valorização da mulher através do empoderamento feminino e do acesso aos direitos básicos de cidadania. “O programa é destinado a mulheres que possuem mais de 15 anos, e encontram-se em vulnerabilidade social, preferencialmente sem ou com baixa escolaridade” (IFSC, 2016b).

A baixa escolaridade das mulheres que, até 2014, eram atendidas pela instituição via programa Mulheres Mil, foi um dos motivadores de implementação da proposta do Mulheres Sim. Michels (2017) explica que, quando o Mulheres Mil foi incorporado à Bolsa Formação/PRONATEC, os cursos ofertados por ele passaram a exigir escolaridade mínima, quesito com o qual não contavam muitas das alunas do Mulheres Mil, estas ficaram à margem do programa. O Programa Mulheres SIM busca por meio da educação profissional a valorização da mulher, o acesso aos direitos, cidadania e possibilidades de geração de renda, ou seja, o empoderamento feminino.

Conforme (GOHN, 2004) utiliza-se o empoderamento como prática pedagógica, quando se tem a intenção de desenvolver a consciência crítica dos indivíduos contribuindo para a promoção da liberdade e da participação na sociedade, fundamentais no desenvolvimento de projetos que envolvem empoderamento, pois geram processos de desenvolvimento autossustentáveis. Para (ZORZI, 2008) com o processo de empoderamento há transformação nas relações sociais dessas mulheres e isso auxilia nos processos de luta pela afirmação de direitos e na pretensão de superar as desigualdades entre mulheres e homens e suas implicações em áreas como a social, econômica, pessoal e política. O programa Mulheres Sim mantém estreito alinhamento com o quinto dos objetivos de desenvolvimento Sustentável (ODS) da Unesco: Igualdade de gênero. Para se obter este objetivo se faz necessário modificar as relações de gênero, e a educação é uma das ferramentas para a transformação social (FREIRE, 2018).

Nos mesmos moldes do curso mulheres Mil, em 2014 o IFSC passou a ofertar o programa Mulheres Sim, com recursos da fonte da assistência estudantil e organização de editais pela PROEX, para atender as mulheres que não eram atendidas pelo PRONATEC pela barreira da falta de escolaridade. O IFSC – SMO ofertou o programa em 2014, 2015, 2017 e 2018.

O Programa Mulheres SIM em 2017 e 2018 foi proposto com 4 projetos: 1) Projeto de curso de extensão (96hs, a ser escolhido pelo câmpus): Educação e Gênero ou Geração de Renda, Tecnologia e Valorização do Trabalho Feminino; 2) Projeto Feira de Economia Solidária (8h ou mais); 3) Ciclo de Palestras e Oficinas (12 horas ou mais); e 4) Acompanhamento de Egressas.

O delineamento desta pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, realizada através de dados coletados em questionários realizados que serviram como método de avaliação do programa, nas turmas de 2017 e 2018 assim como análise documental dos PPC's dos cursos, Leis, literatura sobre a temática e a observação participativa.

Mulheres SIM: Promoção de inclusão educacional, econômica, social e cultural de mulheres em vulnerabilidade, 2017

Em 04 de maio de 2017, o IFSC publicou o edital de seleção de projetos PROEX – Nº 07/2017 Programa Mulheres Sim, que visava inicialmente contemplar doze projetos entre todos os câmpus, divididos em duas linhas de extensão: 1) Curso educação e gênero; e 2) Curso geração de renda, tecnologia e valorização do trabalho feminino. A oferta dos cursos foi de até cinco meses com o término em dezembro de 2017. Contudo, em 23 de junho de 2017, foi publicado o edital de inscrição para somente dez projetos, dentre eles o curso selecionado de São Miguel do Oeste na linha de extensão 2.

As inscrições foram gratuitas e realizadas manualmente no *campus* no período entre 23 de junho e 07 de julho de 2017, e as matrículas entre 12 a 14 de julho de 2017. Durante o período de inscrição, somente 27 vagas foram preenchidas. Assim, na sequência, foi aberto mais um período de duas semanas para inscrições para vagas remanescentes que matriculou e preencheu as trinta vagas. As aulas duraram entre 01/08/2017 a 01/11/2017.

Atendendo à linha de extensão 2 do edital de seleção de projetos da instituição, o projeto implementado em São Miguel do Oeste teve como título “Mulheres SIM: Promoção de inclusão educacional, econômica, social e cultural de mulheres em vulnerabilidade”. O curso teve 96 horas e o pré-requisito para inscrição era apresentar a autodeclaração de situação de vulnerabilidade social. O público esperado eram mulheres residentes em comunidades rurais do município de São Miguel do Oeste - SC e dos municípios adjacentes. Não houve desistência nem evasão, as trinta alunas matriculadas concluíram o curso e fizeram formatura em 24 de dezembro de 2017.

Dentre os segmentos da população de São Miguel do Oeste que participaram da audiência pública, em 2010, para a escolha dos cursos a serem ofertados no IFSC - SMO, um dado que chamou a atenção foi a baixa escolaridade entre pequenos produtores familiares. Sessenta por cento deles possuem escolaridade inferior ao ensino médio incompleto; 32% têm ensino médio completo; 5% ensino superior incompleto. Analisando os dados entre a população rural e a população urbana do município que estava desempregada, entre a qual 17% teriam ensino médio incompleto, pode-se concluir que, caso as mulheres rurais precisassem obter renda

através do emprego formal, na cidade, seria demasiadamente difícil de conseguir se colocar no mercado de trabalho.

Giddens (1996), Singer e Souza (2000), Silva (1993) e Lisboa (2000) e dialogam sobre a economia familiar e solidária. Para eles, a forma humanística não pode priorizar a reprodução e a acumulação de capital, com a exploração ambiental humano e social. A economia solidária é a atividade de produção em rede, por meio da pequena empresa comunitária, da agricultura familiar, do trabalho doméstico, autônomo e nas cooperativas, aos poucos são superados os desafios do mercado e viabilizada sua competitividade e a manutenção da família camponesa na atividade rural, dos mínimos para a sua manutenção no campo.

Contudo, pela ausência de políticas governamentais sistemáticas para os pequenos produtores rurais, eles são forçados a negociar sua produção em mercados regulados por agentes intermediários, esse fator é diminuído quando incluídos em organizações de economia solidária, que atua numa perspectiva de reciprocidade, como reconciliação de autonomia e interdependência. A oferta teve uma peculiaridade devido à grande participação de mulheres agricultoras que se interessaram pela temática de agricultura solidária e familiar. As justificativas descritas no PPC do curso apresentam a mulher agricultora familiar que muitas vezes fica a margem, excluída da participação de projetos sociais e educacionais oferecidos pelas instituições públicas, porque essas estão instaladas e tem ofertas apenas na cidade. Relata também que, as mulheres rurais não têm sentimento de pertencimento ao grupo social indicado para os cursos, acreditando que não se enquadram nos projetos pelo fato destes ser ministrado na zona urbana e com metodologias que não contemplam seus valores e necessidades.

A oferta do IFSC-São Miguel do Oeste visou contribuir com a qualificação e enaltecimento de seus conhecimentos por meio das informações e formações definidas pelo projeto pedagógico do curso e, até mesmo, pelo convívio feminino fora de suas propriedades e comunidades rurais, contribuindo também para oportunizar o contato com outros saberes e outras relações de valores entre as mulheres urbanas e rurais. (IFSC, 2017)

O objetivo principal do projeto estava intimamente imbricado com a relação dessas mulheres para a oportunidade de qualificação, de troca de experiências, de valorização dos seus saberes e não somente dos escolares, mas os repassados de geração em geração na propriedade rural, reafirmando o reconhecimento e resgate da valorização cultural na sua concepção e integridade social e cultural.



Figura 1: Feira da economia solidária (à esquerda) e palestra sobre violência doméstica, outubro de 2018 (à direita).

Fonte: IFSC, 2018

Mulheres SIM Educação e gênero: mulheres haitianas e brasileiras na construção da cidadania numa perspectiva intercultural, 2018

Em outubro de 2018, teve início o “Mulheres SIM Educação e gênero: mulheres haitianas e brasileiras na construção da cidadania numa perspectiva intercultural”, formado por quinze mulheres haitianas e quinze brasileiras, estas últimas, usuárias do (CRAS) Centro de Referência de Assistência Social de São Miguel do Oeste. O curso foi finalizado no mês de dezembro. De acordo com o PPC do projeto do curso, justifica-se que o município de São Miguel do Oeste, como outros da região, vive uma nova realidade: a presença de muitos imigrantes haitianos que chegam em busca de trabalho e de melhores condições de vida. Geralmente, os homens chegam e se instalam no município, e assim que possível trazem as esposas e filhos para residir com eles.

No itinerário formativo em sala de aula, os professores dedicam-se nas trocas de saberes interculturais com foco no conhecimento histórico-cultural, saúde da mulher e da família, ética e cidadania, linguagens, informática, desenvolvimento social e sustentável, vivência matemática e geração de renda. O tema principal foi a busca pela construção de uma interação com diversidade cultural entre brasileiras e haitianas para que haja transferência de conhecimentos e culturas entre os dois grupos, visando contemplar os temas transversais e sociais do curso Mulheres SIM, o PPC de 2018 trouxe no seu bojo disciplinas que abordassem temas contextualizados e de impacto direto no dia a dia das alunas.

Num primeiro momento, foi realizado levantamento de demanda de curso formativo para o público-alvo, juntamente com a Secretaria Municipal de Assistência Social, com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e a Pastoral do

Migrante de São Miguel do Oeste. As inscrições das mulheres foram divulgadas com o auxílio do CRAS e da Pastoral do Migrante que ajudaram na busca ativa das mulheres que mais se enquadram no perfil desejado. O local para os encontros do curso ocorreram ora no IFSC, quando havia a necessidade de utilizar o auditório e os laboratórios de práticas, ora no Salão Paroquial no centro da cidade, para facilitar o acesso das alunas, já que o IFSC fica localizado em um bairro distante e não há transporte público efetivo no período noturno.

Num primeiro momento, foram oferecidas várias vagas remanescentes para a formação da turma. Desde o início, a maioria das haitianas inscritas começaram e permaneceram no grupo, apenas uma desistiu. Fato que não aconteceu com as alunas brasileiras inscritas pelo CRASS, contudo, após outras chamadas foram se somando ao grupo que se constituiu em quatorze alunas haitianas e doze brasileiras. a formatura se deu no dia doze de dezembro de 2018 com dezessete formadas.

Um diferencial deste grupo de estudantes é que muitas delas levavam os filhos junto para a aula, o que dificultava o andamento das atividades principalmente nos laboratórios, assim, foi montado uma sala para que servidores atendessem essas crianças enquanto as mães estavam em sala. Foi realizado no *campus* uma campanha para receber doações de brinquedos que foram utilizados nos atendimentos e brincadeiras, ao final do curso as crianças receberam as doações. Essa foi uma iniciativa que estimulou a mães a continuarem no curso e favoreceu a integração social e cultural dos demais servidores com a cultura haitiana.



Figura 2: Aula inaugural (à esquerda) e formatura em dezembro de 2018 (à direita)

Fonte: IFSC, 2018

O conteúdo das disciplinas que foram ofertadas, conforme o PPC do curso de extensão Educação e Gênero, incluiu a abordagem interdisciplinar e desenvolvido de acordo com a condição de instrução e a problemática do público envolvido, considerando a mescla de culturas e saberes da turma de alunas.

A metodologia do curso buscou dar conta, principalmente, da permanência e êxito das alunas, do perfil das egressas e da utilização eficaz dos recursos do

projeto. As unidades curriculares são interdisciplinares e desenvolvidas de acordo com a condição de instrução e a problemática do público envolvido. O fazer pedagógico se dá por meio de atividades em sala de aula, realizadas com base em aulas expositivas-dialogadas, estudos dirigidos e apresentações, assim como visitas técnicas/pedagógicas, práticas laboratoriais, levantamento de problemas e dinâmicas de resolução para esses problemas complementam o processo.

Segundo o referido PPC, o curso objetivou motivar a autonomia e a geração de renda, envolvendo temas como: Conhecimento histórico-cultural; Saúde da mulher e da família; Ética e cidadania; Linguagens; Informática; Desenvolvimento social e sustentável; Vivência matemática; Geração de renda. Assim, a unidade curricular de Geração de renda que foi modulada em três temáticas: Artesanato, boas práticas para manipuladores de alimentos e Olericultura/Plantas medicinais.

O acolhimento das mulheres para o início das atividades aconteceu no mês de junho/2018, através da realização de uma aula inaugural, e buscou ambientá-las aos espaços educacionais do IFSC, já que a maioria estava fora das salas de aula por muito tempo. Num segundo momento, foi realizada a entrevista com todas as participantes objetivando investigar o perfil do público-alvo, bem como identificar expectativas em relação ao programa. Em seguida, foram ministradas as aulas de cada um dos eixos temáticos, das quais as estudantes participaram expondo suas produções na feira de economia solidária realizada no *campus* com a participação dos demais estudantes, servidores e a comunidade externa, bem como o ciclo de palestras.

Considerando a proposta pedagógica e social do projeto, nesse contexto de trabalho social com as mulheres em vulnerabilidade, referenda-se que, na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, realizada de 15 a 17 de julho de 2004 em Brasília - DF, quando se delineou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), que dispõe, no eixo 5, o desenvolvimento de políticas de educação, cultura, comunicação e produção do conhecimento para a igualdade através do investimento estatal em educação visando a igualdade e equidade de gênero, capaz de alterar os moldes tradicionais de acesso ao mercado de trabalho e acesso à renda.

A educação como ferramenta para a superação das Vulnerabilidades sociais

Os autores Abramovay (2002), Ayres (1999), Castro *et al* (2001) e Yazbek (2011) definem a vulnerabilidade social como situação em que os sujeitos não têm acesso aos recursos e habilidades suficientes e adequadas ofertados pela sociedade para ascender aos níveis de bem-estar, ou de diminuir a deterioração dos seus meios de qualidade de vida. Desta forma, vulnerabilidade social está intimamente ligada a mobilidade social, à forma como os indivíduos se movimentam nas estruturas sociais e econômicas.

O conceito de vulnerabilidade social, segundo os mesmos autores, não é linear quanto aos sujeitos ou grupos, e precisa de uma análise complexa e multifacetada, visto que os sujeitos nem sempre se percebem como em vulnerabilidade social, dada a falta de conhecimento e informação que os deixam à margem das garantias de acesso a bens e serviços públicos como educação, saúde, segurança, previdência, estratégias de prevenção. Yazbek (2011) destaca que uma definição econômica de vulnerabilidade social é insuficiente e incompleta, mas deve ser a base material para o seu enquadramento mais amplo, incluindo também outras precariedades, como a fragilização de vínculos afetivos, tanto os relacionais como os de pertencimento, decorrentes também das discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras.

A noção de vulnerabilidade social tem sido adotada para a construção de indicadores sociais mais amplos, não se restringindo à delimitação de uma determinada linha de pobreza, como pontua Yazbek (2001). Um somatório de situações de precariedade, para além das precárias condições socioeconômicas (como indicadores de renda e escolaridade ruins) [...]. São considerados como elementos relevantes no entendimento da privação social aspectos como a composição demográfica das famílias aí residentes, a exposição a situações de risco variadas (como altas incidências de certos agravos à saúde, gravidez precoce, exposição à morte violenta, etc.), precárias condições gerais de vida e outros indicadores. (YAZBEK, 2001).

Segundo a mesma autora, a noção de risco social é a probabilidade de ocorrência de um evento que cause danos, rupturas familiares, violação de direitos, entre outros, e está associada ao aumento da pobreza, das desigualdades e vulnerabilidades sociais (YAZBEK, 2001).

Resultados e discussões quanto às ofertas em análise

Verificou-se entre as mulheres agricultoras do programa ofertado em 2017, que a idade da maioria tinha entre 45 anos e 49 anos e 55 anos e 59 anos (21 % delas em cada um desses grupos); as mulheres com idade de 60 anos a 64 anos somaram 17 %, demonstrando que as mulheres agricultoras estão saindo de casa e deslocando-se até a cidade em busca de profissionalização tardiamente. (IFSC, 2017).

Dentre o grupo atendido, 73% delas precisou parar de estudar em alguma etapa da vida. Os principais motivos descritos foram a necessidade de trabalhar e a dificuldades de acesso à escola, ambas as razões apontadas por 35% delas; cuidar dos filhos ficou em terceiro lugar, com 15% das indicações. A maioria parou de estudar entre os 12 e 14 anos, idade em que geralmente os estudantes estão no ensino médio. Dentre as mulheres, 63 % são casadas e têm de dois ou três filhos, e 90 % têm casa própria. Um percentual de 63% trabalham e 41% são asseguradas pelo sistema de previdência pública, INSS. Em segundo lugar, com 35%, estão as mulheres cuja renda provém de aposentadorias e pensões. A renda individual é de um salário mínimo para 57% das alunas, enquanto a renda fica entre dois e cinco

salários mínimos para cerca de 40% delas.

A maioria das mulheres camponesas (mais de 50%) indicou já ter sofrido algum tipo de violência doméstica, física, psicológica ou moral. É preocupante o grande número de mulheres que sofreram violência. A região do extremo oeste aparece como uma das mais violentas do Brasil quando se trata de feminicídio e violência doméstica.

De 87 países, o Brasil ocupa a 7ª colocação entre as nações mais violentas para as mulheres, segundo a ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Conforme o último levantamento oficial, Santa Catarina aparece na 9ª posição entre os estados mais violentos do Brasil ao lado do Maranhão, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No topo da lista estão Espírito Santo e Alagoas. (TJSC, 2017). A região da AMEOSC apresenta taxas muito elevadas de feminicídio.

Conforme CEDCA. 2018, p. 45 a região da AMEOSC, extremo oeste catarinense, é a mais violenta quando se trata de abuso sexual contra crianças e adolescentes entre zero e dezessete anos. Foram notificados 152 casos em 2016, 3,5 % o maior índice registrado no estado. A região também fica em primeiro lugar no estado como a que pratica mais violência psicológica, fruto do machismo masculino que domina os lares e torna subalternos as mulheres e crianças que vivem sob o mesmo teto.

A produção Jornalística em Multimídia, Sozinhas - Histórias de Mulheres que Sofrem Violência no Campo, produzida para o Diário Catarinense pelos Jornalistas Ângela Bastos, Felipe Carneiro, Francisco Duarte, Júlia Pitthan, Maiara Santos, Ricardo Wolffenbüttel em 2017, mostra a violência vivida pelas mulheres camponesas na região do extremo oeste, duas alunas do programa de 2017 participaram do documentário e deram seus depoimentos, onde relataram e denunciaram anos de abandono, agressões físicas, sexuais, psicológicas, cárcere privado, isolamento nas propriedades, falta de comunicação com os vizinhos, falta de acesso aos serviços públicos de saúde, educação e segurança, fruto da cultura e dominação masculina. A violência contra as mulheres do campo é considerada invisível, pela dificuldade que elas têm para procurar apoio fora da família.

A vulnerabilidade social que essas mulheres apresentaram realmente aparece muito forte na violência doméstica causada pelos maridos, os riscos de morte, traumas, perdas econômicas e de saúde física e mental são iminentes.

Para abordar este tema foi realizado aulas sobre a Lei maria da Penha e palestra com a delegada da Delegacia da Criança, Adolescente, Mulher e Idoso (DPCAMI) do município.

Contudo, entende-se que as mulheres que conseguiram chegar até o IFSC e participar do Programa Mulheres Sim, já não fazem mais parte da grande maioria de mulheres rurais da região que sofrem violência principalmente de privação de seu direito à educação e a liberdade. Estas, ainda são invisíveis e não aparecem nas estatísticas pela ausência de políticas públicas que cheguem até seus lares, e que possam contribuir para a quebra geracional da violência doméstica.

Identificou-se que as mulheres haitianas participantes da oferta do Mulheres Sim em 2018, quando questionadas se já haviam sofrido algum tipo de violência doméstica, apenas seis delas responderam que sim, enquanto 16 disseram nunca ter sofrido violência. Este fato é muito diferente dos relatos das mulheres rurais da turma de 2017. Em várias intervenções em sala de aula foi percebida a submissão das mulheres aos mandos dos maridos. A falta de informações pode ser um dos motivos pelos quais as mulheres não identificam as agressões, violências psicológicas e financeiras como sendo uma violência. Durante uma aula sobre a Lei Maria da Penha ministrada por uma das autoras desta pesquisa, percebeu-se que para elas muitos dos conceitos e definições constantes na Lei são desconhecidos, e inclusive consideram contraditórios à cultura haitiana, assim como, são estranhas a forma de conviver dentro de casa, em que o marido é a autoridade e mantenedor do lar, enquanto a mulher é sua colaboradora.

O curso em análise, desenvolvido no segundo semestre de 2018, ofertou 30 vagas. Dessas, apenas 26 foram preenchidas. Quanto à seleção das mulheres participantes, envolveu os seguintes perfis: haitianas; haitianas que já haviam passado por formação no IFSC, no curso de Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros e brasileiras usuárias do CRASS. Essa heterogeneidade mostrou-se fundamental para assegurar a integração das mulheres haitianas. Para garantir a compreensão das propostas metodológicas e dos conteúdos em discussão, os docentes organizaram “técnicas diferentes de formação de grupo” (GUGELMIM; BÜTTNER, 2018, p. 2).

Quanto ao perfil da turma, esta foi constituída por maioria de mulheres na faixa etária de 15 a 34 anos (73%), com escolarização ensino fundamental incompleto (40%) e com renda familiar entre um e dois salários mínimos (52%). Em relação à permanência e êxito, das 26 ingressantes, 17 concluíram o curso, caracterizando 65% de permanência (IFSC, 2018). Entre as 35% desistentes, uma era haitiana e analfabeta e as outras 10 eram brasileiras (GUGELMIM; BÜTTNER, 2018).

Quanto às motivações para frequentar o curso, as mulheres brasileiras destacaram o desejo de retomar os estudos, depois de interrupções ao longo da vida (39% delas afirmaram ter abandonado os estudos pelo menos uma vez, por não conseguir conciliá-los com o trabalho IFSC, 2018); enquanto as haitianas apontaram o desejo de conseguir um emprego, condição nem sempre alcançada pela dificuldade de comprovar a escolarização cursada no Haiti e ao preconceito dos brasileiros para com os imigrantes (GUGELMIM; BÜTTNER, 2018).

Os dos programas tiveram mulheres de localidades, experiências vividas, rotinas, situação econômica e expectativas de vida bem diferentes. Enquanto na turma de 2017 a grande maioria das agricultoras estavam empregadas, tinham uma renda econômica individual e familiar estável e confortável com casa própria, tinham idades mais avançadas; na sua maioria sofreram violências sentem-se abandonadas. As mulheres do programa de 2018 apresentaram alto índice de desemprego, a maioria diz nunca ter sofrido violência, não tem renda individual e depende financeiramente

do marido, e residem de aluguel.

Os dados coincidem quando verificada a baixa escolaridade das alunas nas duas turmas. Barroso (2004) assevera que em todas as partes do planeta o empoderamento das mulheres está associado com níveis mais elevados de escolaridade. Mulheres com maiores níveis de educação normalmente apresentam maior capacidade de melhorar sua qualidade de vida e de suas respectivas famílias. Esta importância da educação no empoderamento das mulheres pode ser verificada de várias formas: como na autonomia em decisões pessoais, no aumento da capacidade de gerar renda, além da maior participação na vida política.

Os riscos e vulnerabilidades sociais são diferentes, as mulheres do campo, invisíveis pela distância entre sua residência e as entidades de suporte a apoio como educação, saúde e segurança pública, estão sujeitas ao machismo e a violência doméstica. Enquanto as mulheres do curso de 2018, mulheres usuárias do CRAS e imigrantes haitianas, sofrem com a pobreza extrema, vivem nas periferias da cidade, não conseguem emprego e renda pela baixíssima escolaridade, pela discriminação de cor e a barreira linguística. As haitianas não se percebem como pessoas em risco ou vulnerabilidade social, porque ainda assim, estão em um país onde os maridos têm emprego, os filhos frequentam escola gratuita e conseguem atendimento médico e odontológico gratuitos pelo Estado.

A grande maioria das mulheres dos dois cursos, mais de 90 %, relataram que gostariam de continuar seus estudos no IFSC, sugere-se que os próximos programas tenham mais carga horária e desenvolvam atividades que contribuam mais diretamente para a aquisição de renda familiar. Como cursos que atendam as oportunidades de trabalho disponíveis, como panificação, costura, agroindústria e alimentos, atendimento lojista e empreendedorismo.

O programa não teve evasão e a avaliação das alunas foi bastante positiva, desta forma, considera-se que ele contribuiu significativamente para a construção da cidadania, o empoderamento feminino, a elevação da autoestima e da ressignificação e inserção social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

AYRES, J.R; et al. Vulnerabilidade e prevenção em tempo de AIDS In: PARKER, R. et al. **Sexualidade pelo avesso: Direitos, Identidades e Poder**. São Paulo: Editora 34, 1999.

BARROSO, Carmen. Millennium development goals, education and gender equality. Caderno de Pesquisas, São Paulo, v. 34, n. 123, Sect. Dec.2004

BRASIL. **Programa Mulheres Mil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil> . Acesso em 03 jun. 2019.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M., Rua, M. G.; ANDRADE, E. R. **Cultivando vida, desarmando violências**: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogs, BID, 2001.

CEDCA. **Diagnóstico da Realidade Social da Criança e do Adolescente do Estado de Santa Catarina** Volume 03: Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade 1ª Edição, Florianópolis, SC – Núcleo Criativo Painel – 2018.

CARVALHO, Terezinha Brumatti. **O Trabalho Informal E Precarizado Das Mulheres Em Terra Roxa/Pr**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/54.pdf>. Acesso em: 16 de junho 2019.

Diário Catarinense. **Sozinhas – histórias de mulheres que sofrem violência no campo**. <http://dc.clicrbs.com.br/sc/nos/noticia/2017/07/sozinhas-historias-de-mulheres-que-sofrem-violencia-no-campo-apresenta-relatos-de-solidao-agressoes-e-humilhacao-9829930.html>. Acesso em 03 jun. 2019.

GIDDENS, A. Para além da esquerda e da direita. São Paulo: Universidade do estado de São Paulo. 1996.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia, saberes necessário à prática educativa, Paz e Terra. RJ 57 ed. 2018.

IFSC. **Linha do Tempo**, 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/linha-do-tempo>. Acesso em 03 jun. 2019.

_____. Programa de Desenvolvimento Institucional - PDI 2015 – 2019. Florianópolis: IFSC, 2017. Disponível em: http://pdi.ifsc.edu.br/files/2017/04/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-PDI-2015-2019_REVISADO.compressed.pdf. Acesso em 02 mar. 2019.

_____. **O Programa Mulheres Sim**. Disponível em: <https://caco.ifsc.edu.br/menu-mulheres-sim-o-programa>. Acesso em 09 maio 2019a.

_____. **Iniciativas sociais**: o IFSC desenvolve ações pautadas em agendas emergenciais para o país. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/iniciativas-sociais> Acesso em 10 maio 2019b.

GOHN, M. G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e Sociedade v.13, n.2, p.20-31, 2004.

LISBOA, A. de M. **Os desafios da economia popular solidária**. Florianópolis: 2001. Disponível em Acesso em: 18 dez. 2001.

MICHELS, Juliana Pereira. **O caso do Programa Mulheres Sim do IFSC**. 2018. 125 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/5707/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Juliana%20Michels%20-%202031-10.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em 10 maio 2019.

PRIORE, Mary Del Org., LOURO, Guacira Lopes. **A história das mulheres no Brasil**, mulheres na sala de aula. ed. Contexto SP p. 443 – 480.

TJ SC. Coordenadoria da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar - CEVID Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/coordenadoria-da-mulher-em-situacao-de-violencia-domestica-e-familiar-cevid>, Acesso em 16 de junho 2019.

YAZBEK, M. C. **Pobreza e exclusão**: expressões da questão social no Brasil. Ver. Temporalis 3. Brasília: AABEPSS, 2001.

SILVA, C.A. R. da. **A experiência cooperativista (coopermel) no projeto Serra do Mel**. 1993. 47 f. Monografia – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SINGER, P.; SOUZA, A.R. **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000. 360p.

ZORZI, Analisa. Uma análise crítica da noção de empoderamento com base no acesso das agricultoras ao Pronaf mulher em Ijuí-Rs. 2008.137 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Porto Alegre, 2008.

A IDENTIDADE DA MULHER SURDA: AS RELAÇÕES DE PODER E AS PRÁTICAS SOCIAIS DISCURSIVAS REPRESENTADAS ATRAVÉS DA LITERATURA

Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto

Universidade da Amazônia, Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC)
Belém - Pará

Monique Araújo

Universidade do Estado do Pará
<http://lattes.cnpq.br/4746367732556896>
ID Lattes: 4746367732556896

RESUMO: O presente trabalho focaliza um estudo junto a jovens surdas que utilizam a literatura como materialidade artística discursiva, analisado a partir da condição social destas entre mundo sociais e culturais diferentes, construindo intrincados caminhos buscando o artefato cultural visual, elas recorrem aos contos e fábulas para produzir arte, sintetizar suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e sua cultura na comunidade Parque União. Criam a arte com a intenção de revelar ao mundo o que elas pensam, divulgar as convicções da comunidade surda legitimada pela língua de sinais como sendo a língua natural dos surdos. O presente estudo possui como objetivo principal divulgar a cultura surda e retratar a mulher interconectada a uma multiplicidade de identidades. No referencial teórico elencamos Skiliar (2011) e Strobel (2008). A metodologia do presente estudo foi desenvolvida com 4 (quatro)

jovens surdas, com idades entre 12 a 17 anos, todas alunas de Escola pública. O percurso metodológico foi construído em três etapas: leitura de textos usando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), produção textual e finalizando com a dramatização. Os resultados observados foram a transformação do espaço educacional traçando caminhos para uma pedagogia surda e o currículo surdo que contribui na formação de identidades culturais positivas de pessoas surdas. Concluimos que neste processo há a constituição de uma mulher emergente que requer reflexões sobre como se constitui os saberes sobre a surdez na atualidade, como a mulher surda se referi a si própria e como ela é revelada, as coisas que são faladas sobre ela.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Surda; Identidade; Literatura; Jovens; Artes.

THE IDENTITY OF DEAF WOMEN: THE POWER RELATIONS AND THE DISCURSIVE SOCIAL PRACTICES REPRESENTED THROUGH THE LITERATURE

ABSTRACT: The present work focuses on a study of deaf young people who use literature as discursive artistic materiality, analyzed from the social condition of these between different social and cultural worlds, constructing intricate paths seeking the visual cultural artifact, they

resort to tales and fables to produce art, to synthesize their emotions, their histories, their subjectivities and their culture in the Parque União community. They create art with the intention of revealing to the world what they think, to divulge the convictions of the deaf community legitimized by sign language as the natural language of the deaf. The main objective of this study is to disseminate the deaf culture and portray the interconnected woman as a multiplicity of identities. In the theoretical framework we mention Skilar (2011) and Strobel (2008). The methodology of the present study was developed with 4 (four) deaf youth, aged between 12 and 17 years, all students of Public School. The methodological course was constructed in three stages: reading texts using the Brazilian Sign Language (Pounds), textual production and ending with the dramatization. The results observed were the transformation of the educational space, tracing the path to a deaf pedagogy and the deaf curriculum that contributes to the formation of positive cultural identities of deaf people. We conclude that in this process there is the constitution of an emergent woman that requires reflections on how the knowledge about deafness is constituted today, as the deaf woman referred to herself and how it is revealed, the things that are spoken about her.

KEYWORDS: Deaf Culture; Identity; Literature; Young; Arts.

1 | INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa possui como ponto central os “Estudos Culturais”, é conduzido em busca da emersão da mulher surda, e equipara-se com o pensamento apontado por Hall (1997), que revela que são as identidades que, por um tempo prolongado, mantiveram o mundo social em decadência e desagregada. Para o autor, isso é intitulado por “crise de identidade” que é entendida como um componente de um processo mais extenso de mudança, que está desviando os pilares e processos centrais das sociedades modernas e desestabilizando os quadros de referência que forneciam aos sujeitos um porto seguro equilibrado no mundo moderno.

Essas identidades em tensão estão sendo interpeladas, “descentradas”, ou seja, “deslocadas ou fragmentadas”, visto que o sujeito, até então simbolizado e experimentado como condutor de uma identidade unificada e definitiva, entre em ameaça e não se identifica mais como uma identidade estável e homogênea, cria-se o portal das várias identidades, por vezes contraditórias ou não resolvidas. (ibidem, p. 12-13).

Os deslocamentos de uma identidade para a multiplicidade de identidades desorganizam aspectos e, também, as concepções de gênero e sexualidade, entre outros, bem como altera, ainda, o diagrama arquitetônico desse campo de conhecimento. Diante disso, a paisagem, o lugar em que esse sujeito multifacetado caminhará é composto, e se organiza como uma teia, que é estruturada nas relações de saber e poder, contudo, com a flexibilidade necessária para consentir cada detalhe, cada especificidade, como uma nova face, que está eternamente aberta

para um novo contemplar.

Neste instante, inicia novas formas de instituir as “paisagens” culturais de gênero, classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que ignoram a construção do homem na qualidade de sujeito e objeto da história, representada e vivida como história ininterrupta.

Interromper com a linearidade histórica é estar localizado em outro espaço e, se situar neste novo espaço, é essencial se identificar como habitante de uma perspectiva fora do estruturalismo da modernidade. Um novo panorama pode ser encontrado imerso nos Estudos Culturais, que possuem, como uma das incumbências, efetivar o processo de desconstruir todo e qualquer limite centralizador, globalizante, homogêneo e permanente. Outra missão é de finalizar, com as narrativas que direcionam para refutação binárias, tendo como exemplo, surdos/ouvintes, masculino (homem/ feminino (mulher)). O procedimento de desconstrução pertence, porquanto, a esse lugar, semelhante a um dos instrumentos que:

Permite perturbar essa ideia de revelação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. (...) Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens ou mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. (LOURO, 1997, p.33).

A importância deste trabalho está relacionada a introduzir aos Estudos Culturais os Estudos Surdos e o assunto de gênero, buscamos esse caminho para aprofundar esse tema, simultaneamente que recorreremos a desconstrução das narrativas que se direcionam à mulher surda.

A justificativa da nossa pesquisa é centrada no entendimento da concepção de identidade para situar a mulher surda. Dentro do conjunto de identidades plurais, múltiplas; que se modificam que não são inertes, estáticas ou imobilizadas, podem até mesmo ser contraditórias, todavia, não são identidades prontas e acabadas. Pretendemos falar desta identidade com referência de construção móvel, transformação, movimento que conduz essa mulher a diversos caminhos possíveis na busca do direito de ser surda e ter suas prerrogativas legais respeitadas pela cultura hegemônica ouvinte.

A Relevância deste trabalho consiste em compreender a identidade surda fora da visão da deficiência e relacionar os Estudos Surdos aos Estudos Culturais, desejamos desconstruir a concepção de incapacidade que é atribuída ao surdo. E entender o corpo como um ponto para inserir a questão de gênero, conectada à sexualidade da mulher surda. E neste intento contribuir de forma significativa com o Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão, do Instituto Federal Castanhal/ PA, principalmente na linha de pesquisa da Educação Inclusiva.

Os objetivos desta pesquisa fundamentam-se na possibilidade de divulgar a cultura surda e retratar a mulher interconectada a uma multiplicidade de identidades

2 | A PARTIR DE QUE INTERPRETAÇÃO: OS ENUNCIADOS QUE DESCREVEM A MULHER SURDA

As concepções que apontamos a mulher surda advém da transversalidade, na interceptação de três eixos: os Estudos Surdos, os Estudos Culturais, e o de gênero e sexualidade, numa interpelação pós-estruturalista em educação.

Louro (1997) chama atenção para a configuração desta mulher surda que será evidenciada é a mulher interconectada a várias identidades, em que o ser mulher surda representa apenas uma delas. Desta forma, entendemos que não há apenas um tipo de mulher surda ao contrário há várias mulheres surdas, divergentes, que não são iguais entre si, que podem ser companheiras, cúmplices ou adversárias.

Esta mulher surda será analisada no território dos Estudos Culturais, proporcionando-lhe uma reflexão conectando-a, nos Estudos Surdos, no acervo de conhecimentos, destacando a surdez como questão epistemológica e não mais como patologia. Neste sentido, discutiremos essa questão epistemológica no contexto de refletir o modo como encaramos as formas pelas quais se criam e foram criadas como artefatos verdadeiros, o que entendem e afirmam sobre a mulher surda.

Os teóricos Wrigley (1996) e Davis (1995), abordam a surdez no campo da epistemologia e não como patologia.

Wrigley (1996) sinaliza para a análise dos aspectos etnográficos das culturas dos surdos. Todavia, esta não significa uma etnografia da surdez. É, sim:

Um estudo de inclusão e exclusão, da disponibilidade e administração de identidades aceitáveis; dá detalhes da construção das percepções pelas quais as diferenças particulares são mais efetivamente excluídas e outras mais efetivamente incluídas. Os surdos – suas experiências e suas representações como “surdos” - representam uma interseção peculiar de questões que ressoam em terrenos aparentemente bastante separados. (Wrigley, 1996, p. 13)

Neste sentido, Wrigley (1996) estabelece relação com os estudos de Hall (1997) no que concerne ao processo de identificação, tornando esse processo “provisório”, mais “variável”, assumindo a identidade como uma “celebração móvel” (Wrigley, 1996, p. 13).

Nesse contexto, foram formados estereótipos que fortalecem a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. A retórica de poder do ouvinte conserva-se firme e normaliza estes estereótipos. Essa ideologia dominante conduz a suposição que pessoas surdas e neste quadro está inserido o gênero feminino não são capazes de desenvolver-se e ascender nos âmbitos educacional, profissional. Neste sentido, a cultura surda entra e contesta e inverte o discurso normalizante ouvintista.

3 | A IDENTIDADE FEMININA: A MULHER SURDA E SUAS NARRATIVAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Posicionar a mulher surda fazendo a relação entre gênero e sexualidade tendo como base uma abordagem Pós-estruturalista demanda um grande desafio no campo dos Estudos Surdos. Principalmente por ser um tema com reduzido número de publicações e mais exíguo ainda quando tratamos de relacionar Estudos Surdos e os Estudos Culturais.

A pergunta que fazemos é a seguinte: o que pode ser gênero?

Louro (1997), responde nossa pergunta.

Um sinônimo de “mulheres” e é também usado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que estudar um implica olhar para o outro. Scott enfatiza o fato de que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. (LOURO, 1997, p. 24).

Todas essas reflexões realizam uma íntima ligação entre os Estudos Surdos e Estudos Culturais na direção dos processos de identidade, diferenciação e alteridade. Esses processos possuem características de transitoriedade dentro de três eixos respectivamente citados acima, harmonizados neste fundamento e, por conseguinte, estão conectados à composição de sujeitos multifacetados.

Louro (1997), enfatiza a questão de gênero sendo este considerado como “constituente” da identidade dos sujeitos, negando qualquer tipo de determinismo biológico. Em contrapartida, é um componente integrante das relações de poder, rigorosamente do exercício de poder.

Então, a formação de sujeitos “generificados” desenrola-se de maneira relacional e tanto o gênero feminino e o gênero masculino se desenvolvem um em relação ao outro. Importante salientar que essa relação gera um sistema de diferenciação, contudo não quer dizer que sejam polos opostos.

Silva (1996), fala que as “diferenças” não tem valor fora de um conjunto de concepções que servem para constituir e tornar firme esse sistema de poder. A distinção é subordinada à representação de poder, afirma Silva.

Foucault (1998), fala sobre a sexualidade dentro um “dispositivo histórico”:

O dispositivo de aliança este se articula aos parceiros sexuais; mas de um modo inteiramente diferente (...) O dispositivo de aliança se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito; o dispositivo da sexualidade funciona de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder. (FOUCAULT, 1998, p. 100)

A sexualidade compreendida desta forma encontra-se relacionada ao processo de formação de sujeitos estereotipados. Estes sujeitos ao se instituírem geram posicionamentos, comportamentos, que descrevem e originam os chamados “papéis sexuais”. Segundo Louro (1997):

Esses papéis seriam, basicamente padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos,

suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. (LOURO, 1997, p. 24).

A internalização desses papéis adequa a construção de gênero como artefato e desenvolvimento tanto da representação quanto da autorepresentação. O gênero como sugere Scott (1996):

Uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (...) O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1996, p. 75-76).

É instigante constatar que a sexualidade (sexo) é discutida pela perspectiva biológica funcional e psicológica, em condição normativa e reguladores. Ou seja, a sexualidade surge sempre associada à maternidade e aos órgãos sexuais.

No entanto, verifica-se, na argumentação textual, que as pesquisas ao indicarem para a sexualidade, se dissolve e o sujeito surdo é declarado como o “incapacitado” de receber informações e vivenciar relações no seu cotidiano. A apreensão da sociedade hegemônica ouvinte retorna ao “fazer/falar”, centralizada no sujeito surdo, reduzido a um ouvido doente. Desta forma, podemos afirmar que o corpo da mulher surda também é refletido e constituído como um “órgão patológico” e esse corpo deficiente, doente, incapacitado, não pode ser aceito, conhecido, antes da sua “normalização”. Normalização imposta por padrões no qual este corpo possui requisitos pré-estabelecidos por esta sociedade.

Na tessitura dessa narrativa a pergunta que instiga e como efetuar o processo desconstrutivo que não provoque uma nova concentração no entendimento entre as narrativas construídas sobre os gêneros, a sexualidade, a surdez, em relação à mulher surda? E, como as identidades sociais hegemônicas podem ser questionadas e reclamadas?. Questionamentos estes que serão respondidos e analisados na conclusão do respectivo artigo.

Continuando, se faz necessário um olhar direcionado para analisar como se percebe os saberes sobre a “surdez” envolvendo as relações de gênero e sexualidade que se organizaram na modernidade, verificar as afirmações e crenças que são proferidas em relação a ela, sobre ela; como ela é exteriorizada e como ela refere a si própria.

4 | A LITERATURA: O DESENVOLVIMENTO DA MULHER NA RELAÇÃO APRENDIZADO, CONVÍVIO E TRAÇOS INTERCULTURAIS

Artefatos culturais são segundo (STROBEL, 2008, p. 37) “não se referem apenas a materialismo culturais, mas àquilo que na cultura, constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. Neste sentido, iremos aqui destacar a literatura surda que representa um dos artefatos culturais da comunidade surda

A literatura surda materializa a memória do conhecimento adquirido com experiências vividas pelo povo surdo que perpassa por várias gerações. A literatura se pluraliza em diferentes gêneros: poesia, história de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras manifestações culturais. Karnopp nos chama atenção para: Karnopp (1989, p. 102) “[...] utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa [...]”.

Outrossim, acresce o americano surdo Dr. Andersson:

[...] pessoas surdas de talento já tentaram criar poesia ou humor em língua de sinais. Essas inovações culturais aconteceram em muitos países. O recente “Deaf Way Festival” na Universidade Gallaudet provou claramente que a língua de sinais funciona como um enriquecimento cultural ideal. (ANDERSSON, 1992, p. 158).

A literatura surda relata as inúmeras experiências pessoais da comunidade surda que, reiteradamente expõem as complexidades ou as conquistas das opressões ouvintes, de como se sobressaem em diversos acontecimentos inesperados, testemunhando as atuações de grandes líderes e militantes surdos e com relação a valorização de suas identidades surdas.

Strobel (2008), ressalta que comumente parte dessas narrativas em língua de sinais tem sido gravadas em CD- ROOM, vídeos e DVD, servindo no momento atual como fontes para diversas pesquisas executadas por pessoas surdas e ouvintes nas universidades, produzindo este artefato cultural Literatura Surda, que é nativa e incomum:

Diferentes artefatos culturais são produzidos no sentido de dar sustentação a determinados discursos sobre os surdos. Entre eles, destacamos a literatura infantil que está presente em diferentes contextos sociais, sendo a escola um espaço privilegiado da leitura desses materiais. Nos últimos anos, essa literatura tem sido foco de pesquisas na área da educação justamente por sua inserção e disseminação nas escolas, entre professores e alunos, tanto como material de instrução como lazer. (KARNOPP, 2006, p. 101).

Importante ressaltar que diversos escritores e poetas surdos também possuem suas produções literárias transcritas para a língua portuguesa, com o objetivo de compartilhar de suas identidades culturais e, assim, a cultura surda alcançou espaço literário com difusão de livros e artigos com questões nunca antes pensados.

A escritora surda brasileira Gladis Perlin escreveu muitos artigos, por exemplo “As identidades Surdas” (1998); “O ser e o estar sendo surdos: alteridade diferença e identidade” (2003); “O local da cultura surda; (2004); “Surdos: o discurso do retorno” (2005); “Surdos: por uma pedagogia da diferença” (2006); “Surdos: cultura e pedagogia” (2006); que contribuíram significativamente a compreensão da cultura surda na construção de identidades. Nesse contexto percebemos um encadeamento de respeito do “ser surdo”, modificando a perspectiva da história que assegura o valor dos direitos culturais para a comunidade surda, convertendo as relações de poder, iniciando pela vida cotidiana, até os ambientes mais públicos.

A literatura permite que diversas gerações divulguem muitas histórias, entre esses encontramos a comunidade surda que através de língua de sinais, compartilha seus valores e orgulho da cultura surda fortalecendo os vínculos que os ligam-se as gerações surdas mais jovens. Os escritores Padden; Humphries destacam:

[...] Primeiro, como em outras culturas, elas são carregadores de história, maneiras de repetir e reformular o passado para o presente. E segundo, nas circunstâncias especiais da Comunidade Surda, estas histórias assumem um outro peso: elas são um meio vital de ensinar a sabedoria do grupo para aqueles que não têm formulas[...] (PADDEN; HUMPHRIES, 2000, p. 38)

A literatura surda compreende piadas surdas que utilizam a expressão facial e corporal, o poder da língua de sinais e a forma de contar piadas espontaneamente. São classificadas como excepcional na comunidade surda. A arte literária representa para a comunidade surda a oportunidade de registrar suas ações do cotidiano, vitórias, celebrar e valorizar a língua de sinais, tradições culturais, entre outros, e a reunião de todos esses princípios surgiu a literatura surda.

5 | LITERATURA: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E PRÁTICAS SOCIAIS

A língua de sinais possui uma composição dissemelhante da língua portuguesa, não é fonêmica, nem oral, tal pouco alfabética, tal como a escrita. De forma que, a segmentação das palavras orais ou escritas para o sujeito surdo não possui relevância.

O conjunto e o contexto são essenciais, a memória visual da palavra representa grande significado e é evocada no instante da elaboração da produção textual. A segmentação da escrita, a relação fonética/grafema, efetiva-se como questão de memória visual, e não auditiva.

Quadros (1999), ratifica que a escrita alfabética da língua portuguesa não possui importância para expressar significados relacionados a conceitos produzidos pela língua brasileira de sinais, logo, um grafema, uma sílaba e uma palavra escrita em português não indicam nenhuma correlação com um fonema, uma sílaba e uma palavra em língua brasileira de sinais.

Santana (2007), chama nossa atenção para a importância de compreendermos que para o sujeito surdo aprender a língua de sinais representa a possibilidade real de aprendizagem da linguagem escrita.

Diante dessa temática, Santana (2007), aborda três grandes mitos que envolve o aprendizado da língua brasileira de sinais:

- Supor que a língua brasileira de sinais pouco ajuda na aquisição do português escrito, já que a escrita é a da língua portuguesa oral e não da língua de sinais: toma-se aqui uma relação de independência entre a língua oral e a língua de sinais. (SANTANA, 2007, p. 198)
- Supor que basta adquirir a língua de sinais para que o surdo consiga escrever bem: toma-se aqui também uma relação direta entre a língua de sinais e

escrita. (SANTANA, 2007, p. 198)

- Supor que, para adquirir a língua escrita, o surdo deve adquirir primeiramente a linguagem oral: toma-se aqui uma relação direta entre oralidade e escrita. (SANTANA, 2007, p. 198)

Segundo Santana (2007), precisamos compreender o verdadeiro papel da língua de sinais e da oralidade na aprendizagem do português escrito. Nesta narrativa a autora afirma que a língua de sinais não pode ser entendida a partir de um registro íntimo ou mesmo uma relação direta com a língua escrita. Ela enfatiza que a língua de sinais viabiliza ao sujeito surdo “entrar na linguagem escrita” por formas um pouco diferentes que os sujeitos ouvintes.

Santana (2007), afirma que a língua de sinais possui modalidade e estrutura diferente da língua portuguesa. E que é engano pensar que para o sujeito surdo adquirir a fala possibilitará a escrever melhor e com relação a surdez, não há associação direta entre escrita e oralidade. Por conseguinte, os sujeitos surdos não se respaldam na fala para conquistar a escrita.

O Autor Guarinello (2007), chama nossa atenção para o fato de o surdo ser capacitado para escrever e tornar seu texto fronteiro do português padrão, uma vez que sejam oferecidos espaços de relacionamentos, contatos com a escrita por intermédio de atividades significativas, e acima de tudo que detenha um trabalho de combinação outorgada de sentidos concretos para o leitor. Desta forma, o processo de conquista da linguagem escrita está fundamentado na interação com o outro e nessa sinergia reconstruem-se os sentidos dos textos.

Santana (2007), reitera que a escrita do sujeito surdo não deve ser comparada com a escrita do sujeito ouvinte, pois a língua de sinais como já mencionado acima possui uma estrutura diferenciada da língua portuguesa. E que escrever e ler estão relacionados intimamente com o contexto de vida de cada sujeito envolvendo os textos escritos e com sua incorporação na sociedade letrada.

A partir de nosso diálogo com os autores acima citados organizamos a metodologia

6 | METODOLOGIA

A metodologia adotada para nosso trabalho é de caráter qualitativo e exploratório. Para a coleta de dados, fez-se uso de análises de produções textuais.

No desenvolvimento teórico desta produção acadêmica o caminho da pesquisa qualitativa, é orientada a partir de um estudo exploratório, com o objetivo básico de desenvolver, elucidar e transformar conceitos e imagens para a elaboração de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo possui como escopo de possibilitar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto (GIL, 1999).

A pesquisa qualitativa investiga uma compreensão particular daquilo que estuda; o cerne da atenção é alinhado no específico, promove a formação de questões que podem originar futuras averiguações, auxiliando para a compreensão da educação de áreas afins, aumentando o objeto de estudo. Esse tipo de estudo valoriza o ser humano, entusiasma os entrevistados a refletirem sobre determinado tema ou objeto de estudo. Elas manifestam aspectos subjetivos e tocam em estímulos não explícitos, ou mesmo lúcido, de maneira natural. São usadas quando se procura entendimento sobre a natureza geral de um assunto abrindo caminho para interpretação (GODOY, 1995).

A metodologia de pesquisa qualitativa costumeiramente aponta para o Estudo de Caso por realizar o levantamento mais complexo de determinado caso ou grupo humano de acordo com as suas concepções.

Para Trivinos (1987, p. 133), o Estudo de Caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Assim sendo, escolhemos o método Estudo de Caso para melhor procurar entender a realidade interpretando as diversas informações representadas a partir de diferentes pontos de vista das respectivas jovens surdas.

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, nos anos de 2017 a 2018. A casuística foi composta por quatro jovens surdas, todas alunas regularmente matriculadas na respectiva escola municipal. Com idades que variaram entre 12 e 17 anos. Foram empregados os seguintes critérios para inclusão das jovens na pesquisa:

- Ser surda
- Estar regularmente matriculada no Ensino Fundamental I e II na Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriel Lage da Silva

Todas as jovens estavam devidamente incluídas em classes regulares do Ensino Fundamental, as quais mostravam grandes dificuldades de leitura, compreensão de textos literários incluindo os infantis. Para a presente pesquisa, foi usada a demarcação do tipo pré e pós intervenção como abordam as autoras Tawney e Gast (1984). Diante dessa metodologia de demarcação foi possível realizar a comparação do desempenho em relação aos textos literários trabalhados antes e após a leitura de textos usando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), produção textual e finalizando com a dramatização. Ressaltamos que foi enviada uma carta de apresentação às escolas, pedindo a autorização para a execução da pesquisa, deixando claro os aspectos éticos deste trabalho, ou seja, o sigilo entre os envolvidos e a garantia do anonimato dos dados pessoais entre as partes.

7 | PROCEDIMENTOS

Para o prosseguimento do estudo foi selecionado os livros “OS ECO PIRATAS”, “CINDERELA SURDA”, “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS” e questionário harmonizado (com perguntas diretas e perguntas abertas relacionadas ao texto proposto), sendo que todas as perguntas elaboradas foram conciliadas com o nível de linguagem que se achavam o grupo de jovens surdas.

Dando sequência ao nosso trabalho que foi dividido em três etapas descritas:

- Na primeira fase, cada jovem surda, individualmente, realizou a leitura da obra sugerida e posteriormente foi requisitado que respondessem o questionário.
- Na segunda fase, as jovens participaram da apresentação da respectiva obra traduzida em Libras pela Professora Monique Araújo Elias. Continuando, as professoras Carla Georgia e Monique Araújo abriram o grupo para uma conversa comentando o texto por meio da língua de sinais. Logo em seguida, o grupo junto com as respectivas professoras iniciaram o desenvolvimento da produção textual, em que cada jovem iria registrar a sua compreensão da literatura proposta.
- Na terceira fase, iniciamos o processo de dramatização, em que cada jovem elegeu um personagem da história. Importante ressaltar que nesta fase as jovens incluindo as professoras, escolheram os personagens levando em consideração os estudos anteriores do texto, buscando nossas identidades, semelhanças e atitudes nos personagens da respectiva obra literária.
- Na quarta fase, convidamos a comunidade escolar para assistir o espetáculo, dessa maneira ocorreu a dramatização em que o texto foi interpretado de forma prática por cada participante. Dentro dessa narrativa, nossa grande intenção neste momento foi realizar as trocas interculturais na prática, trazendo para o centro as questões que norteiam a inclusão, questões de gênero, as diferenças culturais estudadas por meio dos estudos culturais.
- Na quinta fase, individualmente aplicamos o mesmo questionário acima citado.

8 | DOS RESULTADOS

Evidenciamos após todo o desenvolvimento da metodologia o aumento considerável de acertos nas perguntas fechadas em que era obrigatório responder com “C” para afirmações corretas e “E” para afirmações erradas. Em relação as perguntas abertas as jovens elaboraram respostas utilizando palavras (substantivos e verbos, dificuldades com o uso de conectivos, uso de preposições), que apontam para o entendimento do texto. Todavia, por conta da imensa dificuldade que as respectivas jovens possuem no campo sintático e gramatical, as ordenações das frases ficaram um pouco comprometidas.

O que nos leva a considerar que o trabalho com a Libras, produção textual e finalizando com a dramatização e por conseguinte apresentação para a comunidade com a intenção de realizar trocas de experiências possui efeito positivo com as

participantes, melhorando consideravelmente a compreensão e interpretação textual.

Diante da experiência, podemos considerar a relevância de estudar textos de forma concreta com pessoas surdas objetivando que os mesmos vivenciem as diversas possibilidades que os textos oferecem e proporcionando um avanço no processo de interpretação e compreensão.

9 | CONCLUSÃO

A luz dos fatos citados acima podemos concluir que no caso da mulher surda torna-se algo ainda mais complexo pois persistem ideias rígidas e preconcebidas que alimentam a desigualdade não apenas pelo estigma de surdez, mas também pela desigualdade de gênero, em que a mulher é considerada de menor valor social.

De acordo com as indagações realizadas tendo como base as leituras que respaldaram todo nosso estudo analisamos que: a separação entre gêneros é produzida socialmente, assim como sua integração, visto que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está relacionado à cultura dominante que os incorpora, dissemina, veicula e fortalece. Importante ressaltar que, são as normas e práticas sociais que “autorizam” essa desagregação, normas que impõem modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc.

A mulher surda possui identidade e luta pelos seus direitos como cidadania, educação e empenha-se arduamente para afastar-se do conceito de “anormalidade”. Ela é capaz de transformar esse conceito de “anormalidade” em normalidade a partir do momento que é respeitado o seu direito de ser mulher, fazer suas escolhas, poder frequentar uma escola e também o seu direito de aprender tendo acesso à Língua Brasileira de Sinais, porque é justamente a língua por excelência instrumento de constituição de luta contra práticas sociais desiguais.

Concluimos que, o trabalho utilizando a língua de sinais, produção textual e dramatização como método para aprendizagem de leitura e, em consequência a escrita resulta em benefícios na compreensão e interpretação de textos pelas respectivas jovens surdas. Evidenciamos que a habilidade do aprendizado provém da ação de implementar experiências com atividades concretas conectadas ao contexto. Desta forma, a nossa produção é uma maneira de alcançarmos maior compreensão e aprendizado em relação ao processo de aprendizagem de jovens surdos

REFERÊNCIAS

ANDERSSON, Yerker. **The deaf word as a linguistic minority**. In: S. Prillwitz & T. Volhaber (Eds.), *Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and application*, Sigum Press, Hamburg. 1989.

Davis, L. **Disability, deafness and body**. Nova York: Verso, 1995.

- FOUCAULT, M. A. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **História da sexualidade**. V.1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, H.; Mc LAREM, P. **Por uma pedagogia crítica da representação**. In: Silva, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- _____, **Questions of cultural identity**. Londres: Sage, 1996.
- LARROSA, J. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: La Piqueta, 1995.
- LOPES LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in América: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- KARNOPP, Lodenir. **Literatura surda**. In: **Literatura, Letramento e Práticas Educacionais**- Grupo de Estudos Surdos e Educação. ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006- ISSN: 1676-2592.
- QUADROS, R. M. **“Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda”**. **Anais do III Seminário Internacional de Linguística**. Porto Alegre: Gráfica Epecê, 1999.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo. Plexus, 2007.
- SCOTT, J. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, jul./dez. 1995.
- SILVA, T. (Org). **Alienígeas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- TAWNEY, J. W.; GAST, D. **Single subject research in special education**. Columbus: Charles E. Merrill, 1984.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

INCLUSÃO DE SUJEITOS DEFICIENTES, UMA REFLEXÃO A LUZ DA TEORIA ECONÔMICA POLÍTICA DE MAX

Diná Freire Cutrim

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA.

RESUMO: A inclusão de sujeitos deficientes no contexto da sociedade capitalista tem sido de barbárie e exclusão, onde o estereótipo da estética socialmente determinada pelo capital, defini àqueles que serão bem ou mal sucedidos, como analisa Max em sua teoria econômica e política. Diante disto este artigo tem como objetivo analisar o contexto social dos sujeitos deficientes em meio a esse contexto adverso e levantar reflexões sobre que sociedade os sujeitos deficientes têm o direito de conviver, quando se observa que todos têm o direito de conviver tendo seus direitos respeitados.

PALAVRAS CHAVE: Sujeito deficientes, Sociedade capitalista, Reflexões Sociais

INCLUSION OF DISABILITY SUBJECTS, A REFLECTION ABOUT OF MAX ECONOMIC POLITICAL THEORY

ABSTRACT: The inclusion of disability subjects in the context of capitalist society has been one of barbarism and exclusion, where the stereotype of the socially determined aesthetics

of capital defines those who will be successful or unsuccessful, as Max analyzes in his economic and political theory. Given this, this article aims to analyze the social context of disability subjects in the midst of this adverse context and raise reflections on which society disability individuals have the right to live it, when it is observed that everyone has the right to live with their rights respected.

KEYWORDS: Disability subject, Capitalist society, Social Reflections

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão de sujeitos deficientes, num contexto de exclusão da sociedade capitalista de desenvolvimento tem sido objeto de vários estudos, para elucidar reflexões necessárias ao modo de inclusão exercida pela sociedade dita do conhecimento, que nem mesmo com todo o aparato que o capital produz, como a tecnologia, e seus investimentos, ainda não conseguiram dar conta da inclusão de fato e de direito dos sujeitos deficientes.

Sabe-se que a conquista de direitos tem sido a marca deste século, em que todos os seguimentos da sociedade têm reivindicado o que lhe é garantido constitucionalmente, como forma do exercício pleno de sua cidadania. No entanto, para os sujeitos deficientes essa

busca por melhores dias continua sendo uma realidade, pois o que se presencia é um sistema capitalista que ignora os esteticamente fora do padrão imposto, e os relega a barbárie, com pouca ou nenhuma chance de ascender socialmente, por lhes serem negado, em primeiro lugar, o direito a uma educação de qualidade, que lhes possibilite serem sujeitos emancipados, em condições de competirem de igual modo com todos na sociedade.

Diante disto a teoria crítica da economia política de Max servirá de reflexões para discutir o processo de inclusão dos sujeitos deficientes, por ela se debruçar sobre os aspectos da produção social em que os homens contraem relações de dependência à revelia da sua vontade, por corresponder a determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais, que o conjunto dessas relações vão produzir uma estrutura econômica da sociedade, que servirá de base para o levante de uma superestrutura jurídica e política à qual corresponderá a determinadas formas de consciência social. E disto resultará o modo de produção da vida material que condiciona o processo de vida social, política e espiritual em geral.

É neste contexto de barbárie, que será discutido que consequências o capital produz aos sujeitos deficientes, num contexto social onde os ditames da sociedade capitalista impõem suas regras, em que o individualismo é valorizado e a produção é socialmente determinada.

Será buscado na história dos sujeitos deficientes que consequências o processo de inclusão capitalista os tem condicionado, como o capital trata os diferentes ao seu padrão e o lugar de direito que o deficiente deve exercer na sociedade.

2 | TRAJETÓRIA DOS SUJEITOS DEFICIENTES

O desenho da sociedade capitalista retratada por Max é àquela em que os indivíduos devem produzir socialmente, e por essa concepção capitalista, os caminhos percorridos pelos sujeitos deficientes têm sido de muitos desafios, uma vez que sua deficiência os condena a não serem reconhecidos como os socialmente produtivos, isto porque os investimentos à sua formação social e educacional serem de poucos recursos e de descontinuidade, atrelando-os a viverem à margem do sistema produtivo.

A história de desenvolvimento do capital, já de início, imprime um processo de exclusão e barbárie dos menos favorecidos socialmente, como mostra Marx.

Mercadores e usurários — representantes do capital mercantil pré-capitalista — concentraram a riqueza em dinheiro mediante toda espécie de fraude e de extorsão, características da atuação do capital nas formações sociais anteriores ao capitalismo. A aplicação do dinheiro acumulado na circulação mercantil e monetária à produção de mercadorias levou à exploração acentuada, à pauperização e à expropriação dos artesãos. Por sua vez, do próprio meio dos artesãos, emergiram os mestres que, em suas oficinas, se destacaram pela eficiência na exploração dos aprendizes e companheiros e puderam passar da condição de mestres-trabalhadores à de mestres capitalistas, já por inteiro

padrões. Esta formação endógena do capital industrial constituiu, aliás, segundo Marx, o caminho efetivamente revolucionário de transformação capitalista da antiga economia feudal. A acumulação originária do capital — conjunto de processos não capitalistas que prepararam e aceleraram o advento de modo de produção capitalista (MARX., 1996, p. 34).

Dentro desta concepção a sociedade de desenvolvimento capitalista defendida por Marx (1996), dita as regras do jogo àqueles que estão sob a égide do capital, projetando uns para o sucesso e outros a condenação da menos valia do capital, e nesta acepção os sujeitos deficientes estão atrelados socialmente, uma vez que, a história não deixa dúvida de que o processo de inclusão social da pessoa deficiente foi marcado por excessiva exclusão.

Percorrendo a história da loucura, afirma que, desde o século XIV ao século XVII, a exclusão de indivíduos é uma prática constante, isto é, a eliminação de pessoas indesejadas, pois valores éticos, morais e o modelo médico estão fortemente enraizados. A prática de retirá-los do convívio social, seja enviando-os em embarcações marinhas seja fechando-os em celas e calabouços, asilos e hospitais, é um elemento predominante desta época. Impedindo que estes sujeitos sejam vistos como pessoas com direitos e deveres de assento na sociedade da qual fazem parte (FOUCAULT, 2002, p. 32).

A prática de segregação aos deficientes e incapazes é antiga, como afirma o mesmo Foucault: No século XVII, na Europa, a internação dessas pessoas é um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem (FOUCAULT, 2002). Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais, indigentes, vagabundos e mendigos; prisioneiros; “pessoa ordinárias”; “mulheres caducas”; “velhas senis ou enfermas”; “velhas infantis”; pessoas epiléticas; “inocentes malformados e disformes, pobres bons; “moças incorrigíveis”. (FOUCAULT, 2002).

É comum ainda hoje essa prática excludente aos sujeitos deficientes, que a história não conseguiu apagar da sociedade, pois estamos inseridos em um contexto social que não está instrumentalizado o suficiente para lutar com consciência de classe organizada, para mudar a sua realidade social, como defendia Max. Assim, é necessário que políticas públicas sejam implementadas para que “A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade” (BRASIL, 2005, p. 10).

Para que essa autonomia aconteça, e todos sejam incluídos socialmente o viés educacional é indispensável, o que a história tem relegado aos sujeitos deficientes, quanto ao seu processo educativo é muito recente em termos de conquista ao espaço escolar. A história da Educação Especial no Brasil foi se organizando sempre de maneira assistencial, dentro de uma pesquisa segregativa e por segmentação das deficiências, fato que contribui para o isolamento da vida escolar e social das crianças e jovens com deficiência. (MAZZOTA, 2001).

Esse processo lento e incipiente acarreta dificuldades no processo produtivo

destes sujeitos, que terão dificuldades de se inserir no mercado de trabalho, por não terem formação necessária ao manuseio de mídias e tecnologias indispensáveis ao mercado de trabalho. Como afirma Marx (1996, p. 29).

O trabalho criador de valor é o trabalho socialmente necessário, executado segundo as condições médias vigentes da técnica, destreza do operário e intensidade do esforço na realização da tarefa produtiva. O padrão é o do trabalho simples, ao qual o trabalho complexo (ou qualificado) é reduzido como certo múltiplo dele.

Estes sujeitos convivem com o ideário que é bastante forte e representativo a categorização generalizada, de que, um surdo é igual em sua deficiência, um deficiente intelectual ou um indivíduo com deficiência física estão condenados ao que lhes vitima aparentemente. Os deficientes visuais só vieram a ter acesso a uma educação que lhes proporcionasse acesso adequado as suas necessidades no século XIX, com os trabalhos de Louis Braille (CARVALHO, 2015).

Foi no instituto de cegos de Paris que um jovem de 15 anos desprovido da visão desenvolveu um sistema de pontos em relevo, o qual deu um grande impulso no processo de escolarização daqueles que necessitam desenvolver a leitura por meio do tato. O seu criador foi Louis Braille, em 1824, o qual passou, a partir de então, a dedicar boa parte de seu tempo tentando fazer com que seu sistema fosse aceito pela instituição da qual fazia parte. “O sistema braile só foi reconhecido oficialmente pelo Instituto como o ideal na substituição da linguagem escrita, em 1854, isto é, dois anos após a morte de seu criador” (FRENCH apud SILVEIRA BUENO, 1993, p. 74).

O atendimento aos portadores de deficiência no Brasil deu-se no século XIX, por iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências europeias e norte-americanas. (MAZZOTTA, 2001). Assim, a inclusão tem uma trajetória de luta, por busca de uma identidade que lhes projete com propriedade ao seu processo educacional.

A década de 60 foi um período de grande criação de instituições especializadas. A partir do final daquela década, iniciou-se o movimento de inserção das pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1999).

As políticas públicas vêm como uma possibilidade de incluir sem precedentes os sujeitos deficientes, e desenha um percurso a ser trilhado pela inclusão. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2007, p. 2).

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2007).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2007, p. 4).

É neste cenário de lutas travadas e de poucas conquistas educacionais, que os sujeitos deficientes estão inseridos socialmente, uma trajetória que os relega a um contexto de segregação, delineado pela conjuntura capitalista que vê os fora do padrão como o estranho, e que por isso não se deve investir recursos no que não vai dar lucro.

3 | COMO O CAPITAL TRATA OS DIFERENTES AO SEU PADRÃO

Desde sua origem, o sistema capitalista imprime um padrão de produtividade como marca sem precedentes ao desenvolvimento social. Todos devem aprender um ofício, dominar minimamente a tecnologia, estar engajado em atividades que remetam ao processo produtivo, como assim se expressa (ARQUIVO, 1859 p. 39),

A história do capitalismo é toda ela a história de um prodigioso desenvolvimento da produtividade por meio do desenvolvimento da tecnologia. Demonstra, assim, de maneira irrefutável, que a classe operária não pode esperar nenhum benefício do desenvolvimento da produtividade moderna antes de derrubar o capitalismo e tomar o poder de Estado através de uma revolução socialista.

Essa atitude oriunda do sistema capitalista é fruto de uma ideologia que prega acentuadas diferenças, em que as concepções educacionais estão direcionadas aos interesses do capital, para gerar indivíduos produtivos. Como diria Marx (1852, p. 76) “indivíduos que produzem, ou seja, a produção de indivíduos socialmente determinada”.

Essa marca do sistema capitalista também atrela os sujeitos deficientes a condição de seres produtivos. Que suscita reflexões, em que condições, eles irão produzir, como irão lutar socialmente, uma vez que o contexto burguês por ser excludente não possibilita condições de luta favoráveis ao seu desenvolvimento social. Como: Marx (1996) examina, além da mistificação burguesa que declara que o “trabalho” do operário é “pago de acordo com seu valor”, as diferentes *formas* de salário: primeiro, o salário por tempo e, depois, o salário por peça, ou seja, as diferentes *armadilhas* em que a burguesia tenta prender a consciência operária para destruir toda a vontade de luta de classes organizada.

Nesse contexto de menos valia para os sujeitos deficientes, em que a suas forças de trabalho não correspondem ao esperado pela burguesia e os condena a periferia do mercado de trabalho é que torna desafiador a emancipação dos que são vítimas do capital selvagem e segregado. Marx (1996) e, de maneira geral, da tradição socialdemocrata da Segunda Internacional. Somente uma luta política pode “mudar o rumo” e superar esses limites, portanto deixar de ser defensiva e se tornar ofensiva.

Então, a luta política reivindicada por Max só se fará acontecer, se houver um processo educativo, em que, os sujeitos deficientes sejam contemplados com as políticas públicas de investimento a sua formação social. Sem o viés educacional a exploração burguesa continuará impondo sua marca sem precedente. Marx (1996), falando da “expropriação dos expropriadores”, declara: “é a negação da negação”. Os primeiros, cegos pela ideologia burguesa, que faz de tudo para escamotear a exploração de classes, não conseguem ver a exploração capitalista.

Ou seja, quanto mais o capital imprimir na sociedade sua marca de exclusão, corroborada pelo sistema educacional que reproduz uma sociedade estratificada, onde os que possuem condições financeiras, ocupam os melhores cargos e os que não tem acesso à educação de qualidade, não conseguem mudar sua condição social. Como diz Adorno (2001), “quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente”.

A construção de uma sociedade que visa o lucro, não oferece condições de mobilidade social aos que não tem o padrão requerido pelo sistema capitalista, porque o esforço é manter a hegemonia do capital, e não permitir a luta de classe. Esse é um princípio de que Marx (1996) não abre mão. *O capital* não estuda a história da luta de classes, mas procura deslindar as articulações do modo de produção capitalista como um todo. Marx (1996), afirma que toda história é a história da luta de classes.

A tese, de que o capitalismo nunca deixou de empregar, e continua a empregar em pleno século XX, nas “margens” de sua existência metropolitana, isto é, nos países coloniais e ex-colônias, os meios da mais brutal violência. A luta de classe pressupõe elementos fundamentais à sua concretização, não é apenas a ideologia pela ideologia de classes, que vai provocar mudanças essenciais na estrutura social, mas o construto de um sistema sócio educacional, que consiga abolir a violência e a barbárie daqueles que estão à margem do sistema educacional.

O percurso capitalista não deixa dúvidas de que é necessário pensar uma outra lógica aos que estão socialmente desfavorecidos. Dessa forma, somente o viés educacional poderá mudar essa realidade. O Brasil tem construído uma história de inclusão através de leis e políticas públicas que pretendem reparar os danos causados aos sujeitos deficientes e proporcionar-lhes acesso igual aos meios educacionais. “Educação inclusiva é a garantia da igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação

especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2008, p. 14.)

O direito aqui conquistado, tem de forma tímida cumprido seu papel educacional, não conseguindo de fato e de direito o que se espera a educação dos sujeitos deficientes. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Essa compreensão de quem é o sujeito deficiente e suas demandas sociais, deve provocar atitudes de enfrentamento da questão do deficiente para além da sua própria deficiência, e suscitar reflexões de práticas educacionais que possam vinculá-lo ao processo de produção capitalista mais adequado a sua necessidade especial, uma vez que, o sistema capitalista individualiza e marginaliza os socialmente diferentes.

A identidade pessoal e social é essencial para o desenvolvimento de todo indivíduo, enquanto ser humano e enquanto cidadão. A identidade pessoal é construída na trama das relações sociais que permeiam sua existência cotidiana. Assim, há que se esforçar para que as relações entre os indivíduos se caracterizem por atitudes de respeito mútuo, representadas pela valorização de cada pessoa em sua singularidade, ou seja, nas características que a constituem (BRASIL, 2005, p. 11).

Esse construto histórico inclusivo dos sujeitos deficientes, como vemos, evidencia o que, o sistema capitalista prega, retrocesso dos menos favorecidos, estagnação de direitos constituídos, acesso restrito aos meios educacionais e tudo o mais que lhe atrele ao subdesenvolvimento do ser social. “O conceito de cidadania em sua plena abrangência engloba direitos políticos, civis, econômicos, culturais e sociais. A exclusão ou limitação em qualquer uma dessas esferas fragiliza a cidadania, não promove a justiça social e impõe situações de opressão e violência” (BRASIL, 2005, p. 14).

É necessário entender que os sujeitos deficientes, também tem o direito de exercer sua cidadania, participar da vida social, exercer sim o exercício do ofício, respeitando suas limitações, uma vez que, o direito que lhes assisti está proclamado para esse fim. No entanto, no exercício dessa cidadania tem prevalecido a lei do mais forte, do que reuni o poder ao seu favor, pois essa é a imposição burguesa, como aponta Marx:

Aos economistas burgueses parece-lhes que a produção funciona melhor com a polícia moderna do que, por exemplo, com a aplicação da lei do mais forte. Esquecem-se apenas de que a “lei do mais forte” também constitui um direito e que é esse direito que sobrevive, com outra forma, naquilo a que chamam “Estado de direito” (ARQUIVO..., 1859, p. 103).

Por essa compreensão a sociedade capitalista não oferece condições de plena participação aos sujeitos deficientes de produzirem socialmente, pois as marcas visíveis de suas deficiências os vitimam a violência da não potencialização de suas

capacidades produtivas. Como afirma Marx:

As condições em que se encontram a sociedade vão dizer até que ponto o homem pode construir a sua história. Por essa lógica podemos pensar que a classe dominante, a burguesia, tem maiores oportunidades de fazer sua história como deseja, pois, tem o poder econômico e político nas mãos, ao contrário da classe proletária que, por causa da estrutura social, está desprovida de meios para tal transformação (ARQUIVO..., 1859, p. 96).

A sociedade brasileira tem elaborado dispositivos legais que, explicitam sua opção política pela construção de uma sociedade para todos, as políticas públicas e suas práticas desejando uma sociedade de fato inclusiva, onde a educação é o veículo de transformação aos sujeitos deficientes, como evidencia a política Nacional.

Declararam, também, entender que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo um elemento que “pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (BRASIL, 2005, p. 33).

A política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência prevista no Decreto 3298/99 adota os seguintes princípios: “Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos” (BRASIL, 2005, p. 39).

Nesta concepção, os sujeitos deficientes ao usufruírem os direitos de acesso ao conhecimento como está proclamado na política Nacional, ganham força para ingressarem no mercado de trabalho e exercer seu pleno direito de cidadão. Como assegura o documento que prever a inserção profissional.

O documento “Educação Profissional - Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial” visa estimular o desenvolvimento de ações educacionais que permitam alcançar a qualidade na gestão das escolas, removendo barreiras atitudinais, arquitetônicas e educacionais para a aprendizagem, assegurando uma melhor formação inicial e continuada aos professores, com a finalidade de lhes propiciar uma ligação indispensável entre teoria e prática. Destaca ainda, a importância da articulação e parceria entre as instituições de ensino, trabalho e setores empresariais para o desenvolvimento do Programa de Educação Profissional (BRASIL, 2007, p. 48).

Esse ideal profissional almejado para os sujeitos deficientes, dentro de uma conjuntura capitalista corrompida, que não está interessada na efetivação de direitos constituídos, que prega um direito e os nega na prática, não garantem suas participações no mercado de trabalho, porque vive-se também a crise da formação que permite o engajamento social.

A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukacs a Escola de Frankfurt, a crise do processo formativo seria um tema privilegiado (ADORNO, 2000, p. 12).

A luta de classes defendida por Marx (1996), pressupõe o processo educativo,

como arma de luta, para que aconteça a revolução social, e como pressupor este ideal se o que pode libertar está sempre em crise e não dar conta de cumprir seu papel social, que a formação humana. Dessa forma, sociedade defendida por Adorno, faz sentido:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (ADORNO, 2000, p. 3).

O sistema capitalista constrói uns para o sucesso e outros para a periferia do processo social, para manter sua lógica e defender seus interesses; não está preocupado com igualdade para todos, acesso de todos a uma educação de qualidade e para a emancipação, e nem tão pouco que todos ascendam profissionalmente e assumam posições de destaque, ele se mantém com individualismo, diferenciações, violência, barbárie, dentre outros que imprima sua marca social.

Assim, como os sujeitos deficientes vão assumir lugar e assento na sociedade capitalista, exercendo direitos e cumprindo deveres de cidadãos, se a marca do capitalismo trata os esteticamente fora do padrão à margem do processo educativo e os atrela a condição de menos valia do capital? É preciso pensar uma outra sociedade e, portanto, envidar esforços para que ela aconteça. Marx (1996), também via o homem como aquele que pode transformar a sociedade fazendo sua história, mas enfatiza que nem sempre ele o faz como deseja, pois, as heranças da estrutura social influenciam-no. Assim sendo, não é unicamente o homem quem faz a história da sociedade, pois a história da sociedade também constrói o homem, numa relação recíproca (PENSAR..., 2007, p. 1).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos deficientes, como designamos neste trabalho, precisam de um olhar atento de toda sociedade para suas necessidades, mesmo que essa sociedade seja de orientação capitalista, onde as pessoas deficientes não são vistas como produtivas ao sistema, mas como seres que, muitas vezes, desperta piedade por parte de todos.

Este cenário controverso que os sujeitos deficientes vivenciam precisa ser mudado e construído uma nova realidade que os projete para a conquista de sua dignidade, como pessoas de direitos e deveres, numa sociedade democrática, onde todos devem ter direitos iguais.

Para romper com a barbárie defendida por Adorno é preciso investir em educação de qualidade, que alcance o seguimento da educação especial e inclusiva, onde os alunos deficientes estão inseridos, e os liberte da condição de vítima do sistema, para construtores do seu engajamento social.

Dessa forma, as injustiças cometidas às pessoas com deficiência ao longo da sua trajetória social serão dirimidas, e novos horizontes se abrirão para conquistarem a tão sonhada emancipação defendida por Adorno, que os possibilitem a alcançarem seus devidos lugares na sociedade da qual fazem parte.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARQUIVO Marxista na Internet. **Uma Contribuição para a Política Karl Marx 1859**. [online]. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/PC Nº /2002 9 de abril de 2002. Seção 1.

BRASIL. **Educar na Diversidade**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. (Material de Formação Docente).

BRASIL. **Lei 13.146/06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. (Estatuto da pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. Educação das pessoas com deficiência no capitalismo: a segregação dos elementos perturbadores da ordem burguesa. **Revista HISTEDBR**, São Paulo, UniCamp, v. 2, 2015. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art1_12.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MARX, Karl. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 1852. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>>. Acesso em: 03. nov. 2017.

MARX, Karl. **O capital crítica da economia política**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1996. (Primeiro o processo de produção do capital, v. 1).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PENSARSociológico. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/projetofolhas/livreto/sociologia.php>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

INCLUSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, COM APOIO DO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Roberta Betania Ferreira Squaiella

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
São Paulo – S.P.

Roberto Righi

Universidade Presbiteriana Mackenzie, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
São Paulo – S.P.

Maria Victoria Marchelli

University of Florida, CityLab Orlando, Faculdade de Arquitetura
Orlando, Flórida – Estados Unidos.

RESUMO: É urgente a promoção da inclusão e democratização do acesso à educação superior de qualidade através do ensino a distância no Brasil, diante das tecnologias de informação e comunicação e sua disseminação na sociedade. Não se trata apenas de uma simples inserção de tecnologias, mas também de mudanças nas concepções pedagógicas, que aproximam o aluno contemporâneo da realidade, cada vez mais conectada às redes da Internet. É necessária uma reformulação das políticas públicas para que a tecnologia possa convergir com a educação, de maneira colaborativa e tecnológica. Seu crescimento já é destacado, especialmente no setor privado, porém sua afirmação depende de políticas públicas adequadas. Para tanto, são essenciais,

principalmente, as mudanças institucionais para a equiparação da concessão de recursos para os cursos em EAD com as dirigidas aos cursos presenciais. Destaca-se a responsabilidade social do ensino superior em avançar os conhecimentos nas questões culturais, econômicas, sociais, políticas e científicas para atender aos desafios emergentes de educação, trabalho e geração de renda.

PALAVRAS-CHAVE: Acesso à Educação Superior, Inclusão e Democratização, Políticas Públicas, Ensino a Distância (EAD).

INCLUSION AND DEMOCRATIZATION OF ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN BRAZIL, WITH SUPPORT OF ONLINE DISTANCE LEARNING (ODL)

ABSTRACT: It is urgent to promote the inclusion and democratization of access to quality higher education through distance education in Brazil, in the face of information and communication technologies and their dissemination in society. It is not only a simple insertion of technologies, but also changes in the pedagogical conceptions, which bring the contemporary student closer to reality, increasingly connected to Internet networks. A reformulation of public policies is necessary so that technology can converge with education, in a collaborative and technological

way. Its growth is already highlighted, especially in the private sector, but its affirmation depends on adequate public policies. To this end, institutional changes to the granting of resources for ODL courses with those aimed at face-to-face courses are essential. It is important to emphasize the social responsibility of higher education in advancing knowledge in cultural, economic, social, political and scientific issues to meet the emerging challenges of education, work and income generation.

KEYWORDS: Access to Higher Education, Inclusion and Democratization, Public Policies, Distance Education (EAD).

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo mostra a situação da educação superior pública e privada, os mecanismos legais e normativos e, as perspectivas de políticas públicas de promoção da inclusão e democratização do acesso à educação superior com o EAD no Brasil. Considera novas concepções pedagógicas a serem adotadas, aproximando-se do aluno, cada vez mais conectado às redes da Internet. É necessária reformulação das políticas públicas para que a tecnologia possa convergir com a educação, de maneira colaborativa e tecnológica. O crescimento do EAD já é destacado, especialmente no setor privado, porém sua afirmação depende de mudanças institucionais. Existe grande responsabilidade social do ensino superior no encaminhamento e solução das questões culturais, econômicas, sociais, políticas e científicas que permitam atender aos desafios emergentes de educação, trabalho e geração de renda. O uso das tecnologias da informação e comunicação na sociedade é inevitável, pois apresentam inúmeras vantagens como menores custos, redução nos deslocamentos, flexibilidade espaço temporal, entre outras (SQUAIELLA; RIGHI, 2015a).

Atualmente, há um grande número de instituições que se lançam no oferecimento de cursos a distância, a fim de atender a um mercado educacional em rápida expansão. O crescimento de alunos matriculados em cursos a distância no Brasil, nos últimos dez anos, representa sua enorme potencialidade. É necessária uma melhor adequação das leis vigentes e da estruturação pedagógica, para se aprofundar esta inovação educacional em escala nacional. Muitas barreiras devem ser superadas para alcançar o sucesso desta transformação, sendo necessária a evolução das políticas públicas e das iniciativas empresariais que contribuam para a expansão do ensino e das tecnologias.

2 | METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa adotada envolve pesquisas e crítica de referências estatísticas, técnicas, legislativas e normativas que caracterizam a situação e as perspectivas das políticas públicas voltadas à inclusão e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil por meio do EAD. Dentre as fontes mais relevantes estão:

o Censo de Educação Superior MEC/INEP de 2017, Plano Nacional da Educação PNE 2014-2024, Lei 9394/1996, Decreto 5622/2005, dentre outros.

3 | USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

A incorporação das tecnologias na educação levará a um ensino cada vez mais híbrido, onde coexistirão os momentos de atividades virtuais e presenciais, que possibilitarão o maior engajamento e o aprendizado efetivo do aluno, sem a distinção entre as metodologias de ensino presencial e a distância.

Compreendendo-se que os conhecimentos são substituídos e/ou atualizados rapidamente devido à velocidade dos avanços tecnológicos e, que as profissões também estão se transformando rapidamente, as instituições de ensino superior precisam se atualizar constantemente para oferecer aos seus alunos uma educação de boa qualidade e uma formação que vise à flexibilidade mental, para a adaptação dos futuros profissionais às diferentes oportunidades de trabalho que surgirão.

A alteração de paradigma em curso exige uma mudança de pensamento e de novas realidades econômicas e sociais, com a passagem de uma sociedade industrial para outra pós-industrial, onde o conhecimento é o principal recurso de produção e de riqueza.

O desenvolvimento e a adoção de equipamentos cada vez mais acessíveis e conectados, além das ferramentas da Internet, devem possibilitar novas formas de uso dos ambientes educacionais, como nos modelos de ensino híbrido ou de sala de aula invertida, táticas para um aprendizado mais ativo e criativo. A situação do ensino a distância no Brasil, que está em momento de expansão, causa impactos significativos no acesso à formação de nível superior e continuada e, uma inovação disruptiva na democratização do ensino superior (SQUAIELLA; RIGHI; MARCHELLI; 2018).

4 | O CRESCIMENTO DO EAD NO BRASIL E SUA REGULAMENTAÇÃO

No final da década de 1990 foi instituído o EAD no Brasil, a partir da ideia de que um país, com suas dimensões e características, teria que romper com o sistema convencional e ter alternativas para garantir a educação inicial e continuada, como direito de todos. Para tal, foi definido pela Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que o poder público tinha o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades e de educação continuada” (Brasil, 1996, p. 27841). Porém, foi apenas com a participação da iniciativa privada, protagonista na implantação desta modalidade inovadora de ensino e aprendizagem, regulamentada pelo Decreto 5.622, de 2005, que ocorreu um grande crescimento do EAD, quando foi equiparado

ao ensino presencial, da educação básica até o nível superior (Brasil, 2005). Felizmente, hoje se vive num momento de transição na área da educação, em que a metodologia de ensino a distância é vista como uma realidade, com uma dimensão renovada, atingindo maior número de usuários e ganhando crescente credibilidade. Por meio das mídias, comparece considerável quantidade de cursos e de espaços de apoio destinados aos alunos – polos de apoio presencial –, que se espalham pelas mais diversas regiões do país, apontando para a facilidade de acesso ao ensino e aprendizagem (SQUAIELLA; RIGHI, 2015b). Os instrumentos legais compõem um conjunto de dados importantes para verificação e manutenção do que os órgãos competentes consideram como qualidade no EAD. Não basta a aprovação de uma instituição para que se inicie a oferta de EAD. É necessária a autorização dos cursos e a abertura dos polos de apoio presencial.

Hoje o ensino presencial vivencia recentemente uma crise, que se expressa por sua estagnação no Brasil, decorrente do alto custo de operação, da redução de financiamentos como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o ProUni (Programa Universidade para Todos). Também existe a falta de interesse da geração de nativos digitais no ensino presencial e outros fatores que reduzem a sua primazia, levando às soluções híbridas, com a crescente participação do EAD.

O ProUni é um programa do governo federal, que disponibiliza bolsas de estudos parciais e integrais em cursos presenciais e a distância, para alunos de baixa renda. O FIES constitui um fundo estatal que apenas subsidia os alunos carentes matriculados em escolas privadas presenciais. Caso o FIES atendesse aos alunos de ensino a distância, o crescimento no número de matrículas nesta modalidade seria ainda maior. Esta diretriz deveria integrar política de educação via EAD, pois não é compreensível que este programa de financiamento estudantil estatal não abranja aos dois setores de ensino e aprendizagem, presencial e a distância, em igualdade de condições de concorrência e funcionamento. Devido ao menor custo do EAD o mesmo montante de recursos poderia ter um impacto social muito maior ao alcançado hoje.

Voltando à aprovação dos cursos, a etapa de implantação é geralmente precedida por uma fase de planejamento e regularização que pode levar anos. Por esta razão muitas instituições maiores compram instituições de pequeno porte, que já possuem credenciamento para a oferta de ensino a distância, para crescer mais rapidamente. Este tipo de ação provoca uma concentração de mercado brasileiro em quatro ou cinco grandes grupos, que contraria os pressupostos de equidade, qualidade e acessibilidade do ensino a distância (CARDOSO, 2015). Assim, o próprio Governo é responsável pelo desencadeamento de processos perniciosos a concorrência mais equitativa.

Mais recentemente, instituiu-se a Resolução n. 01, de 11 de março de 2016, decretada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES), que estabelece as

diretrizes e as normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância (Brasil, 2016). Infelizmente não favorece maiores avanços para as práticas educativas mais abertas e flexíveis desta modalidade de ensino. Assim, apesar da farta legislação, ainda é necessário um processo para seu aperfeiçoamento e consolidação. Porém a educação brasileira, como um todo, vivencia um processo de transformação que gera a necessidade de atualizações mais agressivas, inovadoras e mesmo disruptivas, com novas definições. Dentro desse quadro, questiona-se se as exigências das legislações existentes são suficientes para criar uma estrutura decente e adequada para que o ensino a distância seja capaz de substituir o ensino presencial. Isto permitiria ao aluno desenvolver suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais profissionais e éticas, constituindo-se, assim, em uma importante ferramenta para a construção do conhecimento na sociedade contemporânea. Ainda são necessários novos ajustes nas legislações vigentes, para que o ensino a distância possa apresentar maior grau de expansão e, para que se estabeleça um caminho mais efetivo para a democratização do acesso à educação superior.

A verdadeira autonomia das universidades é outra questão importante para que se possa propor uma educação disruptiva, que avance com qualidade neste cenário de rápidas transformações tecnológicas. O processo de aprendizagem atual deve ser diferente do tradicional. Não há mais sentido a aula, onde o aluno é apenas expectador. No passado o “mundo estava pronto” e o conhecimento era cristalizado, refletindo aquele ambiente, e a escola só o transmitia. Hoje o mundo está em construção, o conhecimento é provisório e a aprendizagem deve ser significativa, com o professor a promovendo, por meio do desafio contínuo aos alunos. A sociedade está mudando como um todo e, também, na sua forma de ensinar e aprender. Em um ambiente de crescente interconectividade, a educação é ainda o caminho mais adequado para transformar a sociedade para um futuro mais livre e edificante, adequado a transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento.

Considerando-se o levantamento sobre os cursos na educação superior do ano de 2017, avalia-se o crescimento do EAD no período de dez anos, portanto de 2007 a 2017. A análise dos dados do Censo da Educação Superior de 2017 (MEC/INEP, 2018) permite ver o enorme crescimento do ensino a distância. Do total de 5.250.147 matrículas no nível superior no ano de 2007, 4.880.381 (92,9%) eram em cursos presenciais e 369.766 (7,1%) em cursos a distância. Já, em 2017, do total de 8.286.663 matrículas, 6.529.681 (79,8%) eram em cursos presenciais e 1.756.982 (21,20%), em cursos a distância, num salto de 1.387.216 matrículas (375,16%) no período de 10 anos.

A figura 1 expressa de forma mais detalhada quanto a natureza da iniciativa, do total de 369.766 matriculados em cursos a distância, em 2007, 25% dos alunos (94.209) estavam matriculados em instituições públicas, enquanto 75% (275.557) estavam matriculados em instituições privadas. Em 2017, do total de 1.756.982 alunos

matriculados, 9% (165.752) estavam em instituições públicas e 91% (1.591.410) em instituições privadas. Esta evolução denota a dificuldade que as instituições públicas possuem de responder ao desafio, mantendo modalidades e processos pedagógicos ultrapassados, enquanto que o setor privado é mais ágil, incorporando as tecnologias de informação e comunicação, bem como a pedagogia atual. No médio e longo prazo, caso se mantenha este diferencial, as instituições de educação superior públicas serão vítimas do sucateamento, hoje bastante avançado nos níveis educacional básico e médio do país.

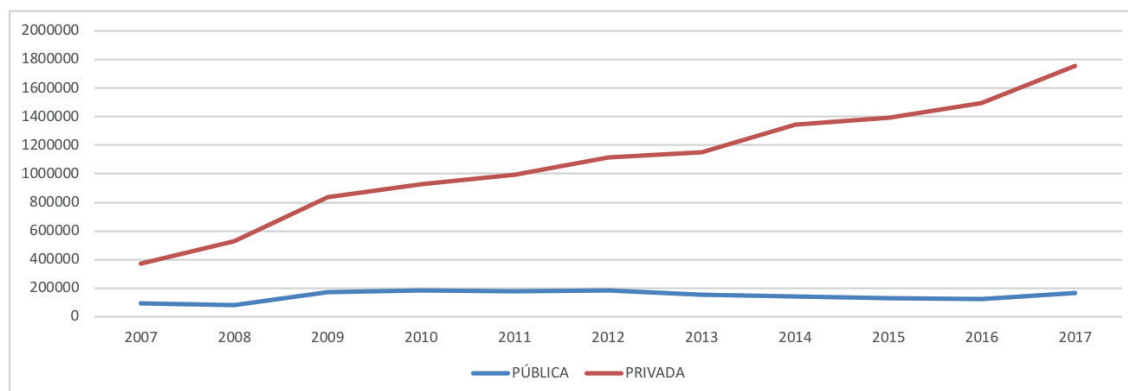


Figura 1 – Evolução das matrículas de educação superior de graduação a distância, por categoria administrativa – Brasil, 2007-2017

Fonte: Autores, com base no Censo da Educação Superior 2017 (MEC/INEP, 2018).

Do total de 3.226.249 alunos ingressantes no ensino superior em 2017, 34% (1.073.497) foram de alunos de ensino a distância e 66% (2.152.752), de ensino presencial (MEC/INEP, 2018), o que evidencia o potencial de expansão do ensino a distância.

O crescimento do ensino a distância no Brasil, que ocorre principalmente no setor privado, se deve a vários fatores como: menor custo para o aluno, limitações de mobilidade nos centros urbanos e a maior possibilidade de inserção de modernos recursos multimídias nas práticas pedagógicas. Dirigida principalmente pelas instituições particulares, a oferta de cursos superiores a distância cresce em ritmo acelerado, com estratégias adequadas para manter os alunos, oferecendo atualizações e novidades num mundo em constante transformação e dinamismo, com as mais atuais e avançadas tecnologias, como: internet 2.0, jogos eletrônicos, *chats*, *second life*, móveis e outras.

5 | DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Com uma área de 8.515.767,05 km², o Brasil apresenta grandes diversidades entre as suas cinco principais regiões geográficas (BRASIL, 2016). A região Sudeste, composta por quatro Estados, soma 85 milhões de habitantes, é a mais populosa e

desenvolvida economicamente. Nela concentram-se 44% dos cursos de graduação presencial. Além disto, considerando-se o número de matrículas nos cursos presenciais e a distância, a região sudeste concentra 45% dos alunos, seguida pelas regiões nordeste 21%, sul 17%, centro-oeste 9% e norte 8%, visível na figura 2.

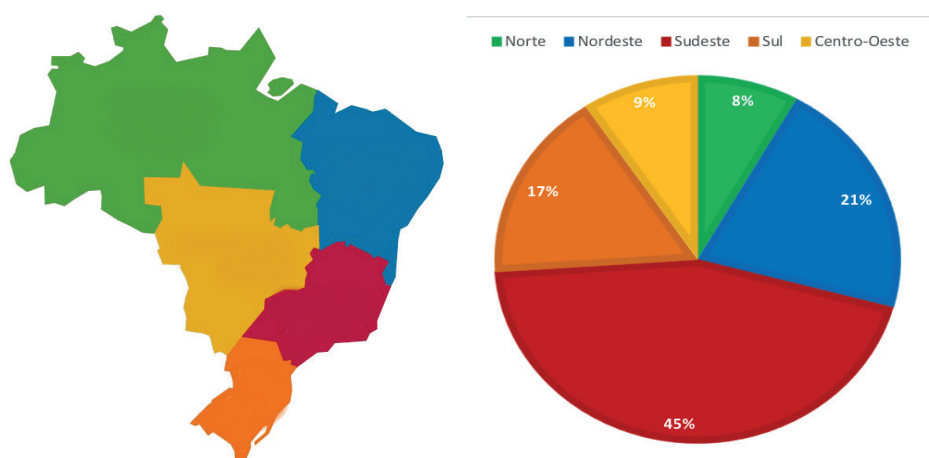


Figura 2 – Porcentagem do número de matrículas de graduação presencial e a distância, segundo a região geográfica, Brasil, 2017

Fonte: Autores, com base no Censo da Educação Superior 2017 (MEC/INEP, 2018).

No Brasil, para cada 3 alunos matriculados na rede privada, há um aluno matriculado na rede pública, considerando-se o total de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância (MEC/INEP, 2018).

Destaca-se que, em 2017, o Estado de São Paulo (região sudeste) concentrou 24% das matrículas nacionais em cursos presenciais e a distância, o que representa o maior número de matrículas no total (1.993.833). Apenas 15,4% destes alunos estavam em instituições públicas. Desta forma, o Censo do Ensino Superior 2017 aponta que são mais de 1,68 milhões de estudantes em instituições privadas só no Estado de São Paulo (MEC/INEP, 2018).

Infelizmente, muito ainda precisa ser feito. O prejuízo causado pela ineficácia do setor público brasileiro na educação não se limita apenas à falta de desenvolvimento de suas instituições de ensino. Também, estende-se aos processos de autorização de funcionamentos das instituições privadas que ficam sujeitas aos burocráticos e lentos procedimentos de autorização de funcionamento, além da mudança do processo cultural interno de transformação em relação ao ensino a distância.

O crescimento da educação a distância será uma alternativa muito importante para viabilizar a meta 12 do *Plano Nacional da Educação/PNE 2014-2024*. Esta meta consiste na elevação da taxa bruta de matrículas (total de matrículas) para 50% e a taxa líquida (população entre 18 e 24 anos) para 33%, até o ano de 2024. Ressalta-se que deve ser assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2015). Entretanto, em 2014 a taxa líquida de graduandos na população era de 17,6%, o significa que a

taxa de matrícula no ensino superior deverá ser quase que duplicada para alcançar a taxa líquida de 33%, do PNE. O ensino privado cresce cada vez mais, sendo a única saída, pois é difícil alcançar os 40% das novas matrículas no segmento público. Assim, verifica-se a necessidade de medidas urgentes para se alcançar as metas do PNE, sendo o ensino a distância alternativa viável e potencial para elevar o nível de escolaridade da população brasileira.

Os dados do *Censo da Educação Superior 2017* permitem avaliar, em termos quantitativos, o desenvolvimento das ações das instituições brasileiras com relação ao ensino a distância, que se adéqua à realidade da sociedade atual, que necessita de um novo perfil de profissional. Desta forma, o ensino a distância superou a sua baixa credibilidade inicial, comparada aos sistemas convencionais.

A situação do ensino superior no Brasil apresenta grande atraso com relação aos outros países do mundo, inclusive em relação aos países latino americanos, como o Chile e a Colômbia. Na figura 3, verifica-se que o percentual da população com formação no ensino superior, com idade entre 25 e 34 anos, é de 16,3% no Brasil, enquanto na Colômbia é de 28,1%, no Chile é de 27,3%, na Espanha é de 41% e na Coréia Sul é de 70%. Considerando-se a população mais velha, entre 55 e 64 anos, verifica-se que no Brasil este percentual representa 11,2%, enquanto na Colômbia 14,8%, no Chile 14,5%, na Espanha 23,2 e na Coréia do Sul, 19,7 (MEC/INEP, 2018). Assim, a meta do PNE, de elevar o número de brasileiros que possuem educação em nível superior, é uma medida urgente e difícil de ser cumprida, se não houver uma mudança radical na educação.

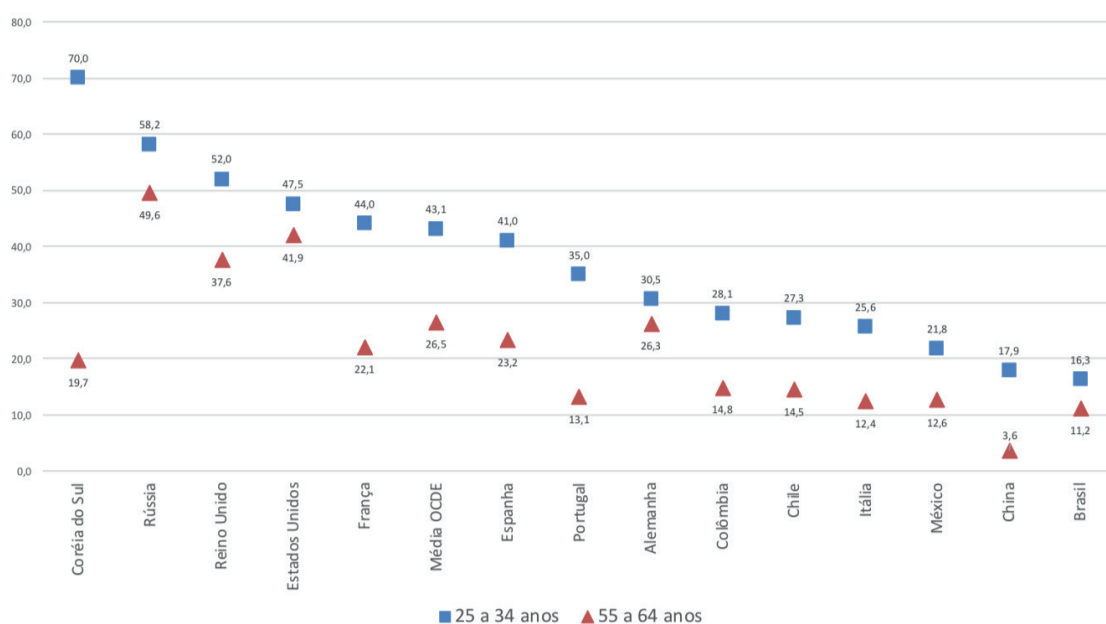


Figura 3 – Percentual da população com educação superior por faixa etária – 2016.

Fonte: EAG 2018 (OCDE), apud MEC/INEP, 2018.

Num país de dimensões continentais como o Brasil, destaca-se que o EAD

possibilita a inclusão de muitas pessoas que antes não tinham acesso a cursos de nível superior, pois devido aos altos custos de amortização da infraestrutura e de quadros técnicos, as instituições de ensino se concentram nos grandes centros urbanos. A possibilidade de atendimento aos alunos em polos de apoio presencial, seja este de uso exclusivo da instituição ou em parceria entre instituições, permite e facilita a interiorização da educação para as diversas regiões do país e, conseqüente inclusão de contingentes populacionais marginalizados.

6 | RESULTADOS SOCIO-ECONÔMICOS DOS ESTUDANTES: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E RENDA.

O padrão de desenvolvimento do Brasil nos últimos anos segue em crescimento e avanço, considerando-se a política social e as melhorias estruturais do mercado de trabalho. De acordo com a análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, realizada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), permanecem na sua base estruturante os indicadores de: crescimento real da renda do trabalho; diminuição de suas desigualdades; o aumento da escolaridade e das condições gerais de vida da população; e, a diminuição das diferenças que separam negros de brancos, mulheres de homens, trabalhadores rurais de urbanos. Porém, destaca-se que a intensidade de melhoria do equilíbrio poderia ser maior, especialmente para as questões relacionadas às desigualdades, em seus múltiplos aspectos (CALISTRE; VAZ, 2015).

Os avanços na educação brasileira são fundamentais para as mudanças sociais, porém, apesar do crescente número de alunos matriculados no ensino superior, a velocidade desse avanço numérico está abaixo do necessário se atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2024. Além disso, é um grande desafio para as políticas públicas alcançar a oitava meta do PNE, que estabelece uma média de 12 anos de estudos, até o ano de 2024, para as populações rurais, de região de menor escolaridade, dos 25% mais pobres, além de igualar a escolaridade entre negros e não negros. Acredita-se que o aumento da escolaridade para a população entre 18 e 29 anos terá um impacto positivo para toda a população, pois ao atingir um determinado nível de escolaridade na juventude, o indivíduo desenvolve habilidades para continuar os estudos ao longo de toda a vida.

Para compreender o quadro atual na educação brasileira, faz-se a comparação dos dados referentes aos anos de 2004 e 2014, conforme o último registro divulgado pelo IPEA. Considerando-se como parâmetro os anos de escolaridade, verifica-se que as desigualdades entre as populações das zonas urbanas e rurais são relevantes. As populações do campo aumentaram sua escolaridade em 2,6 anos entre os anos de 2004 e 2014. É importante observar que o desvio na média entre os diversos grupos

estudados não era enorme, não explicando as desigualdades sociais muito mais acentuadas na prática. Seguindo-se o ritmo de crescimento recente este indicador deverá chegar em 10,8 anos, em 2024. Porém, a população urbana, que apresentou aumento de 1,3 anos em 10 anos, deverá alcançar 11,6 anos se seguir no mesmo ritmo até 2024. Apenas os jovens que pertencem aos 25% mais ricos dos domicílios atingiram o patamar de 12 anos de estudos, em 2014. Já os jovens dos 25% mais pobres dos domicílios atingiram o patamar de 8,2 anos em 2014 e, caso apresentem o mesmo crescimento da década analisada, poderão atingir o índice de 11,4 anos (CALISTRE; VAZ, 2015), ou seja, não atingirão a meta estabelecida no PNE.

Considerando-se os anos de escolaridade dos estudantes, verifica-se que há grande relação entre a mobilidade sócio-ocupacional dos filhos em relações aos pais. Em 2014, 41 % dos filhos de pais que terminaram apenas o ensino fundamental, concluíram o ensino médio. Porém, dentre estes que concluíram o ensino médio, verificou-se que apenas 27% concluíram o ensino superior (IBGE, 2016).

O nível educacional é importante fator para o desenvolvimento de uma sociedade. Conforme verificado, o grau de instrução dos pais é um fator importante na formação educacional dos filhos. Destaca-se que o ensino a distância se apresenta como alternativa importante para o empreendedorismo e o desenvolvimento local em um país de grande extensão territorial, com ampla diversidade regional e carência de desenvolvimento, como o Brasil. Elevar o nível de escolarização da geração atual é medida fundamental para o desenvolvimento futuro do país.

Entre os anos de 2014 e 2015, o número total de empregos formais teve uma redução de 3,3%, concentrada nos segmentos menos qualificados e jovens, o que reforça a importância do ensino superior para o desenvolvimento da sociedade, sendo necessárias as transformações das políticas públicas que contribuam tanto para a expansão do acesso ao ensino superior, quanto ao acesso às tecnologias e as redes de informática (CAPELATO, 2016). O salto quali-quantitativo de acesso a estes recursos tecnológicos será medida importante para o EAD, e este é um caminho que poderá viabilizar os planos atuais para a educação superior no Brasil.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de planejamento nos processos de industrialização e de urbanização do Brasil levou a problemas de caráter social e econômico, dos quais destacam-se: a educação, a desigualdade, a exclusão, além da violência, do desemprego, da moradia e da saúde (MAURO et al., 2016). Estes problemas, que estão enraizados na sociedade brasileira desde o período da sua colonização, persistem e se agravam com os avanços da globalização. A ideologia da globalidade sem fronteiras, que ocorre por meio das redes de comunicação, apesar de produzir o efeito de homogeneização, também produz a exclusão social. Para superar este abismo, a utopia da educação, cria uma ação prática e reformista para se obter o saber como

fim individual e coletivo (AUGÉ, 2012).

A educação pode melhorar a qualidade de vida das populações locais ao potencializar atividades produtivas e o acesso aos mercados. Destaca-se a importância do EAD no Brasil, como alternativa para suprir a carência na formação no ensino superior para as regiões não atendidas pelas instituições de ensino presencial. O EAD apresenta-se como uma modalidade de ensino mais democrática que, ao adotar os recursos da tecnologia da informação e comunicação como meio para se obter conhecimentos, rompe com as barreiras do espaço e do tempo.

As projeções realizadas por estimativas em 2017 pela Educa Insights mostram um crescimento nos próximos quatro anos, até 2023, de que o EAD superará o ensino presencial com 51%, ou 9,2 milhões de estudantes (KOIKE, 2017). A acumulação de capital humano possibilita melhorias na produtividade do trabalho e aumenta os níveis de renda das pessoas. Assim, observa-se que o EAD contribui para a formação de capital humano e, ao aumentar a capacidade empreendedora dos estudantes, contribui para o desenvolvimento territorial (MAURO et. al. 2016). Numa sociedade justa todos os indivíduos devem ter as mesmas oportunidades na vida, independente da sua origem familiar. Essa opinião deve ser contextualizada, apesar de poder representar uma posição na mobilidade de educação e renda no Brasil. O aumento das desigualdades sociais no país é resultante da falta de investimentos em educação, com os resultados da mobilidade social, em 2015, mais tímidos do que o esperado. Este círculo vicioso deve ser progressivamente superado por políticas públicas que promovam a educação de forma contínua e permanente. Nesta tarefa o EAD pode desempenhar um papel destacado ao superar as barreiras temporais e espaciais que representam os maiores fatores de distinção social, econômica e territorial.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. **Para onde foi o futuro?** Tradução: Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1-4.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília/DF: Inep, 2015. 404 p.

_____. Resolução CNE/CES 1/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de março de 2016, Seção 1, págs. 23-24.

CALIXTRE, André Organizador; VAZ, Fábio (org.). **PNAD 2014: breves análises**. IPEA, Brasília, 2015.

- CAPELATO, Rodrigo et. al. Mapa do ensino superior no Brasil 2016. **SEMESP**, São Paulo, 2016.
- CARDOSO, Rachel. A espera de mudanças. ed. 1999. **SEMESP**, São Paulo, 22 jun. 2015.
- IBGE. **PNAD 2014**: nível de escolarização dos pais influencia rendimento dos filhos. IBGE - Sala de imprensa, 16 nov. 2016.
- KOIKE, Beth. Número de alunos em cursos a distância representará 51% 9,2 milhões de matriculados. **Valor Econômico**, 2017.
- MAURO, Ricardo Arruda et al. **Educação a distância: contribuições da modalidade para o desenvolvimento territorial**. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016.
- MEC/INEP, Ministério da Educação e Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017**. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed, 2018.
- SQUAIELLA, Roberta; RIGHI, Roberto. Ensino superior a distância no Brasil – tecnologias para a construção e difusão do ensino. **Revista Universitás – Araçatuba**, v. 7, 2015a. p 30-47.
- SQUAIELLA, Roberta; RIGHI, Roberto. Development prospects for distance higher education in Brazil - new technologies for the construction and dissemination of education. **International Journal for Innovation Education and Research**. Vol. 3-3, 2015b. p 73-83.
- SQUAIELLA, Roberta; RIGHI, Roberto; MARCHELLI, Maria Victoria. A path to the democratization of access to higher and continued education: distance education in Brazil. **International Journal of Education and Research**, 2018, p.153-166.

INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA: REVISÃO INTEGRATIVA DE ESTUDOS BRASILEIROS NO PERÍODO DE 2013 A 2018

Flavia Alves Santos

Centro Universitário Barão de Mauá - Curso de Psicologia, Programa de Iniciação científica (PIC)
Ribeirão Preto – SP

Gisele Machado da Silva Carita

Centro Universitário Barão de Mauá - Curso de Psicologia, Docente no Programa de Iniciação científica (PIC)
Ribeirão Preto – SP

RESUMO: Entende-se que ao falar de deficiência múltipla as dificuldades de inclusão social são potencializadas, uma vez que esta deficiência pode demandar maior esforço adaptativo da pessoa com deficiência e abertura da sociedade para a inclusão. O estudo do tema mostra-se relevante uma vez que a inclusão social da pessoa com múltipla deficiência se faz necessária para seu desenvolvimento psicossocial. Dessa forma, a presente pesquisa objetivou realizar uma revisão integrativa da literatura para analisar como o tema tem sido abordado e divulgado na literatura científica brasileira. Para a coleta de dados foi realizado um levantamento bibliográfico através da busca eletrônica de artigos referente ao período de 2013 a 2018 nas bases de dados, *Scielo* e Google Acadêmico, a partir dos descritores em português: múltiplas deficiências, inclusão social. Foram analisados qualitativamente 7

artigos e 5 monografias, baseado nos passos propostos por Martins & Bicudo (1989). A partir dos trabalhos encontrados, foram identificadas 3 áreas temáticas. Observou-se que inclusão escolar se configura como uma das formas de acesso para a inclusão do indivíduo com múltipla deficiência em contextos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: múltiplas deficiências, inclusão social, inclusão escolar.

SOCIAL INCLUSION FOR PEOPLE WITH MULTIPLE DISABILITIES: BRASILIAN STUDIES REVIEW IN THE PERIOD FROM 2013 TO 2018

ABSTRACT: The difficulties of social inclusion for people with multiple disabilities are bigger once this disability demands bigger adaptive efforts from the person with multiple disabilities and society's receptivity for inclusion. To study this subject is crucial once the social inclusion of the person with multiple disabilities is necessary for his psychosocial development. Therefore, the goal of this research is to make a integrative review to analyze how this subject has been addressed and released on brasilian scientific literature. The procedure to collect data used was a bibliographic gathering of information using electronic search of articles in the period from 2013 to 2018 on the databases of *Scielo* and

Google Academic from the descriptors in portuguese: “múltiplas deficiências” (multiple disabilities) and “inclusão social” (social inclusion). It was made a qualitative analysis of the 7 articles and 5 monographies that was found based on the steps proposed by Martins & Bicudo (1989). From the studies found, 3 thematic areas were identified. It was possible to analyse from the results that was found that school inclusion is the main way to the inclusion of the person with multiple disabilities on social contexts.

KEYWORDS: multiple disabilities, social inclusion, school inclusion

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil e do trato com a deficiência, é possível perceber a luta pela superação do modo excludente de se relacionar com a pessoa com deficiência. No Brasil colônia, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram retiradas de suas famílias e do convívio em sociedade para serem segregadas em instituições totais. A reclusão era defendida com argumentos religiosos e científicos, quando na verdade a internação era uma forma de livrar a família do peso atribuído à pessoa com deficiência. Este movimento foi chamado de Paradigma da Institucionalização, que surge em meio a falta de políticas voltadas para o indivíduo com deficiência (SENAC, 2011).

Apenas a partir da década de 1960 foram criadas as clínicas e escolas especiais estabelecendo o princípio do Paradigma de Serviços: a integração. Esse paradigma é considerado um importante avanço na maneira de se olhar para as deficiências, mas não atende a todas as necessidades do indivíduo com deficiência já que a adequação parte apenas da pessoa. A partir dos debates sobre essas necessidades, o Paradigma de Suporte passa a prever a contribuição da sociedade para construir um processo de adaptação mútua. O conceito do paradigma anterior abre espaço ao conceito de inclusão (SENAC, 2011).

O termo inclusão foi marcado pela Resolução nº 45 da ONU. O conceito de sociedade inclusiva difundido internacionalmente prevê a co-responsabilização da sociedade no processo de desenvolvimento coletivo, ou seja, uma adaptação mútua para garantir às pessoas com deficiência a inclusão em todos os segmentos da sociedade (ONU, 2004). Neste cenário, pode-se entender o conceito de inclusão social a partir da definição usada por Mazzota & D’Antino (2015), “a participação ativa nos vários grupos de convivência social”.

Sendo assim, o conceito de integração, é definido como a possibilidade de a pessoa com deficiência transitar por salas de aulas regulares e salas especiais. Diferente disso, o conceito de inclusão implica na adaptação da sociedade e da escola para que haja o acesso e a participação de forma efetiva (MANTOAN, 2006).

Esse direito de participação é assegurado por documentos internacionais, como por exemplo, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (1994). Esta conferência, respaldada

na Constituição Federal Brasileira, reafirma o direito de acolhimento das escolas a todos independentemente de condições físicas, sociais ou outras.

Segundo os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, cerca de 23,9% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. Para que essa parcela da sociedade brasileira pudesse ser atendida foram criadas leis, como por exemplo, a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” de 2006, que assegura os direitos de igualdade para pessoas com deficiências e a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos de Pessoas com Deficiências (SNPD), responsável pelas principais pesquisas que incluem o segmento (BRASIL, 2012).

Apesar da existência de legislação acerca da igualdade e dos direitos das pessoas com deficiência, as desvantagens geradas pelas limitações e pela sociedade ainda impõem barreiras físicas, legais e psicológicas que distanciam o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiências em relação à população geral (BRASIL, 2013). Como forma de avançar para uma sociedade mais inclusiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), sancionado em 6 de julho de 2015, consolida as leis e documentos já existentes a fim de proporcionar maiores condições de igualdade e acesso aos setores de saúde, educação, trabalho, lazer, cultura, transporte, entre outros. (BRASIL, 2015).

Entende-se que as dificuldades de inclusão podem ser potencializadas ao se tratar de um indivíduo com múltipla deficiência, uma vez que serão maiores as demandas para a inclusão. A definição de Múltipla Deficiência ainda não é um consenso na literatura, mas de acordo com a cartilha nacional “Saberes e Práticas da inclusão: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem – Deficiência Múltipla” (BRASIL, 2006) pode ser entendida como a “associação de duas ou mais deficiências de ordem física, mental, sensorial, emocional ou de comportamento social.” Contudo, o que irá caracterizar a múltipla deficiência não é a quantidade de deficiências que o indivíduo possui, mas sim as possibilidades e habilidades funcionais necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo e social, ou seja, o grau de comprometimento e os estímulos explorados ao longo da vida da pessoa (BRASIL, 2006).

Da mesma forma, para Honora e Frizanco (2015) a associação de diversas deficiências afeta o indivíduo no seu funcionamento individual e nas habilidades sociais causando atrasos em seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional que dificultam sua autonomia. Sendo assim, o processo de inclusão de pessoas com múltipla deficiência é mais um desafio a ser alcançado pela sociedade.

Para Vygotsky (1987), o desenvolvimento dos processos mentais ocorre através da mediação, ou seja, do relacionamento com o outro. Neste sentido entende-se como a inclusão social está dependente da inclusão escolar, pois é a partir desta interação com o social que a criança com múltipla deficiência terá a possibilidade de não apenas ter um desenvolvimento acadêmico, mas de ir além e ter um desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

2 | OBJETIVO

Verificar como a literatura científica no Brasil tem abordado e divulgado o tema da inclusão social de pessoas com múltipla deficiência, através de uma revisão integrativa no período de 2013 a 2018.

2.1 Objetivos específicos

Investigar por quais meios é realizada a inclusão social da pessoa com múltipla deficiência; Verificar as principais dificuldades na inclusão social de uma pessoa com múltipla deficiência; Compreender as possíveis lacunas existentes nas produções científica em relação ao tema abordado.

3 | METODOLOGIA

Para a realização do estudo foi utilizado o método de revisão integrativa que consiste na revisão e combinação de estudos a fim de integrar os resultados. Este método de pesquisa permite a síntese dos estudos encontrados anteriormente, contribuindo para a formação de conclusões gerais a respeito de determinado tema. (MENDES et al, 2018).

3.1 Procedimento da coleta de dados

Realizou-se uma busca eletrônica de artigos com os descritores em Português: Inclusão Social e Múltipla deficiência nos seguintes sites: Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico, filtrando o período de 2013 a 2018.

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: Artigos e monografias sobre inclusão (social e escolar) de pessoas com múltipla deficiência. Artigos e monografias produzidos no período de 2013 a 2018. Artigos e monografias de literatura brasileira inclusos nas bases de dados listadas acima.

Como critério de exclusão, considerou-se os seguintes itens: Artigos e monografias que não tivessem como objeto de estudo pessoas com múltipla deficiência. Artigos e monografias anteriores a 2013. Artigos e monografias de língua estrangeira. Seguindo esses critérios de inclusão e exclusão foram selecionados um total de 5 monografias e 7 artigos científicos para compor o banco de dados deste estudo.

3.2 Procedimento de análise de dados

Foi realizada uma análise qualitativa baseada nos passos propostos por Martins & Bicudo (1989): Leitura exploratória dos artigos e monografias buscando uma compreensão geral; Releitura atenta do material encontrado para compreender as temáticas tratadas e investigação de convergências e divergências entre os artigos e monografias; Organização dos dados em áreas temáticas; Análise de cada

temática para verificar como a literatura científica tem abordado o tema; Síntese das temáticas consultadas.

4 | RESULTADOS

Os 12 estudos selecionados foram analisados e organizados em 3 áreas temáticas (veja quadro 01):

Temática	Artigos
a) Contextualizações acerca da aprendizagem de pessoas com múltipla deficiência	<p>FALCÃO, G. C.; DANTAS, M. R. M.; SILVA, S. R. C. Ensino-aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: A sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). 2017. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.</p> <p>MAGALHÃES, S. D. P.; ROCHA, M. G. S.; PLETSCHE, M. D. A aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: contribuições da teoria histórico-cultural por meio da pesquisa colaborativa. In: VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 2013, Londrina. Anais eletrônicos... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 3710-3721.</p> <p>ROCHA, M. G. S.; PLETSCHE, M. D. Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. Cad. Pes, São Luis. Anais eletrônicos... n. 1, 2015. p. 112-125.</p>
b) Práticas e estratégias para a escolarização de alunos com múltipla deficiência; - Tecnologias Assistivas (TA) como ferramenta de apoio ao desenvolvimento escolar e social de pessoas com múltipla deficiência	<p>BARBOSA, I. M. R.; GAGLIARDO, H. G. R. G.; BRUNO, M. M. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. Avaliação da visão funcional em crianças com deficiência visual e múltipla deficiência como estratégia de apoio para professores e responsáveis. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, abr./jun. 2018.</p> <p>NOGUEIRA, S. A. Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla: trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de feira de Santana, Bahia. 2015. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015</p> <p>ROCHA, M. G. S.; PLETSCHE, M. D.. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) Para Alunos Com Múltiplas Deficiências Frente Às Políticas De Inclusão Escolar: Um Estudo Sobre Práticas Pedagógicas. RevistAleph, v. 8, n. 20, p. 226 – 240. 2013.</p> <p>ROSÁRIO, H. R. F. M.; COSTA E SILVA, S. S.. Estratégias Adotadas Pelos Pais Na Vivência da Escolarização de Filhos Adultos e Crianças com Deficiência. Revista Enfermagem Referência. v. 4, n. 11, p. 51 – 59. 2016.</p> <p>BEZ, M. R.; BARBOSA, D. N. F.; MARTINS, R. L. Tablet no apoio ao desenvolvimento da comunicação de criança com Deficiências Múltiplas. In: Encontro anual de tecnologia da informação, n. 1, 2017, Frederico Westphalen. Anais eletrônicos... Frederico Westphalen: Anais do EATI, 2017. p. 99-106.</p> <p>OTONI, C. D. F. Uso De Tecnologias Assistivas No Ensino De Geometria: Uma Experiência Em Aluno Com Múltiplas Deficiências. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016.</p> <p>SOUZA, V. L. P. Os benefícios da mídia computador para educandos com deficiências intelectual e múltipla. 2013. 19 f. TCC (Graduação) - Curso de Pós-graduação em Mídias Integradas na Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.</p>

c) Percepções acerca da escolarização de alunos com múltipla deficiência	ANTUNES, S.. A percepção da comunidade escolar sobre a realidade das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. 2016. 28 f. TCC (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia de Direitos, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. JONES, A. B.. Percepção da Inclusão social na visão da família e educadores de crianças com Deficiências Múltiplas. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
--	---

Quadro 01: Áreas temáticas reveladas a partir dos artigos selecionados.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores em 2018.

A) CONTEXTUALIZAÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA

Na perspectiva das políticas educacionais brasileiras, o processo de inclusão deve ser direcionado de modo que os alunos com necessidades especiais possam ser contemplados e beneficiados pela inclusão de forma integral. Ao levar a discussão para o contexto da pessoa com múltipla deficiência é preciso considerar o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais de comunicação, interação social e aprendizagem. Vale ressaltar que alunos com deficiência múltipla devem ter mais que o simples acesso ao espaço escolar, mas com a contribuição de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), possa ter acesso às possibilidades reais de desenvolvimento (MAGALHÃES et al, 2013).

Utilizando como base a teoria de Vygotsky, Magalhães et al. (2013) buscou compreender de que forma a prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e como essas práticas podem ser favorecidas. Em seus resultados pode-se observar que as políticas de inclusão ainda não são suficientes para atender plenamente as necessidades dos alunos alvos da investigação. Pôde-se observar também, dificuldades de infraestrutura e acesso a materiais e recursos específicos para alunos com deficiência múltipla, dificuldade com transporte público adaptado e falta de comunicação entre escola e sistema de saúde.

Da mesma forma, em um estudo realizado por Falcão et al. (2017), evidenciou a falta de formação e conhecimento acerca da múltipla deficiência por parte das professoras. Apesar de tentativas da escola em seguir as diretrizes de inclusão, ainda falta estrutura física.

Devido as diversas barreiras para inclusão em um processo efetivo de aprendizagem, Rocha & Pletsch (2015) em seu estudo, levantam reflexões sobre as possibilidades e desafios existentes em políticas públicas e, também, no campo científico, para a população com deficiência múltipla. Entende-se que o conhecimento e o estudo sobre os atuantes que cercam a temática, contribuem para trilhar um caminho de maior inclusão das pessoas com múltipla deficiência com intervenções adequadas.

Assim, conclui-se que a deficiência múltipla não é o único determinante no processo de aprendizagem, sendo necessários apoio estrutural, como acesso a materiais, transporte adequado e oportunidades reais de acesso, e principalmente, um olhar mais atento do professor à necessidade de cada aluno, uma vez que, a partir disso o aluno tem apoio para conseguir acesso e possibilidade de conquistar os seus direitos (MAGALHÃES et al, 2013).

B) PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

Rocha & Pletsch (2013) investigou práticas e políticas dirigidas a pessoas com múltiplas deficiências com ênfase nas práticas que utilizam o recurso de Tecnologia Assistiva (TA). Ou seja, todo um aparato de recursos e serviços disponíveis que possibilitam a ampliação de habilidade. Já a Comunicação Alternativa Assistiva (CAA), um subgrupo de TA, consiste no uso de gestos, expressões faciais, desenhos, símbolos e todo meio que possa de certa forma promover ou suplementar a comunicação quando não é possível desenvolver a fala. A pesquisa mostrou a importância da utilização de TA no processo de ensino aprendizagem de educandos com múltiplas deficiências em práticas no AEE e a necessidade de serem incluída nas propostas curriculares de maneira mais ampla, uma vez que, esse recurso promove maior possibilidade de conhecimento geral, socialização e autonomia.

Levando em consideração o envolvimento da família no processo de escolarização como algo complexo, Rosário & Silva (2016), se propõem a investigar quais são as ações/práticas dos pais ao vivenciarem a escolarização de filhos com múltiplas deficiências na educação básica. Em suma, o estudo apresenta a importância do papel de cada ator social (pais, professores, direção da escola, alunos) na interação que envolve a vivência de escolarização de uma pessoa com múltipla deficiência.

Nogueira (2015), em sua tese, implanta o projeto Núcleo de Estudos e Formação Docente (NEFD), que tem como objetivo proporcionar uma formação para professores com ênfase nas experiências coletivas e reflexão sobre os vínculos afetivos. Como resultado, obteve melhorias nas práticas realizadas nos AEE, possibilitando a ideia de formação e capacitação para professores como algo mais acessível.

Como dito, muitos condicionantes e atores envolvem o processo de aprendizagem e inclusão de uma pessoa com múltipla deficiência e, neste sentido, Barbosa et al. (2018) ressaltam que a avaliação da visão funcional pode ser uma grande aliada para identificar necessidades e dificuldades, muitas vezes, não aparentes em alunos com múltipla deficiência.

Os resultados apresentaram dificuldades em avaliar a visão de crianças com múltipla deficiência. O estudo também evidenciou que os responsáveis e os

professores possuíam pouca informação sobre a condição visual das crianças, contribuindo para uma escolarização não adequada.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TA) COMO FERRAMENTA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR E SOCIAL DE PESSOAS COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA

A atividade lúdica contribui para uma comunicação alternativa, beneficiando a atenção, senso de responsabilidade e auto expressão. Dessa forma, é possível prever que os problemas de aprendizagem podem ser auxiliados com o uso de tecnologias como softwares e jogos eletrônicos. Isso porque em jogos o estudante pode agregar o conhecimento ao lúdico, facilitando a sua aprendizagem. Utilizar as Tecnologias Assistivas (TA) disponíveis faz parte de um direito à educação universal que possibilita alcançar o aluno com múltiplas deficiências (SOUZA, 2013).

Os recursos relacionados a TA se apresentam mais uma vez como facilitador para o ensino de conceitos geométricos. Otoni (2016) utilizou materiais adaptados em seu estudo com uma sala de 5º ano com uma aluna com múltipla deficiência, onde teve como resultado maior abertura dos alunos para o aprendizado da geometria e evidenciou-se a necessidade de materiais adaptados não disponíveis na rede.

O recurso da tecnologia e promoção de habilidades computacionais é importante para pessoas com múltiplas deficiências, pois além de possibilitar avanços na aprendizagem, proporciona acessibilidade à sociedade, contribuindo para a inclusão social. O estudo de Souza (2013) mostrou que a mídia computador apresenta vantagens para o desenvolvimento e para aquisição da leitura e matemática. Observou-se a necessidade de maior engajamento dos professores para se colocarem à disposição e atuarem como mediadores nesse processo.

Neste contexto, a inclusão de uma pessoa com múltipla deficiência demanda mudanças de atitudes e posturas que levem em consideração as necessidades específicas. Sendo assim, Bez & Barbosa (2017) buscaram estudar o desenvolvimento da comunicação de uma criança com múltipla deficiência em contexto não formal de ensino com o recurso *tablet*. A pesquisa ocorreu a partir da observação participativa o que possibilitou à criança uma maior organização e conhecimento para o uso do *tablet* e, também, um aumento da comunicação e interação com os demais.

C) PERCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM MÚLTIPLA DEFICIÊNCIA

A múltipla deficiência demanda maior disposição para que o processo de inclusão seja adequado, necessitando, muitas vezes, ultrapassar a descrença de

professores e dos próprios familiares sobre a capacidade da criança com múltipla deficiência de se desenvolver. A partir disso, Antunes (2016), em seu estudo sobre a percepção da comunidade escolar sobre a realidade das pessoas com deficiência intelectual ou múltipla com professores de uma sala regular, aponta que a educação tem buscado acompanhar os desafios da inclusão. São trabalhados pelos professores temas relacionados ao preconceito e práticas inclusivas que promovem socialização e integração.

Jones (2013), estudou a percepção de responsáveis e professores de alunos com múltipla deficiência matriculados em uma sala regular que frequentavam classes especiais. Uma das questões levantadas pelos responsáveis foi a falta de acessibilidade para que os alunos pudessem interagir livremente pela escola. Para os professores, a falta de apoio tanto de equipe como de recursos é uma das principais dificuldades. Mais uma vez, também foi observada a falta de conhecimento sobre o diagnóstico de alguns alunos devido a uma comunicação inexistente entre as escolas (regular e especial), assim como a falta de uma equipe multidisciplinar para o acompanhamento dos alunos.

5 | ANÁLISE COMPREENSIVA

De acordo com os aspectos abordados nesta pesquisa, pode-se dizer que a inclusão social de pessoas com múltiplas deficiências se dá, primeiramente, pela inclusão escolar. Sendo assim, deve-se destacar a importância de políticas públicas voltadas as áreas educacionais, uma vez que, a escola se torna uma grande aliada para a inserção da pessoa com múltipla deficiência na sociedade (ANTUNES, 2016; BRASIL, 1994).

Está inclusão também pode ser realizada através das Tecnologias Assistivas, que se apresentam como facilitadoras para a socialização (OTONI, 2016; ROCHA; PLETSCHE, 2013; SOUZA, 2013). Dessa forma, evidencia-se o importante papel da mediação proposta por Vygotsky, isto porque, para que aja de fato a inclusão social é necessária a participação da sociedade como um todo (MANTOAN, 2006; SOUZA, 2013).

Em relação às dificuldades para a inclusão social de pessoas com múltiplas deficiências, foi possível analisar que a falta de capacitação e formação de professores se coloca como a principal barreira para a inclusão de alunos com múltipla deficiência (FALCÃO et al., 2017; MAGALHÃES et al., 2013; NOGUEIRA, 2015; ROCHA; PLETSCHE, 2013).

Nos estudos também foi abordado como dificuldade, a falta de estrutura física nas escolas e espaços públicos, assim como o transporte público, impossibilitando o acesso de pessoas com múltiplas deficiências. Outra dificuldade apontada foi a falta de materiais e recursos necessários para a vivência do aluno com múltipla deficiência

em sala de aula (FALCÃO et al., 2017; MAGALHÃES et al., 2013; NOGUEIRA, 2015; ROCHA; PLETSCHE, 2013). Foi, também, possível observar como dificuldade, a descrença dos pais e professores sobre a capacidade de desenvolvimento da pessoa com múltipla deficiência e a falta de comunicação entre instituições de saúde e escola em relação ao diagnóstico da criança com múltipla deficiência (MAGALHÃES et al, 2013; JONES, 2013).

Por fim, é possível perceber que a falta de consenso sobre uma definição de múltipla deficiência corrobora para a falta de estudos nas áreas. Além disso, as políticas de inclusão não atendem de forma total a pessoa com múltipla deficiência (MAGALHÃES et al, 2013; ROCHA; PLETSCHE, 2013; ROCHA; PLETSCHE, 2015).

6 | CONCLUSÃO

A partir dos trabalhos analisados nesta revisão, pode-se verificar que a inclusão social de pessoas com múltipla deficiência ainda é um grande desafio para a sociedade. Isto porque, a inclusão é impossibilitada por dificuldades básicas como falta de estrutura física, acesso adequados, entre outros.

Vale ressaltar que o tema inclusão escolar se mostra como uma das principais formas de acesso para a inclusão do indivíduo com múltipla deficiência em contextos sociais. Estudos na área podem contribuir para ampliar o conhecimento de profissionais atuantes na educação, possibilitando a minimização do preconceito em relação a capacidade de desenvolvimento de pessoas com múltipla deficiência.

É importante levar em consideração o papel da mediação social. O contato com o outro de maneira adequada estimula a autonomia e amplia o horizonte histórico dando ao indivíduo com múltipla deficiência a possibilidade de atribuir significados a sua existência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, S.. **A percepção da comunidade escolar sobre a realidade das pessoas com deficiência intelectual e múltipla**. 2016. 28 f. TCC (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia de Direitos, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. < <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-percepcao-da-comunidade-escolar-sobre-a-realidade-das-pessoas-com-deficiencia-intelectual-e-multipla.pdf/view> >. Acesso em: 01 de mar. de 2018.

BARBOSA, I. M. R.; GAGLIARDO, H. G. R. G.; BRUNO, M. M. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. **Avaliação da visão funcional em crianças com deficiência visual e múltipla deficiência como estratégia de apoio para professores e responsáveis**. Revista Educação Especial, v. 31, n. 61, abr./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25005/pdf>>. Acesso em: 02 jun. de 2018.

BEZ, M. R.; BARBOSA, D. N. F.; MARTINS, R. L. **Tablet no apoio ao desenvolvimento da comunicação de criança com Deficiências Múltiplas**. In: Encontro anual de tecnologia da informação, n. 1, 2017, Frederico Westphalen. Anais eletrônicos... Frederico Westphalen: Anais do EATI, 2017. p. 99-106. Disponível em: <<http://eati.info/eati/2017/assets/anais/Longos/L99.pdf> >.

Acesso em: 01 de mar. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciaplura.pdf>> Acesso em: 30 de abr. de 2018.

_____. Decreto n. 3.847, de 6 de jul. de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência** (Lei Brasileira de Inclusão), Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 21 de jun. de 2018> Acesso em: 04 de abr. de 2018.

_____. Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da pessoa com Deficiência. **Cartilha do censo 2010: Pessoas com Deficiências**. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD, 2012. p. 32. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>> Acesso em: 04 de abr. de 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver Sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. 4. ed. Brasília, DF: SDH-PR/SNPD,

2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf> Acesso em: 04 de abr. de 2018.

FALCÃO, G. C.; DANTAS, M. R. M.; SILVA, S. R. C. **Ensino-aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: A sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2017. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://rei2.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2570/1/GCF20062017.pdf>>. Acesso em: 2 de mar. de 2018.

HONORA, M., FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda cultural editora e distribuidora Ltda.; 2015. Cap. 8.

JONES, A. B.. **Percepção da Inclusão social na visão da família e educadores de crianças com Deficiências Múltiplas**. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.com.br/jspui/bitstream/tede/1610/1/Andreza%20Batista%20Jones.pdf>> Acesso em: 02 de mar. de 2018

MAGALHÃES, S. D. P.; ROCHA, M. G. S.; PLETSCH, M. D. **A aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: contribuições da teoria histórico cultural por meio da pesquisa colaborativa**. In: VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 3710-3721. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-022.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006. Cap. 1.

MARTINS, J., BICUDO, M.A.V.. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/Morais; 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. **Inclusão de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: Cultura, Educação e Lazer**. Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>> Acesso em: 21 de jul. de 2018.

MENDES, K.D.S., SILVEIRA, R.C.C.P., GALVÃO, C.M.. **Revisão integrativa**: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. Texto & contexto enferm. 200. p. 758-64. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/3509/art_MENDES_Revisao_integrativa_metodo_de_pesquisa_para_a_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de jul. de 2018

NOGUEIRA, S. A. **Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla**: trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de feira de Santana, Bahia. 2015. 198 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18194>>. Acesso em: 01 de mar. de 2018

OTONI, Cláudia Danielle de França. **Uso de tecnologias assistivas no ensino de geometria: uma experiência em aluno com múltiplas deficiências**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2479>>. Acesso em: 02 de mar. de 2018.

ONU. Assembléia Geral, 68., 1990, Nova York. **Resolução n. 45/91**. Brasília: Rede Saci, 14 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/38>>. Acesso em: 01 de mar. de 2018

ROCHA, M. G. S.; PLETSCHE, M. D. **Deficiência Múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil**. Cad. Pes, São Luis. **Anais eletrônicos...** n. 1, 2015. p. 112-125. Disponível em: <<http://www.revistaleph.uff.br/index.php/revistaleph/article/view/70>>. Acesso em: 01 de mar. de 2018.

ROCHA, M. G. S.; PLETSCHE, M. D.. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) Para Alunos Com Múltiplas Deficiências Frente Às Políticas De Inclusão Escolar: Um Estudo Sobre Práticas Pedagógicas**. RevistAleph, v. 8, n. 20, p. 226 – 240. 2013. <<http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077>>. Acesso em: 01 de mar. de 2018.

ROSÁRIO, H. R. F. M.; COSTA E SILVA, S. S.. **Estratégias Adotadas Pelos Pais Na Vivência da Escolarização de Filhos Adultos e Crianças com Deficiência**. Revista Enfermagem Referência. v. 4, n. 11, p. 51 – 59. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087402832016000400006&lang=pt>. Acesso em: 01 de mar. de 2018.

SENAC. **Pessoas com deficiência**: educação e trabalho. Rio de Janeiro: SENAC, 2006. Cap. 2.

SOUZA, V. L. P. **Os benefícios da mídia computador para educandos com deficiências intelectual e múltipla**. 2013. 19 f. TCC (Graduação) - Curso de Pós-graduação em Mídias Integradas na Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. <<http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52374/R%20-%20E%20-%20VERA%20LUCIA%20PEREIRA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 de mar. de 2018.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1987

TESSITURAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Emílio Rodrigues Júnior

Faculdade de Educação UNICAMP, Doutorando em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa em diferenciação Sociocultural- GEPEDISC

Janaina Santana da Costa

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Curso de Pedagogia, Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Educação - GEPE

RESUMO: O artigo compõe estudos realizados durante o Mestrado e Doutorado em educação e nas experiências como docente em diversas instituições de ensino. Debruçamos nos olhos na conquista da implementação da Lei Nº. 10.639/2003 que denuncia e anuncia o combate ao racismo étnico no espaço escolar. Ressaltamos que os desafios que se colocam hoje à prática pedagógica aos profissionais da educação são muitos, pois estamos vivendo momentos de desvalorização da democracia, bem com a violação dos direitos humanos e o menosprezo da vida humana. A pesquisa qualitativa, histórico – crítica, ao realizarmos uma pesquisa em que se analisa as contradições do instituído e do instituinte. Do que se almejava enquanto garantia legal e a efetivação da lei na prática pedagógica. A pesquisa bibliográfica importante instrumento de revisão crítica da história dos negros escravizados no Brasil, as ações do movimento

afro-brasileiro e sua resistência às práticas racistas que estão implícitas e explícitas no currículo escolar. O delírio está nas vozes que estão sendo silenciadas, assim, o artigo vinca provocar, burburinhar, anunciar que é possível esperarmos. A abordagem de culturas tradicionalmente negadas ou silenciadas nos currículos é compreendida como importante estratégia de combate às desigualdades historicamente perpetuadas em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Racismo. Inclusão.

1 | INTRODUÇÃO

O Racismo, ainda hoje, é uma questão de grande embate na sociedade brasileira. Vivemos em um país onde a herança e os preconceitos estão muito presentes, apesar de haver certa omissão e negação do assunto. As marcas do racismo são encontradas, tanto de formas implícitas como explícitas, em músicas, na mídia e, sobretudo, na escola. Diante disso, este artigo tem como propósito discutir a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 como instrumento de combate ao racismo nas escolas, ao destacar a relevância da valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial a partir do enfrentamento

estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros, comprometendo a garantia do direito à educação de qualidade. Para compreender melhor o racismo e de que modo ele pode ser erradicado das práticas escolares, utilizamos uma metodologia teórica com pesquisa em livros, artigos e materiais eletrônicos.

O Brasil, por muitos anos, negou a existência de preconceitos contra negros. Discussões sobre a cultura afro-brasileira e étnico-raciais restringiam-se a determinados grupos, mesmo esses temas integrando a historicidade da identidade nacional. Além das tradições culturais trazidas pelos africanos, diversas religiões também incorporaram, em graus variáveis, elementos católicos, espirituais, aspectos das cosmologias indígenas, misticismo oriental e neo-esotérico (FELINTO, 2012).

A educação das relações étnico-racial visa à formação de uma sociedade empenhada em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos e econômicos. Trabalhar esses temas nas escolas requer uma formação docente e uma mudança de perspectiva pedagógica, o que pode gerar conflitos. Apesar da exigência legal de estudos da história afro-brasileira nos vários níveis de ensino, explicitada nas Diretrizes Nacionais para estudos das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e africana (2004), e em outros documentos oficiais, ainda há resistência à implementação efetiva desses estudos.

A promulgação da Lei 10.639/2003 é um marco histórico de resistência. Ela simboliza, de um lado, ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e, de outro, ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Essa Lei nasceu de um diálogo das reivindicações dos movimentos sociais, em especial do movimento negro com o governo federal, no sentido de orientar os sistemas de ensino e as instituições educacionais, quanto às suas atribuições no âmbito do ensino étnico-racial, requerendo uma cuidadosa atenção à incorporação da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira nas práticas escolares. Desse modo, a Lei 10639/2003 é um importante instrumento legislador, muito embora, a sua aplicação ainda não tenha se universalizado nos sistemas de ensino, demandando uma visão educacional inclusiva e formação docente atualizada, nessa perspectiva. Portanto, há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações curriculares, de forma ampla e clara.

2 | A HISTÓRIA DO NEGRO E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE COMBATE ÀS PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NO BRASIL

O Brasil é o segundo país com a maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria. Entretanto, conseguiu ao longo de sua história criar um quadro de extrema desigualdade entre negros e brancos. Até bem pouco tempo, o Estado

brasileiro não incorporava as categorias racismo e discriminação racial para explicar o fato de os negros responderem pelos mais baixos índices de desenvolvimento humano, e os brancos pelos mais elevados (ROMÃO, 2005).

Em todo o período de tráfico negreiro para o Brasil, desde meados do século XVI até o início da década de 1850, chegaram ao país quase cinco milhões de africanos escravizados, 42% deste total vieram na metade do século XIX. Segundo Chalhoub (2012) a entrada de africanos cresceu de maneira exponencial desde a década de 1790, como consequência da abertura de mercados resultante do colapso da produção açucareira no Haiti.

Não vemos discursos ideológicos sobre a identidade amarela ou branca, justamente porque os que são as pessoas que se declaram como branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros negros. Munanga (2004) afirma que os negros foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, incluindo o Brasil, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivos estavam sendo levados, ao contrário dos emigrados europeus, árabes judeus e orientais, que saíram de seus países voluntariamente.

Ainda segundo Munanga (2004), todas as identidades são construídas, do ponto de vista da antropologia, o problema é saber como e a partir de que. Sabemos que a construção de uma identidade parte de materiais da história, geografia, biologia, das revelações religiosas e das categorias culturais, o fato é que com o passar do tempo, as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que se enraízam na sua estrutura social e no tempo em que vivem, naturalizados, como se fossem atributos intrínsecos e individuais.

O termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época, mas reler a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural, que põem em crise tais identidades. Esta crise de identidade, não se refere a apenas ao fato das mudanças que ocorreram na contemporaneidade, mas questiona a historicidade e produção desses sistemas de representação que são as identidades culturais (HALL, 2003).

Com a chegada dos Portugueses ao continente americano, os negros e índios foram considerados seres destituídos de humanidade e de raças inferiores, daí o engendramento do racismo que, infelizmente, interfere negativamente, até hoje, nas relações sociais. Nesta perspectiva, a falta de reconhecimento das diferenças culturais e identitárias não apenas revela o esquecimento, mas também o respeito normalmente devido. Munanga (2004) ainda ressalta sobre o racismo:

O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Neste sentido, a discussão sobre os direitos sociais ou coletivos no sistema legal e por extensão no sistema escolar é importantíssima (MUNANGA, 2004).

Os movimentos negros têm uma grande importância nas lutas antirracistas no Brasil, principalmente na conquista de direitos. A história desses movimentos permeou toda a história do Brasil, principalmente no período colonial, no século XIX. Mesmo que esses movimentos tenham sido quase sempre clandestinos, começaram a se configurar nas relações cotidianas, a diferenciação entre os nascidos livres, que são os beneficiados pela Lei do ventre livre em 1871 e os libertos, aqueles que compraram sua alforria ou foram libertados pela lei da abolição de 13 de maio de 1888 (GARCIA, 2007).

Estes benefícios foram garantidos e/ou conquistados, a partir de movimentos dos negros descontentes que iniciaram suas desavenças contra seus donos em busca de direitos, principalmente, por liberdade.

O primeiro grande movimento negro e a principal forma de exteriorização do movimento dos escravos foi a Quilombagem, que segundo Moura (1988), foi considerado um movimento de rebeldia, coordenado pelos próprios escravos que reivindicavam a liberdade e a busca pelos seus direitos econômicos e sociais.

Segundo Garcia (2007), a atuação do movimento negro no Brasil foi importante para garantir grandes benefícios, pois além de liberdade, conquistaram a inclusão nas escolas e um percurso escolar. A Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento, ambos criados em 1944 e o Movimento Negro Unificado em 1978, foram experiências políticas que encaminharam programas de ações afirmativas, e deram visibilidade às questões sociais e econômicas da população negra discriminada. Naquela época, pelo fato do negro não ter direito de ir escola, a Frente Negra Brasileira, funcionou como um espaço que atendia às pessoas negras ministrando aulas de música, inglês e educação moral e cívica, além de promover a alfabetização daquelas. Na mesma vertente, o Teatro Experimental do Negro, por Abdias do Nascimento, além de ensaios de peças teatrais, também promovia cursos de alfabetização para adultos (GARCIA, 2007).

Os diversos povos africanos desembarcados no Brasil para trabalhar nas lavouras de açúcar, café, fumo, algodão e extração de ouro, trouxeram consigo seus costumes, línguas, valores, deuses e crenças.

Segundo Santos (2012) diante das contingências que viriam por diante, os negros escravizados foram obrigados a negociar com os poderes dominantes, que na época eram os senhores de escravos e a igreja, assim como, dialogar com as culturas indígenas da nova terra.

Com a implantação da Lei 10.639/2003, alguns pontos desta histórica resistência e luta dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro, na segunda metade da década de 1990, como, por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas (BRASIL, 2003).

Outro importante capítulo dessa análise histórica é denunciarmos as práticas

veladas do racismo no ambiente educacional. Sendo assim o racismo contra os negros no Brasil tem sido praticado desde o primeiro momento da chegada forçada no país, uma vez que foram trazidos como escravos.

A discriminação racial e seus efeitos nefastos construíram dois tipos de cidadania neste país, a negra e a branca, como mostra o livro organizado por Sales Augustos dos Santos, pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO (BRASIL, 2005).

O Racismo após o fim da escravidão implicou no desajustamento psicológico, cultural e econômico de um grupo historicamente oprimido, pois não houve nenhuma preocupação com a integração socioeconômica das vítimas diretas e indiretas do cativo, a população negra e seus descendentes. Os negros viveram momentos difíceis após a abolição da escravatura, a respeito dos desarranjos sociais, abandonados à própria sorte. Todas as intempéries que as pessoas negras passaram e passam até hoje, principalmente em relação à escolarização e ao mercado de trabalho, delegadas à ocupações mais simples e mal remuneradas são frutos de descasos políticos, econômicos, sociais e culturais desde a época da escravatura e pós-abolição (CAVALLEIRO, 2000).

A História colonial brasileira forjou uma posição subalterna e desprestigiada da população negra, oriunda dos povos africanos e seus descendentes, na contemporaneidade. Apesar de ter passado muitos anos e diversas políticas afirmativas de combate ao preconceito racial terem sido implantadas, ainda existem registros de racismo contra uma representação identitária negra subalternizada pelo colonialismo.

Segundo Hasenbalg (2005) o racismo se diferencia do preconceito. O racismo é muito mais do que uma atitude, ele constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa, a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. O racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos, pois se liga à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes. E, essa diferença é negativizada, inferiorizada, por relações ou jogos desiguais de poder que posicionam representações identitárias, produzidas socialmente, pautadas em binarismos que hierarquizam as identidades.

Em outras palavras, as representações identitárias são produções sociais e culturais forjadas por relações desiguais de poder político e econômico que posicionam as identidades e produzem políticas identitárias. Assim, as identidades longe de serem atributos essenciais ou naturais, são produções sociais e culturais (SILVA, 2000; HALL, 2000). Já o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças, é uma ideia ou uma opinião negativa sobre um determinado grupo de pessoas ou sobre determinado assunto, formada de modo

precipitado, sem conhecimento profundo e reflexão necessária. O preconceito leva à discriminação, à exclusão e à violência (LIMA, 1996).

Sacavino (2011) ao interpretar o Art. 5º da Constituição Federal faz alguns questionamentos: somos todos iguais ou somos todos diferentes? Segundo a autora passamos a nos ver em volta de uma atmosfera cultural e ideológica totalmente nova. Somos diferentes quanto à origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos seres humanos de pertencimentos culturais diferentes.

Apesar de ter passado mais de uma década da publicação da Lei 10.639/03, a democracia atual configura-se na estrutura social brasileira como um mito, não no sentido antropológico, mas sim como um mecanismo que aliena as relações sociais históricas reais da condição do negro na sociedade brasileira. As estatísticas ainda apresentam e revelam uma situação distinta, visto que, os índices de maior pobreza, desemprego e subemprego, evasão escolar na educação básica e a ausência nos quadros acadêmicos são da população negra (GOMES, SILVA, 2002).

Amplia-se a problemática de lutas pelos direitos humanos e reconhecimento das diferenças, onde, cada vez mais se afirma a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais. Parafraseando Florestan Fernandes (1989), a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista.

Parece haver nos ambientes escolares, o desrespeito à diversidade às diferenças dos alunos, inclusive étnico-racial, privilegiando-se currículos eurocêntricos, que ainda valorizam conteúdos pautados numa determinada compreensão de mundo/ realidade (MOORE, 2007). O debate sobre a inclusão de componentes curriculares, que propõe a valorização das diversidades étnico-raciais por meio do estudo da cultura e da história dos afro-brasileiros e africanos, implica perceber como as diferenças foram sendo construídas e dimensionadas, de modo a se caracterizar sua relevância (GOMES, 2007).

Segundo Arroyo (2011) a sociedade brasileira herdou uma riqueza cultural proveniente dos povos africanos, cabe aos professores de todos os graus de ensino, fazer com que essa contribuição seja valorizada. É necessário trabalhar com os alunos a inclusão, mostrando a importância da cultura negra para a nossa sociedade, já que ela é formada por uma maioria de afrodescendentes.

As discriminações no interior da escola contrapõem a comum afirmação de que a escola é o lugar da igualdade. O ambiente escolar, ao mesmo tempo em que é vista como uma via de acesso à cidadania, à capacidade crítica, ao mundo do trabalho, na contradição desse discurso, o efetivamente se estabelece de maneira estrutural são mecanismos velados de exclusão social.

3 | A LEI 10.639/2003 E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: EDUCANDO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A história do negro no Brasil sempre foi tratada com desdém e transmitida de maneira inferior e desvalorizada, principalmente em relação a sua resistência. Acreditava-se que o negro escravizado sofreu de maneira passiva ao tratamento desumano praticado pelo escravizadores; essa visão equivocada tem efeitos não só na autoestima, mas também na identidade dos negros, pois são taxados como preguiçosos, indolentes e conformistas diante da escravidão (BARBOSA, SILVA, 2003).

A escravidão dos negros começou no final do século XV, foram enviados ao Brasil pelos Portugueses a partir das colônias que Portugal havia estabelecido na África. Os negros eram trazidos contra a sua própria vontade, trabalhavam pesado na lavoura e demais atividades que os senhores exigiam e eram tratados com violência e crueldade. Além do excesso de trabalho que eram submetidos, havia a violência sexual dos senhores contra as escravas (DOMINGUES, 2003).

Ainda segundo Domingues (2005), o negro brasileiro nunca teve oportunidade de adquirir bens, pois, terra e moradia se tornaram impossíveis, apesar de seu trabalho nelas. Até os Quilombos por conta da Lei da Terra de 1850, tiveram sua situação irregular. Os negros não tiveram direito, por lei, às terras das quais se apossaram. Nesse cenário, a valorização da educação escolar foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status.

Em um dos livros de Sidney Chalhoub, a Forçada Escravidão, ele descreve a situação desumana dos negros escravizados no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro.

O descaso sistemático das autoridades em relação aos direitos mais básicos da população negra não pode ser dissociado das ilegalidades do tráfico de cativos. Entorpecida pelos pactos de conveniência com a classe proprietária, a vigilância do Estado foi conivente com o contrabando de mais de 700 mil africanos após a proibição nominal do tráfico, em 1831. Essa flagrante ilegalidade sinalizava aos ex-escravos e aos nascidos livres que sua precária experiência da liberdade estava à mercê dos interesses da casta de senhores, disseminando o medo da reescravidão e estimulando práticas de resistência social (CHALHOUB, 2012, pag.32).

Após a segunda guerra mundial, muitas muralhas da marginalização começaram a cair, e até os próprios negros foram tomando consciência das injustiças de que eram vítimas e começaram a se organizar para conquistar mais possibilidades de progresso social. Desde então, vem aumentando o número de movimentos e associações de negros, muitos deles buscando recuperar seus vínculos culturais com África. Alguns são mais diretamente influenciados pelos movimentos negros norte-americanos e outros ainda se propondo, pura e simplesmente, a lutar por meios institucionais para modificar sua condição de brasileiros discriminados por motivo social (FREYRE, 1988).

Na prática, os negros brasileiros em sua grande maioria, continuam a pertencer às camadas mais pobres da população. Lentamente, conquistam lugares nas universidades e nas profissões de mais alta qualificação. Nesse sentido, embora o avanço seja lento, ele é expressivo, mas é, sobretudo, pela progressiva mobilização e atuação do movimento negro e de sua crescente presença no espaço público, apresentando demandas e debatendo a necessidade de reformulação de políticas públicas específicas e setoriais (SERRANO, 2007).

Segundo o livro “Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas” organizado por Sales Augusto dos Santos, sob a pressão dos movimentos negros, o Governo Federal iniciou o processo de discussão das relações raciais brasileiras em 1995, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira que os negros eram discriminados. Mais do que isso, ratificou a existência de discriminação racial no Brasil durante o seminário internacional Multiculturalismo e racismo, organizado pelo Ministério da Justiça, em 1996.

Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Ela representa um importante papel nas lutas e reivindicações do movimento negro em âmbito nacional e internacional. A questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas do País. A partir da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço das discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra. É uma demonstração do tratamento que a temática racial passaria a receber dos órgãos governamentais a partir daquele momento.

A Lei 10.639/03 foi marcada pelos primeiros movimentos sociais unificados em busca de direitos e reparações contra o racismo no Brasil. A questão racial despertou a atenção da sociedade e do estado, sobretudo a partir de 1995 quando, após forte pressão dos Movimentos Negros visibilizada na Marcha Zumbi empreendida sobre a capital federal, o governo federal reconheceu a existência do racismo e das desigualdades que existiam no país.

A publicação desta Lei é resultado de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (SILVA, 2011).

Segundo a Diretriz Curricular Nacional (2004) reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeada pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. Conforme Gomes,

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento

Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (2007, p.106).

A criação de uma lei obrigando o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira está longe de ser considerado um ato isolado do poder público fruto de uma ação descontextualizada e apolítica. É fruto de uma luta histórica protagonizada pelo movimento negro e por educadores da luta antirracistas, que de longa data no Brasil, têm denunciado as condições de vida e a segregação racial do povo negro, tal como, apontado por meio de reivindicações, caminhos para a superação das condições de vida relegadas aos descendentes de Africanos em nosso país.

A obrigatoriedade de inserir o tema das relações étnico-raciais em todos os níveis da escolarização é uma medida política que promove diversas repercussões pedagógicas, sobretudo na formação de professores.

As discussões atuais sobre a diversidade étnico-racial e cultural é um resultado de lutas por direitos humanos e retratam uma construção da modernidade, pois, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença (CANDAU, 2008).

Ainda segundo Candau (2008), a igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, das opções sexuais, enfim, a igualdade é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos.

A justiça não pode ser só corretiva dos desvios e atropelos; ela tem de ser um componente de fundo da concepção da sociedade. É indissociável da cultura, único quadro que proporciona a elaboração desse ideal de sociedade, para onde devem convergir os objetivos individuais. Imaginar uma sociedade mais harmônica, com seus sistemas educacionais organizados e valorização das expressões culturais é necessariamente reconhecer as diferenças (ANDRADE, 2007).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que temos um longo caminho a percorrer, vigora ainda na academia certo receio em dar à pesquisa científica um viés político, como se posicionamento político pudesse ser dissociado do ato de pesquisar. Compreendemos que reconhecer as práticas diversas de racismo será o primeiro passo na construção de um novo ser humano, de uma nova cultura escolar. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm a sua origem na escola, porém perpassam por este ambiente o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade, portanto, parece imprescindível trabalhar estes temas, visando uma sociedade mais justa e

igualitária.

Marx e Engels (1998) asseveram que os seres humanos são sínteses de várias circunstâncias e que antes de educar devem ser educados. Esperançamos que nosso trabalho seja a centeia de luz, a orientar e possibilitar a nos educarmos na coletividade.

Espera-se que a reflexão presente neste artigo torne o ato de educar uma ação afirmativa e crítica, pois uma escola com profissionais bem informados sobre a diversidade cultural, principalmente tomando como base a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, poderá ser mais justa e democrática. É preciso superar as diversas formas de desigualdades instauradas na escola, avançar no combate ao racismo e promover a inclusão incondicional a todas as pessoas, como um direito constitucional.

A Educação, em seus níveis e etapas de escolarização, precisa passar por uma reestruturação, na perspectiva educacional da diferença. É preciso permitir novas metodologias de ensino, criar alternativas para que todos conheçam a história e a importância dos negros para cultura e identidade do Brasil, conhecer experiências educativas inclusivas, de maneira a possibilitar inserir temas de relevância social, construindo um novo modelo de educação sem currículos fixos, engendrados em um padrão normativo e excludente.

A Lei 10.639/03 preenche uma lacuna que a maioria dos professores teve ao longo de sua formação, pois os mesmos não receberam elementos suficientes para lidar com a questão da diversidade e das manifestações discriminatórias que dela resultam. Esse despreparo, inquestionavelmente, compromete o trabalho educativo e a formação de novas gerações.

A Lei resgata, sobretudo, a inquestionável contribuição do povo negro ao Brasil nas áreas cultural, social, econômica e política e a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução das representações racistas e estereótipos subalternizados criados sobre o negro por uma visão elitista e eurocêntrica pela sociedade.

Aos profissionais da educação que se preocupam com a concretização de uma sociedade menos injusta e excludente, é necessário pensar urgentemente sobre a política cultural e como ela se dá no meio da sociedade, principalmente como é desenvolvida nas escolas.

Concluimos, afirmando que há muito para ser feito no combate ao racismo e preconceito contra negros no Brasil. Para que as discussões da diversidade étnico-racial não sejam assuntos complexos e polêmicos, é preciso um engajamento total dos professores e gestores nas escolas. É no âmbito da construção de uma sociedade mais inclusiva e respeito à diferença étnico-cultural que os processos educacionais e formativos podem contribuir para minimizar um racismo intrínseco à sociedade brasileira e nos espaços escolares, garantindo a todos e todas os direitos constitucionais de acesso, permanência e qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vander ferreira. **A Dignidade da Pessoa Humana: Valor fonte da obra jurídica**. São Paulo: Cautelar, 2007.
- ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.) **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- BRASIL. **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Jeruse Romão (org). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Ministério da Educação, Brasília, 2005.
- BRASIL. LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano CXL N. 8. p. 8. 10 de janeiro de 2003. Seção 1. p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Sales Augusto dos Santos (Organizador). Brasília: UNESCO, 2005.
- BRASIL. Resolução 1 de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano CXLI N. 118. p. 7. 22 de junho de 2004. Seção 1. p. 11. Brasília, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05> >. Acesso em: 27 mar. 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão. Ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada. Negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição**. São Paulo: Senac, 2003.
- FELINTO, Renata. **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: Saberes para professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo:Cortez, 1989.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & senzala**. 4º Edição. São Paulo: círculo do Livro S.A, 1988.
- GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada: Um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Brasília: Editora INEP/MEC, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnicoculturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: D&A, 2000.

- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.
- LIMA, Roberto Kant de. **A administração de conflitos no Brasil: A Lógica da punição**. In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos (Orgs.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p.169.
- MARX, K. ; ENGELS. *Ideologia Alemã*. 2º edição. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. SP: Martins Fontes, 1998.
- MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, n.18, pág. 51-56, 2004.
- SACAVINO, S. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.
- SANTOS, Milton Silva. Afinal, o que são as religiões afro-brasileiras? Renata Felinto (org). **Culturas Africanas e Afro-brasileiras em sala de aula: Saberes para professores, fazeres para os alunos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- SERRANO, Carlos. **Memória da África e Brasil Africano**. 2º Edição. São Paulo: Ática, 2007.
- SILVA. T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In. SILVA.T. T. . *Identidade e diferença* (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SILVA, P. B. G. e . Education on ethnic-racial relations from the perspective of Afro-descendants. Agenda for Knowledge production. **RIED IJED Revista Interamericana de Educación para la Democracia/Interamerican Journal of Education for Democracy**, v. 4, p. 73-86, 2011.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO-EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS NO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU/PA

Raquel Matos Lameira Miranda

Faculdade de Educação e Ciências Sociais –
Campus de Abaetetuba/UFPA
Abaetetuba - Pará

Alexandre Augusto Cals e Souza

Faculdade de Educação e Ciências Sociais –
Campus de Abaetetuba/UFPA
Abaetetuba – Pará

RESUMO: Este trabalho busca trazer resultados sobre a pesquisa “Pedagogia Hospitalar: O Atendimento Pedagógico-Educacional para Crianças e Adolescentes Hospitalizados no Município de Tomé-Açu/PA”. Buscou investigar os motivos pelos quais a modalidade de ensino da Educação Especial: Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar não está sendo ofertada no município de Tomé-Açu e discutir os princípios e características da pedagogia hospitalar e a contribuição do atendimento pedagógico-educacional realizado na classe hospitalar e no atendimento domiciliar na garantia do direito da criança e adolescente hospitalizados à Educação. Os resultados sinalizam que há um profundo desconhecimento por parte dos órgãos competentes, responsáveis pela implantação do atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes hospitalizados. O fato é que a necessidade existe, e o meio de implantação do mesmo

precisa ser disseminado, principalmente por conta da sua importância e benefícios que proporcionam ao desenvolvimento humano e a atenção integral à saúde e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Classes Hospitalares; Atendimento Pedagógico Domiciliar; Direito à Educação.

HOSPITAL PEDAGOGY: THE PEDAGOGICAL-EDUCATIONAL ATTENDANCE FOR CHILDREN AND TEENAGERS HOSPITALIZED IN THE COUNTRY OF TOMÉ-AÇU/PA

ABSTRACT: This work looks on bring the results of the research: “Hospital Pedagogy: The Pedagogical-Educational Attendance for Children and teenagers Hospitalized in the Country of Tomé-Açu/PA”. It sought to investigate the reasons why the teaching modality of Special Education: Hospital Classes and Home Pedagogic Attendance, is not being offered in the country of Tomé-Açu, and to discuss the principles and technical features of the hospital pedagogy, the contribution of the pedagogical-educational attendance carried out in the class hospital and home care, to guarantee the rights of children and teenagers hospitalized for education. The results shows that there is a profound lack of knowledge on

the part of the competent agencies, responsible for the implementation of pedagogical-educational assistance for hospitalized children and teenagers. The fact is that the necessity exists, and the ways of its implantation needs to be disseminated, mainly because of its importance and benefits that provide for human development and the integral attention to health and education.

KEYWORDS: Hospital Classes; Home Pedagogical Assistance; Right to education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação está presente em todos os lugares de diversas formas, ela ultrapassa as fronteiras da escola e tem um papel fundamental no desenvolvimento político, econômico e sociocultural de cada país e na subjetividade dos indivíduos. Sendo assim, à educação vai além do espaço escolar, ela abre portas para novas áreas no contexto educacional e se constitui como um movimento de discussão de forma ampla e democrática frente ao real sentido da inclusão. Dessa maneira, segundo Libâneo (2001), a pedagogia como ciência que tem à educação como objeto de estudo, traz consigo uma missão muito importante de propor estratégias para atender as demandas de desigualdades e exclusões sociais do contexto educacional.

Entre as novas áreas da educação destacamos a Pedagogia Hospitalar, a qual é desenvolvida dentro dos hospitais, sendo ofertada como uma modalidade de ensino da Educação Especial, para atender crianças e adolescentes que são tidos como pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, em vista da impossibilidade de frequentar à escola em virtude de tratamento de saúde.

A Pedagogia Hospitalar é implantada através das Classes Hospitalares e pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar, para acolher crianças e adolescentes que necessitam continuar afastados da escola por problemas de saúde. No entanto, a implantação desta modalidade educacional não é ofertada na maioria dos municípios brasileiros, e se concentram especificamente nas capitais dos Estados.

Nesse sentido, a presente pesquisa, visa investigar os motivos pelos quais a modalidade de ensino da Educação Especial: Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar não está sendo ofertada no município de Tomé-Açu/PA; discutir os princípios e características da pedagogia hospitalar e a sua contribuição para o atendimento pedagógico-educacional na classe hospitalar e domiciliar garantindo assim, o direito da criança e adolescente hospitalizados à uma educação de qualidade como assegura a legislação brasileira.

2 | METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizou-se da abordagem qualitativa como metodologia de investigação de campo, pois se pretende uma análise e compreensão dos fatos em relação ao contexto cultural e histórico do problema

investigado. Como diz Chizzotti (2001, p.79):

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito”.

O trabalho inclui também um estudo teórico a respeito de alguns elementos indispensáveis ao tema como vários livros, artigos e dispositivos legais que discutem a temática. Alguns autores como FONSECA (1999), CECCIM (1999), FONTES (2005), SANDRONI (2008), LACERDA e SILVA (2015), dentre outros, também contribuíram como fonte de referência.

Como técnicas de coleta de dados utilizou-se à análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com perguntas objetivas e subjetivas. E com intuito de obter dados que contribuíssem com o desenvolvimento do referido trabalho, buscou-se como sujeitos colaboradores da pesquisa o Secretário de Educação, a Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, a Secretária Municipal de Saúde e o Assistente social do Hospital Municipal de Tomé-Açu.

Ao deslocarmos até a Secretaria de Educação para uma possível entrevista com o Secretário, a fim de buscar dados sobre as ações desenvolvidas pelo referido órgão sobre a contribuição das políticas públicas de inclusão do atendimento educacional no ambiente hospitalar no município, fomos recepcionados por sua secretária e, por conseguinte, os quais trouxeram informações advindas do próprio secretário, que não seria possível a realização da entrevista, pois em sua concepção, os dados para a pesquisa não são de responsabilidades da Secretaria de Educação, e sim da Secretaria de Saúde, assim, o mesmo não autorizou a entrevista.

Partimos em direção a Secretaria Municipal de Saúde, em busca de dados relevantes para a completude das hipóteses levantadas, partindo do pressuposto de que neste local, poderíamos contar com a colaboração da Secretária de Saúde e Assistente Social do Hospital Municipal de Tomé-Açu. Contudo, só foi possível entrevistar a Secretária de Saúde, as informações que seriam específicas da função do Assistente Social, não tivemos acesso, pois segundo a secretária de saúde o hospital não dispõe deste profissional.

3 | CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

A educação é a base da formação do ser humano, essa que supera os limites curriculares impostos pela escola, pelo Sistema Educacional. É necessário que haja conscientização na garantia dos direitos plenos à educação, o que pressupõe mudanças e avanços nas políticas públicas educacionais, e deve ser o Estado o responsável por tal transformação.

Com as novas exigências educacionais e com o discurso de inclusão que vem sendo a voz de grupos e indivíduos em situações de risco, conflitos e necessidades específicas, se propõe a educação especial e professores para atender com vistas a resultados qualitativos, com o objetivo de suprir as singularidades específicas dos grupos e indivíduos excluídos do convívio escolar. Nesse sentido as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº 02, de 11/09/2001, determinam que:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Para tratar da educação especial e sobre a inclusão na educação, especificamente nesse texto trataremos sobre a Pedagogia Hospitalar: o atendimento pedagógico-educacional de crianças e adolescentes hospitalizados, sendo esta uma modalidade da Educação Especial, bem como as formas de atendimento realizado, as classes hospitalares (implantadas nos hospitais com enfermaria pediátrica) e atendimento pedagógico domiciliar.

É necessário mencionar que toda criança tem direito à educação, momentos de alegria e prazer. Tais fatores são essenciais para um aprendizado e desenvolvimento adequado, tanto no âmbito cognitivo, físico, como no emocional. Com isso toda criança deve por obrigação e necessidade ter seus direitos garantidos e atendidos em todos os momentos de sua vida, inclusive nos períodos de hospitalização, em que passam por tratamento de saúde temporário ou permanente.

A realidade da maioria das enfermarias pediátricas das instituições hospitalares da saúde pública brasileira encontra-se em situações extremamente precárias, principalmente os de infraestrutura e o atendimento médico que a criança hospitalizada recebe; em que os espaços físicos das enfermarias são pequenos, com o estado de conservação desgastados, poucos leitos, mobiliários inadequados ao uso e instalação das crianças, super lotação nas enfermarias, crianças internadas ocupando os corredores do hospital por falta de leitos; no entanto, a forma de atendimento e como essa criança é cuidada por parte dos profissionais da saúde, muitas vezes sem o mínimo de humanização e preocupação com os aspectos cognitivos e emocionais são extremamente prejudiciais a elas e não há nesse contexto um ambiente que atenda a necessidade primordial do desenvolvimento integral da criança, a educação, tais fatores influenciam diretamente o desenvolvimento de traumas da doença e da hospitalização.

Diante da gravidade presente nesse contexto, faz-se necessário um atendimento voltado ao cumprimento dos direitos garantidos à infância de cada criança, surge

nesse momento a Pedagogia Hospitalar, com um novo olhar ao ambiente do hospital, com o desafio de educar de forma lúdica, assim como aprender brincando. Como diz Oliveira, Silva e Fantacini (2016, p. 89):

A pedagogia hospitalar está presente nos quartos e enfermarias dos hospitais, bem como na brinquedoteca. Esse campo de atuação contribui no desenvolvimento integral da criança e do adolescente para aliviar os processos de enfrentamentos de crianças e adolescentes aos quadros patológicos.

Dessa forma, é importante que se propicie um ambiente que permita a continuidade do desenvolvimento infantil ainda que seja em um contexto hospitalar, em que a aplicação de recursos lúdicos é um potencializador no processo de recuperação, da capacidade de adaptação da criança hospitalizada e principalmente, o brincar, no qual é o meio de expressão, interação com o mundo, de socialização e de aprendizado por excelência.

Na tentativa de solucionar e garantir que as necessidades e direitos da criança hospitalizada sejam atendidos em sua plenitude no contexto hospitalar, a Pedagogia Hospitalar, tem o objetivo de tornar o ambiente do hospital mais humanizado e que as crianças e adolescentes hospitalizadas tenham a oportunidade de aprender, de dá continuidade nos estudos. Visando uma educação de forma lúdica, em que as atividades lúdicas é um dos métodos principais nesse novo espaço de aprendizagem, como também está relacionada diretamente nas práticas e atividades pedagógicas, bem como na atuação do pedagogo hospitalar.

A pedagogia hospitalar na visão de Oliveira, Silva e Fantacini (2016, p.92):

A pedagogia hospitalar está relacionada ao trabalho humanista se preocupando com os aspectos físicos, as relações afetivas e emocionais. No que se refere a escolarização de alunos hospitalizados existe um processo de documentação e cadastro do aluno na escola para o apoio pedagógico no hospital. Essa articulação possibilita ao sujeito após a saída do hospital, a continuidade em seus estudos e o acompanhamento aos conteúdos ensinados durante o período de tratamento ou internação no ambiente hospitalar.

Além dos benefícios relacionados à educação e escolarização, a pedagogia hospitalar contribui no processo de adaptação no ambiente hospitalar, pois as crianças e adolescentes precisam se ocupar com outras atividades, precisa interagir, se divertir e brincar, sendo assim, um facilitador no processo de recuperação e superação no enfrentamento das situações no período de internação, em que muitas vezes é traumático.

A luta pela conquista dos direitos educacionais das crianças e adolescentes hospitalizados, foi de início amparados pelo que prevê a Constituição Federativa do Brasil, promulgada em 1988, sendo esta a lei maior que rege o país. Sobre o direito à saúde e educação, determina que:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A análise do que determina a Constituição da República Federativa do Brasil, determina que o direito à saúde é de todos, os quais devem receber “ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação, bem como é a educação de todos e para todos, seja qual for a condição ou necessidade humana, a qual visa o desenvolvimento integral do ser humano, bem como o exercício da cidadania. Sendo assim é a Pedagogia Hospitalar a resposta ao encontro da saúde e educação e ao caminho para a inclusão, o qual se evidencia nos períodos de hospitalização da criança enferma.

Fundamentado na Constituição da República Federativa do Brasil, é promulgado no Brasil em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA. Esse documento representa uma verdadeira revolução no que se refere a atenção e cuidados para a criança, no qual conquistou direitos específicos a ela garantido por Lei, de se divertir, de brincar, de ter educação em todos os momentos de sua vida. O qual reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e sujeitos de direitos. Assim, dispõe no Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Se a criança deve ser cuidada com absoluta prioridade por todos e em todas as esferas de sua vida, dever-se-ia ter em especificamente os seus direitos garantidos por obrigação e excelência integralmente no ambiente hospitalar, onde elas passam por momentos de dor, de medo, de angústia, de raiva, de revolta e insegurança. Devem receber um atendimento afetivo e humanizado. Para Oliveira, Silva e Fantacini (2016, p. 91):

A educação é um dos direitos das crianças e adolescentes e a garantia desse direito se estende nas oportunidades educativas no ambiente hospitalar com vistas a aprendizagem de forma lúdica e o prosseguimento nos estudos nas situações de tratamento e internação sem prejudicar as etapas de escolarização no sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido e com vistas a garantir os direitos da criança e a impulsionar a implantação do ECA no país, criou-se pela Lei no 8.242, de 12 de outubro de 1991, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (o **CONANDA**). No entanto a primeira reunião de trabalho foi realizada apenas em 18 de março de 1993. E em 13 de outubro de 1995, o CONANDA se reuniu e em conjunto com a Sociedade Brasileira de Pediatria, aprovou pela Resolução 41, Os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Sendo este o primeiro documento oficial que beneficia o atendimento educacional específico ao ambiente hospitalar. O item 9 determina o

“Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei 9.394/96, é ampliando o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional para alunos com necessidades educacionais especiais, no entanto ainda se observa que até então não há artigos específicos aos alunos que se afastam da escola por condições especiais de saúde, de adoecimento. E para atender a adoção de uma Educação Inclusiva na rede pública de ensino, é norteadada pela visão de que a Educação é direito de todos. Ela prevê no Título II- Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 2º e 3º que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

Pode-se verificar que a base da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Mas, estabelece normas e critérios mais detalhados de como a educação para todos deve ser feita. Nesse sentido determina nos artigos abaixo que:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Pela análise e compreensão dos artigos acima, fica determinado que a educação é um direito de toda e qualquer criança e adolescente, seja qual for a sua condição ou necessidades educacionais especiais, portanto inferimos que aquelas que estejam hospitalizadas por períodos temporários ou permanente, também devem ter esse direito garantido.

E por conseguinte, no Conselho Nacional de Educação, acompanhando o processo de mudanças, por meio da Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual define entre os alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que são impossibilitados de frequência escolar, devido a hospitalização do aluno enfermo. No artigo 13, § 1º e 2º, determinam que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

Sobre a implantação, implementação e manutenção do atendimento pedagógico-educacional realizado no hospital e na perspectiva da Educação Inclusiva, o documento ainda propõe no artigo 14 e 15 que:

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Com o desenvolvimento das ações e Políticas Públicas para a Educação

Inclusiva, evidencia-se a constituição das mesmas na construção da sociedade, é a voz, a expressão, das necessidades básicas e fundamentais da população, em benefício dos cidadãos, ao exercício da cidadania, com o objetivo de promover o desenvolvimento global das crianças-alunos.

Em 2002, o Ministério da Educação reconhece a educação de crianças no contexto hospitalar e com vistas a apoiar a implantação de uma política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Elabora por meio de sua Secretaria de Educação Especial um documento sobre a Classe Hospitalar e o Atendimento Pedagógico Domiciliar, e determinam estratégias e orientações com o objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares. Esta publicação enfatiza que:

Tem direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio; alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança abrigados em casas de apoio, casas de passagem, casalar e residências terapêuticas.

Em seu Preâmbulo a Constituição Federativa do Brasil afirma que “...para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional...” e diante das leis e diretrizes nacionais mencionadas acima fica evidente que estas são fundamentais para a consolidação da Educação Inclusiva. E, em específico aqui tratamos sobre os direitos da criança e adolescente hospitalizados no Estado do Pará.

Conforme o exposto o Estado do Pará norteia a implantação e implementação das Classes Hospitalares por leis nacionais, bem como leis específicas do Pará, especificadas a seguir:

Portaria nº 054/2005 – SALE. Institui o Anexo I da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco, como escola de vinculação das Classes Hospitalares no Estado do Pará, pois os educandos enfermos que não estão matriculados em escola regular são matriculados nesta escola para receber suas documentações escolares, garantido a legalidade do atendimento educacional hospitalar. (LACERDA, SILVA, 2015, p. 78)

Através desse documento que impulsionou a legalização do atendimento pedagógico-educacional no ambiente hospitalar no estado paraense houve uma crescente procura por parte dos hospitais públicos o que gerou cobrança ao Estado sobre a necessidade de elaboração de uma política referente à educação das crianças e adolescentes hospitalizados.

Para consolidar a oferta da Classe Hospitalar em 05 de janeiro de 2010 é aprovada a Resolução nº 001 do Conselho Estadual de Educação/PA, estabelecendo normas e critérios aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do

Pará, determina que:

Art. 86. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ou em domicílio aos alunos matriculados em escolas da Educação Básica, impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, deverá ser prevista no projeto pedagógico da Instituição.

§1º A escolaridade em classe hospitalar e/ou atendimento domiciliar será responsabilidade da escola regular e da família, em consórcio com os órgãos responsáveis pelos Sistemas de Ensino e de Saúde, que organizarão esses serviços mediante ação integrada.

§ 2º A frequência escolar do aluno será obrigatória, certificada e registrada em relatório pelo professor especializado que o atender, para fins de regularização de seu processo educacional.

Parágrafo único. Os alunos em classe hospitalar deverão ser atendidos individualmente ou em grupo de até 05 (cinco) pessoas.

A partir do que determina o Conselho Estadual de Educação/PA em 2010, podemos entender, portanto que a criança e adolescente hospitalizados nos municípios do Estado do Pará, têm o direito a Educação nos períodos de internação hospitalar e/ou tratamento domiciliar temporários ou permanente, e que tal atendimento deve ocorrer mediante ação integrada das Secretarias de Educação e Saúde.

No entanto, os estudos e pesquisas, bem como a realidade brasileira nos mostra que a referida modalidade de ensino é ofertada de forma concentrada as capitais dos Estados, inclusive no Estado do Pará, sendo este formado por 144 municípios, tendo apenas 2 municípios ofertando o atendimento pedagógico a crianças e adolescentes hospitalizados, em Belém (capital do Estado/região metropolitana) e Redenção.

Compreende-se, então, que a maioria dos hospitais dos municípios paraenses não oferta o atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes hospitalizados. Sendo, portanto, a referida modalidade de ensino um direito constitucional em âmbito internacional, nacional, estadual e conseqüentemente municipal, a não oferta, configura crime, violação dos direitos da criança e adolescente e negligência do Estado. A Constituição Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consecutivamente determinam que:

Art. 208: § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Art, 5º, § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

Conhecer as leis que garantem os direitos da criança e adolescente, em específico as hospitalizadas, não garante que todas terão seus direitos garantidos,

pois a efetividade das leis acima citadas foram conquistados para poucos pacientes, esses que são crianças e adolescentes em pleno desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, sejam as educacionais, físicas, sociais, econômicas ou culturais, enquanto seres humanos em exercício da cidadania, pois a grande maioria das redes hospitalares, não possuem Classe Hospitalar.

É possível notar que mesmo sendo necessário, o papel da educação no desenvolvimento e recuperação das crianças e adolescentes hospitalizados, na realidade apresentam muitas dificuldades e problemas para se desenvolver um trabalho pedagógico, pois este desejo é ainda incipiente na realidade de muitos municípios, ou ainda sequer já foi considerada sua necessidade e implantação.

4 | CONTEXTO MUNICIPAL DA ATENÇÃO A CRIANÇA E ADOLESCENTE HOSPITALIZADOS EM TOMÉ-AÇU/PA

Esta pesquisa foi realizada no município de Tomé-Açu, localizado na região nordeste do Estado do Pará, no ano de 2018, e como âmbitos de estudo, foi escolhido as Secretarias Municipais de Educação e Saúde. A escolha destes não se deu de forma aleatória, tendo em vista que tais secretarias são as responsáveis em garantir a atenção integral ao desenvolvimento da criança e adolescente hospitalizado, fundamentadas no direito de todos à Educação e à Saúde.

Buscava-se investigar os motivos pelos quais o atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes hospitalizados não está sendo ofertado no município de Tomé-Açu.

Para a realização desse trabalho, pretendia-se inicialmente buscar dados sobre as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação para contribuir com a efetivação das políticas de inclusão do atendimento educacional no ambiente hospitalar. Pois acredita-se que através do levantamento de informações obteríamos uma completude das hipóteses levantadas.

Os resultados indicam que a Secretaria de Educação não tem o conhecimento sobre os direitos dos alunos que se encontram afastados da escola por motivos de tratamento de saúde, tal fato ficou evidente quando o Secretário de Educação não autorizou a pesquisa para a coleta de dados e informações para o estudo do tema proposto. O que evidencia a exclusão da criança e adolescente enfermo do direito à educação.

Assim, para dá continuidade ao estudo, recorreu-se ao Plano Municipal de Educação (PME), como subsídios para a investigação, pois o documento é de acesso público não sendo necessário autorização para a sua análise.

O objetivo do Plano Municipal de Educação é elaborar as políticas públicas Educacionais do Município de Tomé- Açu. Em conjunto com o Plano Decenal Nacional de Educação (PNE), o referido documento propõe medidas para elevar a oferta da

qualidade de ensino, bem como cumprir com as legislações educacionais vigentes para todos os níveis de Educação Básica públicas e privadas, em suas etapas e modalidades de Educação e ensino superior no período de dez anos (2014 a 2024).

Ao analisar o PME, não foi encontrado em seu texto referências ao atendimento educacional aos alunos que são impossibilitados de frequentar a escola em virtude de tratamento de saúde. O que implica a negligência por parte da Secretaria de Educação em dispor de ações e estratégias para garantir a educação como direito também desses educandos, que estão em idade escolar, o qual é obrigatório como a lei prevê.

Na Secretaria Municipal de Saúde também ficou constado o desconhecimento sobre a legislação que trata dos direitos específicos da criança e adolescente hospitalizados, pois ao questionarmos a Secretária de Saúde sobre os direitos da criança e adolescente hospitalizado e a possibilidade de implantação do atendimento educacional hospitalar no município, obtivemos a seguinte resposta:

Na verdade a gente nunca teve esses casos aqui, até comigo não, da criança precisar, de ser acompanhada, quando elas vão pra Belém que é o tempo que demora mais, de tratamento mais grave tipo uma leucemia na verdade eu não sei como é o procedimento da escola com eles, essa relação escola-aluno doente, nunca nem pensei nisso, como é que eles fazem depois, acredito que se ajustam pela escola talvez, a gente ainda precisa ter psicólogo e assistente nas creches, nas escolas justamente pra fazer essa mediação entre a saúde e a educação por que a gente já tem crianças que fazem tratamento de câncer em Belém e demoram pra retornar.

Podemos observar que a Secretária acredita não precisar desse atendimento nos hospitais de Tomé-Açu, pois segundo ela as crianças ficam internadas por poucos dias, pois quando é uma doença mais grave e que exige um tratamento mais prolongado são encaminhadas para os hospitais de Belém, capital do Estado, ainda ressalta nunca ter pensado sobre o assunto e como acontece essa relação de escola – criança doente – hospital, e timidamente ela reconhece essa ser uma necessidade, mas na responsabilidade de psicólogos e assistentes sociais para fazer essa mediação entre a saúde e a educação, e não de profissionais da Educação, de pedagogos, como de fato é.

Vale ressaltar que as crianças que fazem tratamento de saúde em Belém, como mencionado pela Secretária, retornam ao município, Tomé-Açu, depois da alta médica, e continuam afastadas da escola, em virtude de tratamento de saúde domiciliar, o que configura a necessidade e importância de ter o atendimento pedagógico-educacional para atender crianças e adolescentes hospitalizados no município, seja em internação hospitalar, nas Classes Hospitalares, mesmo que seja por períodos curtos, e principalmente a essas crianças, que a Secretaria Municipal de Saúde encaminha para os hospitais de Belém para o tratamento de doenças de alta complexidade, pois elas a partir da alta vão voltar para suas casas, mas nem sempre para a escola. E como conhecemos continuam tendo o direito à Educação,

e que este deve ser ofertado pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar, assim como é orientado e previsto pelo Ministério da Educação.

Assim o grande desafio da educação hospitalar brasileira é ser conhecida, principalmente pelos órgãos responsáveis pela sua implantação, para que possa ser compreendida como uma questão social emergente da sociedade atual, para garantir os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, na sua globalidade, promovendo-lhes o direito à vida, à saúde e à educação.

5 | CONCLUSÕES

Até esta pesquisa, não havia sido realizado nenhum estudo com informações sobre a atenção à criança e ao adolescente hospitalizados no município de Tomé-Açu/PA, os quais são impossibilitados de frequentar a escola, em virtude de tratamento de saúde, o que implica a exclusão dos mesmos do processo educacional. Foi detectado o profundo desconhecimento por parte dos órgãos competentes, responsáveis pela implantação do atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes hospitalizados no município, o que contribuem para a (não) implantação de uma Educação Inclusiva, com vistas a atender o direito à Educação de todas as crianças, em seu processo de escolarização.

Ressaltamos que a educação em hospital é um direito de toda criança ou adolescente hospitalizado, seja no ambiente hospitalar ou domiciliar que implique a exclusão da escola regular. O fato é que a necessidade existe, e o meio de implantação da Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar e a existência da mesma precisa ser disseminada, principalmente por conta da sua importância e benefícios que proporcionam ao desenvolvimento humano e a atenção integral à saúde e educação.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, atendendo à diversidade dos alunos, viabilizar a criação do atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares, esse, que é fruto do reconhecimento formal, de que, independentemente do tipo e período de hospitalização, esses alunos têm direito à educação.

Diante do exposto, fica claro que a lei não transforma a realidade, a prática social sim, e para que isso fosse possível acontecer muitas crianças tiveram que sofrer, foram anos de luta para que elas fossem reconhecidas pela sociedade como sujeitos de direitos. Muitos avanços foram conquistados com a promulgação da Constituição de 1988 e principalmente com a elaboração do ECA, de diretrizes e resoluções que tratam de direitos específicos de diferentes grupos sociais, no entanto, muitos deles são desconhecidos e descumpridos pela maioria dos brasileiros, principalmente pelos administradores públicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05/10/1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>>.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 13.105, de 2015, Art. 4º, p. 1-78. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CBE nº 2 de 11/09/01. Diário Oficial da União nº 177, Seção 1E de 14/09/01, pp.3940. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

_____. **Direitos da criança e do adolescente hospitalizados**. Resolução n.º 41, de 13/10/1995. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar : estratégias e orientações**. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC ; SEESP, 2002. 35 p.

CECCIM, Ricardo Burg. **Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar**. Pátio, Revista Pedagógica 3 (10): 41-44. 1999.

CHIZZOTTI, Antonio, **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001, (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16).

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional**. Série Documental: Textos para Discussão. Brasília: MEC/ INEP, 1999.

FONTES, R. S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, s/v, p. 119-138, 2005.

LACERDA, Flávia Bahia. SILVA, Rosilene Ferreira Gonçalves. **A classe hospitalar no estado do Pará: implantação e implementação**. Diversidade, Diálogos Interculturais e Currículo, v. 2 (2015). Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/marupiira/article/view/913>

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educ. rev. [online]. 2001, n.17, pp.153-176. ISSN 0104-4060.

OLIVEIRA, Éllen Fuga de, SILVA, Verônica Meiri da e FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Pedagogia Hospitalar: a brinquedoteca em ambientes hospitalares**. Research, Society and Development, v. 1, n. 1, p. 88-104, jul, 2016.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº001 de 05/01/2010-CEE**. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Planejando a próxima década, da Educação Infantil ao Ensino Superior**. 2014 – 2024, Tomé-Açu, 2014.

CONTRIBUIÇÃO DA MEDIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS EM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ÂMBITO EMPRESARIAL

Glauce Virginia Motta Regis
Dayse Aparecida dos Santos Azevedo

Educação Cognitiva, Inclusão, Mercado de Trabalho.

RESUMO: A Educação Especial tem recebido um reconhecimento crescente e, atualmente, o debate sobre as necessidades educacionais especiais está na potencialidade do indivíduo e não mais na sua deficiência. Esta pesquisa tem como objetivo principal demonstrar a contribuição da mediação, utilizando o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo de pessoa com necessidade de educação especial (deficiência intelectual) no âmbito empresarial, a fim de potencializar o desempenho de suas tarefas dentro da empresa. De classificação qualitativa e caráter descritivo e exploratório, foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino privado no município de Campos dos Goytacazes, com uma funcionária com deficiência intelectual. Iniciou-se o estudo observando a funcionária e seguindo a aplicação do PEI no período de 45 dias. Ao fim do período, observamos que, mesmo em tempo limitado, a mediação da aprendizagem para o desenvolvimento das funções cognitivas da funcionária com deficiência intelectual revelou melhor desempenho de algumas de suas funções laborativas.

PALAVRA-CHAVE: Educação Especial,

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade um dos grandes desafios foi o convívio entre pessoas com necessidades especiais. Desde a Antiguidade até a Idade Média, muitos foram os casos de extermínio, discriminação e preconceito sobre esse grupo que ficava à margem da sociedade. Até o século XVIII, as noções sobre deficiência estavam sempre ligadas ao ocultismo, não havia o entendimento sobre as diferenças individuais, e a condição de deficiente era considerada imutável. (CORRER, 2003).

Com o avanço nos estudos acerca da questão, esse panorama foi sendo modificado e conquistas alcançadas, como a construção de políticas públicas que determinam como a sociedade deve conviver com esse público e respeitá-lo. Os direitos dos deficientes foram conquistados de forma gradual e a convivência com eles na sociedade tornou-se mais frequente, o que levava as pessoas a agir, interagir e reagir ao tentar integrá-lo e aceitá-lo. Nesse contexto, a Educação Especial tem recebido um reconhecimento crescente da

sua importância na mesma medida que a sociedade se torna empática, reflete e aceita que a cidadania seja acessível a todos, e o debate sobre as necessidades educacionais especiais se concentre na potencialidade desse indivíduo e não mais na sua deficiência.

Alinhado a esse pensamento, a aquisição de conhecimentos básicos e a formação de habilidades cognitivas, objetivos tradicionais do ensino, constituem hoje condição indispensável para que todas as pessoas consigam, de modo produtivo, conviver em ambientes saturados de informações, e tenham capacidade para processá-las e selecionar o que é relevante.

Souza, Depresbiteris e Machado (2004) evocam Reuven Feuerstein e sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, desenvolvida pela crença de que a inteligência é dinâmica e modificável, construída a partir de múltiplos fatores gerais que podem relacionar-se com todos os comportamentos cognitivos. Essa teoria é a base do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) cujo objetivo é mudar a estrutura cognitiva, estimular o pensamento autônomo e independente nas pessoas, tendo na mediação um importante papel, pois segundo Feuerstein cabe ao mediador despertar tal modificabilidade. Para Meier (2011) a mediação possibilita e potencializa a construção do conhecimento pelo mediado, é estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o cognocente, transformando os estímulos vindos desse objeto com o intuito de que o mediado construa sua própria aprendizagem.

Para operacionalizar toda essa mediação a partir da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein, existem 12 componentes do comportamento do mediador que são analisados na promoção da mediação da aprendizagem. Segundo Cunha (2003), temos: 1) Intencionalidade; 2) Significação; 3) Transcendência; 4) Atenção partilhada; 5) Experiência partilhada; 6) Regulação na tarefa; 7). Elogiar; 8). Desafiar; 9) Diferenciação psicológica; 10) Responsividade contingente; 11) Envolvimento afetivo e 12) Mudança.

Sabemos que o PEI além de ser aplicado no âmbito educacional também possui uma funcionalidade enriquecedora no âmbito empresarial, desenvolvendo a capacidade analítica, o raciocínio lógico e a autoestima dos que passam pelo programa. Com o intuito de otimizar a própria forma de pensar, o PEI proporciona no trabalho que o sujeito evite atitudes de impulsividade ou ansiedade.

De acordo com Giordano (2000), mesmo que a profissionalização de pessoas com deficiência seja um desafio para a empresa, suas possibilidades de adaptação ou inserção são maiores com o suporte de mediadores. Além disso, com o PEI qualquer pessoa, independentemente de idade ou função dentro de uma empresa, pode melhorar o desempenho cognitivo e a capacidade de aprender ou de resolver melhor os problemas diários.

Este trabalho tem como objetivo principal demonstrar a contribuição da mediação, utilizando o PEI como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo de portador de necessidade de educação especial (deficiência intelectual) no âmbito empresarial,

dando mais qualidade no desempenho de suas tarefas dentro da empresa. Dessa forma, o PEI cumpre, simultaneamente, função pedagógica e social.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de classificação qualitativa e caráter descritivo e exploratório foi desenvolvida em uma Instituição de Ensino privado no município de Campos dos Goytacazes, com uma funcionária portadora de déficit intelectual. Iniciou-se o estudo com o período de observação da funcionária, seguido da aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental no período de 45 dias.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram selecionados de acordo com a relevância das pesquisadoras com a aplicação dos instrumentos de Orientação Espacial, Ilustrações e Desenho de Padrões para interpor a pesquisa e empregando possibilidades de respostas mais confiáveis ao nosso questionamento inicial sobre a contribuição do PEI em pessoa com deficiência intelectual no ambiente laborativo.

A observação é uma técnica de coleta de dados considerada um elemento básico de investigação científica tendo lugar de destaque em pesquisas de cunho qualitativo. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar (MARCONI; LAKATOS, 2017). As técnicas de observação escolhidas para este trabalho foram observação estruturada e em equipe realizada no local de trabalho da funcionária.

Para fundamentação de todo o trabalho, utilizou-se a pesquisa bibliográfica em livros de autores referência no tema, tais como: Fonseca (2002), Meier (2007), Souza et al. (2004) e artigos científicos sobre o tema abordado neste estudo, procurando dar suporte ao objetivo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para essa experiência com o PEI, selecionamos os instrumentos de Orientação Espacial (que desenvolve a representação e a flexibilidade mental), Ilustrações (que colabora na decodificação de problemas, exercita a orientação temporal, estimula a expressão oral, a definição de problemas e relações de causa e efeito) e Desenho de Padrões (que colabora na capitalização de dados, ou seja, estímulos necessários para a entrada, o processo e saída de informações).

Mesmo utilizando esses instrumentos, o padrão de mediação adotado pelas mediadoras foi de acordo com a escala da EAM (Experiência de Aprendizagem Mediada) citada por Feurstein operacionalizada nos 12 critérios de mediação citados anteriormente.

No início da pesquisa, com a aplicação do instrumento de Desenho de Padrões,

a funcionária tinha que construir mentalmente um design por meio de uma série de imagens que exigia de si uma representação mental, uma antecipação de como a imagem seria composta. O instrumento consistia na identificação do todo sobreposto pelas partes, exigindo uma construção mental ativa. No início, a funcionária acreditou ser banal e fácil, mas ao refazer a atividade com mediação, a análise e a integração dos componentes das imagens foi mais significativa. A funcionária percebeu modificações antes não identificadas na representação mental, buscando lógica, habilidade de organização e planejamento nas posições das imagens e o controle da impulsividade.

No instrumento de Orientação Espacial, solicitamos à funcionária que realizasse a leitura atenta do que a atividade solicitava. Imediatamente, ela compreendeu que a atividade apenas solicitava, em um quadro de referência pessoal, percepções e projeções espaciais como direita, esquerda, frente e trás. Em poucos minutos de execução da atividade, a impulsividade tomou conta da realização da tarefa. Em alguns itens, quando envolvia diferentes pontos de referência no espaço pela representação mental, a funcionária necessitou da mediação da conduta de busca e escolha para a conclusão da atividade.

Já na execução do instrumento de Ilustrações, ao visualizar as imagens, a funcionária tinha que analisar cada cena e identificar um problema, ou melhor, a conclusão da suposta história. Inicialmente, ela observou poucos detalhes e de forma sintética informou às pesquisadoras a composição de objetos e personagens. Ao ser mais uma vez abordada e questionada sobre o que constava em cada cena, os detalhes nas expressões de cada personagem e o que a junção de todas essas informações nas cenas favoreceu uma interpretação e conclusão da história com mais riqueza.

Na análise do discurso feito pela funcionária da Instituição Privada observaram-se alguns pontos a serem abordados:

- o envolvimento afetivo da funcionária com mediadoras facilitando a execução dos instrumentos do PEI;
- progresso no controle do processamento de dados a cada realização dos instrumentos;
- ações de mudanças de organização diária da funcionária após a mediação como: o reconhecimento da ansiedade e impulsividade na execução das atividades favorecendo a tomada de decisões;
- pensamentos mais reflexivos e mais com mais reversibilidade de raciocínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa aqui apresentada, mesmo em tempo e condições limitadas, notou-se que a mediação da aprendizagem para o desenvolvimento das funções cognitivas,

a partir do PEI, com a funcionária portadora de deficiência intelectual melhorou o desempenho desta em algumas de suas funções laborativas, favorecendo além do crescimento de execução de tarefas e raciocínio a inclusão social com sentimento de pertença, desafio e regulação das tarefas.

A utilização de um sistema estruturado de intervenção potencializou a aprendizagem da funcionária e ajudou previamente na reabilitação de algumas funções cognitivas comprometidas na sua rotina de trabalho, como a tomada mais rápida de decisões e na criação mais eficaz de hipóteses na solução de problemas.

Acreditamos que iniciativa como esta deve ser adotada pelas empresas que estão contratando pessoas portadoras de necessidades especiais, pois para a funcionária a experiência com o PEI não se tornou um fim para si mesmo, reforçou um comportamento cognitivo aprendido. Além disso, proporcionou a reflexão da sua própria forma de aprendizagem, o seu autocontrole, o seu autogerenciamento na vida diária para lidar melhor com os déficits na sua atual condição cognitiva.

REFERÊNCIA

CORRÊA, Roberta Claro Romão. Uma Proposta de reabilitação neuropsicológica através do programa de enriquecimento instrumental (PEI). *Ciência e Cognição*. São Paulo, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2TN9tel>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CORRER, Rinaldo. *Deficiência e Inclusão social: construindo uma nova comunidade*. São Paulo: EDUSC, 2003.

CUNHA, A. C. B; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de educação Especial*, Marília, v.12, n.3, p.393-412, 2006.

CUNHA, A. Os conceitos de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e Aprendizagem mediatizada sob a perspectiva de análise da interação mãe-criança. *Educare, Educere*, Castelo Branco, v.15, p.189-202, 2003.

_____. Estilos de mediatização e interação mãe-criança: estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, Braga, v.9, p. 243-251, 2004.

FONSECA, Vitor da. *Modificabilidade cognitiva: abordagem neuropsicológica da aprendizagem humana*. São Paulo: Salesiana, 2002.

GIORDANO, Warzée Blache. *(d) eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2017.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. 7ª ed. Edição do Autor, 2007.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. *A Mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: SENAC, 2004.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO

Leida Raasch

Centro Universitário Norte do Estado do Espírito
Santo Universidade Federal do Espírito
São Mateus- ES

Wenderson Mação Pereira

Centro Universitário Norte do Estado do Espírito
Santo Universidade Federal do Espírito
São Mateus- ES

Lara Regina Cassani Lacerda

Universidade Federal do Espírito
Vitória – ES

RESUMO: No presente artigo procurou-se, por meio de um levantamento bibliográfico, apresentar um histórico da Educação Especial no Brasil por uma perspectiva da legislação, das políticas públicas e do currículo. A Educação Especial trilhou um longo caminho através da história até chegar ao cenário atual em se torna uma modalidade importante na educação como uma das principais formas de inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino comum. Consideramos parte importante deste processo o olhar indispensável para a diversidade presente nos espaços escolares e como o currículo pode propiciar uma integração autêntica e mais democrática no processo ensino-aprendizagem. Uma inclusão de fato é um grande desafio a ser enfrentado por parte do governo e pelas instituições responsáveis

por elaborar as normas para a educação, bem como pelas escolas e pela comunidade em geral. Uma educação inclusiva deve basear-se na ética e principalmente no constante debate que contemple mudanças paradigmáticas que se lancem à expectativa de melhorias concretas para as pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Políticas Públicas. Currículo. Inclusão.

INCLUSIVE EDUCATION: A BRIEF HISTORICAL TRAJECTORY OF PUBLIC POLITICS AND CURRICULUM

ABSTRACT: In this article, a bibliographical survey was carried out to present the history of Special Education in Brazil from a perspective of legislation, public politics and curriculum. Special Education has come a long way through history until it reaches the current stage in becoming an important modality in education as one of the main ways of including pupils with disabilities in common teaching classrooms. We consider an important part of this process the indispensable look for the diversity present in school spaces and how the curriculum can provide an authentic and more democratic integration in the teaching-learning process. Indeed inclusion is a major challenge to be faced by the government and the institutions

responsible for developing standards for education, as well as schools and the wider community. Inclusive education should be based on ethics and especially on the constant debate that contemplates paradigmatic changes that are expected to bring about concrete improvements for people with disabilities.

KEYWORDS: Special education. Public politic. Curriculum. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade na educação que tem como principal objetivo atender pessoas com deficiência, porém esse tipo de atendimento não apresentou a mesma forma no decorrer do seu processo histórico. Esse fato pode ser confirmado pelas inúmeras políticas públicas implantadas e pelos diversos estudos e discussões realizados sobre o tema. Fatos estes, que causaram mudanças no modo de se pensar e fazer a educação especial, especialmente, quando sabemos que ela é responsável para que haja a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

O interesse para a realização dessa pesquisa surgiu em função dos debates durante as aulas da disciplina de Ensino e Currículo, essas discussões fomentaram a reflexão e a curiosidade para descobrir quais foram as mudanças que ocorreram na trajetória da Educação Especial, bem como as tramas por um currículo inclusivo. Para isso, nesse trabalho faremos uma pequena incursão pelo processo histórico da Educação Especial no Brasil, por meio de uma revisão bibliográfica, desde seus primórdios durante o Império, no qual as pessoas com deficiência eram totalmente excluídas e muitas vezes escondidas e isoladas da sociedade por suas famílias até os dias atuais, onde dispomos de uma legislação e de discussões acerca do currículo, que colocam as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e com acesso amplo e integral à uma educação de qualidade.

A Educação Especial tem grande relevância no contexto da inclusão e da diversidade nas escolas, por meio desta modalidade de ensino que crianças com deficiência são incluídas nas salas de aulas regulares para assim terem oportunidades e condições de se desenvolverem e tornam-se indivíduos autônomos. Por isso, torna-se importante a difusão e propagação das ideias de educação inclusiva para proporcionar uma conscientização e mudanças de atitudes na sociedade em relação a esse tema.

Diante disso, o objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre os caminhos em que a Educação Especial trilhou enquanto processo histórico na educação no Brasil, bem como, que passos foram dados para a construção de um currículo na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

2 | CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA E DA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, a pessoa com deficiência foi considerada agressiva, não humano, incapaz e subordinada, sendo muitas vezes privadas de conviver em sociedade, de frequentar escolas e outros espaços sociais, de fazer parte de testamentos, foram usadas para experiências, testes e estudos e ainda expostas para provocar o exercício da caridade. Isso quando não eram mortas ou abandonadas logo após o parto ao serem identificadas como deficientes. Uma história marcada pelo sofrimento e traumas, que hoje é perpassada por lutas, enfrentamentos, conquistas, conscientizações, direitos e elaboração de leis.

Para melhor esclarecer a trajetória inicial da educação especial e das políticas públicas relacionadas a esse tema, podemos dividi-la em dois períodos distintos. O primeiro ocorre durante o Brasil Império, onde as pessoas com deficiências são impedidas de trabalhar sendo segregadas da sociedade em instituições públicas. Nesse período foram criadas algumas instituições para atender pessoas com deficiência visual, auditiva e um para atendimento de pessoas com deficiências mentais. O segundo período, começou a surgir após a proclamação da República, onde começou a surgir a necessidade de escolarizar a população, desta forma, o indivíduo com deficiência, não poderia conviver nos mesmos espaços educacionais que as pessoas normais.

No Brasil, Dom Pedro II, impressionado pelo trabalho de José Álvares de Azevedo, um homem cego, que conseguiu sucesso na educação da filha do médico da família imperial, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, passando em 1891, a chamar-se Instituto Benjamin Constant (BRASIL, 2008). Em 1857, foi criado também o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, por intermédio do francês Ernesto Huet, que era surdo, e veio para o Brasil com esse objetivo. Essa escola passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no ano de 1957. Ainda, durante o período imperial, foi fundado em 1874, o Hospital Psiquiátrico da Bahia, para o atendimento de pessoas com deficiência mental. Atualmente essa instituição chama-se Hospital Juliano Moreira (EL-BAINY, 2007).

Após o advento da proclamação da República, as políticas públicas para as pessoas com deficiência mental começam a ganhar destaque, mesmo que essa temática fosse apenas tratada como problema de saúde. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental (BRASIL, 2008).

Na década de 1930 surgiram várias instituições para o atendimento da deficiência mental, sendo essas em quantidade muito maior ao de instituições voltadas para o atendimento de outros tipos de deficiência. No ano 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (BRASIL, 2008).

Em 1961, foi promulgada a Lei 4.024, que criou a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBN), que trazia uma inovação, na qual previa o direito dos “excepcionais” à educação, com preferência dentro do sistema regular de ensino, a fim de integrá-los na comunidade

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)

Entretanto, mesmo prevendo a integração de todos os estudantes num sistema único de educação, essa Lei dava incentivos às iniciativas privadas para que arcassem com a educação de alunos com deficiência. Deste modo, tornou-se contraditórias as afirmativas da LDBN, de uma educação pública para o desenvolvimento de todos os alunos, quando colocou certas propostas nessa lei de encontro à verdadeira essência da educação especial.

A LDBN foi alterada pela Lei 5.692 de 1971, definindo que os alunos com deficiências físicas ou mentais que se encontrarem fora da idade regular de matrícula e os alunos com superdotação, teriam um tratamento especial, fato esse que não promoveu a organização de um sistema educacional que fosse capaz de atender as peculiaridades desses alunos, dentro do sistema geral de ensino, os quais eram encaminhados para as classes e escolas especiais.

No ano de 1973, o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que é responsável por gerenciar a educação especial no país, período em que foram realizadas várias ações educacionais em prol das pessoas com necessidades especiais ou com superdotação, todavia, ainda tinha uma perspectiva assistencial com iniciativas isoladas. Ainda, não foi efetivada uma política pública educacional de acesso universal, dando o acesso ao ensino regular a todos os alunos com necessidades especiais, considerando suas especificidades e singularidade no aprendizado.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal é estabelecido (BRASIL, 1988)

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

A Constituição de 1988 apresenta determinações que norteiam a educação

especial e inclusiva no Brasil. No seu texto está garantido o direito à educação para todos, com atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988), representando um grande avanço para a educação especial e inclusiva no Brasil, conforme consta no Artigo 208

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

No ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pela ONU (da qual o Brasil é signatário) determinando que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório; e que elas tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2008).

Segundo COSTA (2007), as Políticas Públicas de Educação e o movimento contemporâneo de inclusão escolar no Brasil pressupõem que a educação é um direito de todos os indivíduos, com ou sem deficiência. O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, reforça a Constituição Federal no seguinte

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a ela oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (ONU, 1994).

No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que dispõe no Art. 43, inciso 7º que uma das finalidades do ensino superior é

“[...] atuar a favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacidade de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os

dois níveis escolares” (BRASIL, 1996, Art. 43).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, no artigo 2º, determinam que

“Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos veio com o objetivo, de fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. No ano seguinte, trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

Em 2011, é promulgado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e, o atendimento educacional especializado, na qual destaca-se em seu artigo 1º, o seguinte

Art. 1o O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

No ano de 2012, é baixado o Decreto n. 7.750, de 08 de junho de 2012, que regulamenta o Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOM). Este decreto estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática (BRASIL, 2012)

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. Uma de suas metas diz sobre educação especial, que estabelece que a educação para os alunos com deficiência

deve ser oferecida preferencialmente no sistema público de ensino. Isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a Constituição federal e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas.

Com base na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2015, é promulgada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Seu capítulo IV destaca o direito à educação, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) também é contemplado nessa lei (BRASIL, 2015).

No ano de 2016 é sancionada a Lei n. 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016). As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

Mesmo que de maneira tímida, a política de Educação Inclusiva está materializando-se por meio de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Busca-se atender os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país por meio desses programas.

Constatamos que as políticas públicas e a legislação voltadas para a educação especial e para a inclusão sofreram diversas mudanças no decorrer do tempo, gradativamente, com pequenos avanços de um período para o outro, passando por fases diferentes que se caracterizam pela realidade de cada época, onde as instituições de ensino respondiam de forma diferente às necessidades das pessoas com deficiência, de acordo com os anseios da sociedade e dos interesses do governo.

3 | CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTRUINDO UM DEBATE

3.1 O currículo na perspectiva da inclusão

Por muito tempo, os termos deficiência e diferença foram compreendidas como sinônimos, considerando com mesma intensidade e significado, as limitações

físicas ou biológicas próprias da deficiência das limitações construídas socialmente. Diante deste olhar, as pessoas com necessidades especiais, na maioria dos casos, eram consideradas naturalmente incapazes, fazendo parte do grupo das chamadas minorias sociais.

Nestes termos, tradicionalmente, tanto o trabalho do professor da educação especial, quanto as propostas curriculares para esta modalidade de ensino, foram orientados para o ajustamento social, segundo o qual, corrigir antecedia o educar. Mazzotta (1993) lembra que o professor de educação especial não deve se distanciar do pedagógico, porém, currículos que consideravam o desempenho, caracterizado por respostas e comportamentos, estavam presente, sendo utilizados de forma abstrata e descontextualizados das vivências dos alunos.

Para se pensar uma educação inclusiva de fato, Marchesi (2004) aponta quatro dilemas observados por Norwich (1993) a serem considerados como preponderantes: o dilema do currículo comum, o dilema da identificação, o dilema pai-profissional e o dilema da integração, sem os quais, não se pode pensar uma boa consolidação de uma escola inclusiva (MARCHESI, 2004, p. 37-38).

Partindo do dilema evidenciado por Norwich (1993), entendemos que é possível alcançar a integração escolar por meio de um currículo comum, que seja ao mesmo tempo amplo nas necessidades e específico nas peculiaridades de todos os alunos. Uma educação integrada seria aquela pensada como propiciadora de igualdade de acesso à aprendizagem por todos, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Entendemos desta maneira, a necessidade da equidade, pois não podemos esquecer que a construção do conhecimento, a maneira e o tempo de aprendizagem não se dão da mesma maneira de um indivíduo para outro; e ao se considerar as especificidades das pessoas com deficiência este processo se torna ainda mais diverso e distinto.

O currículo deve expressar e articular as diferenças, no sentido de respeitá-las e atendê-las, mas também é necessário “compreender como as relações nas quais as diferenças são construídas operam como parte de um conjunto de práticas sociais, políticas e culturais” (GIROUX, 1993, p. 53).

Nestes termos, uma breve constatação é a de que a questão do currículo sempre denota discussões polêmicas na educação. Afinal, definir padrões metódicos e conceituais que possam ser utilizados para a construção do conhecimento nas escolas não garantem o sucesso de classes homogêneas, tampouco as heterogêneas. Neste sentido Marchesi (2004) aponta um caminho

[...]Os currículos mais equilibrados, nos quais o desenvolvimento social e pessoal também tem importância e em que a avaliação seja feita em função do progresso de cada aluno, facilitam a integração dos alunos (MARCHESI, 2004, p. 39).

Em suma, para se pensar um currículo inclusivo, deve-se levar em consideração o contexto sociocultural dos alunos, bem como, suas distintas e específicas

necessidades, sejam especiais ou não. Ou seja, o currículo deve estar atento às diversidades presente na escola, que possibilite aos alunos se conhecerem e aos outros e se sensibilizem com as diferenças. Tarefa nada fácil, mas com o exercício da prática, vislumbramos êxito.

3.2 Diversidade na escola e adaptações no currículo

A diversidade presente nas escolas nos impele a pensar continuamente em alterações ou adequações em nosso fazer pedagógico, neste sentido, iremos nos reportar a alguns aspectos do documento “Adaptações curriculares dos PCNs para a educação de alunos com necessidades especiais” (1999) que tem como pressuposto a realização de adaptações curriculares no intuito de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiências. Este documento norteia diretrizes pedagógicas e ações docentes imbuídas nos preceitos de “o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno” (MEC, 1999, p. 33).

De acordo com este documento, as adaptações curriculares são ações pedagógicas que devem ocorrer em diversos âmbitos, dentre os quais: no projeto pedagógico, na sala de aula, nas atividades de modo geral e, quando necessário, direcionado ao aluno de modo individual, tendo em conta que o projeto pedagógico não pode ser caracterizado somente por princípios e normas, denotando um caráter eminentemente prescritivo para a prática. Fato este, muito comum nas escolas, que aliado a ausência ou ineficaz formação inicial e continuada dos professores, dificulta a realização efetiva das adaptações curriculares.

Considerar a diversidade é conceber a premissa de que todo aluno apresenta individualidades, necessitando de tempo, espaço e abordagens pedagógicas diferentes para que tenha acesso ao conhecimento. “O conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem necessárias à sua socialização” (BLANCO, 2004, p. 290).

Existe uma tendência de flexibilização dos currículos, de maneira que contemple amplamente a diversidade no espaço escolar. Flexibilizar o currículo “significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos” (FREIRE, 2006, p. 111), esta atitude tende a facilitar sua adequação a uma proposta de integração e a abraçar de modo mais justo e favorável à diversidade presente na escola.

Há que se reconhecer e considerar que as aprendizagens essenciais previstas no currículo servem de parâmetro para uma educação igualitária, fato este que implica, uma mudança paradigmática, uma vez que são necessárias adaptações que viabilizem o acesso à educação, à cultura e à aprendizagem como um todo e de maneira mais democrática. Trata-se de um desafio a ser alcançado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notoriamente, a educação especial percorreu um caminho de muitas mudanças durante sua história. Na perspectiva da inclusão escolar, a educação especial ainda é um assunto polêmico que gera muitas dúvidas quanto à sua prática e a garantia do direito de aprender dos sujeitos atendidos por esta modalidade de ensino.

As pessoas com deficiência ganharam espaços e passaram a ser vistas como pessoas de direitos, olhadas além de suas deficiências e especificidades, porém muita coisa ainda precisa acontecer para que sejam incluídas de fato. As conquistas por leis, permanência nas escolas, atendimento às suas necessidades educativas especiais, acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho foram alcançadas, mas ainda é necessária uma conscientização e evolução da cidadania dentro e fora das instituições.

Apesar de toda a documentação e dispositivos apresentados, para alcançarmos o atual cenário em termos de legislação e políticas públicas voltadas para a educação especial e inclusão, a fim de tornar o ambiente escolas mais justo e democrático, um caminho perverso foi percorrido, marcado por injustiças e exclusão por parte de pessoas com deficiência.

Apesar da pequena trajetória da educação especial enquanto modalidade de ensino e dos debates sobre adaptações do currículo no que se refere a inclusão, ambos estão no centro das discussões. Temos, tanto das teorias críticas como pós-críticas do currículo, contribuições importantes que tornam impossível pensarmos o currículo somente como grades curriculares, listagem de conteúdo, ou apenas como um aparato neutro e técnico.

Como nos reporta Sacristán (1998), é relevante o enfoque coletivo da profissionalização docente para que se desenvolva um currículo para os alunos. É imprescindível o papel participativo e criativo do professor na elaboração e no desenvolvimento de novos currículos e de adaptações curriculares, sobretudo para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Destaca-se, assim, uma mudança paradigmática que se lança à expectativa de melhorias concretas, com uma autêntica educação inclusiva. Devemos imprimir que a luta é necessária para o alcance de novas oportunidades e aprendizados não só para os estudantes, mas para todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Trad. Fátima Murad, 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Brasília, 2008.

_____. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2008.

_____. **Ministério da Educação**. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Decreto n. 7.750**, de 08 de junho de 2012. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional - REICOMP. Brasília, 2012.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Brasília, 2014.

_____. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

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

COSTA, V. A. da. **Políticas públicas em educação no Brasil**: experiências de formação continuada de professores para a inclusão. Puebla-México, 2007

EL-BAINY, E.I. Juliano Moreira. **O mestre/A instituição**. Memorial Juliano Moreira. Salvador, Bahia, 2007.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Trad. Fátima Murad, 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **O trabalho docente e a formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

_____. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA A APRENDIZAGEM CIENTÍFICA DOS SURDOS NA ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Daniela Copetti Santos

Maiara Ilisa Fauth

Juliane Ditz Knob

Fabiani Machado

Larissa Lunardi

Juliane Oberoffer Santos da Rosa

Josiane Fiss Lopes

Cátia Roberta de Souza Schernn

RESUMO: Este artigo tem como propósito mostrar a necessidade da criação de novos sinais em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para os termos utilizados no ensino de Biologia, e assim proporcionar de fato um ensino pautado em práticas bilíngues para Surdos. Inicialmente buscou-se ter conhecimento dos sinais existentes na área, através de uma pesquisa em sites da web, conversa com alunos surdos, e interpretes. A partir deste realizou-se um levantamento de todos os termos específicos de Biologia, e desenvolveu-se um sinalario, o qual estará disposto através do aplicativo de celular, intitulado “BioHand Talk”. Como resultado, observa-se que somente com a interação entre aluno surdo, interprete e professor é possível a criação de novos sinais e que apenas com a aprovação da comunidade surda os sinais criados se tornem oficiais e definitivos. Desta forma, a fim de exemplificar, são utilizados o sinal criado, imagem da palavra e conceito do

termo. Conclui-se que criação e elaboração de novos sinais em LIBRAS poderá contribuir, no ensino e aprendizagem de alunos surdos nos conteúdos de Biologia, facilitando o acesso através da ferramenta tecnológica.

PALAVRAS- CHAVE: Ciências e Biologia, Ensino, LIBRAS.

ABSTRACT: This article aims to show the need to create new signs in LIBRAS (Brazilian sign language) for the terms used in the teaching of biology, and thus provide a teaching based on bilingual practices for the deaf. Initially we sought to have knowledge of the signs existing in the area, through a search on Web sites, conversation with deaf students, and interpreters. From this we conducted a survey of all the specific terms of biology, and developed a Synalario, which will be disposed through the mobile application, titled “BioHand Talk”. As a result, it is observed that only with the interaction between deaf student, interpreter and teacher is possible the creation of new signs and that only with the approval of the deaf community the signs created become official and definitive. Thus, in order to exemplify, the signal created, the word image and the term concept are used. It is concluded that the creation and elaboration of new signs in LIBRAS may contribute, in the teaching and learning of deaf students in the contents of biology, facilitating access through

the technological tool.

KEYWORDS: Science and Biology, teaching

1 | INTRODUÇÃO

O direito de todos à educação, sem discriminação de qualquer tipo, está formalmente assegurado na Constituição Federal de 1988. Mas em termos práticos, esse direito é atendido quando se trata do respeito às diferenças na igualdade de direitos no ambiente escolar? Com relação à educação das pessoas surdas Dorziat (2009, p. 71) ressalta que “uma das dificuldades mais aparentes de inserção dos alunos surdos em salas de aula regular diz respeito ao tipo de comunicação usado nesses ambientes: a comunicação oral, através da língua portuguesa”. Assim, atualmente vem surgindo novas propostas para melhorar o ensino e aprendizagem desse sujeito nas salas de aula, uma dessas propostas é a comunicação bilíngue.

O Bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que possibilita o uso de duas línguas no contexto escolar. Assim, a língua portuguesa deve ser instrumental, ensinada como segunda língua, tendo o intuito de propiciar ao aluno Surdo habilidades de leitura e escrita, enquanto que LIBRAS é seu idioma oficial.

Conforme Quadros (1997, p. 27):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito.

Nesse contexto, a Lei nº 12.319 de 01/09/2010 foi de grande importância, pois regulamentou a profissão do Intérprete. No Brasil, além de ter domínio sobre a LIBRAS, ele precisa ter domínio do idioma falado no país, conhecer processos, estratégias, técnicas de interpretação e tradução e possuir formação específica na área de atuação.

Porém, os intérpretes e professores de Libras também demonstram enfrentar vários obstáculos para a tradução de palavras para a Libras, a exemplo do componente curricular de Biologia, com sinais semelhantes para termos diferentes, confundindo os alunos surdos durante as explicações. Um exemplo são os sinais das palavras “répteis” e “serpentes”, possuindo o mesmo sinal, exigindo mais tempo do intérprete para que consiga passar corretamente o sentido das frases. Além disso, muitos termos não possuem sinal e a datilologia é demorada, podendo dificultar o entendimento.

O objetivo dessa pesquisa foi conhecer os sinais já existentes em Ciências e Biologia, com enfoque maior na criação de sinais para todos os termos existentes em Ciências e Biologia, com o auxílio de surdos da comunidade local.

Para a criação destes sinais respeitou-se os cinco (5) parâmetros da Libras, os quais representam: Configuração das Mãos (CM), Locação (L), Movimento (M),

Orientação (O) e Expressões não manuais (ENM).

1.1 A comunicação do professor e do aluno surdo na educação básica

A sala de aula já é um desafio constante, principalmente quando se tem alunos com necessidades educacionais especiais, no qual requer mais uma preparação teórico/metodológica para que esses alunos tenham aprendizado significativo e se desenvolva de maneira eficaz e prazerosa.

As abordagens educacionais, fazem-nos refletir no ensino-aprendizagem dos surdos, na dificuldade de comunicação e relacionamento interpessoal, já que o processo educacional para o surdo deve ser voltado para a aquisição da língua de sinais, o que permite à pessoa surda viver de forma consciente, participativa, colaborativa e criativa, tornando-se construtor do seu próprio conhecimento ser enquanto sujeito cidadão.

O Art. 2 do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) considera a pessoa surda como sendo “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”. O deficiente auditivo é todo aquele que possui uma perda (bilateral, parcial ou total) de quarenta e um (41) decibéis (dB) ou mais da audição (BRASIL, 2005). Todavia, verifica-se que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 25), a deficiência auditiva refere-se a “perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido”, a qual acaba se manifestando em surdez leve/moderada ou surdez severa/profunda. Assim, observa-se que ambos os textos não abordam a deficiência auditiva e a surdez com a mesma definição, existindo dualidade de significados. O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) considera os surdos como deficientes auditivos devido à perda da audição, e são considerados surdos apenas quando se comunicam por meio da Libras. Já os PCN integram a palavra surdez ao entendimento da perda da audição, da leve à profunda, deixando o termo surdo conectado ao significado de deficiente auditivo (MENDES, 2002).

Existem dispositivos legais na legislação brasileira para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em escolas públicas e privadas, dentre estes se podem apontar: (1) Constituição Federal do Brasil, Art. 206, inciso I e Artigo 208; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN, Lei 9394 de 1996, Artigo 59, incisos I e III; (3) Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, Lei 8069 de 1990, Art. 53, inciso I; (4) Decreto n.º 5.626, 22/12/2005 que propõe a inclusão da Língua Brasileira de Sinais, doravante, Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão; e (5) Especificamente aos alunos deficientes auditivos — DA, cf. Lei n.º 10.436, 24/04/2002, decorrente do Decreto n.º 5.626/2005, sobre o incentivo do uso e da difusão da Libras e mais recentemente, em 2015 foi instituída a (6) Lei 13.146 destinada a Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 3º é assegurado o direito à comunicação por meio

da Libras, Braille, a visualização de textos, sistema de comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos de multimídia, linguagem simples, escrita e oral, sistemas auditivos, meios de voz digitalizados, englobando as tecnologias de comunicação e informação. Em nível mundial, vale destacar ainda a Declaração de Salamanca, adotada pela Organização das Nações Unidas em evento na cidade espanhola de mesmo nome, ocorrido de 7 a 10 de junho de 1994, a qual busca a equidade de oportunidades para pessoas com deficiência. Entretanto, apesar de todo o aparato legal mencionado, há muito preconceito e restrição ao acesso e à permanência do aluno deficiente em escolas públicas e privadas por parte de pais, professores, gestores e alunos (GOMES, MINGUILI, 2014).

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. Conforme descreve Lacerda; Albres e Drago (2013 p.67)

A escola regular, que acolhe todos os alunos (deveria acolher), além de oferecer apoio àqueles que encontram barreiras em sua aprendizagem, precisa apresentar meios e recursos adequados. Nesse sentido, além de um local destinado à aprendizagem da leitura e da escrita, necessita ser um espaço que oportunize a criança desvendar o mundo, assim como, aprender a conviver em sociedade. Porém, para que o aluno com deficiência que frequenta essa escola tenha garantido essa relação de aprendizagem e experiência, a acessibilidade precisa ser uma realidade na escola regular que recebe esse alunado (CASTRO, 2013).

A comunicação do professor com o aluno surdo é necessária dentro desse ambiente, uma vez que esse aluno também precisa adquirir o conhecimento para a compreensão do conteúdo, assim como manter uma relação estável com o mesmo. Portanto, alguns professores ainda utilizam de métodos comunicativos arcaicos, como o oralismo, para se expressar com esses alunos. Somente 33,3% se comunicam através de libras e 50% através de mímica, tornando-se um desafio para se comunicar com os alunos surdos, pois os mesmos precisam se comunicar em sua língua materna (CORDEIRO e SILVA, 2018).

O papel do professor na investigação, planejamento e revisão dos conteúdos e da sua prática, deve ser extremamente rigoroso para que não transmita uma informação equivocada e reduzida sobre a natureza e o sentido do fenômeno que é encontrado em alguns materiais bilíngues, isso pode trazer sérias consequências de aprendizado aos alunos surdos e ouvintes: (ALVES; PEIXOTO; LIPPE, 2013). Deste modo Castro (1999) afirma que não havendo um professor preparado em Libras na sala de aula para educar os alunos surdos, é necessária a presença de um intérprete para atuar como mediador da comunicação entre professor/aluno.

A inclusão de alunos surdos na sala de aula regular torna-se muitas vezes um desafio, uma vez que há carência de profissionais Intérpretes de Libras e também

muitas universidades e escolas não dispõe destes profissionais. A legislação proíbe as escolas Públicas e Privadas de recusarem matricular pessoas surdas, ou de cobrar taxas extras da família para que seja contratado um professor bilíngue ou intérprete de Libras, caso este profissional não faça parte do seu quadro de profissionais.

1.2 A importância de Libras para a área de Ciências e Biologia

O ensino de Ciências e Biologia nas escolas, muitas vezes, se mostra longe da realidade de muitos alunos, seja ele surdo ou ouvinte, quando abordados os conceitos aplicados às reações que ocorrem no corpo humano ou no interior de uma célula, por exemplo.

O ensino de Ciências e Biologia, bem como outras disciplinas de base comum, é visto com certa preocupação para os alunos surdos, pois, por vezes, os conteúdos e seus conceitos são descontextualizados e ensinados de forma independente, em seus estudos sobre educação inclusiva no ensino de Ciências, Silva; Gaia (2013, p. 4) chama atenção para a importância da comunicação 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.

Para Gomes e Basso (2014), quando se pensa em Educação Inclusiva para as Ciências Biológicas, deve-se repensar estratégias e práticas educativas que atendam a esses alunos; contudo, é plausível também fazer uso da prática reflexiva.

Note-se que os intérpretes sentem falta de materiais concretos e visuais e chamam a atenção do professor no que refere ao planejamento das aulas. 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 têm alunos surdos, estas enfatizaram que o sucesso desses discentes, nesta área do conhecimento, exige dos docentes a elaboração de situações de aprendizagens diversificadas. Os participantes daquele estudo recomendaram que os professores que trabalham com alunos surdos devem ter a consciência de que sua aprendizagem ocorre com o visual, oralizar apenas o conteúdo não beneficia o aluno surdo, que deve ter materiais adaptados como imagens, vídeos e livros para melhor construção do conhecimento. Dessa forma tivemos como objetivo conhecer os sinais já existentes em Ciências e Biologia, com enfoque maior na criação de sinais para todos os termos existentes nessa área, com o auxílio de surdos da comunidade local e do próprio instituto onde desenvolvemos o projeto.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo surgiu a partir do projeto de pesquisa desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha - Campus Santa Rosa/RS, tendo surgido primeiramente como resultado de uma disciplina intitulada Práticas de Ensino enquanto Componente Curricular I, o qual teve o intuito de produzir um recurso metodológico, para estudantes surdos, professores e intérpretes para o ensino de Ciências e Biologia. Tendo como objetivo a criação de sinais para a área de Ciências e Biologia, tendo sido desenvolvida uma pesquisa em termos relacionados a essa área e na confirmação da não existência de sinais, para a grande maioria destes. Essa pesquisa foi realizada através de sites da internet, manuais e livros que traziam os sinais em libras dessa área e os quais já estavam disponíveis com acesso livre. A partir da criação desses sinais será desenvolvido um aplicativo de celular com o sinalário dos devidos termos, vídeo de curta duração e conceitos para a melhor compreensão, os quais estão sendo publicados através de um manual ilustrativo.

No desenvolvimento deste trabalho participou uma (1) professora da área de Ciências Biológicas, uma (1) professora da área de libras, uma (1) intérprete e cinco (5) alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ouvintes e quinze (15) alunos surdos de diversas escolas da região. O estudo foi validado através da apresentação dos sinais criados e apresentados para três alunos surdos do Instituto visando um efetivo aprendizado, em que os discentes possam construir conhecimento que venha a qualificá-los para o mercado de trabalho e inseri-los na sociedade como um cidadão que tem seus direitos respeitados, e um indivíduo que tem capacidade de aprender desde que haja quem ensine, e que esse ensino seja de qualidade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Libras pode ser definida como uma língua natural dos surdos no Brasil. É uma língua no qual se utiliza as mãos, diferente dos idiomas que são orais e auditivos. É uma língua pronunciada pelo corpo e percebida pela visão. A aprendizagem de Libras requer atenção visual, discriminação visual, memória visual, expressão facial e corporal e agilidade manual, é essa língua que vai oportunizar ao surdo a construção de sua identidade. E mais importante do que falar é ser respeitado em suas diferenças, é poder ter experiências significativas que possibilitem o pleno domínio de uma língua (LOPES, 2006).

A partir da busca prévia sobre os sinais de libras já existentes relacionados a área de Ciências e Biologia foi possível pensarmos na criação de um Guia Ilustrativo de Sinais intitulado “O ensino de Ciências e Biologia através da criação de Sinais para a alfabetização científica de surdos”, o qual está apresentado na Fig. 1, com sinais que foram criados através de discussões realizadas pelos autores deste artigo

e o qual encontra-se em vias de publicação, não sendo possível incluí-lo todo nesse artigo, visto que esse Guia apresenta aproximadamente duzentas e cinquenta (250) páginas, com oito (8) capítulos, e que está separado em Biologia Celular, Botânica, Ecologia, Embriologia, Evolução, Genética, Zoologia, Algas e Fungos. Todos esses sinais foram apresentados e validados com alunos surdos da própria instituição, os quais foram fundamentais para facilitar a aprendizagem nessa área, permitindo dessa forma com que o aluno encontrasse uma forma mais concreta de aprender os conteúdos relacionados a essas disciplinas.

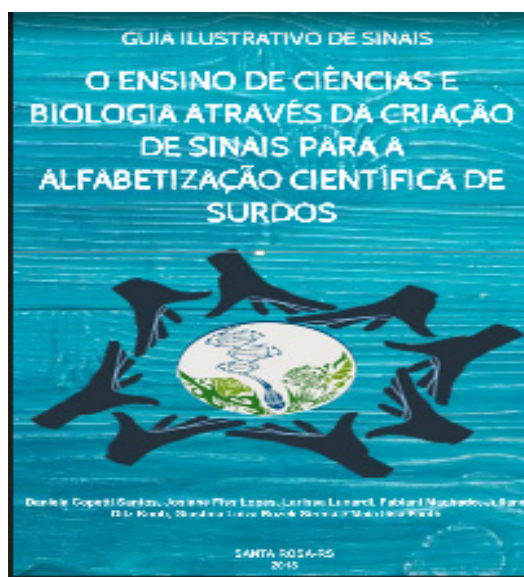


Figura 1: Guia ilustrativo com a língua de sinais na área de Ciências e Biologia

Fonte: Autoras do Artigo.



Figura 2: Alguns dos capítulos que já estão em via de publicação referentes ao Guia Ilustrativo.

Fonte: Autoras do Artigo

Além deste Guia também surgiu a oportunidade de ser criado um aplicativo, intitulado “Bio Hand Talk”, sendo um importante meio de acesso às informações, principalmente de termos e conceitos biológicos, conforme mostrado na Figura

3. Importante frisar que o aplicativo ainda está sendo diagramado e logo estará disponível para acesso livre a todos os acadêmicos e para quem tiver interesse em conhecê-lo.

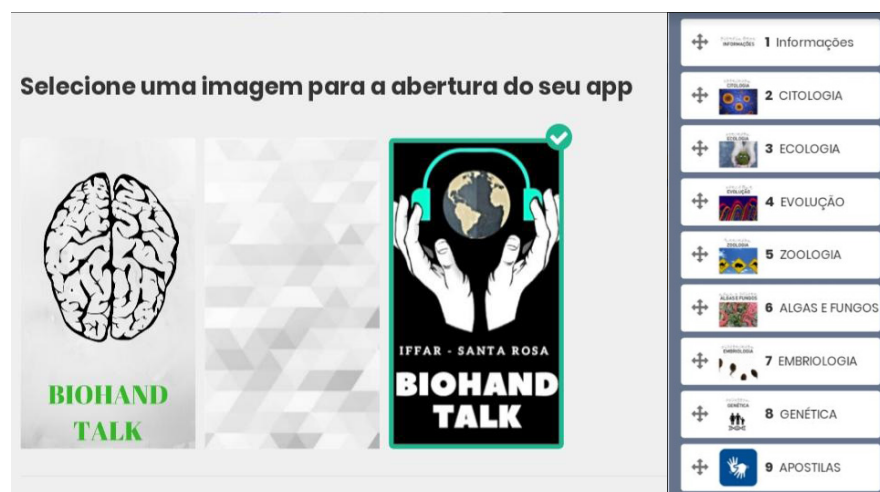


Figura 3: Foto do aplicativo e as diferentes subáreas de Ciências e Biologia.

Fonte: Autoras do Artigo

Tanto o Guia Ilustrativo quanto o aplicativo serão de extrema importância para um maior conhecimento na língua de sinais e para desenvolver o interesse em uma área que muitas vezes se torna tão abstrata tanto para o professor em sua maneira de ensinar quanto para os próprios alunos surdos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos, pôde-se observar que o projeto “criação de sinais para facilitar o ensino e aprendizagem de surdos em ciências e biologia”, assim como o guia ilustrativo e, posteriormente, o aplicativo “BioHand Talk”, apresentam grande potencial e podem contribuir para uma maior divulgação da Língua de Sinais. Sendo um importante meio de acesso às informações, principalmente de termos e conceitos biológicos.

Através do aplicativo “BioHand Talk”, é possível socializar e compartilhar o aprendizado da Língua de Sinais por intérpretes, professores e alunos surdos, facilitando a comunicação e a integração dos mesmos na sociedade. Com este aplicativo, disponibiliza-se um novo recurso ao entendimento de termos e conceitos de Biologia e para comunicação entre surdos e ouvintes. Esta ferramenta demonstra um vídeo de curta duração do sinal criado, a imagem da palavra e o conceito do termo de maneira a facilitar o acesso à informação, à pesquisa e à cultura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.S de; PEIXOTO, D.E.; LIPPE, E.M.O. **Releitura de Conceitos Relacionados à Astronomia Presentes nos Dicionários de Libras: Implicações para Interpretação/Tradução.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 531-544, Out.-Dez, 2013.
- BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.
- _____. **Lei nº 8.069 de 13 Jul 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em: 08 Jul 2019.
- _____. **Lei nº 9394 de 20 de Dez 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 08 Jul 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 08 jun 2019.
- _____. **Decreto nº 5.626, de 22 Dez 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 Abr 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o artigo 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.
- _____. **Lei nº 12.319 de 1º de Set 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em: 08 jun. 2019.
- _____. **Lei nº13. 146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- CASTRO, R. G. **Libras: uma ponte para comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial Infantil e Fundamental). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1999.
- CASTRO, J. Ir e vir. **Acessibilidade: compromisso de cada um.** Campo Grande/MS: Gibim, 2013.
- CORDEIRO, J.L e SILVA,M.S. **O ensino de Ciências e Biologia na educação dos surdos: desafios e perspectivas para uma melhor educação inclusiva.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 08, Vol. 14, pp. 86-100, Agosto de 2018. ISSN:2448-0959
- DORZIAT, A. **O outro da educação: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- GOMES, P. C.; BASSO, S. P. S. **O ensino de biologia mediado por LIBRAS: perspectivas de licenciandos em Ciências Biológicas.** Trilhas pedagógicas, v.4, n4, P. 40-63, 2014.
- GOMES, P.C.; MINGUILI, M. G. **Inclusão escolar na percepção de professores do município de Dois Córregos, São Paulo.** Camine: Caminhos da Educação, v. 6, p. 1-29, 2014.
- LACERDA, C.B.F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S.L dos S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** Educ. Pesqui, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05>>. Acesso em 30 de Nov. de 2018.
- LOPES, V. G. **Linguagem do Corpo e Movimento.** Curitiba, PR: FAEL, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artemed, 1997. p. 27.

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 2018.

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](file:///C:/Users/MASTER/Downloads/402-1212-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em 19 de mar. de 2019.

MENDES, E.G. Perspectiva para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S.; MARINS, S.C.F. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002: 61-85.

A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Fabrizia Miranda de Alvarenga Dias

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro

Priscila Cristina da Silva Maciel

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro

Daniele Fernandes Rodrigues

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar de que forma a tecnologia pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, a partir de um estudo qualitativo de natureza bibliográfica buscamos compreender de que forma uma relação entre a tecnologia e o processo de ensino-aprendizagem pode auxiliar a cognição dos autistas. Apresentaremos assim, alguns sistemas atualmente criados em função das especificidades do TEA. Para fundamentação do trabalho nos apropriamos de reflexões de autores referência no área, tais como: Prensky (2009), Cunha (2017), Assumpção (2015), dentre outros. Desta forma, a presente pesquisa em curso concluiu que o uso das tecnologias, utilizado como estratégia de intervenções com autista pode trazer ganhos na cognição e na linguagem dos indivíduos,

contribuindo assim para um comportamento mais funcional e autônomo no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Autismo; Processo de Ensino-Aprendizagem.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TECHNOLOGY AND AUTISM: CONTRIBUTIONS TO THINKING THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze how technology can contribute to the teaching-learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Therefore, from a qualitative study of a bibliographic nature, we seek to understand how a relationship between technology and the teaching-learning process can help the cognition of autistics. We will present, therefore, some systems currently created according to the specificities of the TEA. In order to justify the work, we appropriate the reflections of reference authors in the area, such as Prensky (2009), Cunha (2017), Assumpção (2015), among others. In this way, the current research concluded that the use of technologies, used as a strategy for interventions with autism, can bring gains in the cognition and language of individuals, thus contributing to a more functional and autonomous behavior during the

teaching-learning process .

KEYWORDS: Technology; Autism; Teaching-Learning Process.

INTRODUÇÃO

O indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em geral, apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldade em iniciar e manter uma conversa, ecolalia antecipada ou tardia, podendo apresentar também sensibilidades sensoriais incomuns (DSM-V, 2014). De acordo com cada nível, a criança pode apresentar sinais de dificuldades mais leves, moderadas ou mais severas. As características que definem o transtorno são os déficits na comunicação, interação social e comportamentos restritos, repetitivos e estereotipados.

Nesse contexto, a tecnologia, cada vez mais presente no dia-a-dia dos sujeitos, tem sido uma das estratégias utilizada no aprendizado das crianças com TEA. Assim, tem-se observado a utilização de alguns recursos tecnológicos aplicados como instrumentos de intervenções para obtenção de ganhos no âmbito da cognição e da linguagem, na tentativa de facilitar o processo de alfabetização dessas crianças. Desse modo, é que reconhecendo as especificidades dos indivíduos com autismo e as potencialidades dos recursos tecnológicos que nos aventuramos nesta pesquisa.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O termo “Autismo” foi utilizado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler. O pesquisador usou a palavra “Autismo” referindo-se aos seus pacientes acometidos de Esquizofrenia, buscando explicitar os sinais de fuga da realidade e um comportamento intrínseco exacerbado. A etiologia da palavra “Autismo” vem do grego “autós”, que quer dizer “de si mesmo” (AJURIAGUERRA, 1977). O termo indicava perda de contato com a realidade, ou aqueles que viviam em seu próprio mundo.

Posteriormente, Leo Kanner, no ano de 1943, publica artigos revelando a questão do “autismo” presente em 11 crianças diagnosticadas com Esquizofrenia, usando a expressão “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” (CUNHA, 2017). Hans Asperger, no ano subsequente, publica estudos com crianças, expondo sinais similares aos descritos por Kanner, demonstrando que as crianças com autismo apresentavam certa desenvoltura cognitiva, com habilidades para lógica e abstração, inteligência superior, demonstrando interesses excêntricos. Ambas as descrições foram comparadas, em 1981, quando Lorna Wing traduziu o artigo de Hans Asperger e o publicou em revista de língua inglesa, utilizando o termo “Autismo”. (ASSUMPÇÃO, 2015).

Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

(DSM-V), cunhou o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), e define as características apresentadas no TEA como: i) déficits na interação social; ii) déficits na comunicação verbal ou não verbal; iii) comportamentos com padrões restritos, repetitivos e estereotipados, com aspectos sensoriais incomuns.

A RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E TEA

O processo de ensino-aprendizagem do indivíduo com TEA precisa ser repensado, frente às dificuldades apresentadas por esses indivíduos. Desse modo, o desenvolvimento de habilidades da criança com TEA necessita de critérios que contemplem uma relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, com o intuito de que a sua educação seja repensada. (ORRÚ, 2012)

Nessa direção, Rivière (1984), discorre sobre a educação de crianças autistas e a necessidade de inovação em seu processo de aprendizagem:

(...) frequentemente os processos de aprendizagem das crianças autistas são tão lentos e tão alterados que a aplicação rotineira de técnicas educativas termina na frustração se não for acompanhada de uma atitude de indagação ativa e de exploração criativa do que acontece com a pessoa que educamos. Quando acompanhada desta atitude, a relação educativa com crianças autistas (por mais exigente que seja) se converte em uma tarefa apaixonante e que pode enriquecer enormemente tanto o professor como o aluno. (RIVIÈRE, 1984, p. 217).

A tecnologia que tanto entretém os adultos gera também encanto nas crianças, que muitas vezes demonstram habilidades impressionantes com esses dispositivos. Com os indivíduos portadores do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) não é diferente e o entusiasmo, em alguns casos, pode ser ainda maior. O que difere nessas crianças é a evolução e o aprendizado que cada dispositivo pode proporcionar. Neste artigo apresentamos algumas ferramentas que podem facilitar e estimular as habilidades de comunicação, interação e aprendizado de indivíduos com TEA, auxiliando-os com o seu processo de aprendizagem, com a sua dificuldade de se fazer entender, reduzindo possíveis situações de *stress* devido à eventuais mudanças na rotina.

O TEA afeta uma em cada 160 crianças no mundo, envolvendo múltiplos fatores, como prováveis causas, incluindo questões ambientais e genéticas (JUNIOR, 2018). Nessa perspectiva, o aprendizado fica extremamente prejudicado, tornando a atuação docente de suma importância, principalmente, durante o período de alfabetização dessa criança. Sendo assim, é relevante salientar que a alfabetização é um processo complexo, que envolve dois sujeitos: o aluno e o professor, então é preciso haver uma harmonia entre os mesmos.

Nesse sentido, é crescente o número de crianças que chegam às escolas com os mais diversos quadros de transtornos de aprendizagem, dentre eles, o TEA. (CUNHA, 2017) O indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista apresenta atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades em iniciar e manter uma conversa,

ecolalia antecipada ou tardia, podendo apresentar também sensibilidades sensoriais incomuns (DSM-V, 2014). De acordo com cada nível, a criança pode apresentar sinais de dificuldades mais leves, moderadas ou mais severas.

Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas têm sido muito utilizadas, sobretudo, sendo aplicadas como instrumentos de intervenções pedagógicas no tocante ao desenvolvimento da cognição e aprendizagem de crianças com TEA, na tentativa de motivá-las a um aprendizado individualizado, partindo de seu ponto de interesse principal. Pesquisadores destacam que o uso de tecnologias digitais, tais como: *tablets*, *smartphones* e outros dispositivos, pode propiciar uma melhor qualidade de vida aos pacientes com TEA, principalmente no que tange à interação social, os desafios e superação de dificuldades, que tornam a vida desses pacientes mais complexa em seu cotidiano. (CAMINHA *et al*, 2016)

Assim, a autonomia de indivíduos autistas poderá ser facilitada com o uso de aplicativos móveis. Com isso, por meio de jogos e atividades promovidas pelos aplicativos, esses indivíduos poderão ter um melhor desenvolvimento de suas habilidades de comunicação, progressos em seu repertório, dentre outras possibilidades estimuladas pelos aplicativos. (MELLO & SGANZERLA, 2013)

Desse modo, a tecnologia emerge como um atrativo que incentiva para crianças com TEA, pois pode propiciar benefícios no entendimento de regras e rotinas como acordar cedo, esperar a hora de entrar na escola, comer, fazer as atividades terapêuticas e ainda como motivação para enfrentarem eventos sociais (ASSUMPÇÃO, 2015).

Para Schlunzen (2005, p. 2), "as tecnologias podem constituir um recurso fundamental para possibilitar a comunicação das pessoas com necessidades educativas especiais, permitindo uma manipulação do meio e um melhor desenvolvimento cognitivo".

Doidge (2017) expõe sobre os avanços cognitivos por meio da tecnologia, uma vez que cita a história de Merzenich e seu programa *Fast For Word*, desenvolvido para auxiliar indivíduos com distúrbios de aprendizagem.

[...] seu trabalho atual em plasticidade, ajuda estudantes com distúrbios de aprendizagem a melhorar a cognição e a percepção. [...] O *Fast For Word* se parece com um jogo para crianças. O incrível nele é a rapidez com que ocorre a mudança. Em alguns casos, pessoas que tiveram uma vida inteira de dificuldades cognitivas melhoraram depois de apenas 30 ou 60 horas de tratamento. Inesperadamente, o programa também ajudou várias crianças autistas (DOIDGE, 2017, p. 61).

No entanto, a falta de orientação e planejamento, estruturados adequadamente, pode comprometer o seu uso. Por isso, é preciso saber utilizar a tecnologia de forma prudente, com sabedoria, sobre a qual Prensky (2009, p.9), ressalta:

A forma em que utilizamos estes recursos, a maneira em que os filtremos para encontrar o que precisamos, depende de nós, que devemos estar conscientes de que a tecnologia é, e será um meio de ajuda muito importante para a formação de nossa sabedoria, e assim, poder tomar decisões e avaliações mais acertadas [...]

num futuro inimaginavelmente complexo, a pessoa intensificará suas capacidades graças à tecnologia digital, incrementando assim, sua sabedoria.

Segundo Passerino (2007, p. 63), "o uso do computador e em especial de ambientes digitais de aprendizagem adaptados aos interesses e necessidades dos sujeitos mostraram-se relevantes e importantes no desenvolvimento e na promoção da interação social das pessoas com autismo". A autora ainda destaca que:

O uso de ambientes digitais como instrumentos de mediação da interação social mostrou-se importante para o desenvolvimento de sujeitos com autismo que apresentaram melhorias ao longo da pesquisa na qualidade da sua interação. Mas a mera inserção da tecnologia não é suficiente para promover essas mudanças, é necessário estabelecer estratégias para serem aplicadas em diferentes ambientes educativos de forma que a inserção da tecnologia possa acrescentar o diferencial qualitativo na promoção da interação social de sujeitos com autismo. (PASSERINO, 2007, p. 63)

De acordo com Caminha (2016, p. 4), "ao ligar e desligar o computador, ao clicar o mouse, ao abrir janelas ou interpretar ícones, cria-se hipóteses cognitivas e a criança vai realizando seu próprio percurso de descobertas". Desse modo, torna-se relevante o reconhecimento dos recursos tecnológicos disponíveis e o modo como os mesmos podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da educação especial.

Atualmente, o *Google Play* apresenta 138 aplicativos, que podem ser baixados gratuitamente, dentre os quais: "ABC do Autismo", que possui brincadeiras interativas, auxiliando no processo de alfabetização; "OTO- Olhar Toçar Ouvir", que ajuda os autistas em diferentes níveis do espectro a aprender o alfabeto com imagens e sons. Existem ainda programas como "Bebelê" e "Alfa-Fon" que podem ser utilizados no processo de alfabetização de crianças com TEA.

Nesta pesquisa, encontramos alguns aplicativos mais recentes e que mostram-se bem interessantes, embora não sejam gratuitos ou até em outro idioma como o "*Tippy Talk*", que é um aplicativo de mensagens instantâneas, por meio do qual a criança pode montar frases com símbolos, que serão convertidos em texto no dispositivo da pessoa com quem ela deseja se comunicar. Isso facilita a vida da pessoa autista, que consegue se expressar de forma mais fácil e de sua família e amigos, que vão entender com mais clareza os seus desejos e necessidades. Disponível somente em inglês (<http://www.tippy-talk.com>).

O aplicativo "*Minha Rotina Especial*" foi criado para estimular o desenvolvimento integrando informações diárias que deixam a rotina mais clara e organizada para as crianças, diminuindo assim sua ansiedade caso surja uma atividade diferente, por exemplo. A ferramenta permite criar um planejamento detalhado e um passo a passo de toda e qualquer tarefa do dia. Um responsável fotografa a rotina da criança, entra no campo de "acesso pessoal" do aplicativo, controlado por senha, e cria toda a estrutura da rotina semanal da criança. Em formato de agenda, o aplicativo organiza a rotina antecipando o que será realizado, lembrando cada etapa e ao final,

resgatando tudo que foi realizado.

O aplicativo possui ainda, ferramentas para inclusão de fotos e áudios, e é totalmente personalizável para que a criança se reconheça, identifique suas atividades e acompanhe os passos necessários para a realização de cada uma, contribuindo para o planejamento, a organização (inclusive sensorial) e a compreensão dos processos de cada atividade. O aplicativo foi criado tanto para crianças com comprometimento cognitivo, quanto motor ou sensorial.

Devido à dificuldade dessas crianças em explorar todas as fases de uma atividade, elas podem ter uma perda de potencial cognitivo e, assim, não compreender como se dão os processos de evolução de uma atividade. Por exemplo, quando toma um sorvete, ela não compreende todo o processo que se deu para que aquele sorvete chegasse até ela, o sorvete simplesmente lhe foi entregue. Para tanto, o aplicativo contribuirá para a compreensão de todo o processo de uma atividade, de maneira a estimular cognitivamente essas crianças e favorecer a melhor organização de toda sua rotina de maneira funcional e significativa. O aplicativo está disponível em língua portuguesa (<http://www.minharotina.com.br>).

O "*Livox*" é vencedor do prêmio da ONU de melhor aplicativo de inclusão. A ferramenta brasileira traduz para comando de voz os símbolos que aparecem na tela e são tocados pelo usuário. Ele é benéfico para pessoas com dificuldades tanto de comunicação quanto motoras. Adaptado para mais de 25 línguas, o aplicativo já conta com repertório superior a 12 mil imagens. Pode-se citar como alguns recursos deste aplicativo o teclado virtual inteligente, que fala automaticamente palavra por palavra ou frase por frase sem precisar apagar; a possibilidade de criação de pranchas com facilidade e flexibilidade, a criação de conteúdos educacionais que ensine o indivíduo a ler e escrever e a aprender os conceitos complexos de matemática, podendo ser usado em casa e na escola, e ainda é o único aplicativo com algoritmos e ajustes para deficiência motora, cognitiva e visual (www.livox.com.br).

O "*Tobii*" é um aplicativo que ajuda indivíduos com TEA por meio de figuras. Com um vocabulário assistivo e alternativo, ele transforma símbolos em falas com clareza. Fácil de usar, é um ótimo recurso de linguagem alfabetização de quem tem pouca ou nenhuma capacidade verbal. Na prática, ele possibilita à criança construir frases específicas e informar suas necessidades de ir ao banheiro, dores, fome, preferências por lugares ou atividades específicas. O *Tobii Sono Flex* é um aplicativo de vocabulário de comunicação assistiva e alternativa, fácil de utilizar e que transforma símbolos em fala com clareza.

O aplicativo oferece o recurso da linguagem aos usuários sem capacidade verbal e ainda sem total controle da alfabetização. Ele combina os benefícios estruturais e de flexibilidade, fornecendo um suporte para o desenvolvimento da linguagem, desta forma atendendo rapidamente as necessidades individuais e situacionais. Foi criado para que patologistas da fala e linguagem, professores, pais, profissionais de saúde ou outros profissionais de comunicação apresentem facilidade de operação,

configuração e personalização. Disponível em português (<https://itunes.apple.com/us/app/sono-flex-bp/id562578933?mt=8>).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa básica estratégica, exploratória e qualitativa que tem como objetivo principal discutir a relação entre tecnologia e autismo. Por esta razão, parte de uma análise bibliográfica que se orienta a partir de alguns autores que discutem sobre o conceito de Autismo, recorre-se aos instrumentos legais que abordam o TEA e por fim, apresenta-se alguns aplicativos desenvolvidos especificamente para estimular o processo de ensino-aprendizagem dos autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da investigação concluímos que pensar sobre o processo cognitivo dos indivíduos autistas não parece ser uma tarefa fácil, porém, a ciência e a tecnologia podem juntas desenvolver estratégias eficazes nessa direção.

Amplamente utilizada nas instituições de educação e considerada importante no processo de ensino-aprendizagem, a tecnologia emerge como um dos recursos que podem estimular o desenvolvimento cognitivo do indivíduo autista, se aplicada de maneira consciente e planejada por profissionais da educação e da saúde.

Consideramos que a partir da revisão bibliográfica ficou esclarecido que a tecnologia deve ser utilizada de forma planejada e individualizada, a fim de promover um ensino atrativo e eficaz aos sujeitos com TEA. Considerando a facilidade de manuseio e armazenamento de informações e a possibilidade da repetição das atividades nos mais diversos ambientes, pode tornar a aprendizagem mais efetiva e o pensamento estruturado.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA J. Manual de Psiquiatria Infantil. 5a ed. Barcelona: Toray-Masson; 1977.

ASSUMPÇÃO F.B.J.; *Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. 2ª ed.; São Paulo: Ed. Atheneu, 2015.

CAMINHA, V.L.P.S.; [et al]. *Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 2016. [livro eletrônico].

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DIAS, F. M. A.; A contribuição da tecnologia para obtenção de ganhos cognitivos de crianças autistas. *Revista Philologus*, Ano 24, n.72; Rio de Janeiro: CIFEFIL, set./dez. 2018.

DOIDGE, N., O cérebro que se transforma: como a neurociência pode curar pessoas. 9ª ed, Rio de Janeiro, record, 2017.

JUNIOR, Edgard. OMS afirma que autismo afeta uma em cada 160 crianças no mundo. ONU News. Disponível em: <https://bit.ly/2yJFrjr>. Acesso em: 17 set. 2018.

MELLO, C. M. C.; SGANZERLA, M. A. R. *Aplicativo android para auxiliar no que?* p. 231–239, 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Austimo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. C. M. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a08v20n1.pdf> , Acesso em: 16.02.2019.

PRENSKY, M. “H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom,” *Innovate: Journal of Online Education*, 2009. Disponível em: <<https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>> Acesso em 16/02/2019

PROJETO PARTICIPAR; Universidade de Brasília: <http://www.projetoparticipar.unb.br>

RIVIÈRE, Angel. Modificación de Conducta em el Autismo Infantil. *Revista Española de Pedagogia*, v. XLII, p. 164-5, 1984.

SCHLÜNZEN, E. T. M; SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Tecnologias, desenvolvimento de projetos e inclusão de pessoas com deficiência. *Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial*. v.1, n.1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>> Acesso em: 20 de setembro, 2018.

TISMOO - <https://medium.com/tismoo-biotecnologia/5-aplicativos-para-crianças-com-autismo-2e604c1635e8>.

CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E PRÁTICA BILÍNGUE: ALTERNATIVAS PARA CONSTRUÇÃO DE SABERES NO ENSINO DE CALORIMETRIA PARA SURDOS

Mauritânia Lino de Oliveira

Universidade de Brasília, UnB. Instituto de
Química
Brasília - DF

Ramon Corrêa Mota

Universidade de Brasília, UnB. Instituto de Letras
Brasília - DF

Arilson Lehmkuhl

Instituto Federal de Brasília, IFB
Brasília - DF

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência como docentes em uma escola pública de Ceilândia – DF, realizado em Novembro de 2018. Partindo de exemplos da prática em sala de aula, procurou-se demonstrar a importância de alternativas pedagógicas nas Ciências Naturais, associadas ao uso das tecnologias assistivas e à prática bilíngue para construção de saberes no ensino de Calorimetria, com alunos surdos da referida escola. As possíveis causas das dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos surdos estão relacionadas ao aprendizado, a autonomia, a possibilidades de interações, novas experiências, dentre outras. Estas dificuldades, muitas vezes desencadeiam consequências sérias como o desinteresse, o isolamento, a reprovação e até mesmo a evasão escolar. Foram realizadas junto aos alunos, atividades

informativas sobre os principais conceitos da Calorimetria e seminários com produção de vídeos, usando recursos de tecnologias assistivas associadas à prática bilíngue, o que representou o pontapé inicial para a construção de saberes sobre Calorimetria. Além disso, foi realizado um encontro com os professores do 9º ano, durante a coordenação pedagógica, para a explanação do trabalho desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Calorimetria; Ciências; Surdos; Tecnologias assistivas.

SCIENCE, TECHNOLOGY AND BILINGUAL PRACTICE: ALTERNATIVES FOR CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN CALORIMETRY TEACHING FOR DEAF

ABSTRACT: This paper aims to present an experience report as teachers in a public school in Ceilândia –DF, held in November 2018. Starting from examples of classroom practice, we tried to demonstrate the importance of pedagogical alternatives in the sciences. Natural, associated with the use of assistive technologies and bilingual practice to build knowledge in the teaching of Calorimetry, with deaf students from that school. The possible causes of school difficulties faced by deaf students are related to learning, autonomy, the possibilities of interactions, new experiences,

among others. These difficulties often trigger serious consequences such as disinterest, isolation, failure and even school dropout. Informational activities on the main concepts of calorimetry and video production seminars were held with the students, using assistive technology resources associated with bilingual practice, which represented the starting point for the construction of knowledge about calorimetry. In addition, a meeting was held with the 9th grade teachers, during the pedagogical coordination, to explain the work developed.

KEYWORDS: Calorimetry; Sciences; Deaf; Assistive technologies.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência docente, com discussão teórica sobre atividades realizadas na aula de Ciências a partir do uso de recursos de tecnologias assistivas e de prática bilíngue no ensino de Calorimetria para alunos surdos nas séries finais de uma escola pública do Distrito Federal, Brasil.

O presente trabalho também enfatiza a importância da presença da Língua de Sinais (LS) nas atividades desenvolvidas, uma vez que ela permite ao surdo um desenvolvimento completo de sua linguagem.

De acordo com Lima (2009), o uso da língua de sinais é substancial para a sua aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno, visto que essa é a sua língua materna.

As possíveis causas das dificuldades escolares, enfrentadas pelos alunos surdos e professores, podem estar relacionadas não somente ao desconhecimento de conceitos básicos de terminologia, mas também à ausência na uniformidade de sinais, falta de material didático bilíngue para surdos, esses fatores impedem que ocorra um aprendizado significativo, a autonomia, o conhecimento de novas formas de cultura, novas experiências, novas interações, dentre outras. Esta realidade, muitas vezes, desencadeia consequências sérias como o desinteresse por temas de relevância do cotidiano do aluno. No intuito de evitar e/ou amenizar estes problemas, busca-se desenvolver atividades com o emprego de recursos de tecnologias assistivas em sala de aula, como estratégia de trabalho dentro da disciplina de Ciências Naturais, em um período do ano letivo.

Este trabalho encontra-se estruturado do seguinte modo: na seção 1, apresentam-se questões relevantes sobre a educação e língua dos estudantes surdos; na seção 2, dedica-se ao contexto da experiência didática e metodologia empregada, na seção 3, discute-se os resultados da experiência didática e analisa a prática docente atrelada à teoria, seguida das considerações finais e referências bibliográficas.

1.1 Concepções sobre educação e língua dos surdos

A preocupação de ensinar o surdo sempre focou nas questões linguísticas, pois para a sociedade majoritária, a língua oral sempre foi vista como detentora de poder

e privilégios diante de comunidades linguísticas minoritárias. Diante desta realidade, um dos problemas relacionado ao oralismo era a aquisição da língua oral e a leitura labial incompleta, muitos surdos apesar de aprenderem a falar, continuavam com as lacunas educacionais, como afirma Pires (2014, p. 989):

Diante do fracasso do método oralista, pois ainda que aprendessem a oralizar, os surdos não se desenvolviam, nem linguisticamente, nem cognitivamente conforme o esperado, pesquisadores estadunidenses iniciaram os primeiros estudos relevantes, no contexto linguístico, sobre as línguas de sinais, especialmente a língua de sinais americana (ASL), nos anos 1960.

A oralização perpetuou com ênfase, até a década de 70, sendo que muitas escolas proibiam o uso da LS, pelos alunos surdos. Contudo, diante do fracasso escolar e de muitos se sentirem incapazes, diante das trágicas terapias intensivas, a evasão desses sujeitos crescia significativamente. Entretanto, a LS sempre era realizada, por eles, em locais informais, ou em sua própria comunidade surda.

Na ótica teórico-filosófica do bilinguismo, a surdez não é mais compreendida como um impeditivo ao desenvolvimento cognitivo do surdo, pois, por muito tempo, acreditava-se que a obstrução auditiva fosse o pivô da interferência dos processos mentais de aprendizagem e, assim, era atribuída ao estudante surdo, a incapacidade de aprender e se desenvolver em relação aos demais pares, os ouvintes.

A atual política de inclusão (BRASIL, 2015), consolidada em nosso país, aponta para a necessidade de implementação de novas práticas pedagógicas que possam ofertar uma educação de qualidade para todos em sala de aula comum e que este espaço de aprendizagem esteja voltados para atender às especificidades de cada aluno. O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei 13.146 de 2015, busca assegurar condições de igualdade e de direitos visando a inclusão e cidadania das pessoas com deficiência.

A legislação atual tem como objetivo a garantia dos direitos dos surdos ao acesso à educação de qualidade, mesmo assim, os fatores de preconceito no processo de ensino e aprendizagem destes alunos ainda são muito perceptíveis. Os ouvintes avaliam os surdos como deficientes, que necessitam de tratamento clínico para pertencer à sociedade ou ao parâmetro da normalidade (NOVAES, 2014).

É importante argumentar aqui a relevância em considerar as estratégias para o ensino da Língua Portuguesa (escrita), pois o contexto social em que o surdo está inserido exigirá dele o conhecimento dessa modalidade. Ao considerar os diversos gêneros textuais, que circulam e participam do cotidiano dos indivíduos (p. ex. notícia de jornal, bula de remédio, receita de bolo, carta, e-mail, convite etc.), a forma escrita não pode ser descartada, entretanto, deve ser ensinada como um dos instrumentos condicionantes para a interação social, em uma proposta que permite ao estudante surdo o respeito ao processo de aquisição de aprendizagem na sua língua primeira, a qual mostra os instrumentos indispensáveis para o ensino de uma outra língua, como a portuguesa não exclusivamente, no ensino tradicional, como abordam os

estudos de Bezerra (2014) e outros.

Segundo Chaves e Rosa (2014, p. 21):

O aluno surdo não passa de uma língua para outra, pois ele adquire outra língua e se torna bilíngue. Essa passagem de aquisição de línguas é denominada interlíngua, isto é, o sistema de transição criado pelo indivíduo ao longo de seu processo de assimilação de uma língua.

Por outro lado, a LSB não pode ser coadjuvante no ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares para esses estudantes; Assim sendo, seguindo a proposta do bilinguismo para surdos, deve-se pensar nas práticas que envolvam ambas as línguas, mas deve-se também valorizar os conteúdos e materiais didáticos elaborados na primeira língua materna dos surdos, coadunada a uma Pedagogia visual, de caráter funcional, vinculada às práticas sócio-interacionistas.

Geraldi (2015) expõe o pensamento vigotskiano, fundamentado na concepção sociointeracionista da linguagem, em que, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois o indivíduo interage primeiro, antes mesmo de aprender a linguagem.

1.2 As tecnologias assistivas subsidiando a aula de ciências

O termo tecnologia assistiva é usado para definir diversos recursos, equipamentos e serviços que possibilitam às pessoas com necessidades especiais, o desenvolvimento de habilidades funcionais, permitindo que possam ser autônomas, tornando suas vidas mais independentes.

Para alguns alunos, o uso dos recursos de tecnologia assistiva é a única maneira de realizar ações como estudar, interagir, comunicar, entre outras. Para os alunos surdos, as tecnologias assistivas vêm transformando gradualmente sua realidade, visto que existem vários recursos, como softwares e aplicativos, por exemplo, que colaboram para integrar os surdos à sociedade.

De acordo com a World Federation of the Deaf (Federação Mundial dos Surdos), 70 milhões de pessoas no mundo são surdas. Os Números do Censo Escolar de 2016 registram que o Brasil possui, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdocegueira. São pessoas que enfrentam, diariamente, dificuldades de interação e comunicação, de se inserirem no mercado de trabalho, nas escolas, nas universidades e até de se comunicarem com parentes e amigos.

De acordo com Freitas (2015), as tecnologias digitais podem caracterizar-se como alternativa importante para mudanças no cenário educativo, desde que a educação não passe a simplesmente fazer uso da técnica, mas pense a tecnologia enquanto um caminho para a mudança social).

Nesta perspectiva, o uso de recursos de tecnologias assistivas, nas aulas de Ciências, surge como uma ação mediadora do processo de comunicação, de desenvolvimento e aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

O recorte escolhido para o relato de experiência foi numa turma inclusiva de 40 alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, da rede pública de Ensino do Distrito Federal, DF. Deste, participaram 2 (dois) estudantes surdos profundos, fluentes na LSB e no português-escrito, considerados, portanto, como bilíngues; 3 (três) professores, a saber: 1 (um) professor de Ciências, regente da classe; 1 (um) professor de Pedagogia, intérprete de Libras e (1) um professor com formação em Letras, que atende na sala de recursos, específica para surdos.

Primeiramente, ao considerar de extrema relevância que a educação científica para surdos deva ser calcada nos pressupostos do bilinguismo. Como já foi discutido na seção anterior, as atividades elaboradas para essa finalidade contemplaram sua língua materna. Assim, os materiais didáticos foram fomentados na LSB e com o uso específico de imagens, de contextos que apoiaram a ampliação do conhecimento.

O assunto curricular desenvolvido pela professora denomina-se Calometria. Objetivou-se diferenciar temperatura, calor e sensação térmica, nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidiano (em consonância à BNCC). Devido à ausência de material didático disponível para surdos baseada nessa finalidade, pensou-se em reunir esforços com o professor intérprete, sala de recursos e consulta de aplicativos e sites específicos, para a construção do material para os surdos.

Os objetivos traçados pela equipe de profissionais foram i) conceituar calorimetria, ii) distinguir calor e temperatura; iii) medir a temperatura dos corpos; iv) saber como o calor se propaga e v) explicar a dilatação térmica.

A metodologia consistiu-se em um seminário realizado com a presença dos alunos da classe (inclusiva) e com a participação do intérprete de Libras, para fazer a interpretação simultânea. Foi solicitado aos alunos que realizassem uma pesquisa em diferentes fontes. Em seguida, solicitou-se que, cada dupla, produzisse um vídeo livre sobre seu tema, sendo obrigatório o uso de, pelo menos um recurso de tecnologia assistiva e participar da apresentação oral pré-agendada. Na apresentação, era necessário conter dados sobre o conhecimento de conceitos relacionados ao tema, para fins de avaliação dos objetivos da aula. Os temas deveriam abordar conceitos de Equilíbrio Térmico; Escalas termométricas; Calor Específico; Calor Sensível e Latente.

No planejamento de aula, acordou-se na criação de uma sequência didática consistindo-se em três momentos, descritos abaixo:

- Momento I: Conhecendo os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Terminologia, diferença entre Calor e temperatura. Na primeira aula, foi iniciada uma discussão sobre o que os alunos compreendiam por Calor e temperatura, sensações térmicas, mudança de Fase dos materiais (Sólido, Líquido e Gasoso/Vapor) e relacionando o Calor Latente;
- Momento II: Introdução e contextualização da temática proposta No segundo momento, na segunda aula, foram apresentadas sugestões de referen-

cias bibliográficas/sites de pesquisa;

- Momento III: destinada à discussão e sistematização dos recursos audiovisuais a serem usados na produção dos vídeos para constituição do seminário;
- Momento IV: Encontro com os professores do 9º ano, durante a coordenação pedagógica, para a explanação do trabalho desenvolvido.

Foram disponibilizados materiais como data show, notebook, pincel, cartolinas para confecção de cartazes, câmeras fotográficas ou celulares para registro de imagens. A avaliação foi baseada nas apresentações sinalizadas dos surdos, compreendendo fluência, desenvolvimento do assunto e concepção de raciocínio sobre o tema apresentado, com base nos recursos audiovisuais escolhidos.

3 | RESULTADOS E DICUSSÃO

Diante da diversidade tecnológica, das mídias digitais e do acesso às informações, os estudantes preferiram fazer o registro da atividade na modalidade digital, destinando tempo maior para a confecção dos materiais e treino para a apresentação, conforme Figura 1.



Figura 1: Discussão da apresentação na LSB.

Fonte: Mauritania Lino de Oliveira (2018)

Esse momento foi interessante para que os estudantes pudessem fazer a leitura do material pesquisado na sua L2, português-escrito, para a LSB, primeira língua. Mesmo usando os recursos digitais disponíveis, como aplicativos, os estudantes sentiram dificuldades em compreender certos sinais científicos, dessa forma, precisou-se novamente de um tempo maior para que a compreensão fosse clara, tanto na hora de explicar quanto para tirar alguma dúvida dos demais alunos e professores.

Como pode ser observado na Figura 2, os estudantes preferiram confeccionar

os cartazes, utilizando pouco a forma escrita e apostando em desenhos, pois segundo depoimento deles observar a imagem seria mais fácil para explicar o assunto do que a própria escrita. Cabe destacar que “a LSB é muito visual” (depoimento do estudante). Realmente, a LSB utiliza o canal visual-espacial para a constituição discursiva dos fatos.

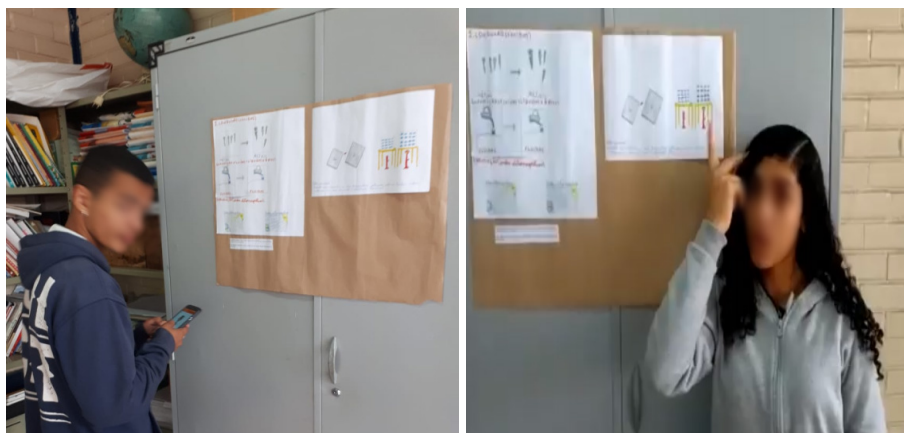


Figura 2: Constituição da apresentação e pesquisa dos termos científicos.

Fonte: Ramon Corrêa Mota (2018)

A escolha do estudante encontra-se em consonância com Taveira (2014, p. 126), para quem

a experiência visual é apresentada como um dos fatores de identificação da comunidade surda, estando esta relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelos modos diferenciados de ser, de expressar-se e de conhecer da pessoa surda.

Taveira (2014, p. 77) afirma que “o uso de linguagem visual e das modalidades da forma visual e das combinações, dos hibridismos que denotam as características da visualidade”, são de certa forma, “uma questão de sobrevivência dos surdos, dos seus costumes e do compartilhamento de práticas desses sujeitos, em comunidade”.

A mediação do professor é de suma importância para que o aluno compreenda a relação das propriedades abstratas, principalmente relacionadas às Ciências Exatas, e que aquele assunto possa fazer parte de seu letramento social.

Assim sendo, considerou-se pertinente no levantamento teórico deste estudo que, apesar de ser um campo ainda pouco explorado, pesquisas sobre educação de surdos, tornaram-se pioneira no campo da linguística com os estudos da língua materna dos surdos. Assim, na medida em que a reflexão se fortalece, esforços novos das áreas das licenciaturas vêm contribuindo, a fim de compreender caminhos e como a prática pedagógica pode ser tornar importante para o estudante surdo, não somente na aquisição dos conceitos científicos, mas para uma educação para a vida, vinculada aos critérios sociais.

4 | CONCLUSÕES

Foi possível perceber que a experiência foi muito positiva e proveitosa para os alunos surdos, pois favoreceu uma maior interação durante as atividades realizadas, contribuindo para uma leitura mais abrangente dos conceitos básicos de Calorimetria. O corpo docente relatou acreditar nesta experiência didática, embora pontuassem também a falta que sentem da uniformidade de sinais, principalmente nas disciplinas específicas, o que acreditam tornar difícil o trabalho com os surdos. Os alunos descreveram que, apesar das dificuldades, aprenderam muito, além da sensação de ter a sua autoestima elevada.

Tem se entendido também que, a partir de atividades com o uso de recursos de tecnologias assistivas associadas à prática bilingue, torna-se viável a possibilidade de alcançar as mudanças necessárias para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e linguísticos dos alunos surdos, na construção e formação de cidadãos críticos, atuantes e principalmente participativos.

Por fim, este trabalho, também, permitiu refletir que, por meio da compreensão dos elementos histórico-culturais da sociedade e suas respectivas influências, é possível analisar o desafio que é a democratização do ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza, dentro de um contexto que engloba o atendimento a todos e todas, e não mais exclusivamente a uma pequena parcela da população, e assim garantir a estes alunos o direito a participação no meio social escolar, sem exclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 07 jul. 2015. p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

CHAVES, Gabriela de Moraes; ROSA, Emiliana Faria. O português na modalidade escrita como segunda língua para surdos: um estudo sobre o uso dos conectivos. **Revista Acadêmica de Letras Portugêses**, Santa Catarina, n. 2, p. 18-30, jan./jul. 2014. Disponível em: <http://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/12/2-portugues-modalidade-escrita.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Tecnologias digitais: cognição e aprendizagem. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Anped, 2015. Tema: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-maria-teresa-de-assuncao-freitas-para-o-gt16.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2016.

LIMA, Marisa Dias Adequação do ensino do português como L2 a crianças surdas: um desafio a superar/enfretar. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, UnB, v. 1, p. 744/416, 2009. Disponível em: <https://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/>

anexo/1/416/744.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: educação, direito e cidadania. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de Língua Portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, jan./ago. 2014.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014. 365 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM ATAXIA ESPINOCEREBELAR NA ESCOLA

Larisse Junqueira Mendes de Carvalho

Doutoranda e mestre no Programa Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Especialista em Psicopedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-Poços de Caldas. Coordenadora técnica e pedagógica do Centro de Reabilitação da Adefip Poços de Caldas. Email: larissemendes51@gmail.com.

RESUMO: A ataxia espinocerebelar (AEC) é uma doença autossômica neurológica progressiva que provoca a degeneração do cerebelo, diferindo na etiologia, curso e envolvimento do sistema não cerebelar associado. As estratégias de tratamento podem incluir terapia definitiva, tratamento sintomático e prevenção das complicações, recursos de reabilitação e de apoio. Ainda não foi encontrado pela ciência nenhum medicamento capaz de tratar as ataxias progressivas, porém as intervenções sintomáticas e de reabilitação podem melhorar a qualidade de vida dos pacientes quando eles já começam a apresentar desordens neurovegetativas. O presente estudo foi feito com base na observação de um adolescente de 17 anos e 10 meses que já manifestou os sintomas da AEC e faz uso de tecnologia assistiva como forma de melhorar a qualidade de vida e execução das atividades de vida

diária, principalmente na escola, uma vez que as dificuldades físicas se tornaram permanentes. Assim, com o uso do computador, do *tablet*, do mobiliário adaptado, entre outros, sem dúvida as condições de permanência na escola se tornaram mais simplificadas, funcionais e fundamentais para que o aluno possa interagir com os colegas e aprender com o professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ataxia Espinocerebelar. Tecnologia Assistiva. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A ataxia espinocerebelar (AEC) é uma doença genética hereditária neurodegenerativa caracterizada por anormalidades no funcionamento do cérebro. Representa um grupo variado de desordens relacionadas é normalmente herdada como uma característica dominante. As pessoas que são afetadas pela AEC desenvolvem uma doença degenerativa que afeta o cerebelo, localizado atrás do tronco cerebral. Aos poucos, essas pessoas vão sentindo uma atrofia progressiva ou perda de massa muscular, a coluna se atrofia, levando potencialmente à espasticidade. (FERNANDES et al., 2007).

As ataxias podem ser de origem genética (hereditária) ou adquirida quando decorrentes de efeitos ambientais, tumores, doenças

neuroimunológicas. Formam um grupo heterogêneo de doenças que podem ser subdivididas em dois grupos: as autossômicas recessivas, quando os sintomas aparecem antes dos 20 anos de idade (ataxia de Friedreich, que é a ataxia recessiva de maior prevalência no mundo); e as autossômicas dominantes quando se manifesta na vida adulta, porém pode ter início precoce. Atualmente existem cerca de 37 AEC descritas na literatura.

Trata-se de um transtorno fisicamente devastador que envolve a perda progressiva da capacidade da pessoa em conseguir coordenar os seus movimentos, bem como as complicações emocionais que irão acompanhar essas perdas, já que as mudanças de estilo de vida serão grandes. Os efeitos adversos da doença podem afetar as mãos, as pernas e a fala da pessoa. (FERNANDES et al., 2007).

Rosa (2013) também cita algumas características: disartria e ataxia de marcha seguida por sinais piramidais como nistagmo (movimento oscilatório e/ou rotatório do globo ocular), oftalmoplegia (paralisia dos músculos do olho), amiotrofia (atrofia do tecido muscular), hipo/arreflexia+ (lesão do segundo neurônio motor), comprometimento no planejamento e execução dos movimentos voluntários de tronco e membros devido à lesão cerebelar, dificuldade no controle do movimento fino e manipulação de objetos, entre outros.

Existem vários tipos de AEC conhecidos com um grande número de diferentes mutações. Essas mutações são causadas pelos diferentes cromossomos que existem nos genes que causam a AEC.

Para Zeigelboim et al. (2011):

A identificação de um paciente portador de AEC realiza-se pela multiplicidade de formas clínicas e associações frequentes que podem ocorrer com a evolução da doença. Atualmente foram diagnosticados 30 tipos de AEC, dos quais, o tipo 2 (caracterizado por atrofia cerebelar e presença de neuropatia periférica) e o tipo 3 (caracterizado por atrofia de cerebelo, ponte, globos pálidos, lobos frontais e temporais), são as formas mais comuns, segundo estudos com neuroimagem. O tipo 3 é o mais comum no Brasil e a gravidade das manifestações clínicas e a idade de início dos sintomas dependem de qual genitor o alelo expandido é herdado. (ZEIGELBOIM et al., 2011, p. 184).

Pérez et al. (2011) fizeram um estudo sobre a presença da ataxia cerebelar em Cuba, verificando que este é um país com as maiores taxas de prevalência e incidência das ataxias hereditárias. Isto constitui um grave problema de saúde que motivou a criação de um centro para investigação e reabilitação das ataxias hereditárias em Holguín. O levantamento realizado pelos autores verificou que as taxas de prevalência da doença continuam constatare há 40 anos, atingindo a ilha de forma homogênea sendo que uma mutação da AEC tipo 2 é responsável por 60% da variabilidade fenotípicas enquanto que os outros 40% se deve a fatores modificadores genéticos e/ou ambientais.

Essa doença não ataca mais um sexo que outro, ambos são afetados como quase todas as doenças autossômicas dominantes. A idade inicial mais afetada é

por volta dos 20 aos trinta anos, no entanto, no presente trabalho, D. tem apenas 17 anos e 10 meses e já apresenta a doença. Estudos demonstram que, como a doença é transmitida de pai para filho, as crianças podem ser mais severamente afetadas em idades mais precoces que seus pais, já que no caso do estudo presente, D. apresentou a doença bem mais cedo que sua mãe. Além disso, a sua evolução degenerativa está ocorrendo de forma rápida. Porém, não se consegue prever em que idade ela se manifestará nem como aparecerão os sintomas e nem como eles evoluirão. Há, inclusive casos raros envolvendo pessoas que não desenvolveram nenhum sintoma. (ZEIGELBOIM et al., 2011).

Cada uma das variações da AEC pode apresentar perdas diferentes, tais como perda da visão em uns e em outros não, outros podem apresentar movimentos oculares lentos, demência, entre outros. Porém, em geral, todos irão apresentar falta de coordenação e equilíbrio, perturbação na marcha, falta de controle muscular nos braços e nas pernas, atrofiando ou degenerando o cerebelo e, por vezes, afetando a coluna vertebral. (FERNANDES et al., 2007).

As formas mais comuns de ataxias hereditárias são a doença de Machado-Joseph e a ataxia de Friedrich. (TEIVE, 1997).

No entanto, a ataxia pode ser também adquirida como em caso de acidente vascular cerebral (AVC), tumores, alcoolismo, esclerose múltipla, distúrbios metabólicos, deficiências de vitaminas e neuropatias periféricas.

O diagnóstico pode ser feito com base em exames genéticos ou ressonância magnética e a partir da detecção da doença em um membro, outros devem ser testados.

Ainda não se descobriu uma cura para as ataxias hereditárias, apenas o uso de alguma medicação pode ser feito para melhorar os distúrbios de deglutição e de marcha. (FERNANDES et al., 2007).

A tecnologia assistiva pode ajudar as pessoas com ataxia em suas atividades de vida diária, por meio de adaptações específicas e vinculadas as terapias motoras que por sua vez, melhoram a qualidade de vida desses pacientes. O acompanhamento de um neurologista também é importante assim como de um cuidador em tempo integral e um aconselhamento psicológico em virtudes das perdas degenerativas ao longo do progresso da doença.

Delboni, Santos e Asola (2006) salientam que os equipamentos projetados com a ajuda da tecnologia assistiva consegue melhorar muito a vida dos pacientes com ataxia espinocerebelar. Como a ataxia é uma consequência de lesões do cerebelo, isto compromete as funções de equilíbrio e desenvoltura, fazendo com que os músculos do paciente tremam continuamente. Em um estudo de caso realizado pelas autoras, os equipamentos criados foram: estabilizador de tronco, adaptações de altura de mesa, prato com bordas e engrossadores de talheres, todos com o objetivo de diminuir esses tremores estabilizar o tronco, colaborar com uma maior independência, ajudar nas atividades de vida diária como alimentação, lazer, entre

outros.

A tecnologia está presente na vida das pessoas com ou sem deficiência, mas como Radabaugh (1993, apud BERSCH, 2013, p. 2) afirma: “para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Cook e Hussey (1995), citados por Bersch (2013, p. 2), definem tecnologia assistiva de acordo com a American with Disabilities Act (ADA): “ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências”.

Desta maneira, faz-se necessário realizar avaliações e propor intervenções interdisciplinares com o uso da tecnologia assistiva de modo a proporcionar maior funcionalidade e independência para que de fato aconteça a inclusão escolar do aluno com ataxiaespino cerebelar.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas (ADEFIP) no estado de Minas Gerais. O caso selecionado para estudo foi o de um adolescente do sexo masculino, com 17 anos e 10 meses, cursando o 2º ano do Ensino Médio na Escola Municipal Drº José Vargas de Souza, na cidade de Poços de Caldas, MG.

D. mora na cidade de Poços de Caldas, nasceu de parto normal sem intercorrências. O desenvolvimento neuromotor estava dentro dos padrões esperados nos primeiros cinco anos de vida. De acordo com a anamnese realizada pela mãe adotiva o filho não faz uso de medicação e não apresenta déficits cognitivos, porém necessita de adaptações para realizar atividades pedagógicas no dia-a-dia escolar.

Também é relatado pela mãe que aos seis anos aproximadamente, D. começou a andar na pontas dos pés, com piora progressiva ao longo dos anos, associado à irritação, dificuldades de aprendizagem, gagueira, quedas frequentes, dificuldades para escrever, quadro de engasgos para sólidos com piora progressiva.

Diante do quadro, em 16 de novembro de 2009 foi encaminhado ao Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de São Paulo, com quadro de piora nas funções motoras. Mediante avaliações, o paciente foi diagnosticado com Ataxia Espino cerebelar. A AEC pode ser detectada por meio de exame de sangue que mostrará uma expansão anormal do nucleotídeo, ou por meio de uma ressonância que mostrará a atrofia cerebral.

A AEC ou doença de José Machado é uma doença autossômica dominante de caráter degenerativo, que lenta e progressivamente ataca o cerebelo. É a ataxia de maior incidência no Brasil. (ARAUJO et al., 2010).

Atualmente, com 17 anos permanece em reabilitação no Centro Multidisciplinar

da ADEFIP, nos setores de fisioterapia, pedagogia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, educação física adaptada, enfermagem e médico fisiatra.

Em se tratando do funcionamento cognitivo global, encontra-se no limite dos padrões esperados para a faixa etária, considerando a dificuldade de aprendizagem relativa a uma fase de descoberta da patologia e suas consequências emocionais. Porém, no aspecto motor, vem apresentando perdas significativas em todas as funções.

A avaliação do paciente no centro inclui:

- a. Detalhada anamnese, analisando a sua história de vida antes e depois do início da doença;
- b. Avaliações feitas pela equipe, de forma interdisciplinar, visando o uso da tecnologia assistiva, por meio de materiais e equipamentos adequados para melhor qualidade de vida e funcionalidade no seu dia-a-dia escolar.
- c. Orientação a família e a escola com relação as transferências, posicionamentos e adequações necessárias em todos os aspectos: motor, cognitivo, pedagógico, social e emocional.

A terapeuta ocupacional e fisioterapeuta realizaram avaliações da função de membro superior e inferior, avaliação de atividade instrumental de vida diária e os resultados demonstraram a perda de função motora nos membros inferiores de forma constante, com perda de função da força muscular e perda da marcha comunitária.

As várias atividades desenvolvidas, tais como as atividades instrumentais de vida diária e as atividades de vida diárias, pelos indivíduos são áreas de domínio da terapia ocupacional. Fazem parte dessas atividades a educação, o brincar, o lazer e a participação social. (SILVA, 2008).

Sendo assim, a contribuição da terapia ocupacional associada a tecnologia assistiva tem sido essencial para que o aluno consiga executar as atividades pedagógicas oferecidas pela escola.

Os dados obtidos na avaliação interdisciplinar demonstraram que a aplicação do uso de recursos de tecnologia assistiva no processo educacional do aluno com AEC tem favorecido as atividades escolares cotidianas e o uso do computador como recurso didático (caderno eletrônico) e do *tablet* como recurso de comunicação que se tornaram essenciais para o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

A cadeira de rodas possui as adaptações necessárias e as órteses de membros inferiores e superiores favoreceram a segurança e o melhor posicionamento em sala, visando segurança e melhor qualidade de vida.

Observou-se também melhora na dimensão afetiva, demonstrando maior motivação, atenção e persistência, segurança e colaboração. Evidenciou-se mudança na autoestima, apresentando maior iniciativa com o uso da tecnologia assistiva no ambiente escolar. Portanto, as ferramentas utilizadas são adequadas para as limitações apresentadas pelo aluno. O fato de alcançar o 2º ano do Ensino

Médio, utilizando as ferramentas descritas, apresenta como um resultado positivo o que indica que os recursos de acessibilidade para amenizar as barreiras causadas por esta deficiência são adequados.

De acordo com Mantovani e Rocco (2010), as doenças neuromusculares constituem um grupo de desordens hereditárias ou adquiridas que afetam a unidade motora. Pode ocorrer lesão no corpo do neurônio motor no corpo anterior da medula espinal, ao longo do nervo periférico, na junção neuromuscular e no tecido muscular.

Além disso, as doenças que afetam o trato córtico-espinhal na medula espinal, o cerebelo e vias espinocerebelar por apresentarem quadro clínico semelhante (comprometimento motor grave e progressivo).

O diagnóstico é suspeitado pela história e exame físico e confirmado com exames laboratoriais (sangue, urina, líquido), exames de neuroimagem (TC, ressonância magnética), eletroneuroimagem (ENMG), biopsia muscular (BM) e estudo genético (DNA). Infelizmente não há cura ou tratamento efetivo para estas doenças. Ao profissional de reabilitação é necessário conhecer a doença e sua evolução para que possa introduzir técnica de tecnologia assistiva como recurso facilitador para melhorar a qualidade de vida do paciente.

Esses recursos de tecnologia assistiva são adaptações que ajudam o paciente a desenvolver as suas atividades de vida diária, mantendo a sua qualidade de vida e prevenindo ou reduzindo a regressão das funções. Além disso, esses equipamentos, tais como órteses, mobiliário adaptado, cadeira de rodas, computador, entre outros, ajudam numa maior independência do paciente e permitem que ele tenha uma maior satisfação em viver. É certo que esses recursos não são capazes de reverter às alterações físicas expressivas nem às emocionais, assim como os prejuízos resultantes no desempenho ocupacional do paciente com AEC. (ROSA, 2013).

No caso específico das AEC, pode-se dizer que elas compõem um grupo heterogêneo de doenças genéticas cuja principal manifestação clínica é a incoordenação motora.

RESULTADOS

Como relatado anteriormente, esse estudo buscou mostrar a importância do uso de tecnologia assistiva para que o aluno com AEC permanecesse na escola.

Como se pode perceber, as avaliações detectaram suas limitações que dificultavam sua funcionalidade. A partir delas iniciou-se o uso da tecnologia assistiva diante das necessidades vistas, utilizando recursos de baixo e alto custo tais como sistemas computadorizados (computador e *tablet*), fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas para resolver questões de pedagógicas, colher adaptada para o lanche, mobiliário adaptado, entre outras adaptações que proporcionaram uma maior independência, qualidade de vida e inclusão escolar deste aluno.

Os dados obtidos na avaliação interdisciplinar demonstraram que a aplicação do uso de recursos de tecnologia assistiva no processo educacional do aluno favoreceu as atividades escolares cotidianas. O fato de alcançar o 2º ano do Ensino Médio, utilizando as ferramentas descritas, apresentou como um resultado positivo o que indica que os recursos de acessibilidade para amenizar as barreiras causadas por esta deficiência foram adequados.

CONCLUSÃO

As aplicações da tecnologia assistiva para a realização de atividades na escola trouxeram uma série de vantagens que beneficiaram o ritmo e o tempo de realização de tarefas, a motivação e a autoestima do aluno, que foram trabalhadas de forma positiva, fazendo-o perceber que o uso da tecnologia assistiva favoreceu o seu desempenho e, conseqüentemente, a sua funcionalidade. Cabe ao professor fazer as adequações necessárias com a colaboração dos profissionais da saúde a partir da situação particular, de modo que o aluno participe de maneira apropriada do processo de inclusão escolar, respeitando as diferenças e limites e compreendendo que a tecnologia assistiva proporciona um caminho mais simplificado e ativo.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, M. J. L.; CARDOSO, P. L.; SILVA, L. C.; OLIVEIRA, D. A. A atuação da fisioterapia neurofuncional na Doença de José-Machado: relato de caso. **Neurobiologia**, v. 73, n. 1, jan. /mar., 2010.
- COOK, A. M.; HUSSEY, S M. **Assistive technologies: principles and practices**. St. Louis. Missouri. Mosby – Year Book, Inc. In: BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva – Tecnologia e Educação. Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.
- DELBONI, M. C. C.; SANTOS, M. C.; ASOLA, G. Terapia ocupacional na ataxia cerebelar e o recurso da tecnologia assistiva: um estudo de caso. **Mundo Saúde**, v. 30, n. 1, p. 175-8, jan./mar. 2006.
- FERNANDES, A. C. et al. (coords.). **Medicina e reabilitação: princípios e práticas**. São Paulo: Artes Médicas, 2007.
- MANTOVANI, C. S.; ROCCO, F. M. Aspectos clínicos. In: MOURA, E. W. et al. (coords.). **Fisioterapia: aspectos clínicos e práticos da reabilitação**. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2010. (Cap. 5 – Doenças Neuromusculares, p. 201-208).
- PÉREZ, L. V.; LABRADA, R. R.; CRUZ, G. S.; MESA, J. M. L.; MEDEROS, L. A.; RODRÍGUEZ, R. A.; MONTERO, J. M.; GOTAY, D. A.; MARIÑO, T. C.; ZALDÍVAR, Y. G.; ALMARALES, D. C.; OCHOA, N. C.; MOJENA, Y. V.; DÍAZ, J. C. R. Caracterización integral de la ataxia espinocerebelosa 2 em Cuba y su aplicación em proyectos de intervención. Simposio Luis Mario Cruz Cruz in Memoriam: “La Salud Pública Revolucionaria en Holguín”. **Rev. cub. salud pública**, La Habana, v. 37, n. 3, jul./sep. 2011.
- RADABAUGH, M. P. NIDRR’s Long Range Plan – Technology for access and function research section two: NIDDr Research Agenda Chapter 5: Technology for access and function. Disponível em: <http://www.ncddr.org/rpp/techaf/lrp_ov.html>. In: BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**.

Assistiva – Tecnologia e Educação. Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 03 abril. 2016.

ROSA, T. V. C. **A utilização de adaptações para facilitação da escrita em pacientes com diagnóstico de ataxia espinocerebelar**. 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Medicina Interna. Setor de Ciências da Saúde. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, R. C. R. **Avaliação do efeito de terapia ocupacional no perfil funcional de pacientes com diagnóstico de doença de Machado-Joseph**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Medicina: Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Porto Alegre.

TEIVE, H. A. G. Ataxias espinocerebelares. Artigo. **Revista Neurociência**, v. 5, n. 2, p. 07-15, 1997.

ZEIGELBOIM, B. S. Ataxia espinocerebelar tipo 7. Relato de caso. **J Soc Bras Fonoaudiol.**, v. 23, n. 2, p. 183-6, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jsbf/v23n2/v23n2a17.pdf>>. Acesso em: 13 abril. 2016.

CURSO OPERADOR LINUX ACESSÍVEL EM LIBRAS

Ronnaro dos Santos Jardim

Instituto Federal do Pará
Tucuruí – PA

Alex Santos de Oliveira

Instituto Federal do Pará
Tucuruí – PA

Airton de Lucena Araújo

Instituto Federal do Pará
Tucuruí – PA

Maíra Vasconcelos da Silva Padilha

Instituto Federal do Pará
Tucuruí – PA

RESUMO: As mudanças promovidas pelo avanço da informática estão cada vez mais presentes em diversos setores, seus efeitos são perceptíveis principalmente na educação onde ampliam-se em forma de novas oportunidades para o aprendizado de pessoas com deficiência auditiva. Deste modo, o “Curso Operador Linux acessível em Libras” surgiu como forma de atender a uma demanda existente entre a comunidade surda localizada na região de Tucuruí-PA, esta foi possível de ser acolhida por meio de um projeto de extensão, o que contou com a participação de 14 alunos desta região e teve como principal objetivo proporcionar um curso básico introdutório do Sistema Operacional Linux mediante aulas presenciais

com tradução simultânea em Língua Brasileira de Sinais – Libras, e da aplicação do ensino a distância com uso de plataforma de código aberto (*moodle*) onde foram adicionados os complementos necessários de acessibilidade visando a contribuição da aprendizagem remota entre os discentes, tal ferramenta se tornou essencial para publicação de apostilas e atividades elaboradas no decorrer de todo o curso. O respectivo projeto foi executado no segundo semestre de 2018 e possibilitou a multiplicação do conhecimento deste sistema entre os participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência auditiva. Curso. Sistema Operacional. Linux.

LINUX OPERATOR COURSE ACCESSIBLE IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE

ABSTRACT: The changes promoted by the advancement of informatics are increasingly present in several sectors, their effects are perceptible mainly in education where they expand in the form of new opportunities for the learning of people with hearing impairment. In this way, the “Linux Operator Course Accessible in Brazilian Sign Language” appeared as a way to meet an existing demand among the deaf community located in the region of Tucuruí-PA, this was possible to be welcomed through an extension project, which with the participation of

14 students from this region and had as main objective to provide a basic introductory course of the Linux Operating System through face-to-face classes with simultaneous translation in Brazilian Sign Language - Libras, and the application of distance learning using open source platform (*moodle*), where the necessary complements of accessibility were added, aiming at the contribution of remote learning among students, this tool became essential for the publication of workbooks and activities elaborated throughout the course. The respective project was executed in the second half of 2018 and made possible the multiplication of the knowledge of this system among the participants.

KEYWORDS: Hearing impairment. Course. Operational System. Linux.

1 | INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência (PCD's) encaram frequentemente diversas limitações em seu cotidiano. Esses obstáculos estão fortemente relacionados a problemas de acessibilidade, ou seja, às condições que permitam a inclusão no exercício da autonomia e a participação social da pessoa, podendo intervir ou prejudicar no seu desenvolvimento ocupacional, cognitivo e psicológico, contribuindo para a sua exclusão social.

Segundo Torres (2002). O termo acessibilidade, surgiu na década de quarenta, para designar a condição de acesso das pessoas com deficiência vinculada ao surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional. Inicialmente era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, numa clara referência às condições de acesso a edifícios e meios de transporte.

O direito a acessibilidade de pessoas com deficiência é fundamentado nos direitos humanos e de cidadania, sendo regulamentada no Brasil pela Norma 9050 da ABNT/NBR, 2004 (Associação Brasileira de Normas Técnica) que é reconhecido por ser um direito universal.

A tecnologia e a informação estão cada vez mais presentes e acessíveis para ao ser humano, vivenciamos uma era tecnológica, onde tem-se a disposição todo o conteúdo necessário para ampliar os conhecimentos. A ascensão do conhecimento se dá através de avanços tecnológicos e aos incentivos governamentais.

Grandes passos estão sendo dados para melhorar a qualidade de educar através da tecnologia, no entanto, um dos grandes problemas estão por vezes relacionados a disponibilidade de acesso e as condições dos laboratórios de informática oferecidos para a população.

É importante ressaltar que os novos meios tecnológicos, nesse caso, os computadores, por si só não se constituem em inovações nos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que ocorre a inovação deve acontecer um rompimento de paradigmas, isto é, mudanças expressivas nos métodos de ensino. Observa-se a necessidade de um maior envolvimento e capacitação do professor ao

inserir-los em seu contexto de atuação (MEIRELLES et al., 2006).

O mundo globalizado criou novas formas de transmissão do conhecimento entre os sujeitos. Diante das grandes transformações políticas, sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que a sociedade contemporânea tem passado, a nova realidade tem exigido modificações nos processos de formação, de modo a exigir políticas de qualificações com finalidades educativas sejam empregadas como ferramentas necessárias no ambiente educacional trilhando novos caminhos indispensáveis a formação do cidadão atual (CARVALHO; FERREIRA, 2008).

De acordo com Jonassen (1990, apud LOPES, 2002), a classificação da aprendizagem com tecnologia se caracteriza como:

- aprender a partir da tecnologia, que se refere à tecnologia apresentar o conhecimento, como se fosse ministrado pelo professor e o aluno recebesse esse conhecimento.
- aprender acerca da tecnologia, que se refere à tecnologia como objeto de aprendizagem.
- aprender através da tecnologia, que se refere ao aluno aprender ensinando a tecnologia.
- aprender com a tecnologia, que se refere ao aluno aprender através da utilização das tecnologias como ferramentas que dão suporte no processo de construção do conhecimento.

O Linux é conhecido por ser um sistema operacional que exige um pouco mais de conhecimento para que possa ser operado, e isso muitas vezes surpreende ou incomoda os novos usuários. Porém, a demanda por pessoas capacitadas vem tomando mais espaço devido a sua necessidade de implementação com atrativo de ser um sistema operacional gratuito, o que apresenta um custo de investimento mais baixo, pois não é preciso comprar licenças.

Segundo Darós (2010), O Software Livre, pelo fato de possuir seu código-fonte aberto, apresenta uma característica única, a de se desenvolver coletivamente, contando com colaborações e contribuições das mais diversas realidades possíveis e resultando em um trabalho completamente humano, tal como as tecnologias que, diferentemente de serem mérito de uma só pessoa, acumulam o conhecimento agregado ao longo dos tempos.

Freire e Araújo (2009), afirmam que o Linux se relaciona com liberdade, “Liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo para as suas necessidades. Acessar o código-fonte é um pré-requisito para esta liberdade”.

O curso Operador Linux Acessível em Libras buscou suprir uma demanda existente na comunidade surda de Tucuruí, para que a mesma fosse capaz de desempenhar seus conhecimentos adquiridos nos mais variados ambientes, sendo eles no educacional, corporativos, público ou social, o que se tornou indispensável que este grupo tivesse uma qualificação especializada para a sua inclusão.

2 | OBJETIVO GERAL

O respectivo trabalho objetiva agregar novos conhecimentos e valores na formação acadêmica da comunidade surda da região de Tucuruí-PA através da Língua Brasileira de Sinais - Libras, fornecendo um curso básico do Sistema Operacional Linux como forma de capacitar para novas oportunidades no mercado de trabalho.

3 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Realizar o levantamento dos sinais referentes aos termos técnicos abordados no curso;

Agregar a comunidade surda e aos alunos do Campus novos conhecimentos de informática na Língua Brasileira de Sinais - Libras;

Produzir apostila adaptada referente a cada módulo ministrado;

Promover um curso básico de Linux para os surdos com auxílio de instrutores e intérpretes de Libras com tradução simultânea;

Disponibilizar um ambiente *on-line* adaptado para complemento da aprendizagem em plataforma de ensino a distância - EAD.

4 | METODOLOGIA

Em um primeiro momento, foi realizado levantamento bibliográfico sobre o assunto foco do curso que seria ministrado, isso permitiu identificar e separar os termos técnicos necessários para que fossem utilizados na elaboração de um material didático adaptado e na aprendizagem de novos sinais pelos discentes surdos no decorrer das aulas presenciais. Todo o processo contou com a colaboração de um intérprete em Libras.

A Figura 1, mostra um dos encontros presenciais, com aula sendo ministrada com tradução simultânea em Língua Brasileira de Sinais – Libras, isso possibilitou aos discentes aprenderem novos termos técnicos em sinais.

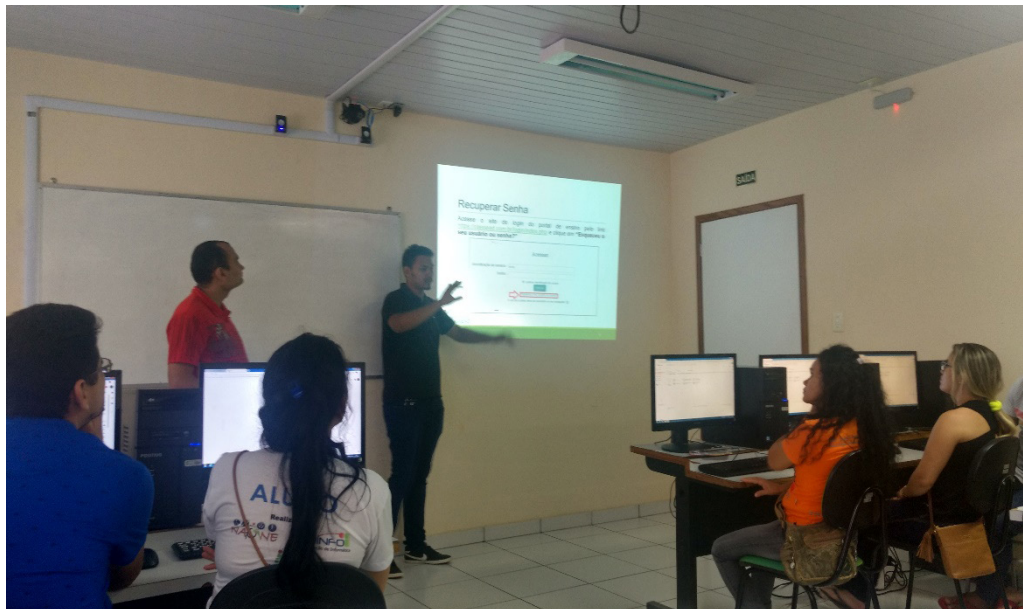


Figura 1 – Aula presencial com tradução simultânea em Libras

Fonte: Autoria Própria, 2018

Para agregar mais conhecimento a aprendizagem, foi disponibilizado aos discentes um portal ensino a distância (Figura 2) pelos colaboradores do projeto com o endereço on-line: <http://classead.com.br/>. Este foi preparado com recursos de acessibilidade em Libras, com isso cada discente teria a possibilidade de consultar o material e realizar as atividades disponíveis.

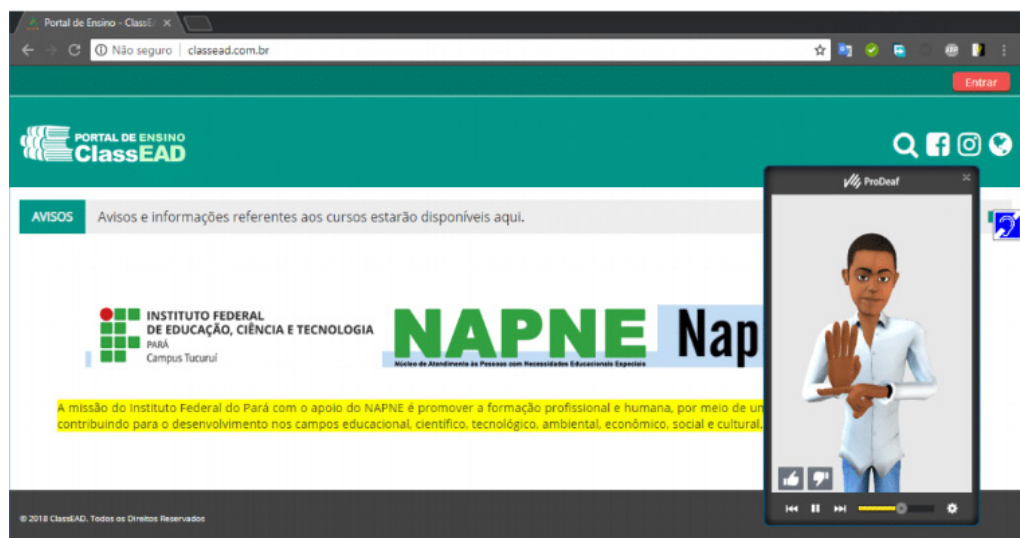


Figura 2 - Portal de ensino EAD com Acessibilidade em Libras

Fonte: Autoria Própria, 2018

Ao final de cada tópico ministrado, os alunos eram submetidos a atividades avaliativas no formato de múltipla escolha através do portal, Figura 3. Isso possibilitou o acompanhamento de desempenho entre os discentes no decorrer das aulas.

> Cursos > LXMD1 > Tópicos 02 e 03 - Histórico e Significado do Linux > Atividades do Tópico 2 e 3 > Visualização prévia

Questão 1
Ainda não respondida
Vale 2,00 ponto(s).
🚩 Marcar questão
⚙️ Editar questão

Por quem foi escrito o núcleo Linux?

Escolha uma:

- a. Dennis Ritchie
Dennis Ritchie
- b. Peter Weiner
- c. Ken Thompson
- d. Douglas McIlroy
- e. Linus Torvalds

Questão 2
Ainda não respondida
Vale 2,00 ponto(s).
🚩 Marcar questão
⚙️ Editar questão

O que é o Linux?

Escolha uma:

- a. Imagem
- b. Hardware
- c. Sistema operacional
- d. Licença
- e. Programa

Figura 3 - Exemplo de atividade avaliativa múltipla escolha

Fonte: Autoria Própria, 2018

5 | RESULTADOS

Durante a execução das aulas, ocorreram uma grande interação social entre os professores e os discentes, isso trouxe novas possibilidades de aprendizagem gerando novos conhecimentos entre ambos.

Através da plataforma de ensino utilizada no curso, pode-se realizar a aplicação de atividades avaliativas e questionários e extrair informações relevantes ao andamento das atividades entre os participantes.

Diante da Figura 4, nota-se que as atividades foram enviadas em sua maioria dentro do prazo determinado na plataforma e que, uma minoria, não conseguiu enviar as atividades do tópico 7 e 9. Ambos os casos foram analisados pelos colaboradores o que se constatou um problema individual de um discente.

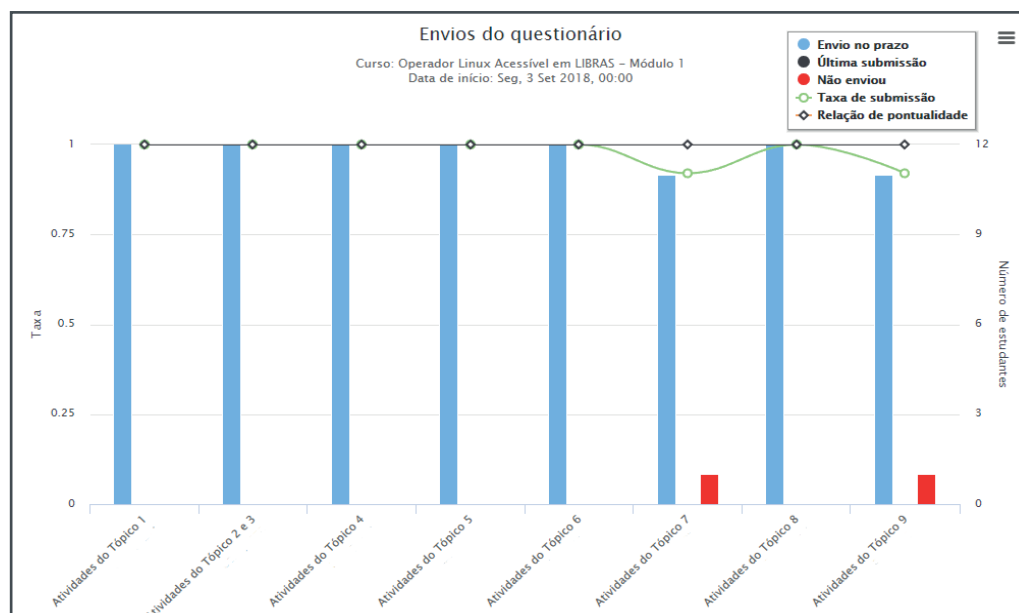


Figura 4 - Gráfico de submissão de Atividades Avaliativas

Fonte: Autoria Própria, 2018

Por meio da plataforma também foram coletadas informações relevantes utilizando como base as notas obtidas por cada aluno no decorrer das atividades avaliativas, como forma de acompanhar a progressão da aprendizagem e desempenho geral no decorrer do curso. Representado na Figura 5.

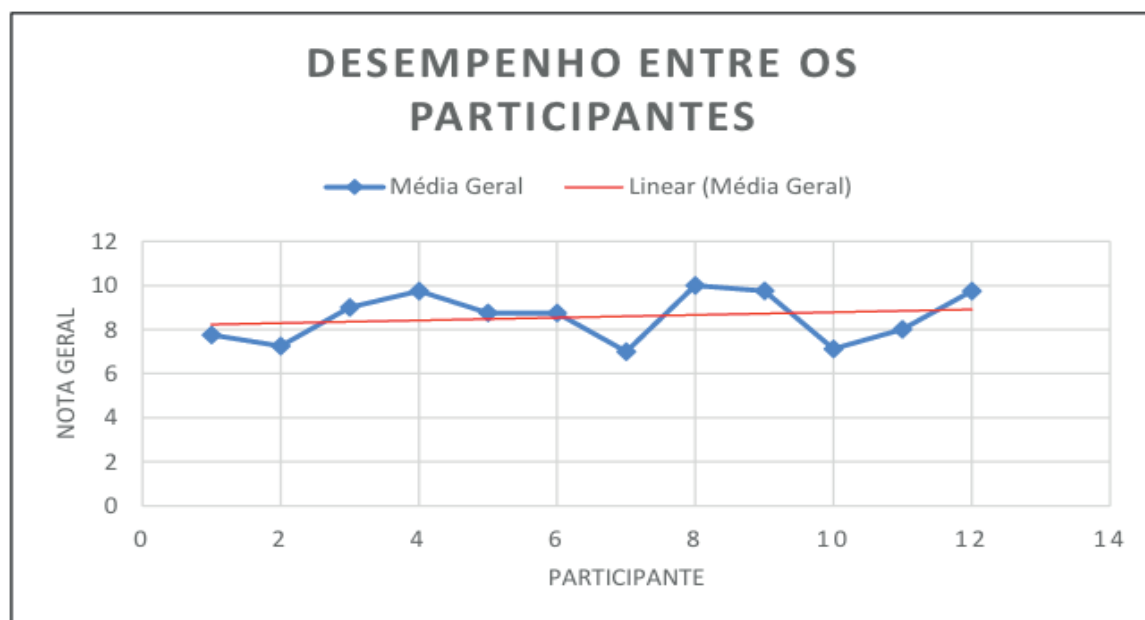


Figura 5 - Gráfico de desempenho geral alunos entre as atividades avaliativas

Fonte: Autoria Própria, 2018

A oferta de um curso acessível em Libras para ensinar o manuseio do Sistema Operacional Linux gerou ótimos resultados, criando novas possibilidades e agregando valor curricular para os participantes.

Ao final de toda a execução do projeto, foi aplicado um questionário de pesquisa de avaliação do curso e dentre as diversas perguntas, uma que exibiu maior evidência corresponde a compreensão do assunto pelos discentes surdos em relação ao intérprete (tutor), Figura 6. Nota-se em um elevado grau de compreensão da disciplina adquirida no decorrer do curso.



Figura 6 - Gráfico de compreensão de conteúdos adquiridos pelos discentes

Fonte: Autoria Própria, 2018.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução contínua da informática ao passar dos anos tem apresentado a população com diversas melhorias, no entanto, isso tem gerado a cada dia novas demandas por mão de obra qualificada com habilidades distintas, para quem almeja uma vaga no mercado de trabalho e não acompanha a evolução isso pode ser uma grande barreira. Essa dificuldade é ainda maior quando se trata de uma Pessoas com deficiência (PCD's).

O respectivo projeto trouxe como proposta a de quebrar um obstáculo existente entre a comunidade de surdos junto as exigências do mundo informatizado para aqueles que desejam pleitear uma nova função ou habilidade no mercado. Estes puderam aprender e adquirir o conhecimento sobre o Sistema Operacional Livre – Linux Ubuntu de forma acessível, sendo uma oferta realmente nova e de valor para a capacitação destes profissionais nesta localidade, que precisam de cada vez mais incentivos deste tipo.

Através das informações coletadas pela plataforma de ensino implantada, foi possível observar que estes alunos atingiram bons resultados, provando o rendimento de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro. 2004.

ARAÚJO, L.; FREIRE, K. X. Proinfo integrado: **A formação em Linux Educacional no DF**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR- 2009

CARVALHO, Gilberto Silva; FERREIRA, Bendito J. P. **Software Livre Aplicado em Informática Educativa nas Escolas da Rede Pública Estadual do Pará**. Anais do XXVIII Congresso da SBC 12 a 18 de julho de 2008 Belém do Para, PA.

DARÓS, R.C. **Software livre e educação. Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação Strictu Sensu** – Mestrado em Educação nas Ciências, Departamento de Pedagogia (DEPE), da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2010. (UNIJUÍ). Disponível em:< bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/314/Ronaldo%20Daros.pdf?sequence=1> . Acesso em 22 de abril de 2018.

LOPES, J J.A **Introdução da Informática no Ambiente Escolar**. 2002. Disponível em: <<http://clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>>. Acesso em 22 de Abril de 2018.

MEIRELLES, Luiz Fernando T.; TAROUÇO, Liane M. R. **Framework para Aprendizagem com Mobilidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/446/432.pdf>>. Acesso em 22 de outubro de 2018.

TORRES, E.F.; MAZZONI, A.A.; ALVES, J.B.M. **A acessibilidade à informação no espaço digital. Ciência da Informática**, n.31, p. 83-91, 2002.

A ESCOLARIDADE COMO FATOR INFLUENCIADOR DO PROCESSO DE EXCLUSÃO DE AGENTES AMBIENTAIS DA REGIÃO SERRANA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO-ES: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS AGENTES AMBIENTAIS

Sandra Maria Guisso

Faculdade da Região Serrana – FARESE
Santa Maria de Jetibá/ES

Charles Moura Netto

Faculdade da Região Serrana – FARESE
Santa Maria de Jetibá/ES

SCHOOLING AS A FACTOR INFLUENCING THE PROCESS OF EXCLUSION OF ENVIRONMENTAL AGENTS IN THE MOUNTAINOUS REGION OF THE STATE OF ESPÍRITO SANTO-ES: AN ANALYSIS FROM THE NARRATIVES OF THE ENVIRONMENTAL AGENTS

RESUMO: Este trabalho é o resultado de uma pesquisa em quatro municípios da região serrana do Espírito Santo, com agentes ambientais, acerca do tema escolarização e exclusão social. O texto discorre sobre as escolhas profissionais de trabalhadores que, de alguma forma, lidam diariamente com o lixo, denominados agentes ambientais. Esta pesquisa é uma parte da tese de doutorado em Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo, a qual discorre sobre trabalho, natureza e sociedade. As análises permitiram conhecer alguns aspectos relacionados as escolhas profissionais dos agentes ambientais e pode-se perceber que as atividades profissionais exercidas atualmente são o resultado da falta de oportunidade educacionais que tiveram ao longo de suas vidas e que estes trabalhadores compreendem que a educação se constitui em uma forma de mudança de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Agentes ambientais; Trabalho; Educação; Inclusão; Exclusão.

ABSTRACT: This work is the result of a survey in four municipalities in the mountain region of Espírito Santo, with environmental agents on the theme education and social exclusion. The text discusses the professional choices of workers who, in some way, deal daily with the trash, denominated environmental agents. This research is a part of the doctoral thesis in psychology at Universidade Federal do Espírito Santo, which talks about work, nature and society. The analyses made it possible to meet some aspects of the career choices of environmental agents and you can realize that the professional activities undertaken today are the result of lack of educational opportunity we had over their lives and that these workers understand that education constitutes a life-changing way.

KEYWORDS: Environmental Agents; Education; Inclusion; Exclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade tende a rejeitar o que não lhe é familiar, não faz parte do meio de convivência, e por isso, muitas vezes, reage com palavras, gestos, olhares de exclusão para com aqueles que vivem das atividades ignoradas por muitos. Como o lixo está relacionado ao que as pessoas rejeitam buscou-se contextualizar os motivos que levaram à mudança da nomenclatura de lixo para resíduos. O termo resíduo está relacionado à reutilização dos materiais, transformando o que era descartado em matéria prima para outros produtos. Atualmente vive-se em contradição, pois o consumismo exagerado é uma realidade cada vez mais presente, principalmente com o aumento do poder de compra da população, aliada a oferta de produtos cada vez mais tecnológicos, elaborados e atrativos. Por outro lado, incentiva-se a reutilização de tais produtos, a fim de diminuir os danos ambientais e sociais.

Sabe-se que práticas de reciclagem sem a compreensão do quão importante é o equilíbrio ecológico, econômico e social são paliativos que pouco contribuem para a diminuição dos problemas ambientais e sociais. A Educação Ambiental e mais recentemente a Psicologia Ambiental surgem com pressupostos da compreensão do lugar do indivíduo nos processos ambientais e sociais, responsabilizando, a partir do conhecimento, no sentido de que práticas abusivas irão comprometer os recursos futuros do planeta (GUISSO, 2012). O homem precisa conceber-se como parte efetiva e determinante neste contexto de preservação ou destruição dos recursos naturais. Como sugerem Campos-de-Carvalho, Cavalcante e Nóbrega (2001, p. 28):

O ambiente é um conceito multidimensional, compreendendo o meio físico concreto em que se vive, natural ou construído, o qual é indissociável das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas daquele contexto específico. Tudo o que estiver presente em um determinado ambiente – inclusive as pessoas – é a parte que o constitui.

Para haver ações em prol de atitudes ambientalmente responsáveis é necessário a compreensão de que o ambiente é tudo o que nos cerca e o que está inserido nele, inclusive o homem.

Para Peralta e Ruiz (2010, p. 243) o homem é naturalmente propenso a se sentir parte do ambiente e a transformá-lo positivamente desde que esteja munido de conhecimento.

Partir da ideia de que o ser humano tem vocação libertária leva então a procura da formação de um sujeito ativo, transformador, com consciência social e competência técnica, capaz de desfrutar os bens culturais e de participar nos espaços cidadãos. (PERALTA E RUIZ, 2010, p. 243).

O Brasil apresenta ampla legislação quando se trata das questões ambientais, com leis, decretos e resoluções que asseguram o cumprimento do artigo 225 da Constituição Federal, o qual preconiza que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, sendo dever do Poder Público e da coletividade defendê-lo (FIORILLO, 2007).

Em relação a Política Ambiental brasileira, Reigota (1997, citado por LAYRARGUES 2012, p.101) diz: “A maior contribuição brasileira ao debate internacional diz respeito à priorização de conceitos políticos, filosóficos e culturais como autonomia, cidadania, justiça social participação e democracia.”

Apesar das atividades relacionadas ao lixo serem motivo de exclusão dos trabalhadores que as realizam, atualmente, com a implantação da Política de Resíduos Sólidos, essas atividades são essenciais para a adequação dos municípios em relação à disposição e ao descarte dos resíduos produzidos.

Buscou-se, no estudo, conhecer os motivos que levaram os agentes ambientais a escolherem estas profissões, além de entender o papel da educação neste processo (seja pela falta ou pela oportunidade de estudar).

2 | PROBLEMÁTICA, SUJEITOS E METODOS DE PESQUISA

O ponto de partida para desenvolver a pesquisa foi a necessidade de conhecer como a falta de oportunidade de estudar influenciou na escolha profissional de trabalhadores de diferentes atividades profissionais relacionadas ao meio ambiente, dentre elas varredor de rua, catador de lixo na rua (caminhão), catador de resíduo, trabalhadores de companhia de água e esgoto e separador de lixo em usina. O objetivo não foi estabelecer comparações entre as diferentes atividades, e sim compreender como a falta da educação formal pode contribuir nas escolhas profissionais dos trabalhadores do estudo.

Para realizar a pesquisa utilizou-se entrevistas desenvolvidas a partir de um roteiro semi estruturado com perguntas abertas, a partir das quais os entrevistados podiam falar livremente. Em alguns momentos foram inseridos questionamentos, os quais foram utilizados no sentido de extrair informações adicionais àquelas fornecidas pelos entrevistados, ou quando as respostas se reduziam a “sim” e “não”. A entrevista com perguntas abertas veio da necessidade de compreender as concepções desses sujeitos e para tanto foi necessário possibilitar que relatassem de forma livre os acontecimentos de suas vidas relacionados com os questionamentos feitos pela pesquisadora.

Participaram da pesquisa 61 agentes ambientais de quatro municípios da região serrana do estado do Espírito Santo. Para resguardar os nomes dos participantes da pesquisa os mesmos foram substituídos pela letra M para os homens e F para as mulheres, antecidos das iniciais dos municípios como mostra o quadro abaixo.

Municípios estudados	Mulheres	Homens
Itaguaçu	IT F1 á F14	IT M1 á M12
Itarana	-	ITA M1 á M6
Santa Maria de Jetibá	SM F1 á F7	SM M 1á M9
Santa Teresa	ST F1 á F6	ST M1 á M8

Quadro 1: Siglas utilizadas para identificar os participantes da pesquisa.

Os municípios escolhidos para desenvolver o estudo se localizam na região serrana do Estado do Espírito Santo (vide mapa abaixo) e grande parte de seus habitantes vivem na zona rural. São municípios com potencial turístico (o turismo já é explorado de forma limitada em suas sedes) e com características econômicas peculiares: produção de café, uva, ovos, eucalipto, verduras, entre outros produtos. Em Santa Maria de Jetibá, Itaguaçu e Itarana tradições da cultura pomerana permanecem no cotidiano de grande parte da população, que descende dos imigrantes pomeranos. A mesma observação anterior se aplica também a Santa Teresa, neste caso, envolvendo a cultura italiana. As características culturais são importantes porque determinam formas próprias de conceber temas como trabalho, dinheiro, preconceito, profissão, meio ambiente, educação e valorização profissional.



Figura 1 - Mapa do estado Espírito Santo com destaque para a localização dos municípios de Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Itarana e Itaguaçu.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são apresentadas as análises dos dados, abordando os resultados referentes a escolaridade dos agentes ambientais como fator influenciador do processo de exclusão dos trabalhadores estudados.

Para analisar a escolaridade dos participantes da pesquisa, considerou-se a

modalidade série (exemplo: 4ª série) e não ano como é utilizado atualmente, já que os mesmos concluíram a sua escolaridade nesta modalidade. Os agentes ambientais apresentaram baixa escolaridade, 4ª série do ensino fundamental¹, representando 39,3%. Os motivos para a pouca escolaridade normalmente estão relacionados à necessidade de trabalhar, principalmente na roça, e às condições de acesso à escola, como relatado por alguns dos participantes:

“Eu estudei uns três anos, mas naquela época quando a gente ia à escola, era lá em Criciúma, em terra quente, a escola era longe, precisava sair de manhã cedo e chegava todo sujo de poeira. A gente ia três dias por semana e o resto faltava.” (SM M5, 51 anos, três filhos, trabalha no transbordo de lixo).

“Com certeza, na época era muito difícil, não tinha tantas facilidades como tem hoje, não, era ir a pé. Eu comecei estudar em Itaguaçu, uma pedreira, dava uma média de 6, 7 quilômetros, no meio de vaca, cachorro, não tinha estrada, tinha que passar debaixo de um colônio (capim) para chegar na escola, depois que eu mudei para Santa Teresa foi melhorando, estudei em Várzea Alegre, os colégios foram melhorando, mas na época não é baseado por hoje não. Minha mulher é professora, eu vejo as coisas de hoje, a gente apanhava, ficava de castigo. Merenda? Se você tinha levava, se não tinha não comia, não existia merenda, não tinha educação física, não tinha nada.” (ST M2, 55 anos, três filhos, dirige o caminhão do lixo).

“Eu não, se eu tivesse estudado poderia ter, mas antigamente os pais não tinham lá grandes condições, aí tiravam a gente da escola cedo para ajudar na roça. Eu acho que o estudo muda a vida das pessoas, hoje tem muitas oportunidades.” (IT, F9, 42 anos, dois filhos, trabalha na varrição).

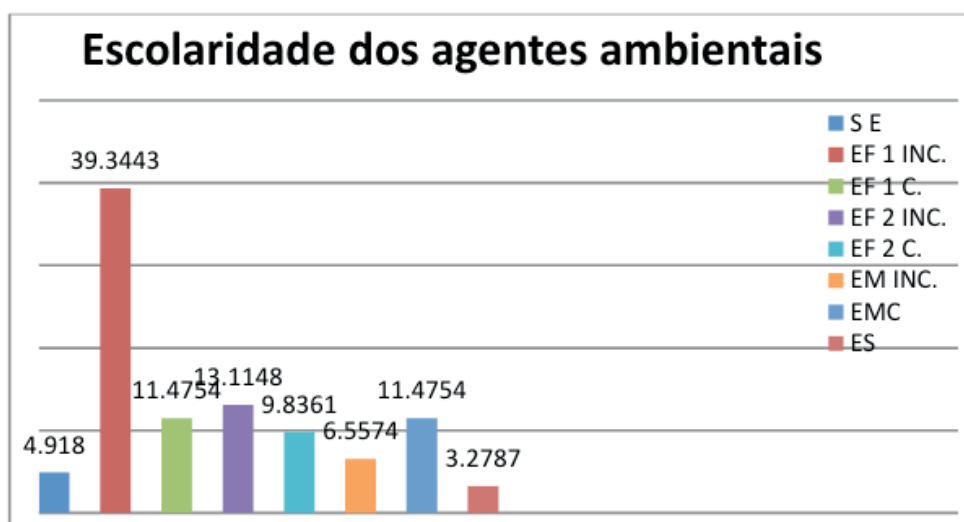


Figura 2: Escolaridade dos agentes ambientais participantes da pesquisa.

Fonte: Próprios autores

1. SE (Sem escolaridade), EF1INC. (Ensino fundamental 1 incompleto 1º a 4º série incompleto), EF1C. (Ensino fundamental 1 completo 1º a 4º série completo), EF2 INC. (Ensino fundamental 2 incompleto 5º a 8º série incompleto), EF2 C. (Ensino fundamental 2 completo 5º a 8º série completo), EM INC. (Ensino médio incompleto 1 e-ou 2 ano), EM C. (Ensino médio completo 3 ano completo), ES (Ensino Superior completo).

Os relatos acima indicam a dificuldade para dar continuidade a escolarização, dentre os motivos mais frequentes estão a necessidade de trabalhar, a dificuldade de acesso a escola e as condições precárias, nas quais o ensino acontecia, estes foram os principais responsáveis pela baixa escolarização das pessoas da zona rural.

Atualmente, em razão da legislação vigente, relacionada à educação (LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os direitos da criança e do adolescente (ECRIAD – Estatuto da Criança e do Adolescente) e programas de incentivo governamentais como bolsa família, esse cenário está mudando. Desde a década de 1990 o Brasil vem diminuindo os índices de analfabetismo no país, fruto de uma política menos exclusivista, mas é preciso além de ensinar as pessoas a ler e escrever, oferecer qualificação para o mercado de trabalho, criar a possibilidade da concorrência leal entre os pretendentes ao emprego. No entender de Pochmann (2004) a baixa qualidade educacional contribui para a manutenção da segmentação profissional, na qual os mais pobres permanecem alimentando a exclusão. Com isso o poder transformador da educação, que é possibilitar a inserção social não foi aplicado de forma eficiente.

Relacionar a escolaridade ao trabalho é fundamental, já que os anos estudados interferem na possibilidade de escolha das atividades exercidas. Em relação ao tema Sachsida, Loureiro e Mendonça (2004) realizaram um estudo acerca da escolaridade e o mercado de trabalho. Para os autores, essa relação é estreita já que o salário está vinculado à escolaridade do sujeito, assim como a importância do capital humano qualificado para o desenvolvimento do país.

Os participantes da pesquisa corroboram a ideia de que o aumento da escolaridade aumenta o salário e melhora as condições de trabalho. Quando questionados sobre *se tivessem tido oportunidade de estudar, mudaria algo em suas vidas*, responderam:

“Sim, de repente hoje eu não estaria varrendo rua.” (IT, F4, 57 anos, três filhos, trabalha na varrição).

“Sim, sem ele (o estudo) não se tem nada, quanto mais estudar mais oportunidade nós temos.” (IT, M5, 45 anos, um filho, trabalha com água e esgoto).

Observa-se nas falas dos entrevistados que os mesmos valorizam o estudo e o associam a maior remuneração e melhores condições de trabalho. Em razão da baixa escolaridade, eles se colocam em conformidade com situações precárias de trabalho, alegando a falta de estudo, a partir de então aceitam as condições impostas, mesmo que não sejam adequadas para a sua atividade. Essa é a constatação da exclusão, na qual os indivíduos consentem serem explorados e mal remunerados em razão do pouco que tem a oferecer em termos de qualificação acadêmica.

Na concepção de Wanderley (2004, p. 25), a exclusão contemporânea passa pela qualificação acadêmica, como segue:

A exclusão contemporânea é diferente das formas existentes anteriormente de discriminação ou mesmo de segregação, uma vez que tende a criar, intencionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais parece não haver mais possibilidades de inserção. Poder-se-ia dizer que os novos excluídos são seres descartáveis. *'Os desdobramentos dessa exclusão atingem a quase totalidade da vida social, visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais e nos problemas educacionais.'* (Grifo do texto original).

Sachsida, Loureiro e Mendonça (2004), constataram através da aplicação de fórmulas matemáticas que existe uma relação diretamente proporcional entre escolaridade e remuneração: quanto maior a escolaridade, maior a remuneração. Os agentes ambientais, participantes da pesquisa, em sua maioria apresentam baixa escolaridade e, conseqüentemente, baixa remuneração e baixa possibilidade de escolha da atividade. Por outro lado, os mesmos entendem a importância da qualificação pelo estudo, e gostariam que seus filhos tivessem a possibilidade de mudar a história de vida deles pelo estudo. Os autores acima citados indicam que:

No caso da participação do governo no setor de educação, isso deve ser feito principalmente para níveis mais elementares de ensino. Uma pessoa de baixa renda e com pouca escolaridade não estaria propensa a investir em educação, pois teria que suportar um custo muito alto gerado pelo baixo retorno até que o investimento se tornasse atrativo. O mesmo raciocínio vale para famílias de baixa renda, que pelo mesmo motivo não estariam dispostas a investir na escolaridade dos filhos (SACHSIDA, LOUREIRO & MENDONÇA, 2004, p. 15).

Os resultados encontrados neste estudo corroboram dados divulgados em 2018 sobre escolaridade no estado do Espírito Santo. No presente estudo constatou-se baixa escolarização, principalmente em pessoas acima de 20 anos de idade. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, tendência permanece constante no Espírito Santo como mostra a figura abaixo:

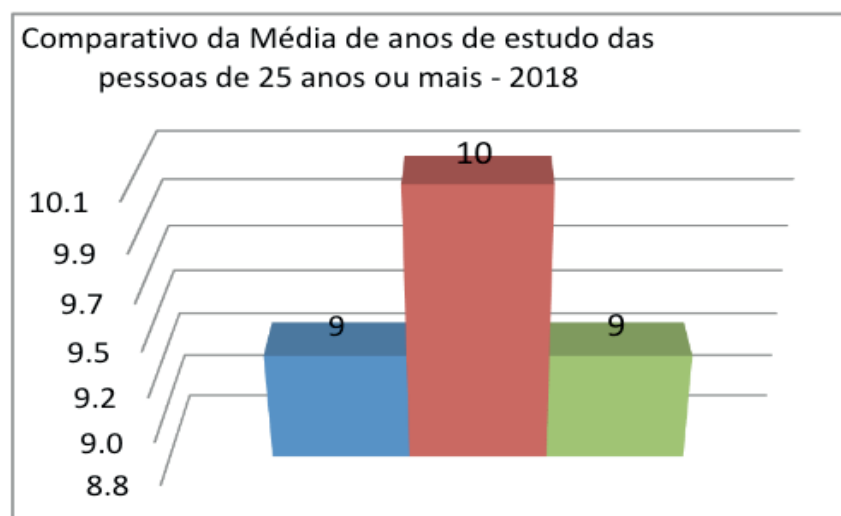


Figura 3: Anos de estudo de pessoas com 25 anos ou mais.

Fonte : IBGE (2018)

As falas abaixo relatam o que os trabalhadores da pesquisa sentiram ao iniciarem nas atividades ambientais.

“Tenho muito orgulho desse trabalho, adoro, falo que é meu chamego, eu pago a faculdade da minha filha com ele. Quando eu consegui esse emprego eu senti uma emoção muito grande, até chorei de emoção porque eu queria ajudar a minha filha estudar.” (IT, F6, 42 anos, cinco filhos, trabalha na varrição).

“Eu sempre trabalhei, em tudo, na roça, eu lutei muito. Quando eu consegui este emprego eu me senti muito realizada, eu lutei dois anos para conseguir. Nesse tempo eu fiquei trabalhando na roça, eu vinha toda a semana para ver se conseguia, e não conseguia voltava de novo pra roça, até que consegui.” (IT, F12, 45 anos, quatro filhos, trabalha na varrição).

Esses relatos demonstram a gratidão dos agentes por conseguirem emprego, independentemente do tipo de atividade, pois são pessoas que não encontraram qualquer outra atividade para garantir a sobrevivência. Para essas pessoas parece não importar as condições em que o trabalho acontece, o fato de terem o dinheiro no final do mês é o fator determinante para estarem satisfeitas. Em relação à aceitação sem questionamentos de qualquer natureza sobre o que restou para esse trabalhador fazer, Wanderley discorre:

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto a nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como ‘isso é assim e não há nada para fazer’. (WANDERLEY, 2004, p. 23).

Os agentes ambientais, em sua maioria, são provenientes da zona rural, a atividade de lavrador foi a mais citada (34,9%), dado esse que corrobora as pesquisas que indicam que o homem do campo está migrando para a cidade, provavelmente em busca de melhores condições de trabalho e vida. Esse resultado pode ser considerado em conjunto com o percentual de trabalhadores que tinham carteira assinada na atividade exercida anteriormente. A maioria dos participantes (62,3%) não tinha carteira assinada na atividade anterior, que era, precisamente, a atividade de lavrador. Também é possível relacionar esses dados com o índice de escolaridade que foi baixo entre os participantes. Dessa forma, pode-se inferir, a partir desses resultados, que esses sujeitos estão migrando do campo para a cidade em busca de melhores condições de trabalho e de vida, mas esbarram na barreira da qualificação.

Parte significativa dos agentes ambientais do estudo trabalhavam sem carteira de trabalho assinada, o que os exclui dos programas governamentais de aposentadoria.

Quando o indivíduo não tem os seus direitos respeitados, sejam eles os de mobilidade, educação, moradia ou trabalhista, caracteriza-se o processo de exclusão, como pode ser evidenciado na concepção de Vêras (2004), nos relatos acerca da exclusão. Para a autora a exclusão se evidencia para além da miséria, ela está presente nas trocas sociais, nas práticas diárias, nos direitos.

4 | ALGUMAS REFLEXÕES

Os relatos acima levam a questionamentos a respeito do processo de inclusão social na realidade brasileira, na qual há tradição de não valorização das habilidades e competências dos trabalhadores que desempenham tarefas mais simples. Quando se diz que não há valorização se quer dizer que é necessária a preocupação com as condições de trabalho desses agentes, de modo que elas sejam dignas, que sua importância seja ressaltada para a sociedade ao ponto de se tornar visível a ela como a exclusão afeta o desempenho das atividades profissionais, e que a eles sejam concedidas condições de capacitação de forma similar à que é adotada com outros tipos de trabalho. A capacitação nestas atividades contribuiria para a promoção de segurança emocional e financeira desses trabalhadores. A falta de atenção e investimento em atividades como as retratadas no estudo, pode levar à diminuição da procura por esses trabalhos, essenciais para a manutenção do bem estar da sociedade, aumentando as filas daqueles que precisam de auxílios financeiros para sobreviver. Os programas de auxílio financeiro para pessoas de baixa renda, a princípio, incluem parte da população que não tinha como manter as necessidades básicas, mas quando não estão aliados à capacitação dessa população para o mercado de trabalho, aumenta a exclusão, gerando custos altos para o país em termos da manutenção desses programas e também diminui a arrecadação pela falta de mão de obra qualificada e formal para ocupar as vagas do mercado de trabalho, gerando impacto negativo no crescimento econômico e no desenvolvimento social. Véras (2004) destaca que o processo transitório da exclusão para a inclusão resulta no excluído que não consegue ser incluído, já que seus direitos estão comprometidos. A educação é um direito, que muitas vezes não é garantido a todos, principalmente aos mais velhos que não tiveram a oportunidade de estudar em razão da necessidade de trabalhar e do difícil acesso e permanência na escola, como é o caso dos agentes ambientais estudados.

REFERENCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). **Censo**. Brasília-DF.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In: Loureiro, C. F., Layrargues, P. P., & Castro, R. S. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2012.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PERALTA, J. E., & Ruiz, J. R. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: LEFF, E. (Org.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2010.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, 25(87),

383-399, 2004.

SACHSIDA, A., LOUREIRO, P. R. A., & MENDONÇA, M. J. C. Um estudo sobre retorno em escolaridade no Brasil. **RBE**, 58(2), 249-265, 2004.

VERAS, M. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant’Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso à Educação Superior 77, 78, 81

AEE 2, 8, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 93, 94, 95, 99, 100, 138

Artes 18, 28, 41, 54, 142, 143, 177

Aspectos legais 13

Ataxia Espinocerebelar 171, 173, 174, 178

Atendimento Educacional Especializado 2, 4, 5, 7, 8, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 70, 73, 93, 94, 99, 100, 120, 122, 136, 137, 138, 142

Atribuições 13, 14, 15, 20, 21, 22, 23, 25, 30, 102

Autismo 12, 18, 28, 154, 155, 156, 158, 160, 161

C

Calorimetria 162, 163, 166, 169

Ciências 53, 66, 113, 126, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 178, 187

Cultura Surda 54, 56, 57, 60, 61, 66, 168

Currículo 6, 8, 9, 16, 27, 34, 54, 71, 101, 111, 119, 120, 126, 132, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 152

Curso 9, 14, 26, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 79, 89, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 149, 152, 154, 171, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 187

D

Deficiência auditiva 146, 165, 179

Democratização 4, 15, 77, 78, 79, 81, 169

E

Educação Especial 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 66, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 93, 98, 99, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 152, 158

Ensino a Distância (EAD) 77

Escola 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 48, 51, 54, 60, 63, 65, 72, 74, 81, 90, 94, 95, 97, 98, 101, 104, 106, 109, 110, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 147, 153, 157, 159, 160, 162, 163, 171, 174, 175, 176, 177, 192, 193, 196

Estimulação Precoce 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11

F

Formação 7, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 46, 50, 54, 58, 63, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 84, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 102, 109, 110, 111, 115, 119, 128, 136, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 147, 156, 157, 166, 169, 181, 182, 187, 189, 198

Formação docente 17, 25, 30, 38, 93, 100, 102, 137

I

Identidade 54, 55, 56, 57, 58, 60, 65, 70, 73, 102, 103, 107, 110, 111, 112, 149, 152

Inclusão educacional 7, 25, 27, 38, 43

Inclusão escolar 10, 11, 12, 38, 89, 91, 97, 98, 99, 136, 137, 141, 147, 152, 174, 176, 177

Inclusão social 40, 69, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 131, 196

J

Jovens 2, 52, 54, 61, 63, 64, 65, 69, 86, 102, 120, 126

L

Linux 179, 180, 181, 182, 185, 186, 187

Literatura 43, 54, 59, 60, 61, 64, 66, 89, 91, 92, 93, 172

M

Múltiplas deficiências 89, 90, 95, 96, 97, 100

P

Plano Nacional de Educação (PNE) 1, 2, 3, 85, 137, 142

Políticas Públicas 2, 29, 37, 38, 40, 49, 69, 70, 72, 74, 77, 78, 85, 86, 87, 94, 97, 108, 115, 120, 123, 127, 132, 133, 134, 136, 138, 141

Processo de Ensino-Aprendizagem 27, 29, 154, 156, 158, 160

Público-alvo da educação especial 25, 28, 33, 34, 36, 137

R

Racismo 101, 102, 103, 105, 108, 109, 110, 111, 112

Reflexões Sociais 67

S

Sistema Operacional 179, 181, 182, 185, 186

Sociedade capitalista 67, 68, 73, 75

Sujeito deficientes 67

Surdos 16, 54, 56, 57, 58, 60, 62, 65, 66, 70, 134, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 182, 186

T

Tecnologia 21, 22, 30, 41, 42, 43, 67, 71, 77, 78, 87, 93, 95, 96, 98, 100, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 162, 165, 166, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181

Tecnologia Assistiva 21, 22, 30, 95, 165, 166, 171, 173, 174, 175, 176, 177

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-725-3



9 788572 477253