



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

The cover features a vertical wooden grain background. A thick, braided rope, composed of light and dark grey strands, runs vertically down the center. A dark grey curved shape in the upper left contains the author's name. The title is printed in large white font on a dark grey curved shape at the bottom. The publisher's logo and year are at the very bottom.

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

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

Profª Drª 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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª 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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano

Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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 Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
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
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

A185 Ações e implicação para a (ex) inclusão 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Word Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-17-1

DOI 10.22533/at.ed.171200403

1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 305.560981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

O que significa “educar”? Para muitos autores no campo da Educação sua forma e aplicação é de diferentes maneiras, na compreensão dos diversos processos que envolvem a aprendizagem, o ensino, a transmissão, a socialização. Sabemos que a educação não se dá apenas na escola – instituição que segue um certo tipo de comunicação e de relação com a autoridade (escolar) preocupada com as possibilidades de progressão linear de estudantes (de uma classe para outra). Passar por novas experiências na forma de aprender-e-ensinar, experiências pluridirecionais de transmissão, não apenas naquela tradicional de professor-aluno, sendo o aluno um receptáculo, a incorporação de outros saberes ao currículo, dinâmicas contemporâneas de processos educativos são alguns temas que têm mobilizado pesquisas no campo da Educação. Este e-book “Ações e Implicação para a (Ex) Inclusão 2”, dedicado ao tema “Educação e questões de como se organiza em torno de reflexões acerca do fazer científico e da relação entre dois campos Exclusão e Inclusão. Os artigos aqui reunidos fazem pensar sobre o lugar que assume o método e os pressupostos epistemológicos na produção das questões que envolvem objetos que tocam aos dois campos tanto na perspectiva da interação/aproximação, quanto na perspectiva das fronteiras teórico-conceituais. Discutem, em diferentes perspectivas, como a (Ex) Inclusão e a suas diferentes abordagens constituem importantes aportes teóricos e metodológicos para a produção de conhecimento fundado na transformação de formas de investigação e de outras possibilidades de enunciação. As experiências de campo, pesquisas originais desenvolvidas em diferentes contextos sobre processos educativos/culturais diversos, nos convida a refletir sobre o que o conhecimento “aproximado” da realidade pode nos revelar sobre o Outro e sobre Nós mesmos.

Desejo a todos uma boa leitura e que os artigos aqui reunidos sejam fonte de inspiração para reflexões sobre o lugar do pesquisador e da pesquisa na produção em Ações e Implicação para a (Ex)Inclusão 2.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR ESCOLAR PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Fabiane Araujo Chaves Thacio Azevedo Ladeira	
DOI 10.22533/at.ed.1712004031	
CAPÍTULO 2	11
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Edivaldo Lubavem Pereira Eduardo Gonzaga Bett	
DOI 10.22533/at.ed.1712004032	
CAPÍTULO 3	24
A REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Ivan de Oliveira Silva Silvia Carbone Denise de Almeida Robson Paz Vieira Franklin Portela Correia	
DOI 10.22533/at.ed.1712004033	
CAPÍTULO 4	32
A INCLUSÃO ESCOLAR E O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE	
Cilene Angelica Peres	
DOI 10.22533/at.ed.1712004034	
CAPÍTULO 5	53
ALUNOS COM AUTISMO O RECONHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	
Marco Antonio Serra Viegas	
DOI 10.22533/at.ed.1712004035	
CAPÍTULO 6	65
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	
Sonia Ribeiro de Lima Solange de Castro Elisabeth Rossetto	
DOI 10.22533/at.ed.1712004036	
CAPÍTULO 7	74
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM UM ALUNO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO	
Silvia Raquel Schreiber Boniati Idorlene da Silva Hoepers	

CAPÍTULO 8 87

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: VIVENCIANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA REDE DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Judith Mara de Souza Almeida

Luana Tillmann

DOI 10.22533/at.ed.1712004038

CAPÍTULO 9 95

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERTADO AOS ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

Patrícia Siqueira dos Santos

Eleny Brandão Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.1712004039

CAPÍTULO 10 108

ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edivaldo Lubavem Pereira

Eduardo Gonzaga Bett

Piery Teza

Tatiani Fernandes Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.17120040310

CAPÍTULO 11 119

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM PROCESSO DE INCLUSÃO

Silvia Cristina Pereira dos Santos

Renata Souza Vogas

Cintia Soares Romeu

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040311

CAPÍTULO 12 132

AValiação e IMPLICAÇÕES PSICOMOTORAS EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

Jair Lopes Junior

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

DOI 10.22533/at.ed.17120040312

CAPÍTULO 13 140

CONCEPÇÕES DE GESTORES SOBRE A INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO PAEE

Camila Elidia Messias dos Santos

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Kátia de Abreu Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.17120040313

CAPÍTULO 14	149
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSÃO SOCIAL: ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS AO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	
<p>Jôsi Mylena de Brito Santos Larissa Gonçalves Moraes João Carlos dos Santos Duarte Natália Cristina de Almeida Azevedo Erika da Silva Chagas Vânia Silva de Melo</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040314	
CAPÍTULO 15	160
ENTRE ATOS E FATOS: DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A CONSCIENTIZAÇÃO HUMANÍSTICA EM UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO	
<p>Isadora Polvani Barbosa Lucy Verônica Mendes Garcia David Marcio Roberto Ghizzo</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040315	
CAPÍTULO 16	169
ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO: APRENDIZADOS E DESENVOLVIMENTOS MÚTUOS	
<p>Caroline Boaventura Czelusniak Roger Alloir Alberti José Alexandre de Lucca</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040316	
CAPÍTULO 17	178
DO PIQUE PEGA ÀS GARGALHADAS: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS	
<p>Lívia Mello Lopes de Almeida</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040317	
CAPÍTULO 18	189
INCLUSÃO E PERTENCIMENTO: APROPRIAÇÕES DE HISTÓRIAS EM UM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO	
<p>Caroline Boaventura Czelusniak Roger Alloir Alberti José Alexandre de Lucca</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040318	
CAPÍTULO 19	201
POSSIBILIDADE RUMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO IFRS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<p>Cláudia Terra do Nascimento Paz Cláudia Medianeira Alves Ziegler</p>	
DOI 10.22533/at.ed.17120040319	
CAPÍTULO 20	211
PARATY: POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL	
<p>Waleska Souto Maia</p>	

Mariana Roque Lins da Silva
Erica Silvani Souza
Isabel Rodrigues Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.17120040320

CAPÍTULO 21 220

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
EM COMUNIDADES QUILOMBOLA E PESQUEIRA

Mequias Pereira de Oliveira
Odinilton Pacheco de Deus
Raquel Amorim dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.17120040321

CAPÍTULO 22 234

CONCEPÇÕES DE PAIS COM FILHOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE O ENTENDIMENTO DOS PAIS ACERCA DAS
DEFICIÊNCIAS NA CIDADE DE BELÉM (PA)

Marcelo Marques de Araujo
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
Isabel Lopes Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040322

CAPÍTULO 23 248

AMARRAS E ARMADILHAS DO CURTA DE ANIMAÇÃO *CUERDAS*

Lidnei Ventura
Simone De Mamann Ferreira
Klalter Bez Fontana

DOI 10.22533/at.ed.17120040323

CAPÍTULO 24 258

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE A
PARTIR DO EVENTO ARTES & LIBRAS EM CICLO

Natália Schleder Rigo
Bianca de Oliveira
Érica Caléfi

DOI 10.22533/at.ed.17120040324

CAPÍTULO 25 276

EDUCAÇÃO SEXUAL: AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A (EX)INCLUSÃO DA
SEXUALIDADE, DO CORPO E DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Corrêa
Andreza De Souza Fernandes
Marilurdes Cruz Borges
Monica Soares
Fernando Sabchuk Moreira

DOI 10.22533/at.ed.17120040325

SOBRE A ORGANIZADORA.....	300
ÍNDICE REMISSIVO	301

A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR ESCOLAR PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 10/12/2019

Fabiane Araujo Chaves

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/8028353763361164>

Thacio Azevedo Ladeira

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/1103479597827933>

RESUMO: A inclusão escolar se apresenta como um desafio para a realidade da escola e propõe a busca de alternativas flexíveis para o desenvolvimento educacional. O mediador escolar pode fazer parte deste processo acompanhando o educando durante o dia letivo, potencializando a socialização e aprendizagem, atuando como um facilitador das tarefas escolares por meio da adaptação curricular. A utilização do lúdico como alternativa para inclusão pode ser muito eficaz, pois se apresenta como outra via de aprendizagem para as pluralidades presentes na escola que tem modos de aprender igualmente diversos, como em casos de alunos cegos. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p.15) o deficiente visual é aquele que “tem uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão

que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. Temos visto que os deficientes visuais, em geral, não são estimulados pela escola a participar das atividades cotidianas, de modo que se cria um sistema paralelo de exclusão num aparente modelo de inclusão, uma prática de in/exclusão (VEIGA-NETO, 2011). Desse modo, esta pesquisa exploratória propõe um levantamento teórico realizado a respeito desta temática, no sentido de acolher as necessidades das pessoas com deficiência visual oferecendo uma alternativa a partir do brincar para potencializar seu desenvolvimento escolar e social.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual; Professor Mediador; Brincar; Inclusão.

THE SCHOOL MEDIATOR AS A POTENTIATOR IN THE BLIND CHILD'S PLAY PROCESS

ABSTRACT: School inclusion presents a challenge to the reality of the school and proposes the search for flexible alternatives for educational development. The school mediator can be part of this process accompanying the student during the school day, enhancing socialization and learning, acting as a facilitator of school tasks through curriculum adaptation.

The use of play as a means for the inclusion can be very effective, as it presents itself as another way of learning for the pluralities present in the school that have equally diverse ways of learning, as in the case of blind students. According to Sá, Campos e Silva (2007, p.15) the visually impaired are those who “have a severe or total alteration in one or more of the elementary functions of vision that irreversibly affects their ability to perceive color, size, distance, shape, position or movement in a more or less comprehensive field”. We have seen that the visually impaired, in general, are not encouraged by the school to be part of daily activities, which creates a parallel system of exclusion in an apparent model of inclusion, a practice of in / exclusion (VEIGA-NETO, 2011). Thus, this exploratory research proposes a theoretical survey about this theme, to accommodate the needs of visually impaired people offering an alternative from play to enhance their school and social development.

KEYWORDS: Visual impairment; School mediator; Play; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A brincadeira ocupa papel fundamental na vida das crianças. Sabemos que é na infância onde muitos conceitos são aprendidos a partir do brincar, bem como novas amizades se estabelecem de acordo com os tipos de brincadeiras. Segundo Vigotsky (2007), a criança está imersa no mundo social desde o nascimento, e ao se apropriar deste, consegue internalizar os conceitos que o mundo lhe apresenta, mostrando assim, a importância do brincar.

Para que consiga compreender a visão de mundo, além da família, os professores também possuem uma função importante. Em sua pesquisa sobre o brincar e a mediação na escola, Navarro e Prodocimo (2012) destacam que no processo de aprendizagem o professor faz o papel de mediador como algo externo a brincadeira. Neste sentido, a escola também é fundamental, pois neste espaço é possível estabelecer mediação especializada pelos profissionais da área da educação, bem como realizar brincadeiras com intuito de aprender, mesmo sem que as crianças percebam.

O horário do intervalo ou recreio é onde acontecem as brincadeiras de maneira mais livre e espontânea. Para as crianças que enxergam (ou videntes) é automático a ação de sair da sala de aula e ir direto para o pátio brincar. Em seguida encontram um ou mais amigos e logo se distraem durante todo o tempo livre. Entretanto, como é esta questão para as crianças cegas? Sabemos que nem sempre estas crianças possuem facilidade para socializar, seja por timidez ou até mesmo pelo receio por parte das outras crianças. Por este motivo buscou-se procurar artigos que falem sobre o “brincar” para a criança cega, ou com deficiência visual total, bem como sobre a importância do professor mediador neste processo de inclusão.

Em pesquisa na base de dados Scielo, onde estão anexados muitos artigos

científicos de pesquisas acadêmicas, foram encontrados apenas 4 artigos a respeito desta temática, quando procurados pelas palavras “brincar deficiência visual” e “brincar cega”, referindo-se a utilização da brincadeira pela criança com deficiência visual ou cega. Poucas outras pesquisas foram encontradas quando utilizada a busca por “mediador cega”, “mediação cega”, “interação cega” e alguns sinônimos destas temáticas. Sendo assim, sabendo da importância desta mediação por meio da brincadeira entre crianças cegas e videntes, destaca-se o quanto é necessário que sejam desenvolvidos novos trabalhos, pois é uma área que merece destaque para que possa orientar cada vez mais as ações dos profissionais da área da educação. Com este intuito, surge essa pesquisa de caráter exploratório (GIL, 2002, P. 41), a fim de proporcionar “maior familiaridade com o tema”, bem como, sendo classificada como bibliográfica, onde de acordo com o autor, utilizou-se artigos como fontes de informação e a análise qualitativa das informações obtidas.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceituando a Deficiência Visual

Dados do IBGE do ano 2000 mostram que é considerável o número de pessoas em nosso país que possuem algum tipo de deficiência. Estes, somam cerca de 14,5%, mais de 1 décimo da população. Se considerarmos a população Mundial e em relação a deficiência visual, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que passaram de 161 milhões de pessoas, sendo destas, mais de 37 milhões seriam cegas totais. No Brasil a estimativa está em torno de 1,2 milhões de cegos. (GASPARETTO, 2012).

A fim de conceituar a deficiência visual total, ou cegueira, temos como orientação do MEC, descrito por Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) como

[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira advéncia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências.

Embora seja uma realidade que tenhamos um número alto de pessoas com deficiência e também, a cada dia mais estas estão inseridas na rede regular de ensino, pouco ainda se sabe lidar com estas questões. No que se refere a deficiência visual, “a falta da visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e não raro, provoca grande impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação

aos alunos cegos.” (SÁ, CAMPOS E SILVA, p. 22). Este é um dos motivos que justificam a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação em cursos que possibilitem instrumentalização para lidar com as diferenças, bem como a realização de pesquisas que mostrem a necessidade desta interação e trabalho realizado pelos profissionais da educação.

2.1.1 Deficiência Visual e Inclusão

Ao longo dos anos as pessoas com deficiência alcançaram inúmeras conquistas sociais, e com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que se refere à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que propõe e assegura a promoção “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), foi possível, também, ocupar novos espaços, dentre eles, o escolar.

Quando pensamos ou falamos sobre deficiência, nos vem em mente a ideia de uma falta anatômica, como de um membro, ou neste caso, de um sentido. Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65) discorrem que a deficiência “é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”. Para estes autores, a deficiência é vista como algo externo ao sujeito, ou seja, a partir das barreiras impostas pela sociedade. Em um lugar que é acessível à todos, a deficiência passa despercebida. Entretanto, quando não há acessibilidade, a “falta” de evidência, não sendo um ambiente inclusivo. Neste ponto de vista, opondo-se ao modelo médico, a deficiência é vista como algo social, em que a sociedade é deficiente por não promover acesso à todos, e não o sujeito.

Quando falamos em inclusão, podemos relacionar a questão da deficiência com a ideia de normal e de normalidade. De acordo com Machado (2004) “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (p.2). Assim, Inclusão propõe, modificar o ambiente, com práticas que legitimem as singularidades, potencializando a vivência coletiva.

Quando o educando passa a ocupar a escola sem que a mesma se modifique para recebê-lo, mas antes, espera que o sujeito inserido se adeque aos espaços e normas colocadas, não se pode falar em inclusão, mas em integração escolar. Nesse molde, a diferença é compreendida como anormalidade, acentuando a necessidade de enquadramento, negando as diversas formas de ser e estar no mundo.

Além disso, é importante se atentar para as possíveis correções que são necessárias de se realizarem com as crianças cegas, como por exemplo, os maneirismos. Os autores relatam que “algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a

falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção.” (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 21). Alguns exemplos são os movimentos repetitivos das mãos, balançar a cabeça com frequência, fala descontextualizada, entre outros. Estes ocorrem principalmente quando as crianças estão ociosas, e precisam ser identificados a fim de que não permaneçam, pois em alguns casos acabam por ser confundidos até mesmo como uma deficiência secundária. Nesse sentido, a compreensão do educador mediador sobre a criança é fundamental, podendo realizar ações que promovam comportamentos positivos no ambiente em que está inserida.

2.2 A Importância do Brincar na Escola

Diversos autores citam a brincadeira do “faz de conta” como uma das principais promotoras do desenvolvimento. Lira e Rubio (2014, p.1) acreditam que “a brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças”. As autoras discorrem, a respeito da importância do brincar, que é tão necessário para a criança quanto outras atividades de sua vida, tais como descansar e se alimentar, pois é uma maneira de estabelecer relações com o grupo, consigo mesma e com o mundo.

Na verdade, toda a brincadeira não deixa de ser um faz de conta que recria situações reais e imaginárias. Desta forma, as crianças inventam regras, criam materiais, utilizam o espaço seja ele grande ou pequeno. Brincadeira, conforme Lira e Rubio (2014), é onde o lúdico entra em ação, sendo expressado por meio de brinquedos ou jogos, na maioria das vezes. Independe de tempo e dos objetos ou do espaço, possibilitando que a criança crie, recrie e reinvente utilizando sua imaginação.

Sobre este aspecto Ruiz e Batista relatam que

Isso é especialmente verdadeiro quando a atividade assume um caráter relativamente livre (uma vez que crianças estão sempre sob supervisão), com possibilidade de iniciativas e elaboração de diferentes modalidades de brincadeira. Entretanto, essa atividade pode ser prejudicada em crianças com deficiência. [...] Em situações de brincadeira faz de conta, é importante pensar na maneira como a criança cega pode participar das mesmas. (2014, p. 210-211).

Não há dúvidas de que as crianças cegas podem se relacionar com as demais, de maneira eficaz e dar segmento a quase que qualquer tipo de brincadeira. Mas em alguns destes momentos precisa-se da mediação para que seja possível. Ainda há receio e algumas crianças acabam sempre com as mesmas amigas, por exemplo, podendo deixar de lado aquele que é diferente por algum motivo. Ruiz e Batista (2014) salientam a importância do educador como adulto mediador nas interações das crianças, possibilitando que ela possa construir uma imagem positiva de si,

percebendo suas potencialidades e capacidades de se desenvolver socialmente. “Nesse sentido, é importante analisar as formas como a criança com deficiência visual se relaciona com parceiros e que mecanismos facilitam seu engajamento nos grupos e sua participação ativa.” (p. 212). Desta forma, a cada vez mais estará inserida e ativa nos processos de socialização, como por exemplo, o brincar.

No que se refere a interação entre crianças cegas e videntes, Franca-Freitas e Gil (2012) em suas pesquisas destacam a importância para as crianças cegas, pois a partir dessa relação com o outro acabam confrontando suas semelhanças a fim de construir sua identidade, favorecem a construção da imagem corporal, possibilitam o aumento do repertório de habilidades sociais e de comunicação, entre outros. Sendo assim, privar as crianças deste tipo de situação pode causar prejuízos em seu desenvolvimento, pois deixará de adquirir conceitos que lhe auxiliarão na constituição enquanto sujeitos.

Destaca-se, neste processo, a importância do professor como mediador da brincadeira. Lira e Rubio (2014) salientam que a brincadeira não pode acontecer de qualquer jeito. Esta, deve ser mediada, entretanto, não a ponto de deixá-la ocorrer livremente, conforme a intenção das crianças. A presença do educador é necessária, pois pode ser requisitada em determinado momento, enquanto brincam.

2.2.1 O Mediador Escolar no Processo de Inclusão

A prática vai de encontro às orientações legais presentes na Lei Nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e na Lei Nº12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Mesmo sem mencionar o termo “mediador escolar”, ambas apontam para a necessidade de um profissional acompanhante de formação especializada que ofereça suporte escolar.

O trabalho do mediador escolar representa uma forma de materialização do exposto, como possibilidade de garantia de direitos e alcance de necessidades. Porém, apesar de necessária, a atividade se encontra numa condição de fragilidade, pois a profissão ainda não é regulamentada, motivo que reforça a necessidade de pesquisas sobre o tema, na busca de evidenciar o trabalho do mediador, como pretende a pesquisa em questão.

De acordo com Mousinho (*et al.*, 2010), a atuação do mediador segue no sentido de ampliar e não de limitar. Assim, não se pode restringir o trabalho à sala de aula, nem limitar o empenho apenas à criança que ele acompanha. O mediador escolar enquanto inventor de sua prática deve criar pontes para que o educando explore diferentes ambientes e situações escolares, funcionando como apoio para experiências na sala de aula e extraclasse, com os colegas da turma, professora

e demais componentes da escola, ampliando o repertório de interesse do aluno, consolidando saberes já adquiridos e oportunizando novas vivências e modos de estar no mundo.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípio sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (...) sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente. (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 94)

Encarregado de tais tarefas, o profissional deve assumir uma postura ética e política em direção às práticas criativas que carreguem o sentido de descobertas, não normatizantes e não medicalizantes. As possibilidades resultantes desse posicionamento são potentes para desinstalar processos de colonização no outro e inaugurar vias de atuação legitimadoras da singularidade do sujeito em situação de inclusão.

É importante ressaltar que a presença do mediador escolar, embora legítima, não representa extinção de problemas no processo inclusivo escolar. Pelo contrário, se há a figura do mediador é porque todos os recursos da escola para inclusão do educando já foram esgotados. Objetivando estimular a autonomia do aluno, o trabalho do mediador deve ser no sentido de promover desenvolvimento para que o aluno se torne capaz de vivenciar a experiência escolar por meio de suas próprias capacidades.

Para produção de práticas realmente potentes, é preciso trabalhar no sentido de acolher a singularidade do outro, mesmo que aparentemente esse outro não se adeque ao nosso modelo de ser e estar no mundo, pois “o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros”. (CROCHIK, 2006, p. 14).

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. (SKLIAR, 2003, p 39)

A postura de resistência do diferente, pautada em padrões e normas pré-definidas, dá origem ao preconceito. Ele está presente no ambiente escolar nas comparações realizadas pelos profissionais da educação, nos diagnósticos de corretores pautados por estereótipos ou quando direcionam a dificuldade de

aprendizagem à família ou a qualquer outro sistema que possa ser culpabilizado, que não seja o sistema educacional. “Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda” (COLLARES e MOYSÉS, 2010, p. 208). Resultado disso é um processo contaminado pela lógica medicalizante, cada vez mais presente no ambiente escolar, tornando comum dentro da escola termos da área da saúde, provocando estigmas, construindo o fracasso escolar.

O movimento mais grave do processo de medicalização é que ele serve exclusivamente para confirmar suspeitas de professores e médicos. As crianças passam a ser vistas como deficientes incapazes de aprender, e são submetidas ao consumo de doses aviltantes de drogas psicotrópicas, vivendo de diagnósticos e remédios. (GARRIDO e MOYSÉS, 2010, p. 158).

Os professores acabam envolvidos nesse processo quando perdem de vista a potência de sua função e passam a encaminhar os alunos para especialistas da área da saúde que, por sua vez, ditam padrões e normas para a escola, espaço que pouco entendem. Transferir a responsabilidade pode significar para o professor a perda da gestão de sua sala de aula e sintomas de um olhar adoecido, desacreditado de sua própria prática, que perdeu com o tempo o encantamento e poesia presentes no fazer docente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão vem ocorrendo nos diversos âmbitos, e na escola não é diferente. Como vimos, a pessoa com deficiência vem ganhando espaço e tendo a possibilidade de cada vez mais, equiparar-se as demais, o que tempos atrás não ocorria. Entretanto, para que este processo tenha êxito são muitos os “atores envolvidos”. Destaca-se, no âmbito educacional, o papel do mediador, pois este estará atuando no dia a dia com a criança cega.

Como responsável por atuar mediando o processo pedagógico da criança cega, a brincadeira pode ser incluída como uma de suas “tarefas”, pois o professor tem conhecimento necessário para compreender o quanto esta atividade é importante na infância. Além de interferir positivamente no aprendizado, a socialização também se intensifica com o processo de brincar. Sendo assim, esta relação entre brincar com as demais crianças é fundamental para todos, principalmente àquelas com deficiência.

A pesquisa em questão não propõe esgotar o tema trabalhado por ser de caráter exploratório. Sendo assim, são necessárias mais pesquisas que abordem esta temática, bem como, que ocorra a divulgação destes conhecimentos aos profissionais que trabalham em escolas, seja por meio de capacitações, eventos, seminários entre outros, a fim de difundir subsídios teóricos para práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 24 mai. 2019

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: a medicalização do processo ensino aprendizagem. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos/ organizadores Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, **Direitos Humanos e Justiça**. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos. V. 6, n. 11. Dez 2009. p. 65 – 77. Disponível em: <https://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/445643/mod_resource/content/1/Deficiencia%20Direitos%20Humanos%20e%20justi%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FRANCA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. **Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 16, n. 2, p. 317-327, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2019.

GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar**. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (orgs.). Medicalização de crianças 57 e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149-161.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: deficiência visual**. In.: As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar Bortolini Poker, Sadao Omote (org). Marília. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 160-183. Disponível em: <https://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/496484/mod_resource/content/1/As%20tecnologias%20nas%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20inclusivas.pdf>. Acesso em: 14 de fev de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – v. 5, nº 1, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4641651-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

MACHADO, A. M. **Educação inclusiva**: de quem e de quais práticas estamos falando? In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27, 2004, São Paulo. São Paulo: USP, 2004, s/p.

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. Revista Psicopedagogia, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2019.

RUIZ, Leticia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, jun 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2019.

SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Miryam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado.** Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros:** diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 20/02/2020

Edivaldo Lubavem Pereira

Universidade Estadual de Santa Catarina –
UDESC

Orleans – Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/7017460860698851>

Eduardo Gonzaga Bett

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Orleans – Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/0747382877985227>

RESUMO: Vivenciamos um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino. A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Entretanto, não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, buscou-se no presente estudo discutir sobre o processo de inclusão enfocando quatro momentos: primeiro um breve percurso histórico mostrando os diferentes tipos de inclusão; em seguida, uma breve reflexão sobre a terminologia “necessidades educacionais

especiais”; focamos, também, a função da escola e o papel do professor no processo de inclusão. Amparando-se nos pressupostos da concepção histórico-crítica, focamos a importância da relação entre professor/aluno para o sucesso na aprendizagem, propondo dessa forma, algumas sugestões sobre “possíveis ações na prática do dia-a-dia”, aos professores do ensino regular que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio que no decorrer do ano letivo se deparam com alunos com necessidade especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Necessidades; Inclusão.

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: We are experiencing a moment in which worldwide the inclusion of students with special educational needs in the regular school system is mentioned. The legislation is explicit as to the obligation to host and enroll all students, regardless of their needs or differences. However, this reception is not enough, but the student with special educational needs has effective conditions of learning and development of their potentialities. Thus, the present study sought to discuss the inclusion process focusing on four moments: first a brief

historical course showing the different types of inclusion; then a brief reflection on the terminology “special educational needs”; We also focus on the role of the school and the teacher’s role in the inclusion process. Based on the assumptions of the historical-critical conception, we focus on the importance of the teacher / student relationship for success in learning, thus proposing some suggestions about “possible actions in daily practice”, to the teaching teachers. regular students who work in elementary and high schools who during the school year come across students with special needs.

KEYWORD: Learning; Needs; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Sabemos que a legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou diferenças. Por outro lado, é importante ressaltar que não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com necessidades educacionais especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Desta forma, é necessário e urgente, que os sistemas de ensino se organizem para que além de assegurar essas matrículas, assegurem também a permanência de todos os alunos, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e a qualidade do ensino. Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, baseiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional.

Para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências. Infelizmente, o despreparo dos professores figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva. É um grande desafio, fazer com que a Inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais.

2 | PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA SOCIEDADE

A inclusão hoje é um fator bastante presencial em nosso dia-dia, mas é possível compreender que para fazer a inclusão de verdade, é preciso garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular, fortalecendo assim, um apoio perante professores e alunos com deficiências.

A Inclusão de alunos que apresentam, necessidades educacionais especiais vêm mobilizando a sociedade e toda comunidade escolar frente a este novo modelo de escola, onde todos os alunos devem estar incluídos nas salas de aulas, do ensino

regular. Esse movimento faz com que a escola reflita sobre princípios desse novo paradigma, que vai desde a convivência com esses alunos em um mesmo espaço até uma mudança na organização de todo o trabalho pedagógico da escola.

A educação inclusiva engloba aquela que não segrega os alunos com necessidades especiais dos outros estudantes, mas sem deixar de apoiá-los em suas especificidades, promovendo assim, o convívio de forma concreta perante todos dentro do ambiente escolar de forma a fortalecer o vínculo estudantil.

Todos possuem o direito de frequentar uma escola pública de qualidade, e dessa forma, é preciso que professores e todas as comunidades escolares sintam-se interagido de forma ampla diante deste contexto com a finalidade de expor ideias e alternativas estratégicas para se trabalhar no dia-dia a educação inclusiva.

Toda a vivência da educação inclusiva é benéfica e contribui para um melhor desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Esse é um processo que se amplia perante a participação de todos em busca do mesmo objetivo. Por isso, a inclusão pressupõe um ambiente escolar que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola.

Portanto, para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino se efetive, possibilitando o resgate de sua cidadania e ampliando suas perspectivas existenciais, não basta a promulgação de leis que determinem a criação de cursos de capacitação básica de professores, nem a obrigatoriedade de matrícula nas escolas da rede pública. Estas são, sem dúvida, medidas essenciais, porém não suficientes.

A inclusão exige não só do professor, mas das escolas uma mudança no sentido de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educacionais especiais. Inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Em relação à educação inclusiva é primordial que a escola seja um ambiente de conquistas, amizades, fortalecimento de ideias e interações. Neste sentido, torna-se possível então, introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e isto é direito incondicional de todo o ser humano, independente de padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos impostos pela escola.

Todo o ambiente escolar que abre as portas para um aluno portador de deficiências deve ser capaz de orientar o ensino e a formação, tendo em vista a cidadania contribuindo para uma clara noção de que a excelência humana é superior a excelência puramente acadêmica.

A educação inclusiva é educação para todos, uma vez que os alunos têm características, talentos e interesses únicos, cada qual com sua personalidade e

carisma. Mas não podemos esquecer que cada um deles possui, no entanto, uma trajetória de vida singular, com diferentes condições sociais, emocionais, físicas e intelectuais, que não é respeitada por escolas que usam métodos padronizados de ensino.

Nos ambientes educacionais inclusivos torna-se real o processo de respeitar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, acolhendo alunos com deficiência, e somente assim, será possível obter na escola, um potencial para assegurar a participação de todos e ao mesmo tempo compreender as especificidades de cada um.

2.1 A Inclusão no Ambiente Escolar

Hoje a inclusão está desenvolvendo-se dia após dia e na educação vem ganhando espaço priorizado de forma a contribuir com o processo educacional de todas as crianças, possibilitando o desenvolvimento tecnológico e pedagógico com a visão facilitadora do aprendizado no contexto escolar. A inclusão vem para facilitar o desenvolvimento da criança com o meio à qual ela encontra-se inserida. De acordo com Sasaki (1999):

Vivemos em um período onde a tecnologia e a informática faz parte do nosso cotidiano, e com isso, sabemos que no processo educacional os recursos tecnológicos ganham força e espaço cada vez mais, garantindo assim, um processo diferenciado de aprendizagem bem como significativo, onde é possível então, desenvolver estratégias de compreensão frente ao processo da inclusão. (SASSAKI, 1999, p.42).

A aceitação de um portador de deficiência tem que acontecer aceitando suas diferenças e suas limitações, para que isso ocorra é necessária trabalhar incansavelmente por essas conquistas, buscando sempre a dignidade e o respeito ao cidadão.

Hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante o direito dessas crianças com atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, com respeito e suas habilidades e individualidades, cabendo ao professor buscar esses caminhos que levem ao desenvolvimento do portador de necessidades especiais. (MANTOAN, 2003, p.08).

Diante disso, é essencial engajarmos por caminhos que possam trazer uma educação onde todos possam ser inseridos dentro do processo de aprendizagem participando ativamente como um sujeito ativo e que possa fazer a diferença no mundo a qual estamos inseridos, buscando a sua formação de forma crítica, autêntica e autônoma com vistas as transformações sociais. O processo de inclusão está além de aceitar as diferenças, ele tem início por parte daquele que está inicialmente mais próximo dos alunos ou crianças: o educador, independente da faixa etária em que

atua: educação infantil, ensino fundamental, etc.

Desta forma, a inclusão é algo em crescimento e presente em nossa sociedade, mas o despreparo, o medo e a insegurança de como trabalhar e de como possibilitar de forma precisa a obtenção de um resultado significativo perante a sociedade, gera uma série de polêmicas aos educadores. A inclusão, nada mais é que proporcionar o direito de participação e interação social de todos independentes de suas características e/ou limitações.

A inclusão não tem hoje o objetivo de ser assistencialista, embora assim fosse vista, nem tampouco, fazer com que todos os educandos se desenvolvam nas mesmas habilidades com o mesmo grau de raciocínio. Mas em propiciar aos mesmos a se desenvolver conforme a sua habilidade. Portanto para que seja aceita a inclusão como verdadeira é necessário reconhecer e aceitar o diferente, fazendo com que o mesmo passe a participar das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. Como toda inovação, a inclusão implica em mudanças de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional, ainda fortemente calcados na linearidade do pensamento, no primado do racional e da instrução, na transmissão dos conteúdos curriculares, na seriação dos níveis de ensino.

As escolas devem atender às necessidades sempre crescentes dos alunos em todas as áreas do seu desenvolvimento; elas devem ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica (STAINBACK, 1999, p.91).

Em relação ao aluno portador de deficiência intelectual, acreditamos que a sua inserção na escola, realizada dentro desse paradigma da inclusão escolar, possa constituir uma experiência fundamental que venha a definir o sucesso ou fracasso de seu futuro processo de inclusão na sociedade.

Desse modo, todos os indivíduos, devem ter garantido seu direito de acesso e permanência na escola pública gratuita e de qualidade, possibilitando, assim, uma vida independente e uma postura crítica frente aos fatos ocorridos no cotidiano.

A escola, nessa perspectiva, passa a ser concebida como espaço de todos, principalmente, das pessoas historicamente discriminadas e excluídas, explícita ou implicitamente dos espaços escolares.

Torna-se visível a mudança de paradigma sobre a Educação Especial, considerada área transversal no sistema educacional, sendo a segregação substituída

pelo direito de frequentar o ensino regular, e, em contrapartida desenvolver e demonstrar seu potencial como qualquer outro aluno (MAGALHÃES, 2002).

A inclusão é possível quando todos que fazem parte do dia-a-dia na convivência com o aluno ajudando na construção da inclusão, para que a escola seja um lugar de aprendizado, havendo, portanto qualidade de vida. Os responsáveis pela mudança como educadores, pedagogos, psicólogos e legisladores devem estimulá-los dentro do programa de ajuda a inclusão, colocando a escola juntamente com a família, e a comunidade para garantir essa transformação.

Em nossos dias atuais sabemos que a inclusão faz parte do processo educacional e sua utilização na educação é muito valiosa, proporcionando assim, inúmeras vantagens em relação ao contexto educacional. A comunicação gera informação que veicula o conhecimento e abrange a sabedoria.

Através dos recursos existentes no processo educacional sabemos que o desenvolvimento do conhecimento perante os alunos é imenso, pois dá a eles a possibilidade de um aprendizado de forma diferente e interativa desenvolvendo assim ideias e habilidades (FELTRIN, 2004, p.110).

Sabemos que a inclusão escolar tem como objetivo principal mostrar que devemos sim acreditar que se acontecer verdadeiramente à inclusão, basta enxergar como seres humanos os portadores de necessidades especiais, como um cidadão que é inserido na sociedade que paga seus impostos, e que tem o direito e dever igualmente.

O objetivo da educação inclusiva visa ajudar a criança com necessidade especial a se adaptar com o sistema educacional e beneficiá-la com o que a escola tem para oferecer. Mais do que um fenômeno que acontece de fora para dentro da escola, a inclusão propõe uma sociedade inteira mobilizada, aprendendo a reviver com as diferenças e preparando-se para receber uma parcela da população acostumada à segregação e ao esquecimento, impostos por essa mesma sociedade, que deve agora se adaptar às novas condutas. De acordo com as ideias de Rosseto:

O campo da educação inclusiva envolve um processo de reforma e reestruturação da escola, tanto no espaço físico quanto nos funcionários e materiais utilizados no processo educacional. O motivo da tal reestruturação é garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades oferecidas pela escola impedindo o isolamento das mesmas, bem como garantir as oportunidades de esporte, lazer e conteúdo (ROSSETO, 2005, p.55).

A educação inclusiva é a proposta de colocar todos, sem discriminação, no espaço escolar e neste sentido a ideia de espaço faz pensar nas dimensões físicas, dependências administrativas entre outros aspectos. A comunidade é o mais amplo espaço, lugar em que se desenvolvem novas referências e valores, por isso é importante à participação da família e da comunidade na escola.

Contudo um dos principais espaços de convivência social é a escola e então ela tem papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos. A escola inclusiva é um espaço de construção de cidadania, além da família que é o primeiro espaço social no qual se constrói referências e valores.

A inclusão escolar é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional (MANTOAN, 2008), nesse sentido, a finalidade da educação inclusiva é acolher a todos sem exceção, especialmente os estudantes que tem algum tipo de deficiência seja ela física ou mental, os superdotados, e os que são discriminados do convívio social.

A prática da educação inclusiva, de acordo com Meyrellles (2009) só será possível se houver mudanças estruturais na escola, que viabilizem as pessoas com necessidades educativas especiais, condições para que todos tenham acesso e permanência na escola de forma que sejam respeitados e trabalhando suas limitações.

A obrigatoriedade da matrícula dos alunos com necessidades educativas especiais em classe regular possibilitou o direito ao acesso à escola, que antes está, não se achava preparada para recebê-los, e com isso os gestores, técnicos, docentes e pais puderam perceber que precisavam avançar no tempo e gerar oportunidades para aqueles que estiveram ao longo do tempo excluído do convívio da escola regular.

É preciso que seja construído local apropriado para o aluno com deficiência intelectual, não somente a sala de aula, mas a escola como um todo e o ambiente social em que a instituição escolar está inserida. É importante que haja aceitação, receptividade e competência profissional por parte dos docentes e de todos que compõem a escola. É necessário um ambiente acolhedor, um lugar que propicie momentos agradáveis e que o aluno com possa sentir-se seguro e acolhido.

No entanto, a aprendizagem é social, sendo indispensável à relação da criança com o meio na relação ensino-aprendizagem, criando um forte vínculo entre o meio e o indivíduo, ganhando significação e satisfação às necessidades básicas da inclusão.

O meio social estabelece o primeiro contato da criança como elemento social e através dele a criança passa a ter uma presente relação e construção da sua identidade, atividades escolares que envolvem a relação com o meio social, proporcionam ao educando um maior sentido quanto ao envolvimento, pensamento e interação.

O trabalho inclusivo tem como meta a valorização do educando como ser livre e ativo perante o meio social. Para obter um processo de ensino-aprendizagem qualitativo, é necessária a busca de elementos significativos ricos em interesses, que possibilitem respostas educativas, de maneira a assegurar a oportunidade de

aprender convencionalmente em um ambiente rico de diversidades, objetivando, pedagogicamente, o desenvolvimento pessoal e social, afim que as metodologias e o processo de ensino-aprendizagem se tornem eficazes. (MANTOAN, 2003).

A escola inclusiva deve garantir a todos os alunos a qualidade no ensino respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades, reconhecendo e respeitando a diversidade. A inclusão só é possível lá na escola se houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Rosseto (2005, p. 41) reafirma que:

A inclusão é um programa a ser instalado no estabelecimento de ensino em longo prazo. Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada, o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais educativas especiais.

As dificuldades no processo de inclusão escolar formam uma rede de situações que vão influenciando umas às outras, gerando, ao final, novos processos de exclusão dos alunos. Esta rede de situações se origina, pois cada participante, com suas atitudes e pensamentos, vão interferindo no processo educacional, vai cristalizando ideias, reafirmando conceitos e pré-conceitos, que por sua vez, são manifestos de forma subjetiva e/ou concretamente.

Sabemos que a escola hoje enfrenta novos desafios pedagógicos onde os professores por sua vez, precisam estar interagidos com todos os recursos de forma a aprender a gerenciar os espaços inclusivos, integrando de forma aberta, equilibrada e inovadora as atividades diárias. Dessa forma, é necessário compreender a importância da inclusão no processo educacional como fonte de desenvolvimento de habilidades no contexto diário escolar da criança. (SASSAKI, 1999).

A sociedade precisa se reorganizar diante da novidade. E por acreditar que a inclusão não significa apenas colocar um aluno portador de necessidades especiais na sociedade, na escola, mas sim dar-lhe suportes, condições para que se desenvolvam e aprendam como qualquer criança foi esse o motivo de aprofundar esse estudo dentro deste trabalho. (LEITE, 2005, p.102).

O processo de inclusão escolar tem como pressuposto a mobilização da sociedade para um novo olhar frente às diferenças humanas, elegendo-as como um valor a ser assumido por todos, partindo do princípio de que a principal característica do ser humano é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade.

Os deficientes intelectuais manifestam atraso mais ou menos intenso em todas

as áreas do desenvolvimento, com maior ou menor ênfase nos distúrbios mentais ou motores. Estes distúrbios estão freqüentemente associados, mas não se manifestam com igual intensidade. Uma criança pode ter problemas motores importantes e deficiência intelectual menos intensa.

A deficiência representa dentro das relações sociais um fato merecedor de aprofundamento contínuo pelas pessoas que estudam o comportamento humano. A sociedade tem dificuldades, ainda hoje, de lidar com os comportamentos diferenciados e com as pessoas que não estão de acordo com o modelo de “normal”. Todas as categorias de indivíduos que não se encontram dentro do parâmetro da normalidade têm ficado à margem da sociedade e principalmente da escola. Em suas palavras Tessaro (2005, p.157), acredita que:

As limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a credibilidade e as oportunidades que são oferecidas às pessoas com esta anomalia. Para a autora, a vida de uma pessoa deficiente passa a girar em torno de sua limitação ou incapacidade, quando as suas potencialidades e aptidões não são levadas em conta.

Quando falamos em inclusão de deficiência intelectual, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível.

Ao tratarmos de adaptações curriculares para atender os alunos com deficiência intelectual, deve-se fazê-la não com intuito de favorecê-lo com atividades que não são da sala de aula da escola regular que ele foi incluído. Estas adaptações deverão ser baseadas no próprio conteúdo que deverá ser ministrado para a turma como um todo. Também deve estar atento às condições deste aluno em gerir a aprendizagem.

A presença de uma criança com deficiência intelectual na escola sem diagnóstico médico costuma ser uma etapa bastante difícil para todos, porque ela envolve profissionais que a maioria delas não tem. Há pais que não concordam que seu filho tem um distúrbio mental e que precisa de um profissional médico para conduzir este acompanhamento.

A realidade demonstra que a maioria das instituições de ensino parece não estar preparada nem estruturada para incluir os alunos com deficiência e dar atendimento adequado a essa nova demanda. Parecem faltar, nos órgãos responsáveis pela educação, ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação, presente nos textos oficiais.

Contudo, é sabido que muitas escolas têm tentado adequar suas ações, buscando atender a demanda do alunado nelas matriculado. O trabalho tem sido extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula.

Ao abordar a questão dos saberes necessários para atuar na escola inclusiva, Miranda (2010, p. 62), afirma ser “a incorporação de alunos com deficiência no ensino comum” o maior desafio para o sistema educacional.

No trabalho educacional de pessoas com deficiência intelectual, tornam-se importantes e necessários, além dos conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento das concepções da deficiência e a crença nas possibilidades de aprendizagem do aluno, que é o princípio da ação pedagógica e da definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas no processo.

O aluno com deficiência intelectual necessita de uma ação pedagógica adequada às suas necessidades educacionais, para que o sucesso da inclusão se estabeleça em seu favor permitindo-lhe ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. Oliveira (2009, p.74) orienta: “cabe à escola criar condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite”.

A educação inclusiva vem evoluindo em nosso país, dessa forma é necessário que a escola, professor e alunos trilhem seus caminhos em direções conjuntas, sendo necessárias mudanças quanto à mediação, planejamento e valores vinculados por toda parte integrante do processo de inclusão e interação.

A aprendizagem deve ser transmitida de modo notável e significativo em valores, dinâmico para que o processo de aprendizagem não se torne uma obrigação, mas, sim, o direito de serem vivenciadas através de objetivos e ações pedagógicas existentes em todo o processo de ensino aprendizagem. (STAINBACK, 1999, p.89).

A Sem dúvida, o papel da escola não é simplesmente formar, mas transmitir aos educandos valores que determinam toda uma concepção de trabalho em equipe, que refletirá no desenvolvimento da cidadania, no entanto, o ensino-aprendizagem deve estar vinculado e não ser independente um do outro. As mudanças necessárias no âmbito da sala de aula, como aquelas no nível administrativo, envolvem o compartilhamento.

Dessa forma, pode-se concluir que o sistema de ensino inclusivo tem como objetivo ofertar aceitação, valorização, acolhimento, respeito e a aprendizagem que favoreça a autonomia dos educandos, partindo desse pressuposto observaram que o principal objetivo da inclusão é apoiar os alunos integrados no sistema de ensino regular.

Em relação a reflexão de Leite (2005) cabe dizer que:

Ao pensarmos sobre a prática educacional e a posição do professor que trabalha com a inclusão na sala de aula, o mesmo está no papel de promissor, sendo o estruturador da mediação, levando a interação para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Mas é necessário ressaltarmos que o professor necessita do apoio

Conclui-se que, a instituição escolar tem como compromisso estimular o desenvolvimento das crianças portadoras de necessidades especiais, ofertando uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento do educando, resultando em um processo ajustado a verdadeira ação educativa. Para que ocorra a verdadeira ação educativa é necessário inserir novas mudanças, apoiando o sistema de inclusão.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incluso de crianças deficientes intelectuais nas escolas regulares é um tema polêmico, mas obrigatório diante de várias legislações que amparam esta causa. Na atualidade, a escola regular pode ser passível de receber alunos com inúmeras deficiências, como a intelectual.

Por ser tratar de uma anomalia que requer um melhor traquejo na sala de aula, escolas e, principalmente, professores estão sempre aflitos quando estes discentes se adentram na unidade escolar.

A educação inclusiva é um tema que, nas últimas décadas, tem ganhado significativo espaço nos debates em torno da construção de uma educação de qualidade e para todos. No entanto, discutir a educação inclusiva implica refletir sobre as políticas públicas educacionais, sobre os modelos construídos para abordarem o fenômeno educativo e sobre as dificuldades e obstáculos que a instituição escolar deve transpor para que, de fato, venha a ser uma escola para todos.

A inclusão exige não só do professor, mas das escolas uma mudança no sentido de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educacionais especiais. Inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

Não temos dúvidas de que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade. No entanto, a dúvida que mais preocupa é como construir essa escola inclusiva, de qualidade para todos. Sabemos que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento.

No entanto, percebemos que as dificuldades existem, não são poucas e ficam bem claras quando se para observar de forma mais crítica. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão.

A educação escolar deveria levar em conta a organização sócio psicológica peculiar dos casos de deficiência; embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, sendo que é necessário manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem ignorar o nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas ao tipo de deficiência. Portanto, a inclusão pressupõe de políticas educacionais claras, relações sociais contendo questões teóricas do processo de inclusão amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial.

Quando se refere em inclusão de crianças com necessidades especiais não tem como não citar a preocupações dos pais, professores e estudiosos, considerando que a inclusão só se efetivará se ocorrerem transformações estruturais no sistema educacional, sendo analisada em seus mais diversos aspectos, a fim de garantir de que será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais.

Por fim vale mencionar que a proposta deste artigo é compartilhar com colegas e profissionais da área, comunidade escolar e demais interessados em caráter de Comunicação Oral, com a finalidade de debater o assunto e ouvir demais opiniões que possam acrescentar significativamente para o acontecimento da Inclusão.

REFERÊNCIAS

FELTRIN, Antonio Efro. **Inclusão Social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença**. São Paulo: Paulinas, 2004, p.110-117.

LEITE, L. P. **Inclusão: abrindo as janelas para o futuro da sociedade**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 110.

MAGALHÃES, R. de C.B.P.; LAGE, A.M.V. (Orgs.) **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, p.08-15.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental novos caminhos educacionais**, São Paulo: Scipione. 2008.

MEYRELLES, Denise de Jesus et. Al. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre, Mediação. 2009.

MIRANDA, C.R.S. **A Educação inclusiva e a escola: saberes construídos**. São Paulo: Fontes, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área de deficiência intelectual: alguns apontamentos. Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

ROSSETO, M. C. **Falar de inclusão. Falar de que sujeitos?** In: LEBEDEFF, T. B. PEREIRA, I. L. e

S. Educação especial - olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 41-55.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro. WVA 1999.

STAINBACK, Susan. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p.89-91.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

A REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Data de aceite: 20/02/2020

Ivan de Oliveira Silva

Doutor e Mestre em Direito, com estudos de pós-doutorado em Democracia pela Universidade de Coimbra. Mestre em Ciências da Religião. Bacharel em Direito, Filosofia e Teologia. Autor de vários livros. Professor e coordenador dos cursos de Segurança Pública e Gestão Pública em EAD do Centro Universitário Braz Cubas.

Silvia Carbone

Doutora e Mestre em Antropologia pela PUC/SP. Graduação em Serviço Social pela PUC/SP. Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Complexidade. Coordenadora e professora do curso de Serviço Social em EAD do Centro Universitário Braz Cubas.

Denise de Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Semiótica, Tecnologia da Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas. Graduação em Pedagogia e Letras. Coordenadora e professora dos cursos Pedagogia e Letras em EAD do Centro Universitário Braz Cubas.

Robson Paz Vieira

Mestre em Ciência e Tecnologia pela Universidade Mogi das Cruzes. Mestre em Liderança pela Universidade Santo Amaro. Bacharel em Ciências da Computação. Coordenador dos cursos de Gestão e Tecnologia em EAD do Centro Universitário Braz Cubas.

Franklin Portela Correia

Mestre em Educação pela Universidade Metodista. Graduado em Tecnologia da Informação. Coordenador de Inovação em EAD do Centro Universitário Braz Cubas.

RESUMO: O presente artigo apresenta três eixos interligados de reflexão sobre a educação no Brasil. O primeiro eixo abarca a construção da educação no Brasil sob o prisma da político-social do processo histórico. O segundo eixo, propõe o debate sobre as relações conflitantes ente as categorias emprego e trabalho e em como as universidades corroboram para o processo de inclusão e exclusão sócia. Por fim, o terceiro eixo abarca os debates dos anteriores, aludindo que a globalização é o processo que resulta no consumo, inclusive da educação e da formação acadêmica. O objetivo principal é a reflexão dos tempos - líquidos – que vivenciamos nas IES. A Metodologia empregada é o estudo bibliográfico, com aprofundamento de resultados de pesquisas precedentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Trabalho e emprego; sociedade de consumo; globalização; educação á distância.

1 | INTRODUÇÃO

Sísifo foi condenado, após a morte, a passar a eternidade dos tempos a trabalhar

arduamente, o moto-contínuo deste processo resulta nas ousadias e revoltas que o Herói tece em sua trama de vida. A referência, presente diretamente apenas na epígrafe e implicitamente em todo texto, está na representação clara da atividade cíclica que todos nós, professores, refletimos sobre os tempos atuais.

A educação passa por transformações significativas. A construção histórica da educação no país nos dá indícios dos caminhos que serão percorridos, como resultado da trajetória política vivenciada pela história.

A educação é apresentada, no artigo, como a via de muitas mãos. Mãos que educam, incluem e excluem. A relação de trabalho e emprego apresentada aqui sob a perspectiva da reflexão antropológica nos dá pistas sobre a formação proposta pelas IES.

Por fim, o debate filosófico acerca da globalização como reflexo nas sociedades de consumo, reflete a imagem narcísica de uma sociedade ou sistema que precisa ao menos ser pensada.

2 | BREVE HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO POLÍTICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação sempre esteve presente no desenvolvimento da humanidade. A passagem do estado de natureza para o estado de cultura proporciona à humanidade a necessidade de convivência em grupo e com isso a organização social, criação de regras, ou seja, a educação.

A educação impõe coercitivamente os hábitos e costumes de um povo, grupo ou família. A medida do desenvolvimento das sociedades e avanço das civilizações a educação transpassa os muros privados para os espaços públicos, impondo condutas morais, regras de comportamento e de vida social. A cada constituição de Estado, há ao longo da história uma condução na educação informal.

As instituições totais (GOFFMAN, pg 2001) determinam de forma clara o comportamento por meio das institucionalizações de regras e condutas. Esse é o processo que formalizará a educação, como espaço social – oficial- de formação.

A necessidade de formar, atendendo aos ditames do regime vigente e, independente do período histórico se determina a formação das escolas ou centros de ensino. Esses espaços de institucionalização da educação impõem a composição dos grupos participantes e quais as informações necessárias para a formação desses indivíduos.

Assim a fragmentação do conhecimento começa com a formação das escolas – com a proposta do ensino formal.

Há várias propostas de escolas e formas de ensinar. O cabe neste debate é a proposição: para quem estas escolas ensinam?

A constituição das sociedades são iminentemente políticas, a educação formal, não foge á regra. A escola em seu papel político determina a quem se destina o conhecimento formal, que será utilizado para a vida em sociedade.

Assim, independente do regime político, a educação formal, cumpre um papel essencial de manutenção do poder.

Pertence ao sistema político vigente a construção das identidades sociais e a educação formal cumpre seu papel na consolidação coercitiva das escolas.

As escolas divididas em níveis, da pré-escola ao ensino universitário, são instrumentos de manutenção e disseminação das ideologias dominantes, independente do período histórico.

Assim, é pressuposto que além de conteúdo as escolas formas pessoas e representações de classes, diferentes conforme região e o *status quo*.

A constatação histórica nos permite analisar que as formações das grandes cidades industriais corroboram com a consolidação dos eixos educacionais do sistema capitalista.

Quanto mais distante das grandes capitais – sinônimo de desenvolvimento – mais longe está o acesso ao conhecimento formal. Essa constatação é notória quando nos remetemos às precárias condições das escolas rurais dos interiores do país.

No processo de formação e consolidação das escolas públicas e/ou privadas com a interferência direta do Estado por meio das deliberações curriculares, o conhecimento informal é pouco considerado, quiçá descartado.

Assim, na formação sócia histórica do Brasil a educação formal prevalece sobre a informal, descaracterizando a produção do conhecimento oral. Mesmo que a soma dos anos, seja quantitativamente maior na relação direta dos grupos excluídos e que, portanto se utilizam da transmissão do conhecimento pela história oral, ainda sim, a educação formal se sobrepõe: falamos aqui da população rural (boias-frias) quilombolas e indígenas.

No decorrer dos anos de desenvolvimento econômico e social do país, paulatinamente as escolas formais chegam ás cidades mais distantes das capitais e ás zonas rurais. Várias legislações em diferentes períodos do transcorrer republicano tornaram obrigatória a presença escolar, sobretudo para as crianças. Sabemos que ainda há uma larga distância legal, entre a utopia de um país alfabetizado e a realidade brasileira.

Se na formação das escolas primárias, ou de ensino fundamental, já pode ser considerada uma realidade, pelo menos na luta dos movimentos sociais, o ensino superior ainda mantém distante esta realidade.

3 | RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS ENTRE TRABALHO E EMPREGO

O processo de formação dos mercados nas sociedades capitalistas se constitui intrinsecamente à formação do próprio sistema de produção e consumo.

A constituição é cíclica. Produz-se para que haja consumo e o consumo existe por que há uma produção capaz de atender por meio do fetiche a todos os consumidores, independente da classe social.

Na correlação de forças entre as classes sociais, necessária para a manutenção do sistema, todos são consumidores. Consumimos sonhos, esperanças, desejos, ódios, expectativas, marcas, grifes e produtos nem sempre necessários para a sobrevivência, mas sem dúvida essencial para alimentar o retro processo social.

Neste contexto, o capitalismo acirra as relações de classe e transforma perversamente o trabalho em emprego (FORRESTER:1997). O emprego, como forma remunerada de atividade é a única via para a sensação de pertencimento no mundo do consumo.

O trabalho é um dos elementos essenciais para a formação da cultura e das relações sociais (ANTUNES: 2015). Após a passagem do estado de natureza para o estado de cultura, o *Homem Laborans* compreende que é pelo e para o trabalho que as relações sociais se efetivam.

As relações de trabalho constituem a base das organizações sociais, intrinsecamente vinculados à condição cultural. E é justamente a cultura a responsável pela conservação do trabalho como mecanismo de sociabilização.

Trabalho significa pertencimento e nas sociedades modernas, podemos incluir a condição de cidadania a esse sentimento.

Independente do período histórico, a condição do trabalho sempre implicou diretamente na condução humana alicerçada nas hierarquias sociais. Como uma forma de identidade, o trabalho determina a condição humana e os limites de integração social (ANTUNES:2015).

Nas sociedades primitivas, como descreve Engels (2006), há a relação de trabalho estabelecida entre todos, porém com a necessidade ou a ocorrência da propriedade privada, há a determinação de posse, decorrente dos processos de trabalho. Cabe ao homem, masculino, determinar a partir de sua propriedade privada aquilo que lhe pertence. O pertencimento deste homem é intrínseco ao resultado de seu trabalho.

Os homens possuem mais poder econômico, político e cultural, pois são os que trabalham e, por conseguinte possuem o poder maior de consumo. Ressalta-se aqui a relação de trabalho e emprego ainda não se separam, como forma de garantir a primazia cultural, característica das sociedades ocidentais até o século XX (ENGELS: 2015).

Nessa relação de posse e trabalho, estão os bens duráveis como casas e objetos na mesma proporção que bens humanos, escravos, mulheres e filhos.

É apenas na passagem do século XIX para o XX (no Brasil) que essa condição começa a esboçar a mudança necessária para que haja a construção, insípida de uma cidadania política muito aquém de uma possível cidadania cultural.

No período histórico destacado, as relações de trabalho estão presentes nos grupos politicamente chamados de minorias. O trabalho dos escravos, como a nomenclatura denuncia é estrategicamente apresentado como menor frente às outras relações de trabalhos e ainda sim, contraditoriamente existem as nítidas analogias hierárquicas. Na mesma monta, o trabalho doméstico da mulher pode ser destacado como pertencente à natureza feminina, assim não é trabalho ou como extensão da necessidade provedora do homem, como um apêndice.

Apresenta-se portando, nas relações de trabalho a explícita condição que o trabalho é o veículo de inclusão do ser humano da sociedade e mesmo abarcando a realidade do trabalho no cotidiano, esses grupos são massacrados pela cultura dominante que de forma perversa exclui parte significativa dos grupos sociais por meio da negação dos trabalhos praticados por estes indivíduos (ANTUNES: 2015).

Negros, mulheres, índios e crianças, são para o Brasil do início do século XX pessoas descaracterizadas da condição social, pois não trabalham. Apenas os homens provedores, portanto que possuem trabalho pode ser considerado cidadãos.

Esta lógica, perversa, é ainda mais cruel com a proclamação da República, a democracia representativa determinava que o voto era permitido apenas para os homens maiores de 21 anos, alfabetizados e que comprovavam alistamento.

Anterior a esse período o voto era masculino e censitário.

Apenas nos anos de 1930 é que as mulheres possuem constitucionalmente o direito ao voto e somente em 1988 os analfabetos e índios. À contar o tempo histórico, nossa frágil democracia ainda não completou um século de existência.

O capitalismo que institui o trabalho na condição de emprego segrega tanto o emprego quanto o trabalho, por meio da divisão das classes sociais.

No contexto apresentado, as universidades cumprem um papel essencial para a manutenção da dinâmica deste sistema.

No processo de formação das universidades e/ou escolas no Brasil, temos a certeza que há um projeto político, obviamente ideológico, para a construção dos profissionais que comporão os quadros profissionais, inclusive nas universidades.

Com o propósito explícito da vocação, os profissionais são formados em diferentes profissões escamoteando sonhos de futuros bem sucedidos economicamente.

Muitos empregados buscam a formação universitária com o nítido propósito de empregos e a esperança de melhores salários.

De fato, a formação universitária proporciona ou deveria proporcionar emprego,

prestígio social e em consequência melhores remunerações.

No entanto, a lógica do sistema, nos mostra a trinca no reflexo narcísico. Mesmo com a abertura de novas IES, ainda sim, há a divisão das Universidades por classes e segmentos.

O sistema avança com a inclusão no ensino superior, garantido as relações de trabalho e emprego, simultaneamente ao mercado de trabalho que não emprega o sonho deste profissional.

A circularidade presente coteja a própria contradição do sistema: inclui socialmente e mantém a exclusão moral, culturalmente constituída (FOUCAULT: 2006).

4 | A COISIFICAÇÃO DO DIPLOMA DE CURSO SUPERIOR NO MERCADO DE CONSUMO – O DESAFIO ONTOLÓGICO DA EAD

O fenômeno globalização tem um significativo em todas as áreas da vida contemporânea. Um dos seus efeitos marcantes é a ressignificação de valores e visões de mundo, forçando a criação de mercados diversificados. Este é um dos seus impactos totalizadores que, na condição de cultura dominante, acaba por cobrir o mundo inteiro” (FEATHERSTONE: 1995, p. 21).

A globalização constitui um mercado dicotômico em que emerge as figuras dos consumidores e fornecedores, sendo que o ápice deste processo é a internacionalização do mundo capitalista totalizador (MARX: 2011) com a propagação da soberania do capital (BAUMAN: 1999)

A globalização, ao mesmo tempo em que privilegia as pessoas com potencial de consumo, exclui aqueles que não tem condições econômicas significativas para a aquisição de produtos e serviços no mercado globalizado. Propaga-se, portanto, a soberania do capital (BAUMAN: 1999).

A globalização disseminou uma cultura própria, a de consumo. Nela, há um movimento totalizador no sentido de impulsionar o consumo, com vistas a ativação do desejo de potenciais consumidores (JAMESON: 1999).

Não há consenso se a globalização e o seu conseqüente consumismo seja elemento da cultura bom, ruim ou neutro. A respeito desta percepção, há três modelos classificatórios, a saber: i) o consumismo enquanto alienação, segundo premissas de índole marxista; ii) o consumismo como mecanismo de satisfação das necessidades de consumidores, sendo desta forma um importante vetor na elevação da qualidade de vida; e, por fim, iii) temos a corrente teórica que não considera o consumidor enquanto sujeito passivo e alienado, mas alguém que está no controle de sua vontade. (SILVA: 2012)

Das teses acima apresentadas, esta pesquisa adota a primeira em consonância

com a Escola de Frankfurt (HORKHEIMER; ADORNO: 2009) e da demais representantes da teoria crítica contemporânea. Neste sentido, na visão de mercado, corre-se o risco de a educação apresentar-se como um mero objeto de consumo destinado a satisfazer o próprio mercado, em uma espécie de visão circular.

Na educação, enquanto objeto de consumo, são as leis de mercado que passam a influenciar os consumidores interessados em adquirir serviços educacionais. Provavelmente, o estudo pelo mero prazer (ou o estudo sem finalidade de mercado, mas apenas pela elevação da alma) caminha para algo incompreensível na ótica mercadológica, sobretudo na visão pragmática em que a educação é compreendida como um instrumento de garantia de ingresso no mercado de trabalho (HORKHEIMER; ADORNO: 2006, p. 22).

Com o fetiche da mercadoria, o diploma de curso superior pode transformar-se em uma mera coisa designativa de um *status* de consumo de uma determinada classe de sujeitos que apenas procuraram demonstrar em conquistar potencial de existência no mercado de trabalho (BAUMAN: 1999; BAUMAN: 2013). É algo muito próximo ao velho jargão corporativo: “o sujeito agregou valor ao seu currículo”, ou seja, o mercado de consumo educacional apresenta uma tendência em captar consumidores coisificando o diploma, transformando-o (repita-se) em um instrumento do mercado. Ou seja, uma espécie de salvo-conduto no trânsito nos espaços mercadológicos (BAUMAN: 1997).

O Ensino Superior, sobretudo a EAD, em decorrência de suas características massificadas, deve fugir da coisificação do diploma, sob pena de vinculação da qualidade de seus cursos à rota perversa do mercado. Evitando-se que a estrutura educacional seja uma mera variante das leis de oferta, procura e acomodação mercadológica.

Não há dúvidas de que o desafio é grande. Mas, não deixa de ser urgente e, por conta disso, reclama a participação de todos os atores sociais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Sísifo inicia a apresentação deste artigo, o trabalho continua. Erguer a pesada pedra de mármore, diuturnamente, promove para além do cansaço físico a necessidade de pensar sobre a vida, aqui sobre a educação. Para que educamos? Para quem educamos? Qual é a sociedade que pretendemos com a formação que temos nas Universidades? São estas as respostas que pretendemos aguçar.

Temos a clareza da necessidade de debatermos as reflexões aqui propostas. Com um pouco mais de um século de república, temos um pequeno tempo histórico entre o início da educação laica, livre e democrática (de direito) à globalização. Destarte, uma relação insipiente construída com nítidos contornos políticos e ideológicos, a

globalização reflexo dos tempos atuais, nos remete á reflexão das sociedades de consumo, sobretudo nas relações díspares entre as categorias trabalho e emprego.

“Anteriormente tratava-se de saber se a vida devia ter um sentido para ser vivida. Agora parece, pelo contrário, que será tanto melhor vivida quanto menos sentido tive”

Albert Camus

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? - ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: ed Cortez, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e intérpretes: sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1997.

BAUMAN, Zygmunt . *Educação e Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. São Paulo: ed Record, 2004.

ENGELS, F. A origem da família da propriedade privada e do estado. São Paulo: ed Escala, 2006

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de Consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: ed UNESP, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. São Paulo: ed Graal, 2006.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *A Indústria Cultural: o iluminismo como mistificação das massas*. In: *Teoria da Cultura de Massa*. Introdução, Comentários e Seleção de Luiz Costa Lima. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Teoria Crítica: uma documentação*. Tomo I. São Paulo: Perspectiva, 2006.

JAMESON, Frederic. *O Marxismo Tardio: Adorno, ou a persistência da dialética*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Fundação Editora UNES/Boitempo, 1997.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. Trad. Nélio Schneider São Paulo: Boitempo, 2011.

A INCLUSÃO ESCOLAR E O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE

Data de aceite: 20/02/2020

Cilene Angelica Peres

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4248331A9>

RESUMO: Este artigo trata de parte um objeto de pesquisa sobre gênero, inclusão e nome social, pois estas questões, juntas ou separadas não podem mais passar pela sociedade como se elas não existissem, considerando que estão cada vez mais reveladas na publicidade as definições e escolhas pessoais, desde as questões mais íntimas às privadas. Ao analisar entre dez e vinte atrás, nós professores percebíamos o constrangimento desses alunos ao perceber o preconceito dos colegas, acabavam ficando pelos cantos, sem conseguir interagir com os demais, fazíamos o que estava ao nosso alcance para tentar o inevitável, que era e ainda é, o afastamento das escolas. Neste viés, analisando as atualizações na legislação atual do Paraná, se encontra uma concessão legal dando direitos legais ao aluno travesti e transexual menor de idade também poder usar o nome social no registro escolar, com respaldo constitucional para apoiar a causa. Sabendo que há uma legislação que auxilie os alunos travestis e transexuais menores de idade a conquistar seu espaço no âmbito escolar, é de

grande relevância sim, analisar a efetividade desta lei, porque a inclusão do nome social é um direito adquirido, porém, há de se observar que a integração destes alunos na escola realmente acontece, contudo, isso inclui o aluno ou é só mais uma lei. A contribuição deste tema é ampla, primeiramente, dará suporte aos alunos travestis e transexuais menores de idade procurar seus direitos quanto a inclusão do seu nome social nos registros escolares; e também às escolas, para que estas tenham a conscientização da importância em não somente integrar, mas sim, incluir esses alunos, é educar para que todos sejam iguais, educar para diversidade e, educar para alteridade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar, Nome Social, Travestis e Transexuais, Diversidade, Gênero, Políticas Educacionais.

SCHOOL INCLUSION AND THE USE OF THE SOCIAL BY TRAVESTITES AND TRANSEXUALS STUDENTS

ABSTRACT: This article is part of an object of research on gender, inclusion and social name, because these issues, together or separately can no longer pass through society as if they did not exist, considering that the definitions and personal choices are increasingly revealed in advertising. , from the most intimate to the private issues. When analyzing between ten

and twenty ago, we teachers realized the embarrassment of these students to realize the prejudice of their colleagues, ended up in the corners, unable to interact with others, we did what we could to try the inevitable, which was and still is, the distance from schools. In this bias, analyzing the updates in the current legislation of Paraná, is a legal grant giving legal rights to transvestite student and underage transsexual also be able to use the social name in the school register, with constitutional support to support the cause. Knowing that there is a legislation that helps underage transgender and transgender students to conquer their space in the school environment, it is very important to analyze the effectiveness of this law, because the inclusion of the social name is an acquired right, however, if you see that these students actually integrate into school, however, that includes the student or is it just another law. The contribution of this theme is broad, firstly, it will support underage transgender and transgender students to seek their rights to include their social name in school records; and also to schools, so that they are aware of the importance of not only integrating but including these students, is to educate for all to be equal, educate for diversity and educate for otherness.

KEYWORDS: School Inclusion, Social Name, Transvestites and Transsexuals, Diversity, Gender, Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar se faz urgente, no entanto, são necessárias adequações na sociedade, principalmente quando se aborda a questão da diversidade de gênero.

Pretende-se abordar um tema, deveras polêmico, porém, de suma importância no cunho social, com o intuito de se educar para a diferença, para a alteridade, reforçando que todo ser humano tem o direito de interagir com as particularidades inerentes ao ser individualizado, sem a uniformização do ser humano, sem a imposição de um padrão de normalidade, como forma de igualdade, de eliminar o preconceito, de respeitar a essência da pessoa humana e preservar sua dignidade conquanto ela se identifica e se sente intimamente.

De início, verificar-se-á que a prática inclusiva é princípio numa sociedade democrática, pois a educação é para todos sem desigualdades, sem humilhações. O Ministério da Educação (MEC), enfatiza que nas escolas, deve-se promover o respeito, minimizando a exclusão escolar em função de *bullying*, assédio, preconceitos e/ou constrangimentos pertinentes às diferenças.

Neste contexto, muito mais que permitir um acesso confortável aos alunos, é necessário pensar além e, não apenas inserir o aluno dentro da escola, mas propiciar um programa de consciência da alteridade. Para tanto, observar-se-á que as políticas públicas de educação objetivam contemplar não apenas um rol legislativo publicado em sites do Ministério da Educação, mas sim, trabalhar para eliminar o afastamento

dos alunos considerados “diferentes”, objetivando não apenas a integração, mas principalmente a inclusão dos “diferentes”. Isto quer dizer que o aluno “diferente”, considerando o padrão a ser rompido de normalidade/anormalidade, e pontualmente segregado deva ser integrado ao grupo e, ato contínuo, incluído de fato.

Em linhas gerais, a inclusão contempla o diferente e a alteridade. Especificamente, pessoas com identidade de gênero distintas das comumente instituídas, devem ser compreendidas como elas realmente se sentem e, a elas, deve ser dado um tratamento diferenciado dentro das suas diferenças, razão esta que motiva o uso do nome social no ambiente social escolar, seja para evitar o *bullying*, seja para incluir este aluno no ambiente escolar da maneira como o aluno é, como ele se sente, embora seu entorno não o perceba assim.

Desta forma, toda inclusão é uma quebra de paradigma, mas o que efetivamente acontece quando se institui o uso do nome social nos registros escolares para os alunos menores de idade ainda não se consegue mensurar, motivo este que vem de encontro a esta investigação e, o que ao final, espera-se um resultado positivo para efetiva alteridade.

Primeiramente, mister conhecer a inclusão escolar, buscando entender o processo que envolve a in/exclusão, as diferenças e a integração do indivíduo no âmbito escolar, definir tais conceitos e posicioná-los permitirá maior compreensão do quanto é emergente a efetividade da inclusão escolar. Ademais, entender as políticas educacionais de inclusão voltadas à diversidade sexual, trazendo a discussão sobre a governamentalidade atual, ou seja, as políticas públicas pois, são elas que fornecem condições de possibilidades para uma legislação que tem como alvo, a intervenção na vida de travestis e transexuais.

A diversidade sexual e as políticas de gênero, exemplificando que a identidade de gênero envolve muito mais do que homem *versus* mulher, visto que está diretamente ligada à essência humana de ser quem você realmente é intimamente, ou seja, é a forma como o indivíduo realmente se sente e se enxerga. Na busca de garantir e restabelecer os direitos de todos e também, por estar diretamente ligada às diversidades, a questão da orientação sexual (travesti e transexual), abordadas nas políticas de gênero, são deveras irrelevantes, pois para os direitos serem realmente respeitados em sua diversidade e dignidade, é dever do Estado, elaborar e executar políticas públicas, principalmente no trato pedagógico, visto que a escola é a vitrine que apresenta o modelo ideal para se alcançar a dignidade universal de direitos entre homens e mulheres.

A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão no campo da educação envolve um processo de reforma e

reestruturação como um todo, objetivando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades, impedindo assim, a segregação e o isolamento dos mesmos.

Ao observar sob prisma geral, a inclusão é vista como um movimento educativo, político e social, com o objetivo de defender os direitos dos cidadãos atuarem coletivamente, ser aceitos e respeitados de acordo com sua diversidade, ou seja, ser reconhecidos em igualdade pelas especificidades individuais.

Para Mittler (2003, p. 236), a inclusão refere-se a todos alunos, sem distinção:

Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro.

Enquanto problema, a inclusão provoca discussões no contexto escolar, incita a comunidade escolar a rever, recriar e repensar nas políticas públicas e nos problemas a serem abordados para que de fato ocorra a inclusão, que ninguém seja deixado de fora, pois, “não há porque se invocar a inclusão onde não há excluídos” (Orrú, 2017, p. 47).

E complementa referida autora que a inclusão:

[...] em sua constituição de Ser um problema fundamental, ela (inclusão) sempre se renova e está sempre vestida de controvérsias e acaloradas discussões e indagações que penetram e abalam a organização e a estrutura do sistema de educação no qual estamos arribados. E a cada vez que a inclusão se repete como problema, ela desequilibra as pseudocertezas sobre a pragmática do ensino que desde o século XVI tem sido cultuada no espaço escolar desde a educação infantil até os cursos superiores. A inclusão põe em xeque o tradicional estático e transgredir os alicerces de uma sociedade disciplinar e de controle (Orrú, 2017, p. 45).

Assim sendo, a inclusão propõe o aprender com o outro, fazer com o outro, nunca ficar isolado, marginalizado, discriminado, por isso, é vista como a solução para maior parte dos problemas envolvendo a diferença, a anormalidade nas escolas.

No pensamento de Foucault (2006) e Deleuze (1990), ao observar a inclusão escolar como a “solução para um problema”, ou seja, como uma anormalidade, entende-se que a mesma desempenhará uma função estratégica no âmbito social, podendo nesse sentido, ser compreendida como um dispositivo biopolítico. Para Foucault (2006, p. 246), um dispositivo se organiza a partir de um problema e de uma função estratégica “de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”. E complementa referido autor que dispositivo é um tipo de formação onde, “em um determinado momento histórico, teve como função essencial responder a uma urgência, por isso é eminentemente estratégico” (p. 246), ou seja, o dispositivo tem função estratégica dominante.

Logo, ao pensar a inclusão escolar como um dispositivo, destaca-se três pontos

fundamentais: “a ideia de rede entre elementos discursivos e não discursivos; a função estratégica de poder que desempenha como um aparelho, como uma ferramenta que constitui sujeitos e os organiza; e sua inscrição em relações de poder-saber” (Rigo, 2018, p. 56).

Atenta-se que tanto Foucault quanto Deleuze trabalham o dispositivo como uma estrutura aberta devido o mesmo estar constantemente se refazendo, ou ainda, “pela sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo futuro” (Deleuze, 1990, p. 3).

Os entendimentos a partir de Foucault e Deleuze são importantes para olhar a inclusão escolar como um dispositivo, pois através deste, é possível buscar brechas que identifiquem as diferenças voltadas à anormalidade, à identidade, aos conceitos e a representação do indivíduo como um todo.

Nessa esteira, Rigo (2018) toma a inclusão escolar como um dispositivo, estabelecendo em torno da mesma as seguintes designações:

- a) um conjunto de discursos que extrapolam o campo da educação e a da pedagogia, pois provém de diferentes lugares convergindo com princípios éticos, morais, políticos e econômicos;
- b) um aparato institucional que não deixa ninguém de fora, nem criança, nem jovem, nem adulto e ainda possui um *lócus* específico para mantê-las confinadas sistematicamente - a escola;
- c) um amparo legal, instituído por meio de uma política nacional, acompanhada por leis e decretos, e seguida por regulamentos e orientações administrativas e pedagógicas que imprimem uma obrigatoriedade;
- d) um conjunto de enunciados científicos, principalmente da psicologia, da pedagogia e da medicina que produzem verdades que organizam a ação das pessoas, a partir de saberes especializados;
- e) proposições e princípios morais identificados com a filantropia orientam o campo das ações das pessoas, de maneira uníssona e sem (quase sem) contrariedade;
- f) e, por fim, é possível perceber que possui uma função estratégica que intenciona resolver um ‘problema’, o qual está relacionado com a condução de uma população (Rigo, 2018, p. 62-63).

Baseando-se nas definições de Rigo (2018), observa-se a inclusão escolar como sendo uma forma de abrir as portas das escolas para a alteridade, trazendo consigo, a questão das diferenças.

Tanto no Brasil como no âmbito internacional, as políticas para educação postulam um acervo de leis e decretos que versam sobre o direito de todos à educação. Os instrumentos universais norteiam o Plano Nacional de Educação, visando o direito à educação de todos, ou seja, uma educação inclusiva. Conforme disposto na Declaração de Salamanca, de 1994, toda pessoa tem direito a educação e a liberdade de ir e vir, sem distinção de qualquer espécie, “firmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”.

A partir de então, movimentos mundiais apontam para uma política de inclusão social empenhada em garantir o direito à educação para todos. No Brasil, não foi diferente, leis, decretos, normatizações e planos de orientação na área da educação são apresentados a sociedade, direcionando esforços para efetivação da inclusão escolar.

Conforme Orrú (2017, p. 40), embora leis e políticas apresentem educação para todos, na prática “as políticas vigentes acabam por sempre reproduzir e perpetuar uma escola que produz diferenças, o que é bem ao contrário de se construir nas diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade por meio da enunciação do(s) outro(s)”. Há claro um hiato entre a teoria positivada e a prática do chão da escola.

A modernização destas adequações no ensino, em uma sociedade tão arbitrária exigem cada vez que a escola quebre barreiras, limites e restrições das diferenças dos indivíduos. Nesse contexto, “incluir é primordial, é urgente e incontestável, para melhorar as condições de todo ser humano, tanto o excluído, quanto o dominante, para que todas as próximas gerações possam viver a vida em toda a sua plenitude, livre, se limites, sem preconceitos” (Silva et al., 2018, p. 63). Assim sendo, esses indivíduos precisam ser respeitados, livres e independentes, com oportunidades para decidirem, optarem e escolherem de acordo com seus interesses e necessidades, buscando sempre superar todos os superar o pessimismo, as dúvidas, o medo e os preconceitos, ainda presentes na sala de aula.

Para Andrade, Guedes e Silva (2016), a inclusão deve ocorrer no ambiente escolar através de processos pedagógicos que amparem os que possuem diferenças sexuais, pois na maioria das vezes, esta falta de autonomia ocasiona a exclusão desta porção de alunos. Tal “exclusão gera problemas psicológicos, físico e moral em gays, lésbicas, bissexuais travestis e transexuais” (p. 6). Destaca-se que o medo, a vergonha, o distanciamento são decorrentes da falta de autonomia, por isso, “que é relevante para conhecer a si mesmo e aceitar sua condição humana” (p. 6).

Em sua existência, a inclusão é vista como uma transgressão, uma revolução, um agente transformador onde, “causa o caos, o desequilíbrio, a ameaça, à ordem predeterminada da instituição de ensino, de moldagem humana” (Orrú, 2017, p. 62). Logo, acaba criando um embate no espaço escolar, reinventando novos caminhos para uma educação democrática e emancipada para todos, não admitindo a exclusão de quaisquer que sejam as diferenças que cercam o indivíduo.

Rangel em seu livro “Diversidade: um compromisso pedagógico da escola”, dentro desta perspectiva, afirma que o tema inclusão no contexto escolar é difícil de ser abordado, visto que “a extensão das questões culturais, psicossociológicas, emocionais, que envolvem esse tema, incluindo suas estatísticas de violência, em diversas formas e situações” (Rangel, 2017, p. 14). Tal obstáculo se dá principalmente pela pouca visibilidade, visto que:

[...] as pessoas se silenciam, que não se expõem, que exercem sobre si próprias (movidas, sobretudo, pelo medo) um controle rigoroso dos gestos, da voz, para não serem reconhecidas. [...] excluídos e evadidos da escola – seja de forma direta (os ‘convidados’ a sair), seja de forma indireta, conseqüente a agressões físicas e verbais, ou piadas e ironias (Rangel, 2017, p. 14-15).

Devido ao índice expressivo de evasão escolar, é relevante maior atenção nas políticas públicas educacionais, visto esta não ser a educação que se pretende e se propõe, ou seja, a educação inclusiva.

Nesse contexto, o processo de inclusão implica dinamismo, mudanças de atitudes e muitas reflexões na escola e na sociedade, ou seja, “é um processo constante que deve ser continuamente aprimorado e que terá por propósito de ampliar ao máximo de cidadãos, o acesso aos direitos civis básicos” (Silva et al., 2018, p. 63-64). Assim sendo, a inclusão se torna presente, pois se conecta com as várias possibilidades na aprendizagem, se apresenta acima da função social da escola que serve aos interesses do Estado, pois se insere e está contida nos espaços mais opostos a ela.

Este é o chamado processo de transição, onde nutre-se de mudanças culturais que faz com que a sociedade procure novos temas, novas tarefas, ou, mais precisamente, sua objetivação. Para Freire (2018, p. 42), “não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada”, por isso, a mudança nas atitudes está ligada às mudanças culturais e sociais.

Complementa Freire (2018, p. 47) que “a sociedade fechada, quando sofre pressão de determinados fatores externos, se despedaça mas não se abre; uma sociedade está se abrindo quando começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores”. Nesse sentido, em uma sociedade de transição não se pode ficar de braços cruzados, é necessário ir em busca de novos valores, ou seja, trilhar novos caminhos, não simplesmente aceitar o que é imposto pela sociedade conservadora.

Desta forma, entende-se que um mundo inclusivo deverá ser um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa, onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses públicos ou pela caridade pública. Portanto, a sociedade inclusiva representa sem dúvida, um ideal que pressupõe um mundo diferente do atualmente vivido, onde a agressividade e a competitividade não sejam tão avassaladoras.

Essa reviravolta traz consigo distorções de ideias, onde os desafios para que essa mudança seja efetiva tornam-se cada vez mais frequentes. O principal desafio para escola inclusiva é educar todos igualmente, sem discriminação, respeitando as diferenças/ diversidade de cada aluno, oferecendo todo apoio quando se fizer

necessário.

Na realidade, o caminho da inclusão é complexo e nada fácil de se trilhar, “pois não se despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias; não finge ausência de obstáculos; não supervaloriza determinadas ações em detrimento de outras; tampouco elege práticas pedagógicas iluminadas para se fazer materializar” (Orrú, 2017, p. 56). Logo, a inclusão é um constante recomeço, é uma potência que está além do ato de ensinar pela escola obsoleta, pois com a inclusão a aprendizagem duradoura só poderá ser possível quando for disponível para todos, sem padrões uniformes.

Reforça ainda Orrú (2017, p. 55) que não existe receita ou métodos para reinventar a inclusão, o que se reconhece é que “todas as pessoas têm direito a educação e que todas têm possibilidades de aprendizagem”. Deste modo, o respeito à diferença é elemento fundamental no processo de inclusão.

Resta claro que adequar as escolas à educação inclusiva requer muitas mudanças, em diversos graus, mudanças estas que devem abranger desde o corpo administrativo, docentes e, também, os alunos da instituição. Nesta perspectiva, ressalta-se que a inclusão escolar na atualidade se mostra como uma necessidade, um direito e um dever não só do Estado, mas de toda sociedade.

Dessa forma, para se obter uma visão mais ampla quanto a inclusão, é relevante que se entenda o uso das palavras inclusão, exclusão e integração, para dar maior clareza e visibilidade quanto ao caráter subjetivo implicado no processo de discriminação negativa, seja ela por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, ou até mesmo, a não aprendizagem escolar.

INCLUSÃO, EXCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Não se pode estudar a inclusão escolar sem entender a distinção entre incluir, excluir e integrar, visto que a integração está diretamente ligada a inclusão/exclusão. A inclusão tem sido proposta para estimular a minimização dos prejuízos quanto a discriminação, bem como, as tantas exclusões geradas pela discriminação dos considerados “anormais/diferentes” ao longo da história, ou seja, a inclusão é vista como uma estratégia para realmente ser efetiva a educação para todos.

O ato de incluir torna-se um processo social de extrema relevância, mas, para que a inclusão realmente ocorra, é necessário que a sociedade insira todos os grupos considerados como minoria, ou seja, incluir indivíduos que não tem acesso aos seus direitos plenamente.

A inclusão, segundo Ferreira (1986 apud Silva et al., 2018, p. 62), significa “ato ou efeito de incluir (abranger; envolver; inserir; introduzir)”. A origem do termo inclusão provém da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, onde

reivindicava-se “a busca de uma sociedade mais igualitária no que se tratava aos valores vitais de equidade entre os indivíduos e combatendo qualquer e todos tipos de segregação” (Silva et al., 2018, p. 62).

Se observar a inclusão como uma solução para resolver a questão da anormalidade, Rigo (2018, p. 135), entende tal pressuposto de forma positiva, visto que “a inclusão pode ser o primeiro passo para aproximar a anormalidade da normalidade, a fim de ampliar as condições para que o sujeito seja incluído e possa, assim, permanecer atuando competitivamente”. Nesse sentido, incluir é uma forma de integrar determinado indivíduo a uma certa ordem, onde a norma, vem em primeiro plano. Por isso, ao discutir o termo “inclusão” requer-se pelo menos uma noção de norma, normalização, normalidade e anormalidade.

Primeiramente, há de se definir norma para depois identificar os sujeitos, como normais ou anormais.

De acordo com Foucault (2010, p. 43), norma:

[...] não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. [...] A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo.

A norma teve papel fundamental nas sociedades disciplinares, visto ser ela a responsável por fixar o que era considerado normal. Para Rigo (2018, p. 136-137), “a norma, como definidora da normalidade e da anormalidade, sustentou a ação do poder, tanto nas sociedades disciplinares quanto nas de seguridade”. É a partir da norma que se classifica, ordena e hierarquiza os procedimentos que levam à definir o que é normal ou anormal.

A normalização é entendida como uma forma de condução do outro ao mesmo, ou seja, “parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade para determinar a norma” (Lopes & Fabris, 2016, p. 43). A normalização se dá através do processo de análise, decomposição e classificação dos indivíduos e, posteriormente “estabelecer a demarcação entre os quais serão considerados inaptos e incapazes [...] a normalização disciplinar vai da norma à demarcação final do normal e do anormal” (Foucault, 2008, p. 75).

Se antes a noção de normalização investia na correção disciplinar dos chamados “anormais/diferentes”, na sociedade contemporânea passa a ser marcada pelas ações de seguridade, pelos investimentos biopolíticos sobre a população. A inclusão neste contexto passa a englobar as relações interpessoais, onde se estabelece uma condição mínima necessária ao respeito e dignidade dos indivíduos, porém, não suficiente para as ações de inclusão.

Complementa Rigo (2018) explicitando no âmbito escolar, que o processo de

normalização na inclusão escolar, “se faz mediante a ação de uns sobre os outros, por intermédio das práticas gerais da escola, da sala de aula comum e da sala de atendimento educacional especializado” (p. 139). Esse entendimento é importante para compreender a inclusão como uma realidade atual, como um acontecimento discursivo, onde há de fato o reconhecimento do normal.

As definições acima auxiliam no conceito de normal, para então, analisar a aproximação da anormalidade à normalidade. Para Foucault (2008, p. 83), “o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele”. Já Lopes e Fabris (2016, p. 45), delimitam que normalidade “deve ser compreendida como um campo móvel ou zona de instabilidade em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos balizamos”.

Rigo (2018) corrobora com tais ensinamentos e complementa que a flexibilidade da normalidade abrange uma variedade de comportamentos passando, cada dia mais, a ser definida “a partir de regras que se dão no decurso de um certo problema, de acordo com as curvas de normalidade que podem ser identificadas na população” (p. 138). Tais regras as que modificarão a norma, apontando o anormal instituído nas comunidades, definindo a normalidade no tal grupo discriminado.

Nos padrões atuais nas escolas, “a inclusão da anormalidade na escola comum é considerada normal, desde que seja aproximada de alguns padrões de normalidade” (Rigo, 2018, p. 138). Porém o caminho da inclusão efetiva é árduo, onde a anormalidade é um problema a ser conduzido em direção à normalidade. Complementa-se nesse contexto que:

Uma escola não se torna ‘inclusiva’ após o amanhecer. Para ela compreender-se assim, há uma historicidade que a antecede. Certamente, a emergência de acontecimentos ao longo da sua história mostra a descontinuidade e práticas inclusivas, que, em um momento ou outro, estiveram presentes (Rigo, 2018, p. 111).

Por isso, no âmbito educacional, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação escolar como um todo, objetivando assegurar que todos alunos possam usufruir das oportunidades educacionais, sociais e culturais oferecidas pela escola.

A recriação e o recomeço faz parte da inclusão, logo, “ela não é o ponto de partida para a criação ou começo. A inclusão é sobrevivente irradiante dos espaços excludentes. Por isso, ela é o ponto de partida para novas possibilidades de fazer com o outro. A inclusão é o re-nascimento e ela só aconteceu porque antes se deu o caos. E somente após a calamidade destruidora é que o re-surgir pode acontecer (Orrú, 2017, p. 73).

Em função disso, a inclusão nunca se repete, ela se reinventa em sua própria diferença de ser junto à sociedade.

Nesta seara, o objetivo da inclusão é garantir o acesso e a participação de todos alunos, impedindo o afastamento, o isolamento e a evasão, visando sempre beneficiar os que estão sob o risco da exclusão, ou seja, para a efetiva inclusão, é necessário, primeiramente, desfazer-se de todos os atos que levam à exclusão, com ou sem a intenção de fazê-lo.

De acordo com Farinon (2018), no processo educativo, a inclusão e a exclusão são desafios que envolvem a formação para além da instrumentalização ou de repasse de conteúdos, pois, além da in(exclusão), o:

[...] diverso e adverso, diferente e indiferente são as tensões que os processos educativos devem colocar em sua agenda, uma vez conscientes dos desafios que envolvem a formação para além da instrumentalização ou de repasse de conteúdos (Farinon, 2018, p. 131).

O ato de incluir e excluir associam-se “à designação de limites de fronteira entre o dentro e o fora, assim como podem ser associados às situações de discriminação negativa por razões de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, trabalho/emprego, educação, etc.” (Lopes et al., 2010 apud Lopes & Fabris, 2016, p. 61). O limite, numa sociedade dinâmica e mutável, é temporal, possível somente neste exato momento, porque amanhã, outros costumes, outras formas de relacionar-se, outros tanto e tudo e, outros limites, mas sempre elásticos.

No Brasil, até quase a última década do séc. XX, estar excluído significava ser ignorado pelo Estado e, desde então, partiu-se da exclusão destes indivíduos para a busca de inclusão de todos. Os in/excluídos passam a ser denominados como tipos humanos que vivem sob condições variadas, trazendo consigo, uma história de discriminação negativa. No decorrer do séc. XXI, o cenário reflete a in/exclusão, onde o “in” pode ser visto tanto como integração quanto inclusão. Nesse contexto, conforme Lopes e Fabris (2016, p.75), “qualquer sujeito poderá ser incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas”. Sabidamente o integrar e o in-cluir compreendem significados e significância distintos.

Complementam Habowski, Conte e Pugens (2018, p. 189), a exclusão de um indivíduo:

[...] pode ser analisada na instância da evasão escolar, por exemplo, uma espécie de marginalização e exclusão dos outros de forma institucionalizada, dependente da nossa própria vontade [...]. Ou seja, a exclusão sócio-cultural apresenta-se através de muitas faces desumanizantes, revelando-se no desrespeito à condição peculiar de desenvolvimento humano, na repressão da autenticidade, da criatividade, da cultura do diálogo, do respeito em falar e ouvir e da interdependência nas ações que realizamos (talvez ameaçadoras, opressoras, desmotivadoras e autoritárias). (Habowski, Conte & Pugens, 2018, p. 189).

Neste mote, a palavra “exclusão” avalia o indivíduo que é ignorado pelo Estado;

talvez haja o entendimento que poucos são os casos de excluídos no Brasil, porém, se considerar as variáveis que recolocam tais indivíduos no cenário político atual, a partir dos direitos ou da noção de direitos dos governados, observar-se-á que são muitos os casos de inclusão excludente, ou seja, a inclusão não efetiva.

De acordo com Andrade, Guedes e Silva (2016), a exclusão acontece na maioria das vezes, de forma silenciosa, mas direta e, a escola é uma entre as tantas origens de exclusão, pois a sociedade se acha no direito de julgar o certo ou o errado, conforme o que lhes foi ensinado desde a infância. A homofobia, discriminação, preconceito e ódio estão constantemente presentes no âmbito escolar, familiar, social, cultural e religioso.

Lopes e Fabris (2016, p. 62) relatam que a palavra exclusão tem registros na língua portuguesa desde os anos de 1550 e, conforme o *Dicionário Houaiss*, a palavra exclusão “começa a circular antes mesmo da palavra inclusão. Etimologicamente a palavra exclusão vem do latim *exclusio*, *-onis* que significa, ‘exclusão, ação de afastar, exceção, fim’”.

No ambiente social, a exclusão na visão de Silva et al. (2018), começa desde cedo, tem raízes na pobreza, na moradia inadequada, na doença, no âmbito político e econômico, na diversidade sexual. E complementam referidos autores que:

Ao incluir os que não são reconhecidos na sociedade de uma maneira arbitrária apenas se confirma que não ocorre uma verdadeira e plena inclusão dos indivíduos como cidadão. Por isso, se pode observar que ao se analisar as estatísticas sobre a evasão dos alunos das salas de aula, percebe-se que ao buscar uma falsa e ineficaz homogeneidade entre seus alunos, todo e qualquer aluno que se mostra diferente ao geral acaba sendo excluído (Silva et al., 2018, p. 61).

Embora constitucionalmente esteja explícito que todo indivíduo tem direito à igualdade de oportunidades, sem sofrer nenhuma discriminação, a realidade é bem outra, cabendo a sociedade respeitar a diversidade, sem “pré-conceitos”, em todos os ângulos, seja cultural, econômico, social ou político.

O preconceito gera a exclusão, a visão distorcida sobre a homossexualidade exclui os chamados “diferentes”. De acordo com Andrade, Guedes e Silva (2016, p. 6), “quando uma pessoa diz ser homossexual, muitos já olham com um certo grau de autoridade, pois os ditos heterossexuais se sentem superiores a ela”. Essa visão distorcida só faz aumentar o preconceito, aumentando a exclusão deste grupo junto a sociedade.

Portanto, cabe às instituições escolares contribuir para a redução do preconceito e discriminação contra as diferenças de gênero, visto que seu papel é para “uma educação libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade” (Ferreira e Luz, 2009 apud Andrade, Guedes e Silva, 2016, p. 1-2). A educação cidadã objetiva a inclusão de indivíduos com diversidades

sexuais, pois conforme exposto, a exclusão escolar se dá principalmente pela discriminação dentro da escola.

Para adequar os pontos entre a inclusão e a exclusão, merece destaque a integração,, pois trata do inter-relacionamento entre indivíduos, seja ele no âmbito escolar ou social e, objetiva agregar condutas e providências a serem tomadas. Implica ainda, “investir no empoderamento dos excluídos ou grupos minoritários que tem que, necessariamente, atuação ativa no desempenho das classes organizadas socialmente, compreendendo assim, a junção entre diversas finalidades” (Silva et al., 2018, p. 64). Não se pode confundir integrar com incluir, pois na primeira o aluno deve adaptar-se à escola e na segunda, a escola está preparada para receber o aluno.

É importante o entendimento de que todos indivíduos estão in/excluídos na sociedade, então, todos estão integrados, mesmo que sejam discriminados no âmbito sociocultural. Neste cenário, visualiza-se “os miseráveis, os pobres, os grupos étnicos discriminados historicamente, as pessoas com deficiência, os adultos iletrados, os inválidos, os sem-teto, os sem-terra, os desempregados, os *gays*, os indígenas, os surdos, etc.” (Lopes & Fabris, 2016, p. 65). Portanto, todos são reconhecidos pelo Estado como cidadãos, todos estão incluídos e integrados, porém, a qualquer momento poderão ocupar posição de exclusão.

Desta forma, cabe aos indivíduos, dentro de sua sociedade, responder aos desafios impostos pela sociedade, “temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (Freire, 2018, p. 41).

Na visão de Mittler, “integrar para incluir” é uma mudança particular que envolve a modernidade e, também é vista como um termo “politicamente correto”. “Embora os termos sejam, muitas vezes, usados como se fossem sinônimos, há uma diferença real de valores e de prática entre eles”, afirma Mittler (2003, p. 34). Complementa ainda referido autor que “a integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares” (p.34); já a inclusão, é “baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem” (p. 34). A integração não respeita as individualidades e, na inclusão a escola já está adaptada para receber os diferentes.

De acordo com Freire (2018, p. 40) integrar no âmbito educacional é “estimular a opção e afirmar o homem como homem”, isto é, o indivíduo integra-se e não se acomoda, procura compreender sua realidade, buscando soluções para vencer os desafios impostos pela sociedade.

Nesse contexto, a integração defende que aos considerados diferentes pela sociedade deveriam ter “provisões diferenciadas, com o intuito de transpassar essas desigualdades, aproximando dos indivíduos considerados normais” (Silva et al.,

2018, p. 64), ou seja, oferece uma perspectiva de práticas sociais com adequações evolutivas no processo inclusivo.

Tais autores dão ênfase à integração por estar diretamente ligada a exclusão e a inclusão, visto que esta:

[...] remete para um conjunto de condições constantes e definitivas aos níveis de família, trabalhista, socioeconômicas, isto é, pode-se identificar que a integração é antagônica à segregação, compreendendo o procedimento de agregação nas condutas e nas providências que possam potencializar a atuação dos sujeitos em afazeres habituais da sua cultura (Silva et al., 2018, p. 64).

Resta claro que os termos inclusão, exclusão e integração são de grande relevância para caracterizar os movimentos sociais de forma mais abrangente. Esta, é uma alternativa para focar nas lutas políticas educacionais e das ciências sociais. Embora os princípios da inclusão quanto a valorização da pessoa e das diferenças existentes entre homens e mulheres estejam normatizados há anos, ao abordar a inclusão na prática, o assunto ainda é muito complexo, visto que a efetividade da inclusão depende diretamente do desenvolvimento em conjunto, por meio da cooperação da sociedade como um todo.

Tal conceituação das diferenças e os princípios que envolvem a inclusão trazem a tona os processos inclusivos estabelecidos no âmbito escolar. E, olhando de forma mais acentuada tais questões, passa-se a apresentar as políticas educacionais de inclusão, pois estas mobilizam e orientam a educação inclusiva.

E é nesse cenário que será discutido as políticas educacionais de inclusão no Brasil, observando as formas de governo conforme ensinamentos de Foucault, demonstrando a privação dos direitos, o racismo, enfim, a diferença.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

Ao adentrar as políticas educacionais que envolvem a inclusão, sabe-se o quão complexo e necessário é esta discussão, visto a real importância da educação no processo inclusivo. O Estado tem papel fundamental nesta trajetória, pois as políticas públicas criadas pelo governo expressam a conquista dos movimentos sociais e de classe.

Entende-se por políticas públicas:

[...] as decisões governamentais projetadas para atacar problemas que podem estar relacionados, por exemplo, a política externa, saúde pública, proteção do meio ambiente, crime e desemprego, entre outros. Seus efeitos são direta ou indiretamente válidos para a sociedade, ou seja, têm poder vinculatório. (Rocha, 2001 apud Moreira et al., 2018, p. 236).

Em outros termos, políticas públicas é “um conjunto de práticas que inventa o que

elas definem e que, por sua vez, é condição de possibilidade para se estabelecerem verdades específicas que, ao serem atravessadas pelas tendências globais, constituem os próprios sistemas de ensino” (Lopes & Fabris, 2016, p. 80). Referidos sistemas, se observados de forma mais ampla, passam a nomear as políticas públicas como políticas de inclusão, propondo que toda política governamental é pública.

As políticas de inclusão são denominadas como “manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno” (Lopes & Fabris, 2016, p. 81), tendo como objetivo, atingir resultados positivos junto à população que se encontra sob o risco de exclusão.

Governamentalidade, é uma condição de vida, que tem nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos voltados aos processos de condução das condutas, ou seja, atua como “o governo de si, por si na sua articulação com os outros”, afirma Foucault (1999, p.111). Já Veiga-Neto (2002 apud Lopes e Fabris, 2016, p. 22), definem governo e governamentalidade como sendo as “palavras mais adequadas para problematizar as formas de condução as condutas de uns sobre os outros quanto às ações dos sujeitos sobre si mesmos”.

Ainda abordando Foucault quanto a governamentalidade, referido autor entende tal palavra como sendo:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (Foucault, 2008, p. 143).

Por isso, é importante compreender que as políticas de inclusão funcionam como uma poderosa estratégia biopolítica, ou seja, um tipo de governamentalidade, com o objetivo de diminuir ou pelo menos minimizar o risco social, garantindo assim, a segurança da população.

Nos anos 70, as políticas educacionais concentravam-se na educação de forma geral, atentando mais às normas disciplinares e as questões administrativas. Na década de 80 este conceito mudou, as questões pedagógicas predominaram, novas temáticas começam a ser abordadas quanto ao processo de ensino, indicando a preocupação com a forma de inclusão no processo ensino/aprendizagem. Tal movimento evidenciava uma governamentalidade democrática preocupada em governar para formar o cidadão, “a qual vai acompanhar a escola no decorrer da sua caminhada, de maneira propositiva, para construir estratégias de gestão do ensino e de inclusão para todos” (Rigo, 2018, p. 114).

Esse discurso de democratização da década de 80 ficou entendido como uma forma de integrar a população pela inclusão de todos, preocupando-se em garantir o acesso e a permanência de todos na escola, objetivando ainda, evitar o risco social,

devido aos baixos índices de escolarização daquela época. O tema sexualidade foi então abordado nos projetos político pedagógicos, visando transmitir aos educandos o conhecimento sobre o advento da Aids, incentivando uma educação sexual para prevenir a infecção do HIV.

Somente a partir de 1994 no Brasil, com a Declaração de Salamanca, ocorreu a mobilização em outros países para assumir as políticas da educação inclusiva. Tais movimentos buscavam tratar a diferença como diversidade, no entanto, as políticas de inclusão sendo formuladas e em parte executadas no Brasil, pareciam ignorar a diferença. Nesse sentido, “ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente”, segundo afirma Veiga-Neto e Lopes (2007 apud Lopes & Fabris, 2016, p. 103).

Essa movimentação foi impulsionada principalmente pela ação do movimento feminista, o qual reivindicava uma educação sem desigualdades. Tais discussões, embora surtindo pontos positivos, não resultaram nas discussões envolvendo o gênero, além do masculino e feminino ou do homem e mulher, e sexualidade nas políticas educacionais.

Todos movimentos envolvendo a área da educação tinham como principal objetivo, ampliar a Declaração dos Direitos Humanos de 1949, objetivando extinguir o racismo, discriminações e segregações, oferecendo possibilidades de uma vida mais digna, sendo mantidos seus direitos. E, por não se tratar apenas de uma questão textual, referidos movimentos que circularam e, ainda circulam no âmbito jurídico federal, tem grande impacto nos espaços onde os saberes se constroem e materializam como uma ameaça quanto a garantia dos direitos humanos na educação brasileira.

Em 2014, sob o auspício de alterar a Lei nº 6.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), o Projeto de Lei (PL) nº 7180/2014, conhecido como “Programa Escola sem Partido”, com o intuito de maior reconhecimento que a ideologia de gênero fosse introduzida no sistema educacional brasileiro, acrescentou-se ao art. 3º, o parágrafo único que preceitua: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (Brasília, 2015a). Referida iniciativa não foi o suficiente para tornar a ideologia de gênero como diretriz do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2015, não foram somente os PL apresentados para aprovação do PNE, os Projetos de Decreto de Lei (PDC) também foram acionados. Muitas foram as proposições para impedir as discussões de gênero e limitar os direitos da população LGBT.

Seguindo para o ano de 2017, no Decreto nº 9.005/2017 ficou estabelecido

a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão, bem como, as funções de confiança do Ministério da Educação. Tal documento dispunha especificamente às atribuições previstas para a diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania e uma de suas competências:

II - desenvolver programas e ações transversais de educação em direitos humanos e cidadania nos sistemas de ensino que visem ao respeito à diversidade de gênero e orientação sexual, ao enfrentamento da violência, ao desenvolvimento sustentável, à superação das situações de vulnerabilidade social e ao combate a todas as formas de discriminação na escola (Brasília, 2017).

A partir deste Decreto, a discussão voltada ao termo “gênero” se transformou em assunto de interesse nacional. E, neste mesmo ano, outros dois Requerimentos de Informações (RIC) foram direcionados ao Ministério da Educação, a RIC nº 2783/2017 e RIC nº 2818/2017, onde consta a inclusão de expressões reconhecidas para introdução da ideologia de gênero.

Como documento mais recente das políticas educacionais, cita-se que o Ministério da Educação (MEC), em 17 de janeiro de 2018, homologou resolução autorizando o uso do nome social para estudantes menores de idade, ressaltando que a referida solicitação deve ser apresentada por seu representante legal (MEC, 2018). A questão da inclusão do nome social no ambiente escolar será apresentado com maior ênfase no item 1.4 – Normatizações.

Destaca-se que, embora as tantas mudanças ocorridas até a atualidade quanto aos direitos à educação inclusiva, para atingir tal efetividade, escolas e instituições buscam adequar-se às novas regras, porém, “uma política não se torna experiência de vida apenas pela publicação da legislação e implantação das políticas. Esse aspecto é uma condição necessária, mas não suficiente para que as práticas inclusivas se tornem uma atitude de inclusão” (Lopes & Fabris, 2016, p. 101).

Foucault expressa que ao abordar uma atitude voltada à modernidade, deve-se perguntar o porquê:

[...] não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns, enfim uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (Foucault, 2005, p. 341-342).

As investigações de Foucault são de grande relevância para compreender a inclusão escolar como sendo um dispositivo voltado a biopolítica que governa a todos os indivíduos em torno de uma lógica neoliberal contemporânea.

Por isso, cabe aqui defender que:

[...] estamos incluídos, pelo imperativo legal e moral da inclusão, pela ação do Estado governamentalizado, mobilizado pela racionalidade neoliberal, mas que ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nas quais é sempre possível experimentar relações de in/exclusão (Lopes & Fabris, 2016, p. 105).

Obedecendo às políticas educacionais, a inclusão acaba retirando a escola da zona de conforto, fazendo com que toda equipe envolvida no processo educativo perceba que “a solução não é fingir que lida bem com as diferenças, tampouco se iludir que a tolerância, aceitação, amenização das e nas circunstâncias problemáticas da inclusão sejam ações não excludentes” (Orrú, 2017, p. 47), mas sim, demonstrar que realmente está inserida nos espaços mais opostos a ela.

As escolas modernas já conseguem articular bem a razão do Estado e as tecnologias necessárias para que a inclusão seja realmente efetiva. Nesse contexto, Rigo (2018, p. 107) explica que “hoje há uma governamentalidade que atua na pedagogia das escolas nos processos de inclusão escolar e está relacionada tanto ao eixo político, quanto ao da ética e da subjetividade de Foucault”.

Assim, visto sob o eixo das políticas educacionais, a governamentalidade está sempre presente para que ninguém fique ou seja excluído, ou seja, a inclusão precisa de fato ser efetiva para demonstrar-se eficaz. Para tanto, as normatizações e orientações do sistema nacional de ensino deverão estar adequadas e, se necessário, fazer as mudanças cabíveis para tornar a educação inclusiva.

Neste sentido, percebe-se que esse processo vai muito além, mas é importante focar na legislação brasileira, observando se as leis vêm orientando de fato as políticas de inclusão escolar. Nesse cenário, resta claro que a educação inclusiva depende do compromisso não somente do Estado, mas do envolvimento dos profissionais de Educação e de toda comunidade, para que os novos padrões escolares estabelecidos sejam respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente a abordagem de um estudo sobre diversidade de gênero, necessidade de inclusão escolar, o uso do nome social como forma dessa inclusão, a eficácia das políticas públicas educacionais e de gênero que evitem a exclusão, a evasão, que não apenas integrem o aluno dito “diferente”, especificamente os travestis e transexuais menores de idade, merecem maior abrangência, tendo em vista sua expressiva relevância na sociedade, nas relações humanas e o reconhecimento que devemos educar para a alteridade, sob pena da convivência humana tornar-se impossível.

Marcon, Prudência e Gesser (2016, p.295) já destacavam o abismo entre o que propõe a política pública e a sua efetividade na implementação, até porque o sistema binário da heteronormatividade que acentuam as desigualdades de gênero continuam presentes nas escolas.

Em razão dessa diversidade e da necessidade de inclusão dos travestis e transexuais como eles se sentem e se enxergam, preservando e respeitando a individualidade e alteridade, a escola avança quando permite aos seus sujeitos o uso do nome social de acordo com a forma como se entendem. É nesse cenário que as políticas de inclusão devem se constituir, observando que a inclusão escolar de travestis e transexuais depende de múltiplos fatores, embora o uso do nome social se façam presentes nestas políticas, este é apenas um dentre tantos outros aspectos a serem analisados.

Diante disso, é primordial que se iniciem as discussões sobre os temas identidade de gênero, as diversidades e as políticas sobre esta temática. O debate sobre gênero na educação é muito importante e, a sociedade não pode se calar frente a discriminação e o preconceito presente nas relações sociais e educacionais. A educação para a alteridade propiciará a devida inclusão, o extermínio do preconceito, o respeito à dignidade da pessoa humana e a escola é o ambiente favorável para ir além da educação formal, científica, pois formar um ser humano realmente humano modifica uma sociedade, como pensava Paulo Freire que a educação não transforma o mundo, ela muda as pessoas e estas transformam o mundo, o seu mundo e reflexivamente os outros mundos.

REFERÊNCIAS

Andrade, D.S.; Guedes, M.S. & Silva, S.C.L. (2016). O papel da escola e do professor quanto ao assunto homossexualidade: um estudo com professores de uma escola pública. In: *II CINTEDI, II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*; Campina Grande-PB, 16 a 18 nov., 1-12.

Araújo, M.C.C. & Gomes, J.C.S. (2018). Gênero, diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola. *Geoconexões*, 1, 20-25.

Belo Horizonte. (2009). Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 002, de 18 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das escolas da Rede Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, XV(3386), jul.

Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018*. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Campoy, A.T.J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.

Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1990). Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

_____. (2004). *A ilha deserta e outros textos*. Tradução de David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras.

_____. (2009). *Diferença e repetição*. 2ª ed. São Paulo: Graal.

Farinon, M.J. (2018). Alteridade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 130-135 jan./mar.

Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque (texto original de 1988). 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal. [livro digital]

_____. (2003). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (2005). O que são as luzes? In: Foucault, M. *Ditos & escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2006). *Microfísica do poder*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (2008a). *Segurança, território e população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008b). *Theatrum Philosophicum*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e escritos II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2010). *Os anormais: curso no collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2013). *Arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, P. (2018). *Educação e mudança*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 110p.

Gil, A.C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

_____. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2ª reimpr. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

Habowski, A.C.; Conte, E. & Pugens, N.B. A perspectiva da alteridade na educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, 23(1), 179-197, jan./abr. 2018.

Lopes, M.C.; Fabris, E.H. (2016). *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo:

EPU.

Marcon, A.N.; Prudêncio, L.E.V. & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 291-301.

MEC - Ministério da Educação. (2018). *Resolução que autoriza uso de nome social é homologada pelo Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 17 jan. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59221-resolucao-que-autoriza-uso-de-nome-social-de-travestis-e-transexuais-e-homologada-pelo-mec>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windz Barzão Ferreira. Porto Alegre: Artmed.

Orrú, S.E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: Vozes.

Paraná, Conselho Estadual de Educação. (2012). *Parecer CEE/CEB nº 74/12, de 16 de fevereiro de 2012*. Curitiba, 16 fev.

Paraná, Secretaria de Estado da Educação (SEED), Superintendência da Educação (SUED). (2017). *Orientação conjunta nº 02/2017 – SUED/SEED*. Curitiba: Superintendência da Educação.

Rangel, M. (2017). *Diversidade: um compromisso pedagógico da escola*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 84p.

Rigo, N.M. (2018). *Inclusão, diferenças e alteridade: a experiência no encontro com o outro*. 1ª ed. Curitiba: Appris. 223p.

Severino, A. J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. 24ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Silva, E.S.; Miranda, M.G.; Friede, R.; Dusek, P.M. & Avelar, K.E.S. (2018). O deficiente visual e a educação inclusiva. *SEMIOSES: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade*, Rio de Janeiro, 12(4), 58-76. ISSN 1981-996X.

STF – Supremo Tribunal Federal. (2018). Transgêneros e direito a alteração no registro civil. *Informativo STF nº 892*, Brasília, 26 fev. a 2 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo892.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ALUNOS COM AUTISMO O RECONHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Data de aceite: 20/02/2020

Marco Antonio Serra Viegas

Professor Especialista em Educação Especial (PUC-RJ) – Educação Básica – rede pública Mesquita (RJ).

<http://lattes.cnpq.br/6477621670515023>

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo apresentar as vozes dos educandos com autismo, que por sentirem-se discriminados, envergonhados e diferentes, leva à problematização e práticas educativas sobre esse tema com alunos atendidos na sala de recursos multifuncional (Atendimento Educacional Especializado/AEE) e com inserção em classes substitutivas, com a utilização dos recursos de imagem dos alunos, coletados no espaço escolar, em uma escola de Educação Especial do município de Mesquita/RJ, com alunos em uma faixa etária de 14 a 23 anos, autistas. O autor baseou suas análises teórico-metodológicas tendo como base a pesquisa qualitativa em interlocução com a concepção pedagógica que o Desenho Universal da Aprendizagem representa por oferecer múltiplas possibilidades, quer sejam em recursos pedagógicos, estratégias e tecnologias assistivas que oportunizam a um contingente maior de alunos com ou sem

deficiência apreenderem o conhecimento de diversas formas, desenvolvendo ludicamente as dimensões cognitivas, afetivas, motoras, sensoriais e sociais, e mais significativamente a construção de sua identidade. Por conseguinte, os jogos com as imagens contextualizadas são estratégias metodológicas que proporcionam a aprendizagem significativa através de materiais concretos e de atividades pedagógicas que o aluno constrói, desconstrói e reflete, despertando o processo de construção da identidade e na co-ação da representação simbólica e cognitiva de si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Construção da identidade; Desenho Universal da Aprendizagem.

AUTISTIC LEARNERS THE RECOGNITION OF THEIR IDENTITIES IN THE CONCEPT OF THE UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

ABSTRACT: The present research is based on the pedagogic project conducted with autistic learners at the resources room. It has been organized concerning learners behaviors. Since they perceive themselves differently, puzzles based on their images have been built aiming at deconstruct their perception. The pedagogical approach universal design for learning was chosen in this research, since it offers multiple possibilities and it can be used for the identity

formation in disabled or non-disabled people. The use of pictures as pedagogic task can transform the classroom in a ludic and pleasant environment, which may allow wider development opportunities, as well as autonomy, interaction, creativity and social inclusion. All these issues can be linked to the identity of the social groups that the learners belong to. As far as it classroom pedagogic application is concerned, the task aimed at having learners recognize their pictures and express the feeling of group and school belonging. Concerning the task that was dealt with, learners' responses were relevant when it comes to integration, participation, interaction and comprehension, since it was on pair with their reality, with the process of identity formation and with the role they played in school and life.

KEYWORDS: Autism; Universal Design for Learning; Identity formation.

INTRODUÇÃO

Nesse mundo globalizado, complexo, multifacetado e rico em diversidade no processo educativo, ensinamos e aprendemos de maneiras diferentes. Tanto na educação regular como na educação especial, com educadores comprometidos com uma educação transformadora, na busca em ampliar as possibilidades de construção do conhecimento dos nossos educandos. Assim, a percepção é de que, educar alunos autistas, implica na apropriação de múltiplas estratégias pedagógicas para auxiliá-los na construção de conhecimentos que possam ter aplicabilidade nas suas vidas diárias.

Nesse subprojeto da apropriou-se da abordagem pedagógica que o A pesquisa está baseada no projeto pedagógico da rede municipal de Mesquita “A leitura e suas múltiplas linguagens”, pensado neste grupo de alunos que, por expressarem o sentimento e serem diferentes, estimulou o comprometimento da sala de recursos em desconstruir essa realidade com os alunos atendidos, através de um sub projeto “A leitura como linguagem do autoconhecimento e inclusão através das imagens”. Desenho Universal Aprendizagem representa por oferecer múltiplas possibilidades, quer sejam em recursos pedagógicos, estratégias e tecnologias assistivas que oportunizam a um contingente maior de alunos com ou sem deficiência apreenderem o conhecimento de diversas formas e mais significativamente, também, por entendermos que se constitui em um instrumento pedagógico na construção da identidade dos alunos.

Nesse contexto, por meio de uma leitura das imagens dos alunos e do espaço escolar, se desenvolveram diversas atividades pedagógicas que envolveram os alunos em práticas lúdicas e problematizadoras com o objetivo de valorizarmos as diferenças na construção da imagem e reconhecimento dos mesmos e pertencimento ao espaço escolar, assim nos apropriarmos das múltiplas possibilidades da abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem de

alunos com autismo, nosso público alvo, na esperança de forjarmos uma educação crítica, transformadora, democrática e inclusiva.

O objetivo desse trabalho foi o de confeccionar e utilizar o jogo de quebra-cabeça como instrumento pedagógico para despertar o cognitivo do aluno e a construção da sua identidade, tendo como ponto de partida suas expressões e imagens, buscando investigar as relações com as questões motoras, cognitivas, afetivas, sociais e lúdicas, que serão apresentadas e utilizadas nas ações pedagógicas do aluno com autismo, através do jogo interativo, utilizando a abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem. O aluno é o foco do desenvolvimento no aspecto cognitivo, social ou interacional provocado por situações - problemas, no qual, é desafiado em sua capacidade de organização do pensamento e na dinâmica das múltiplas leituras do cotidiano no espaço escolar.

O trabalho torna-se relevante porque contribui para ampliar a discussão sobre a construção da identidade dos alunos, como a autoestima, a autoimagem, as potencialidades e o processo educativo a partir das singularidades e interatividade entre os grupos. Como também ampliar a sensibilidade e percepção do olhar sobre si, os outros e o espaço escolar, a partir do jogo interativo, representados por suas próprias imagens.

Dessa maneira, seguindo uma linha de pensamento de que os jogos estimulam e desenvolvem funções cognitivas tais como a percepção, atenção, memória, linguagem, tomada de decisões, resolução de problemas e outras estratégias que possibilitam a aprendizagem lúdica e significativa, questionar, problematizar, vivenciar e praticar as múltiplas possibilidades com o jogo, na busca de contribuir para a construção deles, sobre si e sobre a própria deficiência, com intuito de possibilitar a construção da identidade e novas formas de estar no mundo e com o mundo, na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem.

OBJETIVO

O objetivo central do trabalho de pesquisa tem a finalidade de problematizar o aprendizado do aluno com autismo e a construção da sua identidade. Com a utilização e análise através do jogo, como forma lúdica para problematizar e conscientizar os alunos de seu lugar no mundo, enquanto sujeitos de direitos e deveres e o reconhecimento de si como humano e pertencente e ocupante dos espaços, e também, de que a deficiência não é um fator determinante para impedi-los de estarem no mundo de forma plena e produtiva.

METODOLOGIA

Foi adotada como abordagem teórico-metodológica deste trabalho a pesquisa qualitativa, já a pesquisa qualitativa salienta, sobretudo, os aspectos dinâmicos e subjetivos, analisando informações mais complexas, como o comportamento, os sentimentos, as expressões e demais aspectos que possam ser observados no objeto de estudo. Assim, Bardin (1977, p.42) explica que, “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Deste modo, a observação e a reflexão da prática são importantes componentes em uma escola especial com alunos deficientes intelectuais. E destina-se a proporcionar atividades educativas e indicar estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dos educandos no espaço escolar.

Ao utilizar os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: em acordo com o projeto pedagógico que atuava a escola “A leitura como linguagem do autoconhecimento e inclusão através das imagens”. Foram realizadas atividades de contextualização como tema como: apresentação de músicas e vídeos, enfatizando a construção da identidade do aluno, como pessoa com deficiência e com capacidade de desenvolvimento global e cidadão de direito.

Nestas atividades, o reconhecimento de alguns alunos, trazida nas expressões dos mesmos, após cada apresentação, despertou a necessidade e um instrumento do mesmo, reconhecer e firmar o seu lugar neste no espaço social e político. Em acordo com Moura, quando descreve sobre pessoas diferentes:

Ao longo da História, as pessoas “diferentes” têm sido aprisionadas em rótulos ideologicamente engendrados e repassados pela sociedade e pela cultura, arcando com um ônus que lhes vem custando caro. Entre elas estão incluídas as **pessoas com deficiência**, cujos traços têm delineado significações que vão sendo concebidas segundo os sentidos que lhes são atribuídos ante cada olhar (MOURA, apud MANTOAN, 2013, p. 45).

Deste modo, é necessário um processo dinâmico que caracterize o estabelecimento da interação das diferenças dentro das diferenças em um desenvolvimento de ensino-aprendizagem/práticas pedagógicas que direcionem os recursos didáticos e adaptação de currículos e materiais para os alunos com deficiências. Sendo assim, os atendidos no AEE, são um total de 15 alunos, sendo 05 alunos com autismo, matriculados em uma escola especial do município de Mesquita, região metropolitana da cidade o Rio de Janeiro.

O material do jogo é de fácil manipulação e interação entre os sujeitos sociais que participam, sejam com deficiência ou não. Considero, com essa vivência, que os jogos estabelecem uma forma de atividade tanto na dimensão lúdica como da

aprendizagem prazerosa e significativa. As interações permitem momentos de comunicação e de construção de informações compartilhadas. O jogo pode ser jogados de forma convencional, ou com as intervenções que o professor considerar mais apropriadas para atender as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos.

Ao se apropriar da abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem e as múltiplas possibilidades de aplicabilidade pedagógica para o trabalho com quebra-cabeça - que foi confeccionado em material de placa de fibra de média densidade (MDF). O quebra-cabeça com quatro peças, oito peças e 16 peças, todos com as imagens dos alunos envolvidos e espaços da escolar.

AUTISMO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O trabalho realizado com os alunos autistas, através da proposta do jogo de quebra-cabeça, tem como objetivo disponibilizar recursos e estratégias específicas para favorecer o processo de ensino aprendizagem e de identidade, e assegurar sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural. A construção de materiais lúdicos e com apelo visual claro, para esses alunos, colaboram no processo de identificação do seu eu, assim como a experimentação de novas possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto destaco

[...] procure saber quais são os maiores interesses do aluno com autismo e prepare materiais e atividades com esses temas. Isso fará com que ele se sinta mais estimulado a aprender, além de melhorar o vínculo entre o aluno e o professor. Sempre que possível utilize o máximo de material visual ou concreto, mostre figuras e gravuras no decorrer das explicações, e proporcione aos alunos vivências práticas, em que ele possa experimentar as coisas [...]. (Silva, 2012, p.117).

Gaiato e Teixeira (2018, p.14) corroboram com a fala que, Somos seres sociais, e isso significa que naturalmente aprendemos desde de cedo a buscar nossa atenção e interesse em outras pessoas do nosso círculo de confiança.

Os alunos, público alvo da pesquisa, apresentam dificuldade no processo de construção da identidade e interação com os grupos e espaços escolares. São situações que permeiam as aulas e que, como educador, entendo que esses alunos estão passando por um processo de crise de identidade que nos remetem a reflexão e problematização de como o sujeito percebe a si próprio e ao mundo, em que, está inserido e internaliza a sua condição de pertencimento ao este espaço mundo. Nesse contexto, as palavras de Candau afirmam:

Impõe-se o imperativo de desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Em cada um de nós, na sociedade como um todo. Na globalidade do planeta. (CANDAU, 2005, p.09)

A identidade do sujeito cognoscente é construída desde os primeiros dias de sua vida, se prolonga e gera momentos de crise, angústia, alegrias, surpresas, descobertas, sonhos, utopias, desejos. Todavia, Amy corrobora:

[...] somente um método não é o bastante, mas sim a mistura entre eles, poder adaptar ao que é necessário no tempo certo e saber que assim poderemos estar contribuindo com o desenvolvimento da criança autista, objetivo maior para a socialização (AMY, 2001, p.19).

Na adolescência, particularmente, as crises de identidade tornam-se mais intensas porque, nessa fase do desenvolvimento, forjamos mais conflituosamente o nosso estar no mundo. A identidade pessoal é tecida nas relações sociais que se inserem no cotidiano, que deve ser respeitada e valorizada em suas idiossincrasias.

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

O Desenho universal para aprendizagem é uma abordagem com a convicção de que todos tem o direito a educação e alcançar o seu melhor como ser humano, reconfigura a postura tradicional do professor, que passa a ser o facilitador da relação de ensino. De acordo com o Manual Final do Desenho Universal para Livros Didáticos:

Os alunos são diferentes na maneira como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada. São diferenças sócio culturais, econômicas, diferentes idiomas, alunos com b deficiências - intelectual, motora e sensorial. Atentos a essa realidade, a diversidade deve estar contemplada na maneira como o conteúdo é apresentado e nas múltiplas formas de representá-lo, na ampliação de oportunidades de ação e expressão dos alunos e no desenvolvimento de estratégias que garantam o envolvimento dos atores da aprendizagem (2017, p.3).

Para um contingente social significativo, a deficiência assusta, apresenta para o outro, um retrato que perturba, que suscita medo, angústia, afastamento. A deficiência, para muitos, ainda, representa uma avalanche avassaladora no imaginário, principalmente, daquilo que não desejamos ver e conforme destaca Fédida, [...] “o deficiente constitui uma figura de negação violenta que desencadeia todas as nossas negações” (1984, p. 145).

Nesse processo de desconstrução da negação da deficiência e afirmação da sua identidade enquanto sujeito histórico e cognoscente, trabalhar com o objetivo de inserir os alunos em um universo de possibilidades cognitivas, sociais e afetivas que resultam em avanços significativos em seu processo de desenvolvimento.

Entender que a construção da identidade não é individual e que se forja na interação com o outro, em um processo constante do devir, ou seja, nada é permanente, tudo está em constante processo de mudança, transformação. E é nesse

processo de trocas, de interação com o outro que nos socializamos, constituímos nossa identidade e aprendemos a conviver e a respeitar as diferenças em suas singularidades, potencialidades e limites.

Nesse contexto, reafirmar a diretiva da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...] Reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano, reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência, reconhecendo a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio (2011, p. 19 - 20).

Assumir assim, como educador, que temos um papel de extrema importância no processo de construção da identidade dos alunos e, especialmente, do aluno da Educação Especial. Nossa práxis pedagógica nos estimula a desconstruir os estigmas, os estereótipos, a discriminação e a negação que o nosso público, geralmente, vivencia. Nesse contexto, ter a responsabilidade com esses sujeitos sociais com autismo e outras deficiências de desconstruir os estigmas, a desvalorização, o processo de estranhamento, de vitimização, segregação e outras formas de violência que vivenciam.

Assim como, segundo Pletsch (2010, p.15) corrobora que:

Acompanhar pedagogicamente o aluno com déficit cognitivo tem sido apontado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Considerando que aluno autistas apresentam maiores dificuldades em suas necessidades específicas de aprendizagem e possuem um desenvolvimento neurológico, psicomotor e de linguagem mais lento e muito comprometido, e que as dimensões afetiva e cognitiva desses alunos estão intimamente ligadas e favorecem o sentimento de autoestima e de aceitação de suas singularidades, esses alunos reais, precisam de interferências pedagógicas mais humanizadas, partindo do pressuposto que são capazes de aprender, principalmente, quando o educador estabelece vínculos afetivos que beneficiam sua prática pedagógica e o desenvolvimento global desses sujeitos.

Com comprometimento de um processo educativo transformador, destaco Freire.

A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que

recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece. (FREIRE, 1997, p.42)

Assim, compreender que no processo de construção da identidade, precisa-se enxergar além do aluno “ideal”. Voltar nosso olhar e nossa escuta para o sujeito, que é capaz de estar no mundo construindo sua história, sua identidade a partir de novas formas de aprender, fortalecer, relacionar e de desconstruir o estigma de ser considerado diferente, e de ser um agente multiplicador de processos de mudanças de pensamentos e ações das construções sociais sobre a deficiência.

Em Winnicott (1975, p. 63), o brincar é mais que a simples prazer ou passa tempo, é o desejo de se constituir e se fazer constituído com vivências marcadas pela cultura e o universo, a facilitar o desenvolvimento, proporcionar relacionamentos em grupo, podendo ser uma forma de comunicação.

O jogo, especificamente, colabora na reflexão e expressão autônoma e na criação de um ambiente que transcenda no objetivo de oferecer múltiplas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, em uma relação de reciprocidade, permitindo, portanto, que os educandos experimentem novas formas de aprender, o lazer e as interações sociais e lúdicas, que favoreçam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e cultural desses sujeitos sociais. Ao utilizar a abordagem do Desenho Universal para a aprendizagem de nossos alunos com autismo:

“Sabendo que a diversidade não é exceção e sim norma e que os sujeitos aprendem de maneiras diversas, o Desenho Universal para Aprendizagem se apresenta como um conjunto de possibilidades – materiais flexíveis, técnicas e estratégias – que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. O objetivo é atingir assim, um número maior possível de alunos, universalizando, portanto, a aprendizagem” (2017, p. 3).

Sob esta condição, o saber fazer do professor tem uma participação fundamental no processo de desenvolvimento afetivo e intelectual dos alunos, pois é relevante seu papel no modo de pensar as relações de identidade e aprendizagem no processo educativo e na mediação das atividades lúdico-corporais, compreendendo o significado do brinquedo dos jogos simbólicos para o desenvolvimento global do sujeito que aprende.

Considerar que através do jogo como instrumento pedagógico, os educadores, podem transformar a sala de aula em um espaço lúdico e prazeroso, possibilitando aos alunos, com deficiência ou não, maiores oportunidades de desenvolvimento, autonomia, respeito, desafios, interação, valores, imaginação, criatividade, habilidades sociais, solidariedade, alteridade e inclusão social, ratificando assim, a identidade dos grupos sociais em que estão inseridos. Assim como, alcançar os objetivos propostos, competências e atitudes importantes ao desenvolvimento

humano na aquisição de conhecimento, Antunes contribui:

“A palavra *jogo* provém de *jocu*, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa, um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra (...) empregamos a palavra “*jogo*” como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica em vitória ou derrota. (...) É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno. (...) O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”. (ANTUNES 1998, p. 11-36):

Nesse contexto, desenvolveu-se no jogo de quebra-cabeça uma releitura, ao utilizar as imagens dos alunos como uma estratégia pedagógica para se reconhecerem e aos colegas, educandos da escola, com o objetivo de trabalhar ludicamente na construção de suas identidades. A faixa etária dos alunos selecionados entre quatorze a vinte e três anos.

Na aplicabilidade pedagógica, o objetivo com a proposta foi de que os alunos se reconhecessem em suas imagens e manifestassem o sentimento de pertencimento ao grupo e ao espaço escolar. No início, a surpresa de se reconhecerem nas peças do jogo, causou um impacto muito grande, e houve certa dificuldade em realizar a proposta, sendo necessário a intervenção dos mediadores dessa atividade pedagógica, porém, os alunos ao começarem a compreender o contexto do jogo, suas regras e sua dinâmica, revelaram-se interessados, curiosos e orgulhosos por serem os protagonistas do jogo. Observou-se em alguns alunos a surpresa ao se reconhecerem nas peças e parte do jogo, com expressões de felicidade e perplexidade.

Jogar não é simplesmente apropriar-se das regras. É muito mais do que isso! A perspectiva do jogar que desenvolvemos relaciona-se com a apropriação da estrutura das possíveis implicações e tematizações. Logo não é somente jogar que importa (embora seja fundamental), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permite a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem (2005, p.105).

O brincar reforça laços de amizade, companheirismo e afetividade, todos nós nos sentimos crianças ao participar de brincadeira e/ou jogos, nos leva a fazer descobertas e experiências ímpares, tornando a aprendizagem mais rica e motivador no processo de construção de nossa identidade, em acordo com Oliveira, V. (2006, p.11) “...os rituais e brincadeiras...contribuem para a formação, manutenção e preservação dos processos cognitivos, afetivo-emocionais e sócio culturais.”

As respostas dos alunos foram relevantes quanto a participação, interação e

compreensão da proposta apresentada, porque representa a realidade em que estão inseridos no processo de construção de suas identidades, e o lugar que ocupam e possibilitou criarem suas próprias versões e dinâmicas para o jogo.

Seguindo o pensamento de Antunes, em referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se entender que:

A orientação proposta nos PCNs está situada nos princípios construtivistas e apoia-se em um modelo de aprendizagem que reconhece a participação construtivista do aluno, a intervenção do professor nesse processo e a escola como um espaço de formação e informação em que a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades operatórias favoreça a inserção do aluno na sociedade que o cerca e, progressivamente, em um universo cultural mais amplo. Para que essa orientação se transforme em uma realidade concreta é essencial interação do sujeito com o objeto a ser conhecido e, assim, à multiplicidade na proposta de jogos concretiza e materializa essas interações (1998, p. 43).

Com esse trabalho, dando voz as experiências e vivências dos alunos, pode-se pontuar que a construção da identidade é constituída de forma dialética, construída na relação com o outro e com si mesmo. E através da proposta realizada, o jogo com imagens dos alunos e espaços da escola, os mesmos encontram na ludicidade o prazer em se reconhecer como sujeito e parte integrante do processo. Destaco a fala de Feuerstein (2008) “os cromossomos não tem a última palavra”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o presente trabalho apresentou que os alunos autis, conseguem se organizar e responder bem às exigências do processo educativo quando é oferecida a eles uma rotina, com atividades que estimulem suas potencialidades de aprendizagem.

Como seres inconclusos que somos, apresentamos inquietações que nos movem no prazer de caminharmos em direção à pesquisa, ao prazer da descoberta e do desenvolvimento do pensamento crítico, para que possamos construir e fortalecer a concepção de uma escola verdadeiramente viva, democrática, diversa, coletiva e inclusiva, que esteja voltada para atender ao seu público principal, isto é, aos alunos em suas necessidades específicas de aprendizagem.

O respeito às diferenças é condição *sine qua non* para estarmos permanentemente alerta, e todos temos a responsabilidade de lutarmos contra o paradigma hegemônico de uma visão de mundo etnocentrista, ou seja, a visão de mundo da sociedade que possui a tendência de privilegiar suas normas e os seus valores, que se julga mais importante que todas as outras, e os que não se encaixam nesse paradigma enfrentam todos os tipos de discriminação, e são no máximo, tolerados.

A presente pesquisa, agregou a minha prática, conhecimentos e experiências relevantes no trabalho com este público, no qual despertou-me o desejo em desenvolver outros materiais, tendo os jogos com proposta pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências** / Celso Antunes. – Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL: **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BARDIN, L **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMPOS, M, L. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**. 2003. <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>, acesso em: 31/08/2018.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico** / Vera Maria Candau (org.); Carmen Teresa Gabriel... [et al.] – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FEUERSTEIN, R. **A Crença na Modificabilidade Estrutural Cognitiva**. Aulas ministradas por Feuerstein entre 1995 e 1999. Disponível em: <<http://br.gruops.yahoo.com/gruop/autismo>>. Acesso em: dezembro 2018.

FÉDIDA, Pierre. **A negação da Deficiência: A instituição da diversidade**. Traduções: Maria Natividade Ribeiro Petit (francês). Rachel Manno (francês) Lucia Maddi (inglês) Rio de Janeiro. Editora Achiamé, 1984.

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

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire, - São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GAIATO, Mayra; TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho Autista**. São Paulo. Editora nVersos, 2018.

MACEDO, I; PETTY, A, L, S; PASSOS, N, C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Manual de Desenho Universal para Livros Didáticos – Movimento Down/<http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Manual-FINAL-bibliografia.pdf>. Acesso ao site 12/12/2017.

OLIVEIRA, V. B. **Rituais e Brincadeiras**. Petrópolis. Vozes. 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar : diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual** / Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro : Nau : Edur, 2010.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: entenda o Autismo** / Ana Beatriz Barbosa Silva, Mayra Bonifácio Gaiato, Leandro Thadeu Reveles. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro. Imago, 1975.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Data de aceite: 20/02/2020

Dados de submissão: 30/11/2019

Sonia Ribeiro de Lima

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná
<https://orcid.org/0000-0003-3239-6428>

Solange de Castro

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-5142-2217>

Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel – Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-4581-2446>

RESUMO: Este texto objetiva dialogar sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e do Método Materialista Histórico Dialético para a Inclusão Escolar. O Materialismo Histórico Dialético apresenta-se como um instrumento para o conhecimento de uma determinada realidade, e é pelo movimento do pensamento, constituído pela materialidade e pela consciência histórica do ser humano, que esse método percebe as leis fundamentais que determinam como se organizam os homens durante a história da humanidade. Na Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano é resultado das relações históricas, sociais e culturais. Trata-

se de uma teoria baseada na noção de que a essência da vida humana é cultural. Neste sentido, parte-se da seguinte problemática: como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, uma vez que, através de estudos e pesquisas de Vigotski (1896-1934), percebe-se um novo olhar, uma proposta de ressignificar quem é o aluno com deficiência. Caracteriza-se como um estudo teórico/bibliográfico, discutindo com autores como Vigotski (1983, 1997, 1989), Marx (1985, 1984) e Netto (2011). Dado a complexidade da atuação do professor mediante a diversidade de alunos atualmente matriculados no ensino regular, acredita-se que o mesmo deva pautar-se em um referencial teórico metodológico que norteie sua prática, através de uma teoria que trabalhe com o aluno na sua totalidade, num processo de humanização e de autonomia do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Histórico-Cultural; Materialismo Histórico Dialético; Inclusão Escolar.

CONTRIBUTIONS OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY TO THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION

ABSTRACT: This text aims to discuss the contributions of Cultural-Historical Psychology

and the Dialectical and Historical Materialism Method for School Inclusion. The Dialectical and Historical Materialism presents itself as an instrument for the knowledge of a certain reality, and it is through the movement of thought, constituted by the human being's materiality and historical consciousness, that this method perceives the fundamental laws that determine how men have been organized throughout the history of mankind. In the Cultural-Historical Psychology, the human being is the result of historical, social and cultural relations. It is a theory based on the notion that the essence of human life is cultural. In this sense, we start from the following problem: how can Cultural-Historical Psychology contribute to the inclusion of students with disabilities in regular education, since, through studies and research on Vigotski (1896-1934), we perceive a new look, a proposal to redefine who the student with disabilities is. This study is characterized as theoretical/bibliographical, and it discusses authors such as Vigotski (1983, 1997, 1989), Marx (1985, 1984) and Netto (2011). Given the complexity of the teacher's work considering the diversity of students currently enrolled in regular education, we believe that the teacher's practice should be guided and based on a methodological theoretical framework, through a theory that considers the student as a whole, in a process of humanization and autonomy of the subject.

KEYWORDS: Cultural-Historical Psychology; Dialectical and Historical Materialism; School Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Inclusão escolar não é assunto novo nem exclusivo da sociedade contemporânea, mas sim trata-se de processo histórico. E, durante esse percurso histórico até os dias atuais, percebe-se ainda a prevalência de uma prática segregativa e excludente.

Mas contrapondo-se a este cenário, consta na historicidade humana, expressivas lutas e tentativas de superações dessas práticas discriminatórias. A exemplo de Lev Semionovitch Vigotski (1896/1934), um dos principais fundadores da Psicologia Histórico-Cultural que aproximadamente a um século, já abordava conceitos relativos a concepção da educação inclusiva. Podemos dizer que este pensador, adiantou-se a seu tempo, principalmente ao desenvolver o conceito de mediação, concebido como central em sua teoria, para explicar a conversão das funções naturais em funções culturais no ser humano. Para Vigotski a essência da vida humana é cultural, afinal, “[...] o homem é um ser social, produto da vida em sociedade e da apropriação da cultura.” (BESERRA et al., 2009, p. 2).

Observa-se, porém, que na sociedade contemporânea, globalizada, permeada por avanços tecnológicos, o tema da inclusão encontra-se em situação de destaque em debates e discussões, tanto no âmbito da legislação quanto da sociedade em geral. Percebe-se avanços expressivos voltados à pessoa com deficiência e aos

processos de inclusão escolar.

No entanto, mesmo “[...] sob a égide de um Estado Democrático de Direito, muitos são os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência para o seu acesso e permanência na escola com igualdade de oportunidades e de tratamento.” (VASCONCELOS, 2016, p. 1). Ainda, de acordo com Vasconcelos, a falta de profissionais especializados e a formação de professores deficitária, entre outros fatores, interferem na concretização de uma educação de fato inclusiva “comprometida com a dignidade humana e as liberdades fundamentais.” (VASCONCELOS, 2016, p.1).

Assim, a presente discussão justifica-se por entendermos que a escola, imersa na sociedade capitalista, sofre com as interferências do meio, no entanto, ainda é o local mais propício para a transmissão do saber científico, pois é na escola que diferentes culturas se encontram, interagem e transmitem, por meio da prática social, esses diferentes valores.

É, portanto, no espaço escolar que a inclusão deve se realizar de fato, desconstruindo o processo de segregação e exclusão historicamente sofrido pela pessoa com deficiência. “Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isso é fundamental.” (CASTILHO, 2009, p. 118).

Neste sentido, o objetivo deste texto é dialogar sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e do Método Materialista Histórico Dialético para o processo de inclusão escolar.

Metodologicamente este trabalho apresenta uma pesquisa de natureza exploratória, que segundo Gil (2010, p. 27), “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. E teórico/bibliográfico “desenvolvido a partir de material já elaborado e de livros e artigos científicos.” (GIL, 2010, p. 50).

Parte da pesquisa exploratória e da análise do conteúdo pode ser considerada como pesquisa bibliográfica. Marconi; Lakatos (2003, p. 183) acrescentam a esta definição que a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”, porém, “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

O problema principal da pesquisa está relacionado à inclusão escolar. Para tanto, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, livros, artigos científicos, teses e dissertações que trabalham com a perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico Dialético. Dialogando com autores tais como, Vigotski (1983, 1997, 1989), Marx (1985, 1984) e Netto (2011). Bem como, trazendo

à tona reflexões pautadas em estudos que se referem a inclusão escolar.

2 | A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI E O MÉTODO MARXISTA: TECENDO DIÁLOGOS

A opção pela Psicologia Histórico-Cultural, deve-se ao fato deste referencial teórico tratar o ser humano na sua singularidade, considerando o contexto histórico e cultural em que está inserido. “Estabelece um entrelaçamento permanente e contínuo entre o biológico, o social e o cultural ao afirmar que os seres vivos e o meio não podem ser vistos em separado, mas em constantes interações.” (ROSSETO, 2009, p. 65). Ainda de acordo com Rosseto, (2009, p. 84), “para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio, que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode romper com seu determinismo biológico.”

Assim, tomando como princípio o Materialismo Histórico Dialético, Vigotski propôs um outro modo de pensar o sujeito e as suas múltiplas inter-relações.

Nesse sentido, Pertile (2014, p. 117), explica que Vigotski elaborou uma psicologia, verdadeiramente marxista, “[...] em que as ideias pudessem ser discutidas por sua natureza social, a partir da objetividade, das possibilidades e dos limites que impõe a realidade material. Dessa forma, um novo homem é almejado juntamente com uma nova realidade social.”

Ao considerarmos que o ser humano resulta da cultura historicamente produzida pela humanidade, concordamos com Vigotski que a partir da conduta coletiva de colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, constitui sua subjetividade. “Ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo [...], como também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de uma nova forma o curso de seu desenvolvimento.” (VYGOTSKI, 1989, p. 149).

Neste sentido, a edificação de sua teoria sob influência do Materialismo Histórico Dialético, como método, traz seu modo de pensar e explicar os processos psíquicos do desenvolvimento humano. Seus estudos enfatizam a importância do coletivo, das relações sociais, da interação com o meio, como fatores necessários ao processo de humanização do homem. A mediação que ocorre nessas relações, com a natureza, por meio do uso de instrumentos físicos e psicológicos, promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e seu domínio.

Podemos perceber, na relação homem natureza a proximidade da Psicologia Histórico-Cultural e o método marxista, uma vez que no marxismo, de acordo com Netto (2011), a sociedade e a natureza constituem uma unidade, mas não são uma única unidade, não são uma junção, uma identidade, são unidades diferentes. “[...] o

ser é a unidade – não a identidade – entre o ser natural e o ser social. Isso é dialética. Dialética é história, do ponto de vista do seu processo real.” (NETTO, 2011, p. 338).

Ainda de acordo com Netto (2011), a expressão da história se dá pela dialética, e que, a sociedade possui uma dialética diferente da natureza.

[...] o ser social, embora surgido da natureza e a ela necessariamente vinculado, tem especificidades. Há movimento, há contradição, há avanço, há superação, tanto na natureza quanto na sociedade. Mas a dialética da natureza não pode ser equalizada à da sociedade. Por exemplo, a categoria de liberdade – categoria que é um traço pertinente da realidade social, um modo de ser do real social – não existe na natureza. Na natureza não há liberdade, há acaso, azar, acidente, mas não liberdade. Esta é uma característica específica do ser social. (NETTO, 2011, p. 337).

Assim entendemos que por meio do trabalho o homem se constitui, transforma a natureza ao mesmo tempo que transforma a si mesmo. Conforme Castro (2013), Marx e Engels apresentam essa discussão baseando-se no pressuposto de que o que determina as formas de organização de uma sociedade é a sua forma de produção material.

Destarte, a categoria trabalho para o marxismo é concebida como categoria universal, é a base de toda a atividade econômica e, compreendê-la é substancial, pois refere-se diretamente ao homem e a sua relação com a sociedade.

Marx ao diferenciar trabalho de qualquer outra atividade, pontua que:

[...] O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio. (MARX, 1985, p. 149).

Portanto, a categoria trabalho é exclusiva do ser humano, é atividade racional que permite a interação social e a constituição da humanidade.

Vigotski apropriando-se dessa concepção marxista de trabalho, a entendia como atividade fundamental do ser humano.

O trabalho humano e a utilização de instrumentos são fundamentais na constituição dos processos de desenvolvimento da consciência e das capacidades humanas. É quando o homem age sobre a natureza que ele se envolve em processos de humanização e de formação da consciência. (CASTRO, 2013, p. 125).

Nessa mesma linha de pensamento Beserra et al. (2009), explica que

Pela mediação do trabalho, o homem altera e controla sua conduta, transforma

suas inclinações e funções naturais, traçando novas formas de comportamento culturais, superiores. Dessa forma domina sua própria natureza, controlando seu comportamento por meio da mediação dos instrumentos simbólicos. (BESERRA et al., 2009, p. 5).

Ainda de acordo com os autores, o trabalho permitiu a evolução das funções psicológica elementares, presentes inclusive nos animais, em funções superiores, resultado das mediações estabelecidas no processo do trabalho. Questão fundamental na Psicologia Histórico-Cultural, por tratar da superação do caráter unilateral, e ressaltar seu caráter social e sua dimensão natural.

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural é uma teoria que nos dá suporte para minimizar os efeitos da visão tradicionalmente focada nas limitações, quando se valoriza somente o defeito e as consequências dele, ao se tratar de pessoas com deficiência. A teoria vigotskiana parte do princípio que todo o ser humano pode aprender, independentemente de suas limitações.

De acordo com Vygotski (1997), esses sujeitos têm capacidade para serem inseridos na sociedade, no mercado de trabalho, no contexto educacional, com plenas condições de se apropriar de novos conhecimentos. Assim, nessa perspectiva teórica os processos psicológicos desenvolvem-se no âmbito das relações socialmente mediadas, na sua totalidade e em processo de desenvolvimento contínuo e não acabado.

3 | CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

O princípio de que toda pessoa pode aprender e que todo o aprendizado é mediado, dá-se a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (1983) enfatiza a superação das dificuldades geradas pela deficiência por meio do coletivo, das relações sociais, da integração, da interação com o meio, com familiares e amigos.

A mediação que ocorre nessas relações se dá através do uso de instrumentos, como por exemplo o uso da fala, que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Muitas vezes, o desenvolvimento insuficiente dessas funções, implicam em comprometimentos no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por meio do coletivo, fica claro que as limitações e dificuldades originadas pela deficiência não são de caráter biológico, mas pelas consequências sociais, as secundárias que a deficiência pode causar. Ou seja, deficiência primária compreendida como fator biológico e deficiência secundária como fatores decorrentes de impedimentos impostos ao indivíduo em seu contexto social.

Nesse prisma, a questão não é a deficiência propriamente dita, mas sim, a

ausência de uma educação adequada, uma vez que o sujeito com deficiência é, antes de tudo, um sujeito que se desenvolve de maneira peculiar. Como qualquer ser humano, possui sua singularidade, isto é, pode alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento que uma criança que não apresenta deficiência, porém, por meio de outros caminhos.

Cabe ao processo educacional organizar e enfrentar as limitações apresentadas pelos alunos com deficiência no intuito de adaptar o processo educacional às condições desses alunos.

Tais afirmativas denotam a importância da educação como processo de mediação intencional e planejado no intuito de impulsionar o desenvolvimento. Cabe ainda, ressaltar a prática de ações “[...] pedagógicas para a apropriação dos conteúdos escolares, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é impulsionado pela aprendizagem que promove o desenvolvimento.” (PERTILE, 2014, p. 130).

Portanto, o conhecimento organizado por meio dos conteúdos escolares exerce ação mediadora da cultura para o desenvolvimento humano. Vigotski (1983) enfatiza o papel do professor e da escola no sentido de criarem condições para que o aluno trabalhe com suas limitações. Ademais, o autor acreditava que as formas de comunicação usadas pelo professor e a importância que este atribui ao papel da cultura na vida do aluno são fundamentais para o seu desenvolvimento. Logo, essas formas devem estar voltadas para uma perspectiva teórica metodológica que contemple a realidade e as condições da criança.

Conforme Vygotski (1997), o maior erro da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o sujeito com deficiência do meio social, isolando-o e situando-o num mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao seu defeito, proporcionando-lhe uma educação orientada para a enfermidade e não para a saúde, para o ponto de vista biológico ao invés do social.

Espaços escolares e sociais não segregativos era fortemente defendido por Vigotski, conforme que afirma Beyer (2003),

[...] que o lugar mais legítimo para todas as crianças, também as com necessidades especiais, é na escola regular. A escola especial correria o risco de perpetuar a cultura do déficit, em que os significados das identidades – individuais e sociais – encontrar-se-iam ou em um estado de acentuada difusidade, ou velados – por atitudes de superproteção, comiseração, rejeição, etc. Também seria inadequada a imposição de modelos, valores ou referências culturais, que não viabilizassem ao sujeito sua própria síntese cultural. (BEYER, 2003, p. 166).

Ainda de acordo com Beyer (2003), Vigotski defendia a importância da convivência social da criança com deficiência, “[...] ou seja, é precisamente na amplitude das relações interpsicológicas que a criança encontrará solo fértil para o

desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem.” (BEYER, 2003, p. 166).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, é fundamental a interação de crianças em situações diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski desconsidera a possibilidade de formação homogênea de grupos de crianças em escolas especiais, afinal, estas condições cerceiam a oportunidade de convivência com outras crianças com níveis de desenvolvimento diversos, haja vista que essa possibilidade “[...] pode servir de elemento compensador para as crianças com necessidades especiais.” (BEYER, 2003, p. 178).

Assim, nessa perspectiva tem-se que Vigotski, precursor da Psicologia Histórico-Cultural, deixou um grande legado para o campo da pedagogia e da psicologia, propôs uma educação que rompesse com o sujeito estudado de maneira fragmentado e isolado. Buscava construir uma sociedade igualitária, com uma educação que deixava de ser privilégio de poucos para ser direito de todos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão podemos dizer que a escola, ao se tornar um espaço inclusivo, onde diferentes alunos convivam, necessita criar condições de acesso, permanência e apropriação do conhecimento por todos. Afinal a escola, de acordo com Fávero (2004, p. 53) “é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano.”

Dado a complexidade da atuação do professor, principalmente a partir da década de 1990 com o aumento significativo de alunos com deficiência/necessidades educacionais matriculados em todos os níveis e modalidades de ensino, considera-se que o mesmo deva pautar-se em um referencial teórico metodológico que norteie sua prática pedagógica.

No entanto, o que se percebe é que os cursos que se propõe formar professores, bem como, os de formação continuada, não preparam o professor para trabalhar com a diversidade, com o respeito às diferenças e as desigualdades. Sem dizer de muitos cursos de formação à distância que não primam pela qualidade e se dão de maneira aligeirada, comprometendo dessa forma a atuação deste professor frente ao público da educação especial.

Ou seja, pensar a educação como um direito de todos, rumo a emancipação humana, implica orientar o trabalho do professor para além das demandas que veiculam os preceitos da inclusão. Nesse sentido, ressaltamos a importância de compreender as finalidades pelas quais a educação é encaminhada, o que exige um posicionamento crítico e consciente frente aos slogans que permeiam o campo educacional.

REFERÊNCIAS

- BESERRA, Francisca de Melo et al. **A contribuição da teoria de Leontiev no estudo da relação entre trabalho e educação.** 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/215629460_A_CONTRIBUICAO_DA_TEORIA_DE_LEONTIEV_NO_ESTUDO_DA_RELACAO_ENTRE_TRABALHO_E_EDUCACAO>. Acesso em: 06 maio 2019.
- BEYER, Hugo Otto. A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM VYGOTSKIANA E DA EXPERIÊNCIA ALEMÃ. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 12, p.163-180, 20 dez. 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero2pdf/4beyer.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.
- CASTILHO, Ela Wiecko. **O papel da escola para a educação inclusiva.** In LIVIANU, R., coord. Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108119. ISBN 978-85-7982-013-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- CASTRO, Fernanda Santos de. **O Conceito de Trabalho e a Psicologia Histórico-Cultural.** Revista Urutágua - Acadêmica Multidisciplinar, Maringá, v. 1, n. 28, p.123-128, 30 maio 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/viewFile/16414/11224>>. Acesso em: 06 maio 2019.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Marx, K. & Engels, F. (1977) **A ideologia alemã.** São Paulo, Grijalbo.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** 2.ed.Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 149-163.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PERTILE, Eliane Brunetto. **A Sala de Recursos Multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.** 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014.
- ROSSETTO, Elisabeth. **SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: VOZES E SIGNIFICADOS.** 2009. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- VASCONCELOS, Henrique. **Educação inclusiva como instrumento de inclusão na sociedade plural contemporânea.** 2016. Disponível em: <<https://hdsvs25.jusbrasil.com.br/artigos/380198964/educacao-inclusiva-como-instrumento-de-inclusao-na-sociedade-plural-contemporanea>>. Acesso em: 06 maio 2019.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Obras completas. Tomo cinco. **Fundamentos de defectología.** Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Obras Escogidas Tomo V. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.
- VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM UM ALUNO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 03/12/2019

Silvia Raquel Schreiber Boniati

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC Camboriú-SC

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7517468138355678>

Idorlene da Silva Hoepers

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC Camboriú-SC;

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0701191397858274>

Alexandre Vanzuita

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC Camboriú-SC;

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0197986049005891>

RESUMO: O presente estudo de caso, caracterizado como pesquisa de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar se as intervenções e estratégias de uma professora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de uma rede municipal de ensino, têm contribuído no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Realizou-se entrevista semiestruturada e observações ao atendimento da professora com um aluno autista. No decorrer deste

trabalho foram abordadas algumas leis e diretrizes referentes à inclusão, a exemplo da Lei nº 12.764/2012 e da Resolução nº 4/2009, bem como uma discussão acerca do trabalho realizado no AEE, tendo como referencial teórico os estudos de Arroyo; Silva (2012), Bianchetti; Freire (2012), Foucault (2013), Santos (2013) e Serres (2001), os quais permitem compreender as barreiras atitudinais impostas aos alunos com deficiência como uma produção social. Os resultados possibilitaram evidenciar o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de uma educação inclusiva. Neste contexto, a atuação do profissional viabilizou ao aluno tornar-se protagonista de seu processo de aprendizagem. Evidenciou-se que um atendimento acolhedor, adotando como parâmetro as próprias habilidades e potencialidades do aluno autista, abre possibilidades e desafios para a busca de autonomia e independência em todos os aspectos de sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado.

EDUCATIONAL SPECIALIZED CARE WITH AN AUTIST STUDENT: A CASE STUDY

ABSTRACT: The current case study, characterized as qualitative approach research,

aimed to analyze whether the interventions and strategies of a teacher who works in Specialized Educational Assistance (SEA), in municipal education. And how this actions have contributed to the process of inclusion of students with the Autistic Spectrum Disorder (ASD). A semi-structured interview and observations of the teacher's attendance with an autistic student were conducted. During this study, some laws and guidelines regarding inclusion were addressed, for example the Law no. 12.764/2012 and Resolution no. 4/2009, as a discussion about the work done in AEE, using as a theoretical reference the studies of Arroyo; Silva (2012), Bianchetti; Freire (2012), Foucault (2013), Santos (2013) and Serres (2001), which allow understanding the attitudinal barriers imposed on students with disabilities as a social production. The results made it possible to highlight the role of Specialised Educational Assistance (SEA) in the promotion of inclusive education. In this context, the performance of the professional enabled the student to become the protagonist of his learning process. It was evidenced that a welcoming service, adopting as parameter the own abilities and potentialities of the autistic student, opens possibilities and challenges for the search for autonomy and independence in all aspects of his life.

KEYWORDS: Inclusive Education. Autistic Spectrum Disorder (ASD). Specialized Educational Assistance.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas à Educação Especial tem se intensificado nos últimos anos, tendo como marco histórico a Declaração de Salamanca (1994), documento internacional elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, onde os delegados presentes reafirmaram o compromisso de uma educação para todos (UNESCO, 1994).

No Brasil, a legislação, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabelece que a educação é um direito de todos, bem como prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente foram consolidadas políticas que redefiniram o conceito de Educação Especial no país, destacando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que é um dos referenciais mais importantes em termos de inclusão no país.

Na perspectiva da premissa da inclusão, percebe-se um avanço significativo neste sentido, a partir da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), orientando de forma mais pontual, como o trabalho do(a) professor(a) na modalidade Educação Especial pode ser desenvolvido.

No referido documento, o AEE, constitui-se como parte integrante do processo educacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ofertada de forma complementar ou suplementar aos estudantes público alvo da educação

especial, matriculados no ensino regular.

Quanto à legislação que trata sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), em dezembro de 2012, foi sancionada a Lei nº12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), considerando a pessoa com TEA como pessoa com deficiência. A lei ainda inclui as especificações das características clínicas do transtorno e estipula as diretrizes e os direitos das pessoas com TEA, entre estes, o direito à educação.

Posteriormente, em 21 de março de 2013, foi estabelecida a Nota Técnica nº24, que prevê sobre a orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2013). Essa nota técnica perpassa pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e ainda pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), tendo como referência os princípios orientadores quanto à inclusão de pessoas com deficiência.

Entre outros aspectos previstos no referido documento, destaca-se a importância da articulação entre o ensino comum, os demais serviços, as atividades da escola e o AEE, para que o movimento de inclusão escolar dos estudantes com TEA seja efetivo.

Diante da complexidade referente aos aspectos legais da Educação Especial, os quais abarcam normas e orientações para facilitar o processo de inclusão, surgiu o interesse em pesquisar a atuação de uma professora de AEE junto a um aluno com TEA.

A partir disto, a questão problema que orientou o presente estudo de caso foi: a mediação realizada pela professora do AEE, com alunos diagnosticados com TEA, têm contribuído para o desenvolvimento dos aspectos da comunicação, interação, autonomia e aprendizagem desses alunos? Com base nessa problemática, a discussão da presente pesquisa vai perpassar pela discussão sobre normalidade e a produção da (a)normalidade no contexto da escola.

Tal temática nos impulsiona para reflexões críticas, busca construir novos conhecimentos e até mesmo, discute alternativas para contribuir com a qualidade de serviços oferecidos nesta área, mais especificamente no AEE.

OBJETIVO

O objetivo da presente pesquisa é analisar se as intervenções e estratégias de uma professora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de uma rede municipal de ensino, têm contribuído no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

METODOLOGIA

O presente estudo de caso é caracterizado como de abordagem qualitativa. Conforme André (2005):

Pode-se dizer que o estudo de caso [...] em educação deve ser usado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular, (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2005, p. 31).

Do mesmo modo Gil (2008) aborda o estudo de caso como um delineamento de pesquisa que permite o conhecimento amplo e detalhado de um ou mais objetos, exigindo um estudo aprofundado e exaustivo destes.

Para situar o âmbito da pesquisa, esta foi realizada na rede municipal de ensino de um município do estado de Santa Catarina, onde atualmente, há cinco escolas da rede que oferecem o AEE, nas quais atuam professores da Educação Especial que atendem o público alvo da Educação Especial, entre eles o TEA.

Especificando o foco do estudo de caso, optou-se por observar o trabalho de uma das professoras, entre aquelas que atuam no AEE. Primeiramente realizou-se entrevista semiestruturada e num segundo momento, houve a observação do trabalho, no atendimento a um aluno do 2º ano do ensino fundamental, diagnosticado com TEA, ao qual demos o nome fictício de José. Antes de iniciar a pesquisa foi necessário conscientizar a professora e os pais do aluno quanto a participação na pesquisa e ao concordarem, houve a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Atividades de Pesquisa tanto pela professora, quanto pela mãe do aluno.

Este estudo de caso é resultado de um Projeto “guarda-chuva” submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC *Campus* Camboriú intitulado: “Produção da (a)normalidade e Processos Educativos”. O projeto sofreu avaliação e obteve parecer aprovado para realização da investigação. O número do parecer foi 2.050.936 com CAAE:67425417.6.0000.8049. Vale destacar que o projeto de pesquisa não teve nenhum financiamento institucional e foi construído por professores do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do IFC *Campus* Camboriú.

No decorrer da explanação dos conhecimentos produzidos na presente pesquisa, desenvolveremos uma análise interpretativa acerca da experiência vivenciada, por meio da produção de dados via entrevista e observação, à luz de Arroyo; Silva (2012), Bianchetti; Freire (2012), Foucault (2013), Santos (2013) e Serres (2001).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE

A Educação Especial, desde seus primórdios, adota o conceito de Atendimento Educacional Especializado(AEE). Entretanto, a concepção inicial baseou-se em um atendimento que substituía o ensino comum, pois os alunos frequentavam centros especializados, sem acesso a escola regular e desta forma, sendo segregados.

Sobre o período citado anteriormente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva (2008), afirma que:

Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6).

Em 2008, com o lançamento da referida Política, uma nova configuração no contexto educacional passa a ser adotada com a implantação do AEE, um serviço da Educação Especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

O AEE deve ser ofertado obrigatoriamente pelos sistemas de ensino, sendo realizado, preferencialmente em escolas comuns, em salas de recursos multifuncionais. O principal objetivo do AEE consiste em favorecer, mediante identificação, planejamento e produção de recursos, a participação de alunos com deficiência no ensino regular, tendo em vista o seu desenvolvimento enquanto sujeito de direitos (BRASIL, 2008).

No intuito de garantir uma educação de qualidade, para os alunos público alvo da Educação Especial incluídos no ensino regular, o AEE busca complementar e/ou suplementar a formação do aluno, promovendo a autonomia deste. Reiterando a ideia, o Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (2012), enfatiza que:

Tanto o professor da sala comum, o professor da sala de recursos, o gestor e toda a equipe escolar, juntamente com a família, devem estar atentos para que a sala de recurso não seja um mecanismo de exclusão, de um atendimento segregado, que minimize o potencial de aprendizagem dos alunos, mas que a escola cumpra a sua função social de valorizar e respeitar a diferença, como parte da diversidade humana, garantindo o direito de aprendizagem de cada criança (BRASIL, 2012, p. 38).

Assim, compreende-se que a sala multifuncional deve estar inserida na escola de modo a promover a inclusão, ou seja, articulando sua atuação não somente no espaço físico da sala de atendimento, mas abrangendo todo o espaço escolar a fim de reduzir o preconceito existente e incentivar o respeito à diferença.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AEE: ANALISANDO A PERSPECTIVA DA PROFISSIONAL QUANTO AO TRABALHO NO AEE

Para a entrevista realizada com a professora da sala do AEE, utilizou-se perguntas formuladas para atingir o objetivo proposto e responder a problematização levantada no presente estudo de caso. Juntamente com as informações produzidas na entrevista e na observação será realizada uma análise interpretativa por meio de referenciais teóricos que abordam o assunto (ARROYO; SILVA, 2012; BIANCHETTI; FREIRE 2012; FOUCAULT, 2013; SANTOS, 2013; SERRES, 2001).

A primeira pergunta da entrevista foi referente ao tempo em que está atuando na sala do AEE e como a mesma considera tal experiência de trabalho. Segundo a professora, seu trabalho na Sala do AEE é recente e tem sido uma ótima experiência a qual a mesma diz ter se identificado com a função, diferente da sala regular, onde já atuava como professora.

Seguindo a entrevista, perguntou-se à professora sobre o que ela pensa quanto à forma como está estruturada a sala multifuncional do AEE, não somente o espaço físico, mas se observa que tal estrutura tem facilitado a inclusão do aluno com deficiência na escola. Sua resposta foi enfática no sentido de observar que é importante ter uma sala com material acessível e adaptado, mas o foco é ter um planejamento que possa atender o aluno em sua necessidade, sem excluí-lo no sentido amplo da palavra.

Arroyo e Silva (2012) afirmam que as crianças e adolescentes chegam às escolas em situação de vulnerabilidade social. Os autores reiteram que essa realidade preocupante exige uma nova ética profissional capaz de considerar a história de cada sujeito, promovendo um olhar humano sobre essas vidas, denominados por eles de “corpos precarizados”, devido às condições física, psíquica e emocional nas quais se encontram ao ingressarem na escola.

Tal reflexão nos remete ao contexto dos alunos com deficiência, considerados também “corpos precarizados”, ainda que de forma implícita, os quais, acabam sendo vítimas de preconceito e exclusão, especialmente em ambientes onde os mesmos deveriam ser incluídos.

Articulando de maneira reflexiva e crítica as duas dimensões, vulnerabilidade social e deficiência, que tratam de “corpos precarizados”, Arroyo; Silva (2012) apontam para a necessidade de uma nova ética profissional,

[...] que escute o apelo ético que vem dessas infâncias-adolescências, corpos precarizados pelo direito a se desenvolver como humanos. Construir uma escola mais humana, uns tratos mais dignos de um viver mais justo. Ao menos nos tempos-espacos escolares que aprendam na escola a entender-se. Que levem do tempo de escola a melhor lembrança: de mestres que os trataram como humanos, com humanidade. Com ética (ARROYO; SILVA, 2012, p. 37).

Nessa perspectiva, é importante destacar que se faz necessário um olhar para a diversidade, contemplando uma análise mais ampla dos contextos, enfim, das histórias desses alunos que podem sim frequentar a escola e se apropriar de conhecimento e de experiências para alcançar um espaço de visibilidade no meio social.

Sabe-se que as salas de AEE foram criadas com o objetivo de diminuir as barreiras existentes para a plena participação dos alunos com deficiência, por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Neste sentido, perguntamos à professora sobre a importância deste atendimento aos alunos com deficiência, no qual ela percebe que o AEE deve atender o aluno como um todo, sendo um trabalho articulado com a proposta pedagógica, além de estar vinculado com o seu potencial, partindo daquilo que ele sabe e gosta de fazer e assim buscando ajudá-lo nas questões escolares, e também naquilo que ele precisa desenvolver quanto às questões de vida diária e do convívio social.

Quanto ao atendimento de um aluno com TEA, a professora foi questionada sobre o modo como organiza sua intervenção, o planejamento e quais recursos utilizados por ela no acompanhamento a este aluno. Para ela, primeiramente é fundamental realizar uma conversa com os pais do aluno, fazendo um resgate de informações para entender as suas necessidades e construir um planejamento do trabalho dentro de suas possibilidades.

Vale destacar que essa intervenção inicial com os pais possibilita um trabalho posterior mais responsável e ético para com o aluno, na medida em que a professora teve a oportunidade de se aprofundar no reconhecimento das habilidades e dificuldades do mesmo, sob a ótica dos pais.

A partir disso, a professora inicia o planejamento, ao mesmo tempo em que precisa atender e ajudar o aluno a gerenciar a sua ansiedade, simultaneamente, organiza a rotina do aluno. Na perspectiva da professora entrevistada, é somente a partir das observações de tais necessidades que se consegue realizar um trabalho coerente e com possibilidades de atingir resultados positivos em relação ao desenvolvimento do aluno.

Percebe-se o compromisso da professora no entendimento e na busca de instrumentos que facilitem a inclusão do aluno no processo educacional, sem impor um ensino padronizado, mas sim, propondo um atendimento no qual ele seja parceiro deste processo. Para tanto, enfatiza em seu planejamento aquilo que o aluno gosta de realizar com base na observação da sua variada potencialidade, tornando a sala do AEE um ambiente cativante e motivador.

Ao mencionar diretamente o TEA, a professora compara o atendimento a um autista leve, no caso o José, com outro aluno diagnosticado com autismo severo, abordando a importância de uma organização prévia ao atendimento. Reflete que

cada um é único em suas particularidades exigindo que o planejamento tenha diferentes estratégias, já que a questão comportamental e comunicacional reflete diretamente no trabalho docente.

Destacamos a partir da concepção de Santos (2013) que as relações e interações sociais são permeadas pelo fato de que todos somos seres particulares com interesses variados. Entretanto, quando se trata de práticas institucionais “(...) é preciso considerar estas especificidades de cada sujeito para que um tratamento diferenciado, portanto justo e democrático, seja possível.” (SANTOS, 2013, p. 43).

Se considerarmos o AEE no sentido em que a autora se refere às práticas institucionais, entende-se que a intervenção da professora com os alunos diagnosticados com TEA orienta-se por este raciocínio, já que a mesma realiza o atendimento com base naquilo que o aluno tem interesse, de acordo com seu potencial.

Nossa sociedade impõe certos padrões e normas culturais que se refletem tanto em comportamentos como em maneiras de viver, portanto, constroem paradigmas, como por exemplo, da normalidade e anormalidade. Pensando no contexto da produção da anormalidade, a professora ao ser indagada sobre essa problemática, respondeu que para ela é fácil lidar com a questão da deficiência, pois vê o aluno como um sujeito capaz de aprender.

Para a professora, a (a)normalidade é realmente algo produzido pela sociedade, pois quando compara o seu trabalho com o de outros(as) professores(as), afirma que muitos(as) têm dificuldade no planejamento das aulas em que há alunos com deficiência, justamente pelos princípios e padrões estabelecidos em seu convívio social, os quais influenciam nos modos de organização do trabalho e consequentemente na manutenção de posturas excludentes.

Destacamos a perspectiva de Santos (2013), para reforçar a fala da professora, quando responde que lidar com a deficiência é algo muito simples, pois não vê os alunos como anormais ou incapazes, uma vez que estabelece relações de respeito e de construção de conhecimento. Com esta mesma concepção, a autora afirma que:

Esse é o sonho da inclusão em educação- libertar, através do desenvolvimento de *culturas* (valores, percepções e racionalidades), *políticas* (intenções expressas e planos ou normativas no sentido de orientar ações) e *práticas* (o que fazemos)- pessoais, institucionais, sistêmicas, sociais- cada sujeito histórico que somos das amarras dos padrões e dos estereótipos, promovendo relações justas e pacíficas entre indivíduos e povos (SANTOS, 2013, p.44).

Corroborando com o entendimento de que a produção da anormalidade é proveniente do contexto social competitivo e excludente, mencionamos Bianchetti e Freire (2012) ao referir tal questão como limitadora para as pessoas com deficiência. Os autores destacam que a valorização do corpo no sentido do exibicionismo, de

corpos idealizados em um determinado padrão aceito pela sociedade, resulta na exclusão daqueles que não se enquadram nestes padrões, ou seja, aprofunda ainda mais a violência simbólica e o preconceito.

OBSERVAÇÕES DO ATENDIMENTO NA SALA DO AEE

As observações ao atendimento da professora com o aluno José ocorreram em dois momentos distintos em um intervalo de quinze dias. A partir do relato das observações faremos um comparativo entre as respostas obtidas através da entrevista com a professora e o modo como coloca em prática as suas concepções e aplica o seu conhecimento no trabalho com o aluno com TEA.

No primeiro momento de observação, a professora desenvolveu o conhecimento de quantidade com o uso de material dourado, como também trabalhou a coordenação motora fina através da escrita do nome com o lápis e também no computador. Além disso, introduziu um jogo de memórias das vogais e para finalizar trouxe uma música apreciada pelo aluno para causar experiências de aprendizado dos números.

No decorrer do atendimento observou-se que José entrou na sala com entusiasmo, porém bastante impulsivo em suas atitudes, tendo dificuldade em acatar as orientações da professora para realizar as atividades conforme prévio planejamento. A postura da professora em relação ao comportamento do aluno foi conversar e focar seu olhar a ele para que não apenas escutasse, mas que compreendesse minimamente a proposta das atividades.

Em vários momentos José apresentou resistência na realização das atividades propostas, e apesar de encontrar dificuldade no manejo, a professora foi trabalhando o controle da impulsividade e ansiedade com o aluno até conseguir convencê-lo e motivá-lo para desenvolver as tarefas planejadas.

Conforme observado no primeiro momento, podemos inferir que a proposta de trabalho relatada pela professora, na entrevista e o que aplicou na prática estão em consonância, traduzindo em uma valorização do aluno, tendo em vista seu olhar de forma a identificar um sujeito capaz de acessar a escola e o conhecimento.

Ao mesmo tempo em que a valorização do aluno é percebida no trabalho da professora, é possível, ainda que sutilmente, notar alguns traços que nos remetem a Foucault (2013), quando o autor se refere a disciplina e a punição, no regime do poder disciplinar:

[...] distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que, todos, se pareçam (FOUCAULT, 2013, p.175).

Fazendo uma análise entre o fragmento do texto de Foucault e o desempenho da professora do AEE no decorrer do atendimento, percebe-se a intencionalidade da mesma em valorizar os interesses do aluno, porém, sabe-se que a professora está inserida em um “sistema” no qual converge com a perspectiva mencionada por Foucault (2013), de uma sanção que normaliza, ou seja, de padrões estabelecidos como modelo a ser seguido.

Um segundo momento de observação foi realizado, após um período de quinze dias. Inicialmente, a professora relatou a José como seria o andamento das atividades, sempre focando o olhar ao aluno para evitar a dispersão do mesmo. José concordou com a proposta, mas envolveu-se com outras coisas na sala que não se relacionavam com o planejado, sendo que a professora precisou intervir de forma rigorosa para que ele seguisse as orientações dadas.

Após o convencimento, José utilizou o alfabeto móvel com a mediação da professora para o reconhecimento das letras. A atividade seguinte envolveu coordenação motora e atenção utilizando o brinquedo pedagógico montanha russa, sendo este de interesse do aluno. A professora ainda introduziu uma atividade com massinha de modelar para desenvolver a coordenação motora, cores e quantidade. A atividade de lavar as mãos após o uso de massinha também fez parte do planejamento, uma vez que é função do professor do AEE trabalhar atividades de vida diária para que o aluno desenvolva sua autonomia.

Durante as atividades, a professora mantém um diálogo com o aluno no sentido de que ele compreenda e dê sentido para aquilo que está fazendo, e também desenvolva a comunicação e interação.

Nota-se que há um trabalho constante da professora na perspectiva de envolver o aluno nas atividades planejadas para que os objetivos propostos sejam alcançados. Entretanto, principalmente quando se trata de um aluno com TEA, o modo de lidar com ele, as conexões que se estabelecem entre aluno e professor avançam para uma relação mais complexa, no qual se faz necessário um conhecimento aprofundado e íntimo deste sujeito em suas peculiaridades.

Como aborda Serres (2001) “O mundo é repleto de véus complexos”. Nesse mesmo sentido, o autor faz uma reflexão acerca do estado das coisas, que se mistura e embaralha-se, consistindo em “[...] uma multiplicidade cruzada por véus, cujo entrelaçamento figura uma projeção” (SERRES, 2001, p.78). Percebe-se, portanto, que o trabalho da professora do AEE não é somente uma intervenção pedagógica, mas sim em uma dimensão que abrange o autoconhecimento e o desejo de conhecer o outro (aluno), conseqüentemente atingindo níveis importantes de complexidade na relação professor/aluno. Conforme o autor:

Desvelar não consiste em remover um osbtáculo, retirar uma decoração, afastar

uma cobertura, sob os quais habita a coisa nua, mas seguir pacientemente, com uma respeitosa habilidade, a delicada disposição dos véus, as zonas, os espaços vizinhos, a profundidade de sua acumulação, o talvegue de suas costuras, para abri-los quando for possível, como uma cauda de pavão ou uma saia de rendas (SERRES, 2001, p. 78).

A partir desse viés apresentado por Serres (2001), é possível analisar a importância de um trabalho diferenciado dos modelos tradicionais reducionistas e anacrônicos. A realidade nos mostra o quanto ainda se faz necessário traçar outros caminhos, por meio dos quais se possa atender as expectativas do “sistema”, enfim, das estruturas educacionais impostas e, ao mesmo tempo, possibilitar a reconstrução de um olhar para a diversidade dos fenômenos que se apresentam no contexto escolar, especialmente na sala do AEE.

Mesmo diante das dificuldades encontradas pela professora na sala do AEE, pode-se observar a sua atuação de forma positiva, reconstrutiva e reflexiva, uma vez que os aspectos benéficos do acompanhamento e do cuidado pedagógico com a aprendizagem ao aluno com TEA no AEE são notórios e bastante presentes nesse contexto. Desta forma, analisamos que o processo de inclusão ocorreu, pois conforme Santos(2013, p. 42), a inclusão se relaciona “[...] ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que promovam direitos humanos, garantam justiça social e disseminem a paz”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem se reestruturado a partir das políticas de inclusão, passando a receber alunos “diferentes”, e com isso surgindo a necessidade de romper os paradigmas daquilo que estava ou ainda está, de certa forma cristalizado, ou seja, de um ensino padronizado onde o fator determinante encontra-se nos avanços dos alunos em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Lidar com as diferenças é algo ainda pouco explorado no contexto da educação, enfim, para a sociedade como um todo. Entretanto, o respeito à diversidade, àquilo que é considerado anormal quando comparado aos padrões culturais e sociais impostos, torna-se uma necessidade na medida em que a inclusão, não somente através das leis e sim por meio de atitudes, vai se efetivando e tomando uma proporção maior, atingindo outros espaços e assim promovendo a inserção social de todos.

O TEA, por sua enorme diversidade quanto às condições clínicas, intelectuais e comportamentais de cada sujeito com o diagnóstico, constitui-se como um desafio na educação inclusiva, na medida em que implica em uma análise detalhada e busca de informações sobre os aspectos peculiares a cada um e, a partir disso, oportunizar a estes, possibilidades de aprendizagem, de socialização e uma efetiva inclusão.

Ao retomar o objetivo da presente pesquisa, no qual foi analisar se as

intervenções e estratégias de uma professora que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de uma rede municipal de ensino, têm contribuído no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) concluímos que é possível trabalhar de forma inclusiva, como observamos nas intervenções da professora do AEE. Constatamos que o trabalho da professora tem como base uma visão diferenciada, focando principalmente nas potencialidades do aluno com TEA, no qual este é considerado como sujeito protagonista no seu processo de aprendizagem.

Ainda que a passos lentos, a inclusão, em sua dimensão educacional e social, tem contribuído para as ressignificações necessárias em relação às deficiências, cujo o AEE tem um papel relevante para promover a autonomia e independência dos alunos público alvo da Educação Especial, não somente em relação às questões escolares, mas nas situações de seu cotidiano.

Neste sentido, consideramos que o presente estudo de caso contribuiu para novas perspectivas em relação à inclusão do aluno com TEA e ao trabalho do AEE, bem como, fomentou a busca por estratégias e práticas que possibilitem uma educação mais justa, igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança**: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania**. 12^a ed., Campinas. SP: Papirus. 2012.

BRASIL. **Caderno de Educação Especial**: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno de Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete; 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, Nova Iorque, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. 1 ed., Curitiba, PR: CRV, 2013.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos: a filosofia dos corpos misturados 1**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

UNESCO. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 7 à 10 de Junho, 1994.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: VIVENCIANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA REDE DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Data de aceite: 20/02/2020

Judith Mara de Souza Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Catarinense
Araquari – Santa Catarina

Luana Tillmann

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Catarinense
Santa Rosa do Sul – SC

RESUMO: O objeto de pesquisa da presente proposta é a nossa experiência como docentes de Atendimento Educacional Especializado, AEE, com estudantes do ensino médio e superior. Abordamos questões relativas ao público alvo da educação especial, políticas de inclusão, conceitos, reflexões e ações necessárias para efetivar a inclusão educacional. Traçamos o percurso histórico do AEE, compartilhando ações e reflexões sobre essas ações no AEE. Temos como referencial os estudos de MANTOAN (2015); BRASIL (2008; 2015). Adotamos como percurso teórico-metodológico a Pesquisa Narrativa a partir do contar de experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004). Para analisar a experiência, partimos da composição de sentidos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Os resultados do estudo apontam muitos

desafios a serem vencidos: necessidade de elaboração de um documento normativo que regulamente o AEE no ensino médio e superior; adoção de uma perspectiva de inclusão que não seja imposta, mas que considere os anseios do estudante e suas escolhas sobre recursos de acessibilidade; necessidade de vencer a resistência de docentes que ainda se prendem às metodologias e práticas avaliativas tradicionais, investimento em formação docente. No que diz respeito às possibilidades, compartilhamos ações que podem apoiar os estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades; ajudam a eliminar ou minimizar possíveis barreiras que dificultam o processo de construção de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Acessibilidade.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN HIGH SCHOOL AND HIGHER EDUCATION: EXPERIENCING CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE BASIC, TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: The research object of this proposal is our experience as teachers of Specialized Educational Attendance, SEA, with high school and college students. We address issues related to the target audience of special education, inclusion policies, concepts,

reflections and actions necessary to effect educational inclusion. We trace the historical path of SEA, sharing actions and reflections on these actions in SEA. We have as reference the studies by MANTOAN (2015); BRAZIL (2008; 2015). We adopted as a theoretical-methodological course the Narrative Inquiry from the telling of experiences (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015; CONNELLY; CLANDININ, 2004). To analyze the experience, we start from the meaning composition (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). The results of the study point to many challenges to be overcome: the need to elaborate a normative document that regulates the SEA in secondary and higher education; adoption of an inclusion perspective that is not enforced but that considers the student's wishes and choices about accessibility features; need to overcome the resistance of teachers who still cling to traditional methodologies and evaluation practices, investment in teachers education. As far as possibilities are concerned, we share actions that can support students in developing their potentials; help eliminate or minimize potential barriers that hinder the knowledge-building process.

KEYWORDS: Specialized Educational Attendance. Inclusion. Accessibility.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar o estudo do tema propriamente dito, vamos contextualizar para o leitor qual a nossa relação com a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Somos duas professoras, Judith e Luana, normovisual e cega respectivamente, com experiências pregressas envolvendo a educação de crianças e jovens com deficiências em instituições especializadas e na escola comum. Nossas histórias se entrecruzam no ingresso por concurso público no Instituto Federal Catarinense como professoras de AEE, mesmo estando em campi distintos, pela proximidade e envolvimento de ambas com a deficiência visual vivida por uma e experienciada por ambas na prática profissional. Nosso primeiro contato ocorreu via *facebook* e, a partir do início de 2017 estabelecemos parcerias para realização de pesquisas, trocas de experiências, publicações, apresentações em eventos, projetos de formação continuada para docentes, entre outras, além de cada dia mais fortalecermos laços de amizade. Compartilhamos o entendimento de que a escola comum configura-se como um espaço privilegiado de convivência e construção de conhecimentos para todos os estudantes, sejam eles com ou sem deficiências, visto que somente a partir da experiência, aceitação, respeito e valorização das diferenças é que a deficiência pode ser compreendida como uma forma única de ser, estar e interagir no mundo, superando-se assim a perspectiva de deficiência como algo patológico, como falta. A esse pensamento, destacamos que a deficiência não pode ser percebida como sinônimo de incapacidade, visto que o que ocorre é uma incompatibilidade entre as habilidades de uma pessoa e o mundo em que ela vive e interage. O mundo é constituído de tal forma que é como se, em todo momento

a incapacidade fosse projetada, ela não está na pessoa, mas pode estar em um espaço em que falta acessibilidade para todos, por exemplo.

Em nossa metodologia relatamos um pouco mais sobre cada uma de nós. Na sequência a introdução da pesquisa aqui apresentada.

Até meados dos anos noventa, mesmo com pesquisas e orientações legais para a efetivação da inclusão educacional e mudanças na perspectiva de educação especial com caráter substitutivo, esse modelo de educação especial ainda prevalecia. Foi principalmente a partir da “Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva”, conforme Brasil (2008), que outro modelo de educação especial passou a ser desenhado em nossas escolas. Nessa perspectiva, ela passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino. Assim sendo, é ofertada na escola comum, na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao que o estudante frequenta a classe regular de ensino. A sala de recursos multifuncionais pode ser definida como um espaço dotado de equipamentos e materiais pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de um trabalho específico do professor especializado, considerando as necessidades de cada estudante.

De acordo com Brasil (2007), o Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço complementar ao trabalho do professor da escola regular, para estudantes com deficiências e/ou transtornos; suplementar ao trabalho do professor da escola regular para estudantes com altas habilidades/superdotação. Com essas características, o AEE, desenvolve ações educacionais que buscam oferecer suporte necessário aos alunos público alvo da Educação Especial, como recursos e estratégias que possam favorecer não somente o acesso ao conhecimento, mas principalmente o desenvolvimento da autonomia e independência dentro e fora do contexto escolar.

Entretanto destacamos que nem sempre o AEE esteve ao alcance de todos. Foi a partir da promulgação da Lei Brasileira de inclusão – LBI/2015 que os estudantes do ensino médio e superior passaram a ter acesso a esse tipo de atendimento, conforme artigo 28 da LBI, em que é atribuído ao Poder Público o dever de assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim sendo, a LBI/2015 abre possibilidades de atuação para docentes da área de AEE no ensino médio e superior e, nesses campos, muitos desafios tem permeado a prática dos profissionais da educação especial, visto que coube a cada instituição estruturar o trabalho desses profissionais no atendimento aos estudantes com deficiências e transtornos, pois não há nenhum documento normativo elaborado pelo ministério da educação. Por esse motivo, nossa prática, bem como nossa constituição como docentes de AEE, são permeadas principalmente por desafios, além de possibilidades, no sentido de contribuir para a inclusão educacional de estudantes com deficiências e transtornos, favorecendo o acesso, a permanência e a efetivação de educação de

qualidade para todos (MANTOAN, 2015). Assim sendo, pretendemos com a presente proposta, alcançar os seguintes objetivos: 1) Relatar e analisar nossas experiências prático-profissionais como docentes de atendimento educacional especializado com estudantes do ensino médio e superior. 2) Problematizar os desafios enfrentados pelos docentes de atendimento educacional especializado com estudantes do ensino médio e superior.

Na sequência, a metodologia que possibilitou o desenvolvimento da presente pesquisa.

METODOLOGIA

O percurso teórico-metodológico utilizado para desenvolver este estudo foi a pesquisa narrativa, que possibilita compreender a experiência como história vivida (*living*) e/ou contada (*telling*). Nessa perspectiva, a narrativa é objeto e método de pesquisa. Objeto, porque nós, pesquisadores, concentramos nossos esforços para compreender a experiência estudada. É, também método, porque é narrando que apresentamos e discutimos nosso objeto de estudo e, ainda, compomos sentidos da experiência vivida (CLANDININ; CONNELLY, 2000, CONNELLY; CLANDININ, 2004, 2011).

O conceito de experiência aqui compartilhado tem como base a perspectiva *Deweyana*, ou seja, é caracterizada pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material. A experiência é compreendida como:

[...] as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...] (CLANDININ; CONNELLY 2004, p 27).

Para esses autores, a experiência pode ser fonte de entendimento e de conhecimento, visto que pesquisadores narrativos estudam experiências de indivíduos no mundo e buscam maneiras de compreender como elas são vividas e compostas.

Na presente proposta, caracterizada como *telling* ou o contar de uma experiência, narramos uma história vivida por nós, pesquisadoras/participantes no atendimento educacional especializado, envolvendo estudantes do ensino médio integrado ao técnico e do ensino superior de uma instituição pública de um município de Santa Catarina. Trata-se uma instituição que oferece também cursos de formação continuada em diversas áreas do conhecimento. Conta com mais de dois mil estudantes distribuídos nos vários níveis de ensino. Para estudantes público alvo da educação especial¹, como já dito na introdução é ofertado o Atendimento

1 Estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdo-

Educacional Especializado. Somos três as pesquisadoras/participantes da pesquisa.

Pesquisadora/participante 1²: sou formada em Letras e Pedagogia e atuo há mais de vinte anos na educação de pessoas com deficiências, tendo passado pela educação especial de caráter substitutivo e também por outras que ofereciam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mais especificamente atuando no AEE na sala de recursos multifuncionais de escolas regulares. Também atuei no processo de formação de professores em nível superior, graduação e pós-graduação; além da formação continuada em cursos de extensão. As experiências com estudantes público alvo da educação especial, possibilitaram-me aprender na e pela experiência. Além disso, busquei especializações na área de educação especial e desenvolvi pesquisas de mestrado e doutorado voltados para a inclusão educacional de pessoas com deficiências. Atualmente, estou professora efetiva de atendimento educacional especializado em uma instituição pública de ensino médio e superior de um município de Santa Catarina.

Pesquisadora/participante 2: Sou graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial: deficiência visual e especialista em alfabetização e letramento. Atualmente sou mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal Catarinense. Estou professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma instituição pública de ensino. Tenho experiência na Educação Especial e Inclusiva, destacando-se as seguintes áreas: Sistema Braille, produção de materiais acessíveis, áudio-descrição, Orientação e Mobilidade, cão-guia, dentre outros.

Os textos de campo para esta pesquisa são compostos por notas de campo elaborados pelas pesquisadoras/participantes a partir de nossas percepções sobre o o atendimento educacional especializado para estudantes do ensino médio. Para analisar esses textos, utilizamos a composição de sentidos assumindo a interpretação como o resultado da interação entre textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Por esse motivo, trazemos na metodologia um pouco das nossas experiências pessoais, pois os sentidos compostos são carregados de subjetividades.

RESULTADOS

Os resultados da presente pesquisa apontam muitos desafios a serem vencidos para a atuação efetiva dos docentes de atendimento educacional especializado nos níveis de ensino médio, bem como superior. O primeiro deles é a necessidade de

tação.

2 As pesquisas narrativas são geralmente escritas em primeira pessoa, como aqui trabalhamos com autoria e coautoria, utilizamos o plural durante a escrita do texto e a primeira pessoa do singular somente para a apresentação pessoal.

elaboração, por parte do ministério da educação, de um documento normativo que regulamente o AEE nesses níveis, visto que cada uma das instituições de ensino está estruturando o seu a partir de um trabalho solitário.

Ao mesmo tempo, percebemos também a necessidade da adoção, por parte dos autores das normativas do AEE para o ensino médio e superior, até mesmo dos docentes da área, de uma perspectiva de inclusão que não seja imposta, mas que considere os anseios do estudante e suas escolhas sobre recursos de acessibilidade, visto que inclusão não se faz pela imposição de profissionais especializados ou não em relação aos recursos de tecnologia assistiva que possam favorecer a acessibilidade no processo de construção de conhecimentos.

Ressaltamos também, a necessidade de vencer a resistência de docentes que ainda se prendem às metodologias e práticas avaliativas tradicionais, o que requer investimento em políticas e práticas de formação de professores. Além da adoção, por parte do docente, de uma postura crítica frente à própria prática.

Observamos, ainda, a urgência de investimento em tecnologias assistivas e formação do docente do AEE para orientar o uso dessas tecnologias. Muitas vezes é a própria família do estudante que precisa adquirir um recurso para acessibilidade. Quando a família não dispõe de recursos para essa aquisição, é o estudante o maior prejudicado.

Outro grande desafio no trabalho com estudantes é o fato de que os cursos técnicos integrados ao ensino médio apresentam uma carga horária muito extensa, impossibilitando, em muitos casos, o AEE em turno inverso. Fato similar também acontece com os estudantes do nível superior, visto que a maioria concilia estudo e trabalho.

Há ainda, o desafio de superar a perspectiva do docente *multicampi*, ou seja, o professor que atende a mais de uma instituição e, assim, acaba por ter não somente seu trabalho comprometido, mas principalmente o acompanhamento ao estudante.

Havemos de superar também a dificuldade de trabalhar colaborativamente, professor especializado e professor não especializado, pois a inclusão é responsabilidade de todos e não apenas do professor da Educação Especial que atua no AEE.

No que diz respeito às possibilidades, compartilhamos ações, que além de apoiar os estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades, ainda ajudam a eliminar ou minimizar possíveis barreiras que dificultam o processo de construção de conhecimentos, como adaptações das mais simples às mais complexas em relação ao currículo dos estudantes público alvo da educação especial.

Apontamos também, algumas mudanças no fazer pedagógico, como professores que gravam suas aulas em áudio para disponibilizar a todos os estudantes, de maneira que possam retomar os conteúdos em ambientes mais tranquilos para estudo.

Há professores também que já conseguem disponibilizar formas alternativas de avaliação, superando a visão de que a prova é a única forma de obter dados relevantes sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Fato também importante de ser citado é que já temos professores percebendo o acesso do estudante à classe comum como uma possibilidade de formação em serviço, exigindo que eles, os professores, saiam da zona de conforto e aprendam a lidar com as diferenças advindas da condição de pessoa com deficiência e/ou transtorno.

CONCLUSÕES

Desenvolver a presente pesquisa nos possibilita concluir que ainda há desafios significativos a serem superados quando pensamos no atendimento educacional especializado para estudantes do ensino médio e superior. Entretanto percebemos a importância de se estender o AEE a esses níveis, visto que a condição de deficiência e o direito à acessibilidade não deixam de existir quando estudantes público-alvo da educação especial alcançam níveis mais elevados de ensino.

Concluimos também que o AEE por si só não garante a efetivação da inclusão, pois as maiores barreiras nesse processo são as atitudinais e contra elas, a luta é, principalmente, de cada um consigo mesmo, no sentido de aprender a lidar com os próprios preconceitos e a superar desafios individuais.

Além do exposto, concluimos que ainda existem muitos mitos relacionados às pessoas com deficiências que precisam ser derrubados, como associação da condição de pessoa com deficiência à incapacidade ou dificuldade para aprender; passando a percebê-la como uma pessoa com potencial e, cuja deficiência, é somente uma forma diferente de ser, estar e interagir com o mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: AEE. SESP/MEC, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394\96.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Aceso em 21/03/19.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**, SEESP/MEC, 2008.

CLANDININ, D.J. & CONNELLY, M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p 502-528.

CONNELLY, M & CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004. p. 327-353.

_____. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa.** Tradução: GPNEP. Uberlândia, EDUFU, 2011, 2015.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words.** London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2015.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERTADO AOS ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 03/12/2019

Patrícia Siqueira dos Santos

Universidade Federal do Oeste do Pará –
Programa de Pós Graduação em Educação-
Mestranda em Educação- Santarém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/4272175172433338>

Eleny Brandão Cavalcante

Universidade Federal do Oeste do Pará –
Professora do Programa de Pós Graduação em
Educação- Santarém-Pará

<http://lattes.cnpq.br/1141653940885751>

* Este artigo teve sua primeira versão publicada nos Anais do I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – Re-imaginando a escola inclusiva: políticas, práticas e inovações, realizado na cidade de Florianópolis – Santa Catarina em 2019

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo fazer uma análise do Atendimento Educacional Especializado – AEE ofertado aos alunos surdos na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM de uma escola da rede municipal de ensino de Santarém. O aporte teórico se baseia em documentos normativos que regem o AEE, mediante as políticas de inclusão no sistema regular de ensino entre os quais o Decreto 7.611/2011; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008) e autores que discutem a educação de surdos. Como instrumento de pesquisa utilizou-se observação e entrevista com roteiro semiestruturado, os sujeitos envolvidos foram duas professoras que trabalhavam diretamente com os alunos surdos no AEE. A análise de dados foi realizada através de três categorias: concepção de educação de surdos; atendimento educacional especializado e avaliação da inclusão do aluno surdo e do atendimento educacional especializado. De acordo com os dados obtidos, o AEE constitui-se como um meio para dirimir as dificuldades desses alunos que, na maioria das vezes, os professores do ensino regular não sabem como resolver. Assim, há necessidade de implementar e executar esse atendimento na educação de surdos de maneira que não se restrinja somente a ele, pois o fato de acontecer duas ou três vezes não garante a qualidade de ensino a esses sujeitos. Porém, mesmo diante das dificuldades encontradas foi possível perceber que ter um professor surdo nesse atendimento constitui um fator positivo.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, Educação de surdos.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE OFFERED TO DEAF STUDENTS IN A SANTARÉM MUNICIPAL SCHOOL

ABSTRACT: The research aimed to make

an analysis of the Specialized Educational Service - SES offered to deaf students in the Multifunctional Resource Room - MRR of a school in the municipal school of Santarém. The theoretical contribution is based on normative documents governing the SES, through the politics of inclusion in the regular education system, among which Decree 7.611 / 2011; National Politics on Special Education in the Inclusive Education Perspective (2008) and authors discussing deaf education. As a research instrument was used observation and interview with semi-structured script, the subjects involved were two teachers who worked directly with deaf students in the SES. Data analysis was performed through three categories: conception of deaf education; specialized educational service and assessment of deaf student inclusion and specialized educational service. According to the data obtained, the SES is a means to solve the difficulties of these students that, in most cases, the teachers of regular education do not know how to solve. Thus, there is a need to implement and execute this service in deaf education in a way that is not restricted to it, because the fact that it happens two or three times does not guarantee the quality of education for these subjects. However, even in the face of difficulties, it was possible to realize that having a deaf teacher in this service is a positive factor.

KEYWORDS: Specialized Educational Service, Inclusion, Deaf Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado-AEE, ofertado aos alunos surdos na sala de recursos multifuncionais- SRM de uma escola no município de Santarém-Pará.

A inclusão educacional ganhou respaldo maior com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 e com a Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994. Esses documentos, de cunho Internacional, enfatizam que todos têm direito à educação, independentemente de suas características físicas, linguísticas, sociais, econômicas e culturais. É sob essa ótica que Carvalho (2010, p. 35) faz a seguinte análise, “incluir não significa tornar todos iguais, mas sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais”.

Quanto à educação de surdos, pode-se dizer que estes tiveram uma conquista histórica depois de muitas lutas. Como por exemplo, o reconhecimento da Língua de Sinais, por meio da Lei nº 10.436 de 2002, que dispôs sobre “a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS”, e após três anos de sua publicação foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, “dispondo sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor instrutor e tradutor/ intérprete de LIBRAS, e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os sujeitos surdos”(BRASIL, 2005, p.1-3).

No cenário em que as escolas devem receber todos os alunos sem

desconsiderar suas necessidades, foi que a proposta de implementação do atendimento educacional especializado se configurou como suporte disponibilizado na educação básica para atender o alunado da Educação Especial, que ocorreu por meio do Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que dispôs sobre o “atendimento educacional especializado”, na qual a pesquisa se fundamentou inicialmente. Porém, em 2011 foi revogado pelo então Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispôs sobre “a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências”, o AEE com a função de complementar/ suplementar o ensino regular e deve ocorrer na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

2 | OBEJETIVOS

Objetivo geral: Analisar o atendimento educacional especializado ofertado aos alunos surdos na sala de recursos multifuncionais de uma escola da rede municipal de ensino de Santarém.

Objetivos específicos: a) verificar se o atendimento educacional especializado destinado aos alunos surdos está de acordo com as determinações expressas no Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011; b) Identificar como está ocorrendo a utilização dos materiais didático- pedagógicos, dentro da sala de recursos multifuncionais, para os alunos surdos; c) Verificar a formação dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais com os alunos surdos; d) Observar a estrutura da sala de recursos para o atendimento dos alunos surdos; e) Analisar a prática pedagógica do professor que trabalha na sala de recursos multifuncionais com alunos surdos.

3 | ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação de 1996 - LDB mencionam, respectivamente em seus Art. 208 § III e Art. 4º § III, sobre o Atendimento Educacional Especializado- AEE, “atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresenta em seu Art.1º as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades de ensino, e o AEE como parte desse processo.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), houve a oficialização do Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008

sobre o AEE que após dois anos foi revogado pelo Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispondo sobre o AEE e seus objetivos para a implementação no sistema regular de ensino, sendo “O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2), prestado de maneira a auxiliar os alunos que necessitam de apoio, e não substituir o ensino regular, mas de forma a complementar e suplementar a sua formação. Entre os seus objetivos estão:

- 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).

Como pressupõem os objetivos deste atendimento, o mesmo deve funcionar como um suporte, garantindo aos educandos da Educação Especial, maior participação na escola regular. Esse atendimento deve ser realizado por professores habilitados para o exercício da docência com formação inicial e/ou continuada, específica para a educação especial.

A formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento e especialização, constitui-se como uma forma de aprofundar conhecimentos e de atualizar as práticas. Esta formação deve estabelecer uma interlocução dos conhecimentos especializados com as situações reais do cotidiano escolar, nas quais o professor possa discutir o atendimento educacional especializado com base nos recursos de acessibilidade e possa, em seguida, atender ao aluno. Aliás, a formação continuada só tem sentido quando está atrelada a prática escolar que possibilita criar estratégias de atuação com base nas experiências e no que se conhece (MACHADO, 2010, p. 61).

No entanto, a política de inclusão provoca uma mudança na formação dos professores que precisam se adaptar a novos conhecimentos necessários ao atendimento educacional especializado que são diversos, o que implica em uma análise sistemática de tal questão, situando a formação continuada não como salvadora para suprir a demanda de alunos, mas parte de um processo que emerge da necessidade da construção de novos saberes.

Sendo o AEE o espaço do trabalho com a diversidade, deverá ocorrer em contra turno ao horário do ensino regular. O local para realização desse atendimento a Sala de Recursos Multifuncionais- SRM caracterizadas como um “espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p.14).

Mesmo diante de tantas leis sancionadas, que oficializaram o AEE, é possível

enxergar que esses documentos parecem um conjunto de publicações redigidas sem as reais intenções de beneficiar o público alvo desse sistema, pois, ao mesmo tempo que “abrem” espaço para o acesso ao ensino regular são ambíguos em suas redações, e colocam a deficiência desses alunos como foco central do processo de inclusão, ao invés de sua formação como sujeitos sociais.

4 | METODOLOGIA

Esta pesquisa sustentou-se em uma pesquisa qualitativa, que segundo Ludke & André (1986, p.11) “supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, ou seja, a partir das observações que se tem dos fatos ocorridos, tem-se o ambiente como principal meio para obtenção dos dados. Os participantes da pesquisa foram duas professoras que trabalham com os alunos surdos, no AEE. O lócus de investigação da pesquisa foi uma escola da rede municipal da área urbana do município de Santarém. A escolha da escola foi pelo critério de ter Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e atender alunos surdos.

Para obtenção dos dados foi realizada a observação na sala de recursos, com o intuito de verificar a prática pedagógica dos professores que trabalham com os alunos surdos, observar a forma que os materiais didático-pedagógicos são utilizados com estes alunos. Além de realizar entrevista com roteiro semiestruturado para as duas professoras participantes da pesquisa, uma professora surda que ministra LIBRAS e uma professora ouvinte que ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Para elas foram criados nomes fictícios, sendo a professora surda Eva e a professora ouvinte Maura.

5 | RESULTADOS

Como meio de apropriação dos dados produzidos e a partir da tabulação das entrevistas foram divididas três categorias a serem analisadas: Concepção de educação de surdos; Atendimento Educacional Especializado e Avaliação da inclusão do aluno surdo e do Atendimento Educacional Especializado.

5.1 Concepção de educação de surdos

Quanto a esta categoria buscou-se através da mesma investigar alguns aspectos que permeiam a educação de surdos no atual contexto, tendo como ponto de partida compreender a visão das entrevistadas a respeito da concepção que adotam no processo educacional dos alunos surdos. Como destaca a professora Eva

O bilinguismo é muito importante, vai verificando o progresso, o aprendizado do aluno surdo, e ele precisa estar aprendendo sempre, tem que estar num progresso constante, não deve parar, porque o aprendizado é uma constância.

Diante da fala acima, constata-se que a professora, tem uma visão bilinguista, pois considera que por meio do bilinguismo o aprendizado do aluno surdo tem progresso. No mesmo sentido é preciso que se pense esse bilinguismo, a partir de um viés em que realmente a LIBRAS faça parte desse processo, enquanto primeira língua dos surdos.

Apesar de teoricamente a língua de sinais ser reconhecida como primeira língua, como meio pelo qual os surdos devem aprender, na prática ainda percebemos poucas influências desta certeza, pois afirmamos que ela é necessária, no entanto, o sistema de ensino no moldes como ele está, não permite a sua execução de fato na prática. Assim, precisamos sustentar essa afirmação em sólidas teorias sim, mas baseá-las numa prática consistente e planejada para atender a realidade do surdo.

Professora Maura expõe sua concepção da seguinte forma *“acredito que a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), mas também, a oralista e mesmo a comunicação total, quando o professor não tem domínio eficaz da LIBRAS”*. Dentre as atribuições realizadas, as entrevistadas têm ponto de vista similar, defendendo a concepção bilinguista, no entanto, professora Maura ressalta que nem sempre será a concepção adotada para ser trabalhada com os surdos. A visão dessa professora expressa que não há uma forma única de se trabalhar com os surdos, devido à dificuldade de não se ter domínio ou até mesmo conhecimento sobre a LIBRAS.

5.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE

O objetivo desta categoria foi analisar como as professoras consideram e desenvolvem o AEE na educação de surdos, diante das prescrições feitas por meio de decretos, leis e entre outros documentos que definem a inclusão desses educandos na escola regular, e ter paralelamente ao ensino comum, o AEE na sala de recursos multifuncionais.

A organização espacial da SRM dessa instituição se constitui de uma sala ampla sem divisórias, composta de algumas mesas. Quanto ao mobiliário, a sala dispõe de cadeiras, armários e quadro branco. Dentre os recursos existentes, têm-se: televisão, computadores, impressora, diversos jogos pedagógicos, nos quais material dourado, geométricos, tapete em alfabeto, e até mesmo materiais confeccionados pelas professoras, entre estes, materiais em libras. Estes materiais são utilizados com os alunos de acordo com o que está sendo estudado no AEE.

O Decreto 5.626 de 2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS destaca em seu Art.14 §1º que para garantir o atendimento educacional

especializado, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras; a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas entre outros critérios (BRASIL, 2005). Portanto, é importante que os professores sejam habilitados e tenham conhecimento quanto à singularidade linguística dos surdos, para atuarem no AEE.

As professoras participantes deste trabalho tem formação específica para trabalhar com alunos surdos dentro dos parâmetros estabelecidos pelo documento elaborado pelo MEC que dispõe sobre a Sala de Recursos Multifuncionais no ano de 2006, e traz a descrição do perfil do professor que deve atuar nessa sala para o exercício do AEE. O quadro a seguir mostrar o perfil das entrevistadas:

Professoras	Formação	Tempo de atuação com alunos surdos.
Professora Eva	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Língua de Sinais; Curso de capacitação (instrutores de libras).	7 anos.
Professora Maura	Licenciatura em Letras e Pós-graduação em Língua Portuguesa. Formação em educação especial e LIBRAS.	21 anos

QUADRO 1: Formação e tempo de trabalho com alunos surdos

Fonte: Elaborado pela autora baseado nas entrevistas realizadas.

De acordo com as determinações do documento, percebe-se que as professoras tem formação que as certificam para compor a SRM e desenvolver o trabalho na área da surdez. O AEE nesta instituição, ocorre durante os cinco dias da semana: duas vezes durante a tarde e três vezes durante a manhã com duração de duas horas.

Quando questionadas sobre a estrutura da SRM para o atendimento as entrevistadas apresentam pontos bem parecidos “na mesma sala eu atendo os surdos, no outro lado a professora atende DI, então eles ficam todos em uma mesma sala, acaba atrapalhando e dispersando a atenção o que dificulta o trabalho” (PROFESSORA EVA).

Professora Maura destaca que

Apesar de ser sala de recursos, ela ainda não está adequada para atender com eficiência nossos alunos, como você vê, é uma sala aberta que atende a todos que chegam aqui, tirando a atenção desses alunos e até mesmo da gente no momento do atendimento educacional.

De acordo com as falas acima, ambas tem opinião bastante similar a respeito desta questão. E, diante das observações verificou-se que a sala de recursos não está estruturada de maneira adequada, o que acaba sendo um dos pontos mais

levantados pelas professoras, por causar dificuldade no desenvolvimento de suas atividades com os alunos surdos.

Diante disso, o AEE ofertado aos alunos surdos de acordo com Damázio (2007) deve ocorrer em três momentos didáticos pedagógicos divididos em: Momento do Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS; Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS e o Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa.

As atividades realizadas no AEE com os alunos surdos, segundo a professora Eva seguem os três momentos didático-pedagógicos: sendo os dois primeiros momentos desenvolvidos sob sua responsabilidade e o último momento é ministrado pela professora Maura.

O 1º é o *ensino de LIBRAS*, no qual o trabalho com o aluno surdo precisa levar em considerações temas, coisas variadas, assuntos, exemplos. A criança aprende o ABC, números que auxiliem no desenvolvimento da aprendizagem da criança, além de fazer diferentes atividades, exercícios, brincadeiras de colagem para perceber como funciona a LIBRAS.

O 2º é o *ensino em LIBRAS* que consiste no ensino dos conteúdos curriculares: português, história, geografia, ciências, matemática, artes... as várias disciplinas do currículo. Deve ser mostrada a imagem e, por exemplo, na disciplina de história, explicar como era antigamente; o uso de maquete é interessante para o surdo, apresentar trabalho na feira de ciências, onde professores ensinam os alunos os conceitos e sinais apresentados na maquete, mostrando para os alunos os sinais e a explicação de seu significado, explanando o contexto, auxiliando no desenvolvimento do aluno surdo e ampliando sua compreensão dos conteúdos (PROFESSORA EVA).

De acordo com Damázio (2007) esses momentos devem ser realizados por professores surdos, com fluência e domínio da LIBRAS, pois para a criança surda o contato com o adulto surdo fluente é importante para a aquisição da língua de sinais. Neste sentido, verifica-se que tais momentos são coordenados por uma professora surda com fluência em LIBRAS e tem formação para atuar nesse atendimento. O terceiro momento é desenvolvido pela professora Maura que ministra a disciplina de língua portuguesa, mas de acordo com ela *“nem sempre esses momentos acontecem, mas eu me esforço ao máximo que posso para ensinar a Língua Portuguesa para os alunos surdos”*, o que foi possível observar durante a pesquisa que ambas procuram fazer da melhor maneira seu trabalho com esses alunos.

Uma questão levantada pelas participantes foi a participação dos professores do ensino regular na construção de um trabalho coletivo, que de acordo com professora Maura *“Seria muito bom que isso acontecesse de fato. Planejamos sozinhos, isso ainda é uma dificuldade que ainda não foi superada. O que se faz é a comunicação com a equipe gestora e alguns professores”*. Neste sentido, professora Eva acrescenta que é acionada pelo professor do ensino regular só de forma esporádica, não havendo outra forma de contato, com intuito de pensar estratégias, avaliação

etc. Segundo ela “o professor do ensino regular, traz para mim o assunto do dia ele me diz qual é e eu ensino o aluno surdo a aprender o assunto abordado”.

Como está claro nos discursos dessas docentes, não há de fato uma parceria entre os professores do AEE e do ensino regular, no planejamento deste atendimento, e quando há contato é próximo de fazer trabalhos. Quanto às considerações tecidas sobre este atendimento, Lacerda (2011, p. 10) enfatiza que

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está previsto como **complementar** a esta organização escolar de base fundamental para uma perspectiva bilíngue de atendimento ao aluno surdo. Destacamos a palavra complementar porque muitas redes públicas de ensino têm oferecido o atendimento em LIBRAS (quando ele acontece) apenas no AEE e não de maneira complementar a uma educação organizada para receber o aluno surdo respeitando suas singularidades. As discussões das possibilidades de ensino no AEE ficam muito confusas porque como afirmamos, este espaço poucas vezes funciona como complementar a Educação Bilíngue, tornando-se por vezes o único lugar em que o aluno surdo tem algum contato com a LIBRAS ou com pares surdos.

Concordamos com Lacerda, quando diz que mesmo que sejam praticados os três momentos didático-pedagógicos na sala de recursos, o ensino de LIBRAS, em LIBRAS e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, não garantem aos alunos surdos sua inserção nos sistemas de ensino, visto que na sala de aula comum não têm acesso a LIBRAS, e os conteúdos passados, não são apreendidos de forma satisfatória.

5.3 Avaliação da inclusão do aluno surdo e do Atendimento Educacional Especializado

Através desta categoria, procurou-se compreender a avaliação da inclusão do aluno surdo e do AEE realizada pelas professoras, partindo das leis que norteiam o processo de inclusão dos sujeitos surdos e do AEE na escola regular. Os dados fazem parte de uma realidade local, vivenciada na educação de surdos.

Percebe-se que de modo geral as professoras destacam como positivo esses processos porque há por parte dos alunos aprendizagem, um retorno do que é desenvolvido nesse atendimento. Há, também, mais possibilidade de formação profissional, para atender os diferentes alunos. Porém, ainda há muito a se fazer, como o trabalho conjunto entre professor do AEE e regular, estrutura da sala de recursos e a questão da falta de materiais pedagógicos. Como destaca a professora Eva:

O AEE é bom, os alunos participam, mas também às vezes faltam, eles gostam e se interessam pelo ensino, há o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, que interagem e tem contato um com o outro e se relacionam. Eu sou professora surda e tenho contato com esse aluno, a comunicação flui de forma admirável, então eu gosto, do interesse pela LIBRAS.

A professora considera o AEE uma ferramenta boa na educação de surdos, o fato da professora Eva afirmar que a relação existente entre ela e os alunos se desenvolve de maneira positiva, só é possível porque os envolvidos compartilham a mesma língua, a LIBRAS, o que contribui para o processo de interação entre professora-aluno. Paralelo a esta visão a professora Maura relata que

Ainda considerado o AEE caminhando para atingir o máximo, para o que era antes, considero bom. De positivo é que hoje há possibilidades de capacitação profissional necessária para atender, todos os alunos de diferentes categorias.

No que tange à fala da professora Maura, pode-se considerar o AEE como um processo em andamento, caracterizando que a implantação do mesmo nas escolas foi aberto espaço para a formação continuada, ou seja, somente a partir dos documentos que regem as diretrizes sobre o atendimento educacional especializado é que a formação profissional para esses professores começou a ser direcionada, sendo um ponto positivo desse processo.

Sobre os pontos negativos deste atendimento, a professora Eva comenta que *“Na sala de recurso é tudo normal, calmo, mas faltam mais armários, pois ficam livros e jogos misturados e assim fica difícil”*. Percebe-se que a professora não fica a vontade para apontar os aspectos negativos desse processo no âmbito da formação desses alunos, e acaba de certa forma naturalizando os entraves que vão além da dispersão dos materiais.

A professora coloca como um ponto negativo a falta de mobiliários como os armários, pois os que têm não suprem a necessidade para garantir a organização do espaço, e de fato os mobiliários que a sala de recursos dispõe em termos de armários ainda são poucos, apenas dois. Assim, eles tornam-se insuficiente para guardar os materiais pedagógicos. Ainda sobre esta visão a professora Maura expõe

De negativo: a estrutura física, ambiente mais adequado, falta de recursos didáticos e de acessibilidade para todos, pois os que temos favorecem os alunos que tem boa forma física, com os outros vai se fazendo *jogo de cintura* para atendê-los.

Já em relação à inclusão dos surdos, a professora Maura destaca *“Ainda existe caso de resistência de alguns colegas do ensino regular sobre inclusão”*, ressalta-se que enquanto não houver políticas que garantam formação, capacitação aos professores, a *“inclusão não se constituirá de maneira positiva”*.

É relevante fazer um paralelo com referenciais que discutem o processo de inclusão dos alunos surdos no sistema regular, haja vista que alguns autores se posicionam de forma não favorável a essa questão, considerando a inclusão desses educandos uma controvérsia, já que apontam para a não valorização de suas particularidades. Neste sentido Sá (2011) afirma

Defendo a ideia de que **a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles**. A escola regular para surdos não é “a melhor escola”, nem se tratando da perspectiva pedagógica, nem se tratando da perspectiva psicológica, nem em se tratando da perspectiva sociocultural, nem se tratando da perspectiva científica (SÁ, 2011, p.18).

Compartilhando das ideias da autora, é notável fazer essa articulação, pois não é o fator inclusão, que irá garantir a esses alunos sucesso educacional, não é apenas o incluir na sala regular, e certamente no AEE dará resultado positivo ao ensino-aprendizado das crianças, jovens e adultos surdos. As escolas que se dizem “inclusivas” acabam desempenhando um papel, embora não pareça aos olhos de quem está fora desse sistema, de reproduzir um modelo de segregação, e desconsideram as diferenças, ao contrário do que seria realmente uma “escola inclusiva”, onde as diferenças individuais de todos os alunos deveriam ser levadas em consideração.

[...] afirmo que este paradigma é a confirmação de que esta “escola inclusiva”, que está sendo proposta, é uma escola para TODOS desde que todos sejam semelhantes nas suas demandas, ou seja, a chamada “escola inclusiva”, da forma que vem sido colocada no Brasil, é uma proposta que esconde que não considera os diferentes [...] (SÁ, 2011, p.18).

Como visto na citação acima, entende-se que as escolas que “adotam” a política inclusivista não atendem as especificações de um modelo onde o encontro com as diferenças possam acontecer de maneira positiva. Pois, na prática está acontecendo de forma “contrária” que em vez de valorizar acaba inibindo as diferenças. Portanto, percebe-se que as professoras ponderam suas avaliações em termos da inclusão e do AE, tomando sempre como um processo que precisa ser revisto para que de fato contribua com a educação dos sujeitos surdos.

6 | CONCLUSÃO

Diante das discussões tecidas, observa-se que a educação desses alunos acontece sob uma vertente camuflada, em que principalmente o acesso a sua língua parece não ocorrer de forma que se efetive como primeira língua, como meio de comunicação e interação no espaço escolar. Entretanto, na escola pesquisada os resultados podem de maneira cautelosa, subsidiar a chegar o mais próximo possível de uma compreensão de como acontece o AEE para esses alunos, a partir dos objetivos que sustentaram as investigações desse trabalho.

Como ponto positivo: a escola onde se realizou a pesquisa possui sala de recursos multifuncionais e uma professora surda. O destaque dessas duas situações se dá pelo fato de estarem em consonância com as determinações expressas nos

regimentos do AEE. Isso mostra que a presença de um professor surdo é importante, e mesmo para as crianças, o contato com um surdo fluente contribui de maneira significativa para a aquisição da LIBRAS.

Como negativos: foi quanto aos materiais pedagógicos e mobiliários, pois os que a sala dispõe não são suficientes para atender os alunos. Representando um aspecto contrário às diretrizes que regem esse atendimento, já que afirmam que a sala de recursos na oferta do AEE deve se constituir de um ambiente favorável ao aprendizado dos educandos.

Por fim, o objetivo deste trabalho foi buscar nas entrelinhas das diretrizes que sustentam o AEE e constatar a partir da realidade da escola pesquisada, que este se constitui como um meio para resolver as dificuldades desses alunos que, na maioria das vezes, os professores do ensino regular não sabem como lidar, e havendo esse atendimento não se sentem a obrigação de fazer esforço para tentar compreender a especificidade linguística desses sujeitos. E retira do professor da sala comum a responsabilidade com a educação de surdos, jogando-a somente para os professores do AEE como se fossem os únicos responsáveis. Diante disso, espera-se que a inclusão destes alunos na escola regular tenha sua língua como parte integral do seu processo educacional em vez de usada duas ou três vezes na semana como maneira de “suprir” sua ausência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em 24 de novembro de 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 24 de novembro de 2011.

_____. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais- Libras- e outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2012.

_____. **Decreto nº 5. 626**. Brasília, 22 de dezembro de 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

_____. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília: SEESP- MEC, 2006. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>> Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaedcespecial.pdf>> Acesso em: 03 de fevereiro de 2011.

_____. **Decreto nº 6.571**. Brasília, 17 de setembro de 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm> Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

____. **Decreto nº 7.611**. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Federal/Decreto_n%C2%BA_7611_171111_Educa%C3%A7%C3%A3oEspecial.pdf> Acesso em 13 de fevereiro de 2012.

____. **Resolução CNE/CBE nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Atendimento educacional especializado**: necessidades educativas do sujeito surdo. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida- Serra/ES de 11 a 13 de abril de 2011

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Salas de recursos Multifuncionais: espaço e organização do atendimento educacional especializado. In: Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília. v.5, n.1,2010,p.58-63.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Escolas e classes de surdos**: opção político - pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (Org). Surdo qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 20/02/2020

Edivaldo Lubavem Pereira

Universidade Estadual de Santa Catarina –
UDESC
Orleans – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/7017460860698851>

Eduardo Gonzaga Bett

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Orleans – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/0747382877985227>

Pierry Teza

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Tubarão – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/1651345654499363>

Tatiani Fernandes Teixeira

Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC
Tubarão – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/6896518614499000>

RESUMO: O presente estudo investigou a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão social dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental na rede pública de ensino. O estudo foi realizado por meio de pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica, abordando no primeiro momento sobre a gestão como organizadora da educação e da escola. Em seguida, foi oportuno descrever os aspectos em relação

ao respeito à diversidade: educação inclusiva. Posteriormente, o estudo tratou elementos que descrevessem o professor como mediador na contribuição entre escola e inclusão. Destacamos que a metodologia utilizada foi bibliográfica e qualitativa, cuja se observa a relevância da educação inclusiva para os alunos com necessidades educacionais especiais e a sua efetiva participação no ensino regula. Como indicativos nas consideração finais se destacaram: carência de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada para docentes, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados. As reflexões permitiram evidenciar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva fomentando o engajamento dos professores e a atuação em conjunto da gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Inclusão Social; Estudantes.

ACTING SCHOOL MANAGEMENT IN SOCIAL INCLUSION IN FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: The present study investigated the relationship between school management and the process of social inclusion of students with special educational needs in elementary school in public schools. The study was conducted through qualitative research with literature review, addressing at first about management

as an organizer of education and school. Then it was appropriate to describe the aspects regarding respect for diversity: inclusive education. Subsequently, the study dealt with elements that described the teacher as a mediator in the contribution between school and inclusion. We emphasize that the methodology used was bibliographic and qualitative, whose observance is the relevance of inclusive education for students with special educational needs and their effective participation in regular education. As indicative in the final considerations stood out: lack of guidance by multidisciplinary team, continuing education for teachers, infrastructure and adequate pedagogical resources. The reflections made it possible to highlight several aspects necessary for the realization of the inclusive proposal, fostering the teachers' engagement and the joint management of the school.

KEYWORDS: School Management; Social inclusion; Students.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado, a atuação da gestão escolar na inclusão social no ensino fundamental, cujo objetivo principal é elucidar o conceito de inclusão e debater as formas de inclusão que a gestão desenvolve no âmbito escolar. Para tanto, parto da hipótese de fomentar as reflexões acerca do assunto e, descrever os pensamentos de autores renomados que tratam sobre a temática. Além disso, o intuito do trabalho é identificar os procedimentos que direcionam as atividades de integração para que ocorra a inclusão social, associando a proposta de documentos oficiais com a vivência educativa, bem como, analisar se a atuação da gestão escolar e o envolvimento dos professores da rede pública de ensino contribuí para que haja a inclusão social na escola.

O debate sobre inclusão social é de suma importância em nossa sociedade, por estarmos vivendo um período em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação inclusiva e social de cada ser, que, até então, o assunto em debate não recebeu a devida atenção. A importância do respeito às particularidades (de condição sexual, étnica-racial, socioeconômicas, opções religiosas, físicas e psicológicas), têm de certo modo enaltecido como uma questão ética, buscando a mudança para uma convivência mais fraterna e igualitária.

A inclusão está associada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Neste sentido, inserir estudantes com déficits de toda ordem, mais graves ou menos severos passageiros ou permanentes, no ensino regular significa, segundo a Constituição garantir o direito de todos à educação.

Cabe salientar a concepção sobre gestão escolar, a qual abrange um grupo de pessoas (diretor escolar, orientadores, supervisores, coordenadores pedagógicos e secretários escolares) que tornam-se responsáveis pela orientação e organização administrativa e pedagógica da escola. Essa equipe tem a responsabilidade de

enaltecer a existência da cultura e ambiente escolar, as quais devem servir como estimuladores para a construção para a partilha do conhecimento, a convivência com as diferenças, a socialização coletiva e a prática do respeito.

Para debater tais questões faz-se premente apresentar, ainda que brevemente, o papel que a escola desempenha hoje na sociedade. Tendo consciência de que ela, como parte constituinte da sociedade moderna, assume função relevante na consolidação de determinados ações sociais.

A inclusão social é um dos assuntos mais debatidos da atualidade, utilizado hegemonicamente nas diversas áreas do conhecimento, no entanto, visto de forma dúbia na concepção ideológico. Termo que permite usos retóricos, desde a concepção de desigualdade, do afastamento em decorrência algum tipo de limitação seja ela, física ou intelectual, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social.

Contudo, além da responsabilidade política e social assumidas pela escola, faz-se necessário explicitar se o engajamento dos professores impulsionam para o acontecimento da inclusão social no âmbito escolar. Como veremos mais adiante, a escola atualmente é conclamada a ser democrática, “para todos”, uma escola inclusiva. Levando em conta tais considerações, parto do pensamento de que a escola se esforça para promover mudanças.

Nessa perspectiva serão apresentados os resultados obtidos nesta pesquisa, uma vez, que a inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. A pesquisa apresentará uma contextualizando com base na formação e competências da gestão escolar.

Temos a obrigação de ser otimistas e buscar caminhos para atingir a plena felicidade. A visão do futuro é assustadora e a exclusão é réprobo como jamais foi. Não há projeções convincentes de aumento geral da igualdade entre as pessoas. Por esta razão, ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social.

2 | METODOLOGIA

A atual pesquisa conta com referencial bibliográfico, envolvendo as reflexões de autores renomados que conhecem e abordam a temática em destaque, a partir de trabalhos, pesquisas produzidas e publicadas. As metodologia usada nesta pesquisa aconteceu mediante leituras com embasamento de autores nacionais que enfatizam a educação brasileira tais como Freire (2005), Fernandes (2006) e Mantoan (2005), os quais assiduamente tornaram-se consagrados por desvendar respostas para questões desconhecidas no papel do professor nesse contexto de inclusão. Para complementar Demo (1987, p. 39) nos mostra dizendo que:

[...] a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender (DEMO, 1987, p. 39).

3 | A GESTÃO COMO ORGANIZADORA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

A compreensão de educação é vista, aqui, como prática social, ou seja, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade (DOURADO, 2007). No contexto nacional, a reforma educacional iniciou nos anos de 1990. E com isso passou assumir a racionalidade administrativa como paradigma.

Conforme descreve Oliveira (2000, p. 331), “as reformas educacionais dos anos 90 apresentam como seu principal traço a tentativa de ‘modernização’ administrativa do aparato público”. Para efeito dessa análise, e considerando a especificidade do sistema educacional brasileiro, buscar-se-á apreender as concepções político-pedagógicas. Destaca-se que na reforma educacional, esse planejamento apresenta-se de maneira menos rígido, expondo um novo modelo de gestão do ensino público. Agora descentralizada, a gestão deve assumir uma forma mais flexível e participativa.

Com esse olhar, a escola passa a ser o “centro” da gestão administrativa e financeira. Para Oliveira (2000, p. 95), esse conceito está atrelado:

A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas.

Para efeito desta análise, a educação é compreendida como processo de socialização da cultura, historicamente construída pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol das finalidades de formação. Sendo assim Dourado (2007), afirma que as políticas educacionais efetivamente implicam o engajamento e o comprometimento de diferentes atores, abrangendo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

A escola presentemente se depara com novos desafios, entre eles, o de firmar condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela fazem parte. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito necessário para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão (DUTRA E GRIBOSKI, 2005).

De acordo com Lück, (2001), o conceito de gestão está interligado a ascensão da democratização do trabalho pedagógico, à participação assídua de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante uma função coletiva com objetivos educacionais cada vez mais expressivos. Entende-se, portanto, que o compromisso da gestão está fundamentado no diálogo e participação cuja finalidade é superar a concepção educacional singular e simplista. Passando a constituir um conjunto de responsabilidades de caráter pedagógica, da organização e do financiamento da educação.

Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Vale ressaltar que, segundo a Constituição Federal (1988), a função social da escola, determina o direito de todos à educação pretextando cujo direito visa o “pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo assim Dourado (2007), explica que, a função da gestão é assegurar uma educação de qualidade pautada no conhecimento, no desencadeamento das capacidades cognitivas e, sobretudo, ao atendimento educacional especializado para todos.

Para que se assegure uma educação eficaz para todos é necessário estabelecer um objetivo de gestão que vá ao encontro com a inclusão, que define a gestão pela perspectiva de combater a exclusão. A gestão para a inclusão conforme Dutra e Griboski (2005), pressupõe um trabalho competente, à luz de um paradigma dinâmico, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais.

Para as autoras, o trabalho de gestão contribui para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e surgimento de respostas para aqueles grupos que, ao longo do processo de formação educacional foram evidentemente excluídos. Portanto, considera-se que, a gestão forma-se como referencial para as transformações que se apresentam no contexto da educação inclusiva.

Na opinião de Mantoan (2002), uma escola se consagra essencialmente por proporcionar um ensino eficiente, com capacidade de formar dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais progredida e humanitária, quando, por sua vez, realiza a interatividade entre os estudantes, entre os componentes curriculares, estabelecendo a junção entre a escola e seu entorno, entre as famílias, os

responsáveis e o projeto escolar.

Dessa forma pode-se compreender um ensino de qualidade a partir de juízos de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações, que se ocultam por percursos imprevisíveis para chegar ao conhecimento.

4 | RESPEITO À DIVERSIDADE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é uma questão de direitos humanos e requer a definição de políticas públicas, explícita nas ações institucionalmente planejadas, implementadas e avaliadas. Com base na visão de Dutra e Griboski (2005), a definição que rege as principais reflexões acerca da educação inclusiva refere-se que a escola é um dos espaços de ação e de transformação, que traduz a ideia de políticas educacionais e políticas sociais que garantam os direitos da população.

Complementa-se ainda que, neste olhar voltado para as ações de inclusivas, o Ministério da Educação assume a política de inclusão que tem se consolidado na evolução dos marcos legais, na construção de orientações pedagógicas e na ascensão de programas de propagação da educação inclusiva para os municípios brasileiros.

Para Correia (2004), presentemente a política de inclusão vem “ganhando força” nos últimos dez anos, não se refere apenas à introdução dos estudantes considerados deficientes no ensino regular, mas se constitui, mesmo, em um tabu que é incorporado pelo campo educacional como “ideologia da inclusão”.

O programa Educação Inclusiva: direito à diversidade coordenado pela Secretaria de Educação Especial/MEC orienta para a necessária transformação da escola e criação de alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas de ensino regular. O programa tem como objetivo a transformação dos sistemas educacionais a fim de assegurar a todos os alunos o acesso e a permanência na escola sem nenhum tipo de discriminação, assumindo o compromisso de transformação política, administrativa, didática e pedagógica do contexto educacional (DUTRA E GRIBOSKI, 2005, p. 04).

O debate sobre exclusão no Brasil, e a perspectiva de inclusão das classes minoritários em serviços e espaços vem conquistando relevância. Martins (2000, p. 11), frisa que, “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos”. Em outras palavras, pode-se acreditar que inclusão acontece mediante a presença constante da exclusão” (MICHELS, 2004).

O reconhecimento das diferenças culturais e a participação social são essenciais para a vivência dos princípios igualitários e da solidariedade. Contudo, o âmbito escolar é lugar privilegiado para debater estes temas, pois o exercício da cidadania ao fomentar as diferenças, acentua o respeito à pluralidade.

Nas palavras de Pinsky, (2003), idealizar uma cidadania plena em uma pobre sociedade onde o acesso aos bens e serviços é reduzido seria utópico. Todavia, o progresso de uma sociedade igualitária e humanista, tem a ver com a abundância, riqueza da nação, dependem também da luta, dos movimentos sociais e da ação concreta dos cidadãos e cidadãs.

Torna-se pertinente esclarecer o entendimento quanto ao paradigma da inclusão. Este paradigma, alicerçado à atualidade, abrange todas as formas possíveis da existência humana. Ser adulto ou jovem, branco ou negro, endinheirado ou desprovido, obeso ou magro, possuir alguma deficiência ou não ter deficiência, ser homem, mulher ou transexual são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano.

Nesta contemplação que situamos o sentido do conceito inclusão. De acordo com Mantoan (1997), iniciou as primeiras práticas que “abraçavam” a interação social, no anseio de impedir os movimentos de exclusão associados à institucionalização, uma vez que, Marques (1998, p. 112), complementa:

O fato de uma pessoa morar ou frequentar uma determinada instituição já basta para que se difunda o arquétipo da incapacidade, sem que antes se busque conhecer o potencial desse indivíduo, independentemente do tipo e grau de sua deficiência.

Para concluir tal afirmação, o autor explica ainda que, a institucionalização da deficiência ocasionou um certo desconsolo, em praticamente em toda a sociedade, em relação às próprias instituições e às pessoas ali habitantes, devido a contribuição dada ao preconceito e desprezo.

Um passo inicial de grande valia da gestão escolar, para o sucesso de uma política inclusiva, seria oferecer a todos os que atuam no âmbito educacional uma compreensão mais objetiva acerca das carências especiais de seus estudantes, a fim de assegurar atitudes desprovidas de preconceito. Considerando que todos os estudantes possuem potenciais e limitações, e que, portanto, são predestinado, a sucessos e fracassos.

Espera-se que as pessoas observem que “por detrás de um deficiente há sempre uma pessoa que quer estar entre nós, que quer ser um membro ativo da nossa sociedade e que quer desfrutar da vida, como todos nós. E isto não é uma questão de caridade. É, acima de tudo, um direito a ser respeitado” (MANTOAN, 1997, p. 170).

5 | O PROFESSOR COMO MEDIADOR NA CONTRIBUIÇÃO ENTRE ESCOLA E INCLUSÃO

Será expressado, aqui, a discussão sobre a formação de professores para a

educação especial em sua relação com a organização escolar. Em relação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, mais precisamente fixada no artigo nº 62, ao tratar da formação de docentes, pode-se constatar que esta poderá acontecer tanto nas universidades em cursos de licenciatura plena, bem como, nos institutos superiores de educação. Para essa destaca-se a lei (artigo 63):

Os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Para sintetizar a função do professor, cabe descrever que o governo estimula algumas iniciativas para a formação de professores que podem ser denominadas em: flexibilização da formação; as habilidades a serem desenvolvidas; o aprender a aprender; atendimento à diversidade; centralidade da prática do professor, entre outras.

No que diz respeito às competências, tão presentes nos documentos políticos, elas mencionam que o professor deve saber: atuar em união com a comunidade escolar, resolver situações limitadora do âmbito escolar, encontrar soluções criativas a problemas concernentes ao processo ensino-aprendizagem de seus estudantes, até mesmo às conflitos da comunidade em que a escola está inserida (MICHELS, 2006).

Percebe-se que se transforma tanto a função do professor como o da escola, quando a formação dos professores para atender estudantes com limitações e até mesmo debater assuntos de caráter social (gênero, bullying, classe social, religião, comunidade) torna-se foco nas competências a serem desencadeadas por tais profissionais. Em tese, pode-se entender que a proposição atual de formação de professores, na condição de capacitados quanto especializados, não infringe com o modelo de formação tradicionalmente destinado à área. Desta forma, é possível afirmar que segundo Skrtic (1996), a educação inclusiva tem, tradicionalmente, se organizado tendo por base o modelo médico-pedagógico.

O autor explica que, tal modelo é confundido com o conhecimento da educação especial, passando a constituir a elaboração do currículo do curso de formação de seus professores, a indicar o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes considerados deficientes, a sensibilizar as políticas públicas dirigidas à educação especial, entre outras ações que envolvem a área.

Desta maneira, podemos inferir que a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola (MICHELS, 2006, p. 418).

O professor e sua necessária formação aparecem como componentes determinantes no encaminhamento desse contexto de gestão. Isto é, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve comprovar tal função. Em suma, na concepção de Michels (2006, p. 421), “a expressão desse encaminhamento, apresento a formação de professores para a educação especial que, tendo como foco a inclusão, indica a formação docente como elemento-chave para a mudança na escola”.

Com base nessas informações, pode-se observar que são necessárias intensas mudanças no sistema educacional vigente a fim de assegurar o cumprimento das intenções da inclusão. Cabe, então, considerar as várias dificuldades vivenciadas por todos os participantes do cotidiano das escolas que tentam, de diferentes formas, viabilizar a educação inclusiva de acordo com suas possibilidades.

Na inclusão educacional, é eminentemente necessário o engajamento de todos os membros da equipe escolar na elaboração de ações e programas ligados ao assunto. Gestores, docentes, servidores, secretaria que apresentam papéis específicos, porém precisam trabalhar coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Complementando a reflexão de Sant’Ana (2005), é essencial que tal equipe dê sequência ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, objetivando à melhoria do sistema educacional inclusivo.

6 | CONCLUSÃO

As reflexões aqui apresentadas, cuja temática foi a atuação da gestão escolar na inclusão social no ensino fundamental, tiveram por finalidade debater como a reforma educacional brasileira, que deu seus primeiros passos à partir de 1990, tem proposto uma (re) organização escolar. Sendo assim, o estudo apresentou certos pensamentos que permitiram uma reflexão sobre os aspectos que têm permeado a inserção do estudante com necessidades especiais e demais questões sociais no sistema regular de ensino.

Os principais resultados apontaram que a educação inclusiva ocorre mediante a atuação de uma gestão comprometida com o bem-estar dos estudantes, afim de promover a integração entre eles e fomentar o elo entre o estudante e a escola. Gestores e professores parecem acreditar que a educação inclusiva é uma proposta viável, entretanto para que, seja oficialmente efetivada, precisa de profundas

mudanças na política e no sistema de ensino vigente.

Os resultados expressaram que os professores para dar continuidade até mesmo efetivar uma educação inclusiva que abrange aspectos limitadores e sociais do estudante necessitam de preparação eficaz que os mesmos sintam-se preparados à promoção da inclusão e contar com o apoio de especialistas. Além disso, constatou-se que para a gestão promover uma educação democrática, que atenda à totalidade dos educandos necessita firmar condições adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela fazem parte e a participação ativa dos professores, pais e responsáveis e da sociedade.

Ao analisar as dificuldades encontradas pelos professores, segundo os autores o principal deles é a falta de preparo do professor para atuar com os problemas relacionados a saúde do estudante, bem como, lidar com as situações de condição sexual, bullying, étnico-racial, e demais questões sociais. Os dados obtidos revelam a carência de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada para docentes, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados.

Partimos da compreensão de que, para o sucesso de uma política inclusiva, caberia oferecer a todos os que atuam no âmbito educacional uma compreensão mais objetiva acerca das carências especiais de seus estudantes, a fim de assegurar atitudes desprovidas de preconceito, como afirma Machado (2002). Em tese, a inclusão escolar é um forte “grito” para que sejam analisado o caminho que está sendo alinhado, na condição de nossos papéis enquanto cidadãos e cidadãs, pais e responsáveis, órgãos públicos e professores.

Muito já tem sido concretizado no sentido de um convencimento das conquistas da inclusão escolar para todo e qualquer estudante. Embora, não pareçam, as perspectivas são estimulantes, pois as experiências inclusivas vigentes têm superado as posições contrárias, sendo elas ao conservadorismo, às resistências de muitos. A Política Nacional de Educação Especial, no anseio social, representam um avanço para que essas perspectivas se reafirmem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

CORREIA, J. A. **A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo**. Porto, Portugal: Universidade do Porto. 2004.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987. FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100/>>. Acesso em: 14 maio. 2019.

DUTRA, C. P. GRIBOSKI.; C. M. **Gestão para a inclusão**. Disponível em <[http://file:///C:/Users/ediva/Downloads/4372-19276-1-PB%20\(1\).pdf](http://file:///C:/Users/ediva/Downloads/4372-19276-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em 14 de maio. 2019.

FERNANDES, S. **Metodologia da Educação Especial**. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LÜCK, H. **A Evolução da Gestão Educacional, a partir de Mudança Paradigmática**. 2001. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc. Acesso em: 30 ago. 2005.

MACHADO, V. (2002). **Repercussões da proposta de “educação inclusiva” a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista**. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada. Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a Turma Toda**. Pátio, Porto Alegre, ano 5, n 20, p. 18-23, 2002.

MARQUES, C. A. **Implicações políticas da institucionalização da deficiência**. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) n. 62, 1998. p. 105-22.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: história, política, sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MICHELS, M. H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Departamento de Estudos Especializados em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33, 2006.

OLIVEIRA, D. A. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado**. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). Gestão da educação impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112.

PINSKY, J. C. B. Pinsky (Orgs.) **História da Cidadania**. São Paulo: Ed. Contexto, 2003.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. (Comp.). Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares Corredor, 1996.

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM PROCESSO DE INCLUSÃO

Data de aceite: 20/02/2020

Data de Submissão: 12/01/2020

Silvia Cristina Pereira dos Santos

Universidade Federal Fluminense, Escola de
Enfermagem Aurora de Afonso Costa

Niterói - Rio de Janeiro

Secretaria Municipal de Educação de Duque de
Caxias - Coordenadoria de Educação Especial

Duque de Caxias - Rio de Janeiro

Orcid 0000-0002-1612-3334

Renata Souza Vogas

Secretaria Municipal de Educação de Duque de
Caxias - Coordenadoria de Educação Especial

Orcid 0000-0003-2519-7439

Cintia Soares Romeu

Secretaria Municipal de Educação de Duque de
Caxias - Coordenadoria de Educação Especial

Duque de Caxias - Rio de Janeiro

Orcid 0000-0002-8479-0614

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente

Universidade Federal Fluminense, Escola de
Enfermagem Aurora de Afonso Costa

Niterói - Rio de Janeiro

Orcid 0000-0003-4488-4912

RESUMO: O presente trabalho traz a ação pedagógica no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD), parte do Atendimento Educacional Especializado, realizado no

município de Duque de Caxias, conforme prevê a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O relato em tela, fundamenta-se nas políticas públicas, considerando o direito à educação presente em diversos documentos oficiais, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8069 de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 (LDBEN). E fundamenta-se de igual modo, em alguns autores, como Redig e Souza, que apontam a importância da elaboração de um planejamento educacional especializado (PEI) como documento para a organização de um APD. O atendimento ocorreu na moradia de uma estudante, de acordo com suas condições clínicas de saúde. Desse modo, o planejamento se deu com vistas a oferecer um atendimento pedagógico de forma lúdica, utilizando o mundo da fantasia, como continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O estudo do referido caso, evidenciou avanços significativos no desenvolvimento da aluna. Também mostrou a escassez de estudos científicos que aprofundem as discussões acerca do funcionamento desta modalidade no âmbito da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Pedagógico Domiciliar, Educação Especial, Inclusão.

Abstract: The present work brings the pedagogical action in the Home Pedagogical Attendance (HPA), part of the Specialized Educational Attendance, held in the municipality of Duque de Caxias, according to the current Special Education Policy in the Inclusive Education Perspective. The present report is based on public policies, considering the right to education present in several official documents, such as the Federal Constitution of 1988, Law No. 8069 of 1990 and Law of Education Guidelines and Bases No. 9394. 1996 (LEGB). It is also based on some authors, such as Redig and Souza, who point out the importance of elaborating a specialized educational planning (SEP) as a document for the organization of an HPA. The service took place at a student's home, according to her clinical health conditions. Thus, the planning took place with a view to offering a pedagogical care in a playful way, using the fantasy world, as a continuity of its learning and development process. The study of this case showed significant advances in student development. It also showed the scarcity of scientific studies that deepen the discussions about the functioning of this modality in the scope of the Basic Education.

KEYWORDS: Home Pedagogical Care, Special Education, Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando o direito à educação presente em diversos documentos oficiais, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei nº 8069 de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996 (LDBEN), que em suas nuances garantem a toda criança o direito do acesso ao ensino, tem-se o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) como um suporte de atendimento para crianças e adolescentes que permanecem afastados dos bancos escolares em função de suas condições de saúde, temporária ou permanentemente.

Amparado por tais documentos norteadores, dentre outros, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de 1948, pautado na ideia que Educação é um direito de todos, a Convenção sobre os Direitos das Crianças da ONU de 1990 e a publicação do Ministério da Educação de 2002, com estratégias e orientações para as Classes Hospitalares e o Atendimento Pedagógico Domiciliar, conforme cita Redig e Souza (2016), a ideia central do APD é:

Elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que se encontram impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas, por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, SEESP/MEC, 2002, p. 13).

As autoras trazem ainda os apontamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que em seus artigos, embora relacionado a toda Educação Básica, conferem responsabilidade à Educação Especial, no dever de ofertar o serviço de APD como uma modalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando se tratar do público alvo da Educação Especial, o que define bem todo relato deste trabalho, por se tratar de dados e ações pedagógicas construídas a partir do atendimento realizado a uma aluna da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, com deficiências múltiplas.

A LDBEN atribui no artigo 23 ao poder público a responsabilidade de garantir o direito à educação a todos os indivíduos e criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino e em seu artigo 58, a responsabilidade com os alunos com necessidades educacionais especiais e a incumbência de assegurar organizações específicas de forma a atender as suas necessidades, como nos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos.

A Resolução do CNE/CEB nº 02 de 11 de Setembro de 2001, em seu artigo 13, caracteriza que mediante ação integrada com os sistemas de saúde, os sistemas de ensino devem prever e organizar o atendimento educacional especializado aos alunos impossibilitados de frequentar o espaço escolar por motivos de saúde que demande internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Ainda tratando de termos legais, encontramos na Resolução nº 4, de 2009 (BRASIL. CNE/CEB, 2009), em seu artigo 6º, conforme aponta Vieira (2017), na instituição das Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, ratificando a oferta do APD pela Educação Especial nos sistemas de ensino, logo, o APD em muitos municípios do Brasil se configura como uma modalidade do Atendimento Educacional Especializado.

Redig e Souza (2016) afirmam, em consonância com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), que o AEE representa o suporte específico aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e /ou altas habilidades, cujo objetivo principal é a acessibilidade ao conhecimento. Tais documentos discorrem ainda sobre a importância de medidas que consolidem ainda mais os ideais de acesso e inclusão educacional, além de defenderem adoção de estratégias de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o pleno desenvolvimento do educando.

No município a que se refere este relato, o APD teve início no ano de 2016, vinculado a Coordenadoria de Educação Especial (CEE), sob os cuidados da Secretaria Municipal de Educação (SMEDC), como parte do Programa de Deficiências Múltiplas. A saber, o município de Duque de Caxias, está situado na

Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, e é dividido em quatro distritos, distantes geograficamente entre si.

Em 2017, tivemos a oportunidade de estar mais dedicados à estrutura e ao funcionamento do APD, com vistas à ampliação e maior visibilidade do atendimento em toda a rede, em parceria com o atendimento pedagógico hospitalar, presente na Brinquedoteca do Hospital Infantil Ismélia da Silveira, há pelo menos oito anos, também sob os cuidados das referidas secretaria e coordenadoria. Foi possível perceber a ausência de conhecimento da própria comunidade escolar, acerca da existência do atendimento.

Atualmente a Coordenadoria de Educação Especial, atende 2.566 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e/ou altas habilidades e, especificamente 14 estudantes que são do APD.

Para realizar este trabalho, é necessário utilizar estratégias personalizadas, já que cada estudante possui limitações muito específicas. E é justamente por isso que é necessário conhecer o histórico de cada criança, entrevistar a família e construir a cada dia o vínculo necessário para que o trabalho seja desenvolvido de modo eficaz, uma vez que o espaço utilizado é a casa do aluno, e não a escola.

O relato aqui referido, não retrata o desenvolvimento de uma turma, mas de forma muito gratificante e peculiar, trata-se de uma vida, uma aluna, a quem chamaremos aqui, carinhosamente, de Lavínia. Alguém que por possuir a síndrome Q 67.4 – cujo conceito é designado por Deformidades osteomusculares congênitas da cabeça, da face, da coluna e do tórax, passou por 2 (duas) cirurgias cranianas com menos de 1 ano de vida. Trata-se de uma criança, que precisou ainda com 2 (dois) anos, lutar para continuar respirando, e que mesmo após vencer vários obstáculos, ainda possui fragilidades que comprometem sua saúde, não estando ainda em condições de saúde ao convívio no espaço escolar.

Lavínia é o retrato de uma menina com o cognitivo preservado, com uma vontade esperançosa em avançar e desenvolver, e o mais importante, ela demonstra sonhar, sonhos grandes, sem medo de voar. Lavínia arrisca buscar mais, querer mais e aprender mais.

No momento a estudante tem Home Care, é atendida por diversos profissionais da saúde, que permitem que haja um trabalho de parceria, como: Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Terapeuta Ocupacional, Enfermeira, Médico e especificamente no caso do técnico de enfermagem, na escala são 3 (três) profissionais, que são revezadas, de modo que Lavínia esteja sob os cuidados da técnica durante 24 horas.

Mesmo com este histórico clínico e social, percebemos grandes potencialidades, nas quais estamos investindo. Dentre elas, destacam-se a aprendizagem de leitura e escrita, a construção de conceitos e significados e, o desenvolvimento da fala.

2 | OBJETIVOS

- Propiciar o desenvolvimento escolar de estudantes impossibilitados, temporária ou permanentemente, de frequentar a unidade escolar por motivos de saúde, através de atividades lúdicas, de contos, histórias infantis e teatro vivo com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem desse alunado;
- Viabilizar a inclusão do estudante atendido no APD no ambiente escolar após alta médica;
- Promover a articulação entre o APD, o AEE e o ensino regular na unidade escolar do estudante.

3 | DESENVOLVIMENTO

No que concerne ao presente relato, o atendimento acontece no espaço da residência da estudante como orientam os documentos norteadores. O tempo é limitado (2h em cada dia) e o atendimento sempre depende das condições em que o aluno se encontrar. No ano de 2017, Lavínia foi atendida, duas vezes por semana, de acordo com suas possibilidades. Lavínia é moradora do 1º Distrito no Município, considerado como Centro de Duque de Caxias, fato este que melhor viabilizava seus encontros com a professora do APD.

Embora Lavínia se encontrasse na fase da Educação Infantil, a mesma nunca havia frequentado à escola. Uma das premissas para que ocorra o APD na Rede Municipal de ensino de Duque de Caxias, é que este aluno esteja matriculado na rede pública de ensino. Deste modo, toda atividade desenvolvida com este aluno é baseada no planejamento da turma em que este aluno foi matriculado.

Como Lavínia não tinha vida escolar até o início do APD, o trabalho inicial se deu com a Unidade Escolar e por conseguinte, de forma a conhecer melhor a aluna para construção do planejamento que melhor atenderia a estudante, verificar durante quanto tempo era possível realizar as aulas domiciliares por dia e avaliar seu desenvolvimento cognitivo e, até mesmo, verificar se seriam necessárias adaptações não só ao acesso, mas também para a própria construção de conceitos.

Para Redig e Souza (2016), é importante a elaboração de um planejamento educacional especializado (PEI) como documento para a organização de um APD no escopo do AEE, de acordo com o ano de escolaridade do estudante, para que a partir dos objetivos traçados, o sujeito possa acompanhar os conteúdos da turma em que está matriculado.

Apesar de não haver, na rede de ensino a que nos referimos, diretrizes próprias para o oferecimento do APD, todas as ações foram pautadas nas orientações para o AEE, logo, para a avaliação inicial da estudante, tomou-se por base de fundamentação,

além dos documentos propostos pela CEE/SMEDC (Roteiro Investigativo e PEI), a proposta pedagógica da Educação Infantil da rede municipal de ensino, utilizando então a contação de histórias e analisando, se Lavínia conseguia reproduzir nos desenhos o que foi trabalhado. Um dos recursos explorados para observar os aspectos relacionados à atenção e ao cognitivo foi solicitar ao final das atividades, que Lavínia montasse a história com início, meio e fim.

No primeiro contato com Lavínia, assim como todos os outros alunos do APD, foi necessário realizar uma entrevista com a família, um processo de diagnóstico das habilidades e fragilidades da aluna, para a partir daí planejar os próximos passos, esse primeiro contato se deu a partir do mês de abril de 2017. Redig e Souza (2016) apontam em seus relatos, um fato que também foi possível verificar em nossas ações: que tal distanciamento da escola, faz com que a estudante e a família fiquem excluídas dos acontecimentos acadêmicos da Unidade Escolar, logo, o APD é um instrumento de aproximação desta realidade com suas intervenções, ora no espaço domiciliar, ora no espaço educacional.

Através de visitas periódicas a esta unidade escolar e à turma em que Lavínia foi matriculada, por parte do professor do APD, conseguimos estabelecer vínculos entre o currículo que ocorre na escola e o trabalho efetuado na residência da estudante. Deste modo, no momento em que for possível a frequência da aluna à escola, sua inclusão ocorrerá da melhor forma possível.

A fim de propor as atividades de forma lúdica, foram organizados alguns materiais que facilitassem a estrutura dos atendimentos realizados na casa da aluna, sendo estes: tapete de histórias, com diversos personagens de contos infantis; livros de histórias; materiais concretos que facilitassem a compreensão e fantasias para teatro vivo. Nesse contexto, pensando no processo de planejamento das ações, Freire (2011), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, propõe uma reflexão a respeito da conduta do profissional ao afirmar que o educador precisa mover com clareza na sua prática, conhecendo as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática. Tal atitude tornará este profissional mais seguro no seu desempenho.

Assim, as etapas do trabalho pedagógico foram sendo organizadas de forma processual, avaliando sempre o desenvolvimento da aluna. Nesse contexto, os materiais e as atividades foram selecionados de acordo com os avanços que Lavínia apresentava. E a partir do próprio interesse da aluna, foi explorado todo material utilizado, como fantoches, personagens, o tapete, e principalmente a riqueza dos livros explorados, objetivando sempre a construção de novos conhecimentos.

Verificou-se que atividades desafiadoras e lúdicas se tornavam mais atrativas para a aluna, fazendo com que ela participasse mais do que era proposto e geralmente emitindo sinais de avanço no processo de ensino e aprendizagem. Redig e Souza (2016) ratificam que a aprendizagem resulta desta forma, em novas possibilidades

de comportamento.

Assim sendo, os atendimentos foram também planejados com atividades a partir do cotidiano da família, bem como de seus nomes. Faremos aqui um recorte desse processo, retratando os avanços do uso do tapete pedagógico de histórias, para isso, tudo separado por etapas:

1ª etapa: Duração: 2 dias na semana (2h em cada dia)

História: “Chapeuzinho vermelho e os três porquinhos”

Objetivo: Explorar o nome da mãe dos três porquinhos que se chamava LEILA¹, para trabalhar a letra L.

Desenvolvimento:

- *Na segunda-feira*

A história foi contada através do teatro vivo e de personagens do tapete pedagógico. Lavínia participou como Chapeuzinho Vermelho, os três porquinhos eram os personagens do tapete, e a mãe dos três porquinhos era Leila um fantoche de porquinha. A partir da história, comparamos a letra L de Leila com o L de Lavínia.

Atividade: Lavínia desenhou a porquinha e eu registrei o nome da porquinha abaixo do desenho com letras de forma. Em seguida com uma foto de Lavínia, fomos montando seu nome, e ao final comparamos que tanto LEILA quanto LAVÍNIA inicia com a letra L.

- *Na quinta-feira:*

Atividade: Montamos uma porquinha de sucata, para construirmos uma nova história, mantendo o nome da porquinha: LEILA. Em seguida montamos a letra L com canudo.

2ª etapa: Duração: 2 dias na semana (2h em cada dia)

História: “O sapo rei e o príncipe”

Objetivo: Oferecer através do lúdico a possibilidade de explorar a segunda letra do nome de Lavínia.

Desenvolvimento:

- *Na segunda-feira:*

A história trabalhada tinha como personagem vivo o sapo, chamado André, uma camponesa chamada Alice (Lavínia representou a camponesa), e o príncipe Olavo.

A proposta foi explorar os nomes no sapo e da camponesa, para trabalhar a segunda e última letra do nome de Lavínia, a letra A.

Atividade: Após a história, Lavínia montou a letra A com palito de churrasco, e colocou envolta da letra a figura do sapo, de uma menina (representando a camponesa) e fez um auto retrato. Depois registramos abaixo das figuras os nomes de cada imagem:

1 Também utilizamos nome fictício para a preservação da identidade.

SAPO – **A**NTÔNIO/ CAMPONESA – **A**LICE

PRÍNCIPE - OLAVO/ LAVÍNIA

Depois, Lavínia pintou em qual local podia identificar a letra **A** nos nomes dos personagens e no próprio nome, e comparar o nome que não aparecia a letra **A**.

- *Na quinta-feira:*

Atividade: Lavínia reconta a história criando da forma que desejar. Assim, Lavínia enfeitou a mãe de Camponesa, o irmão de sapo, e foi mostrando no tapete o enredo da história, conseguindo desenvolvê-la com início, meio e fim.

3ª etapa Duração: 2 dias na semana (2h em cada dia)

História: “Dona Úrsula tem um sítio”

Objetivo: Trabalhar através da história cantada, com instrumentos, a letra **U**, explorando o nome da dona Úrsula.

Desenvolvimento:

- *Na segunda-feira:*

Baseada na música “Seu Lobato tinha um sítio”, adaptamos para Dona Úrsula, e utilizamos diversos instrumentos: flautinha, violão, tambor e sanfona. E cantávamos trocando os nomes dos instrumentos: Dona Úrsula tinha um sítio, ia, ia ô. E no seu sítio tinha uma FLAUTINHA, ia, ia, ô. Era flim, flim pra lá, era flim, flim, flim pra cá. Era flim, flim, flim, para todo lado, ia, ia, ô.

Cada vez que saía um instrumento da bolsa de histórias, LAVÍNIA se empolgava cada vez mais, querendo tocar, e ao mesmo tempo imitar o som do instrumento. Essa atividade favoreceu o estímulo para trabalhar a fala. A aluna tapava a traqueostomia e imitava o som das letras.

Atividade: Ao final da história cantada, montamos uma sanfona de dobradura, e Lavínia desenhou a dona Úrsula. Depois colamos a sanfona nas mãos de Dona Úrsula. E para alcançar o objetivo dessa atividade exploramos a letra **U**.

- *Na quinta-feira:*

Atividade: Montamos os instrumentos com materiais de sucata, e envolvemos (eu e Lavínia) os familiares da aluna, para cada um sentar no tapete pedagógico de história, conforme fosse aparecendo o nome dos instrumentos na música.

3ª etapa: Duração: 2 (dois) dias na semana (2h cada dia)

História: “A festa na roça de seu Roberto”

Objetivo: Trabalhar as características da roça, explorando a letra R de **ROÇA**, e letra **R** de Roberto, e comparar com a letra R de LAVÍNIA.

Desenvolvimento da Atividade:

- *Na segunda-feira:*

Montamos um cenário no tapete, retratando tudo que encontramos na roça. E

fui contando como era a vida do seu Roberto. Mostramos a plantação do sítio do seu Roberto, depois apresentamos os animais que viviam no sítio, e fomos imitando o som de cada animal. Mostramos as características do lugar, com carroças, bicicletas e muitas fazendas. A atividade facilitou o exercício da fala, através dos sons dos animais.

Atividade: Montamos um gato de dobradura, e um passarinho. Lavínia desenhou seu Roberto, e colamos os animais perto do desenho. Montamos com alfabeto móvel o nome ROBERTO e o nome de LAVÍNIA. Depois solicitamos que ela retirasse apenas a letra R das palavras. E assim ela fez.

- *Na quinta-feira:*

Atividade: Nesse dia, encontramos algo muito especial. Lavínia estava vestida com roupa de festa junina, me esperando. Quando perguntamos se ela gostaria de montar uma festa na roça, ela afirmou que sim. E foi aí que iniciamos o planejamento para a festa.

O que me marcou profundamente foi que pela primeira vez, Lavínia se posicionou como “senhora” do seu próprio destino, sinalizando para todos nós o que gostaria de fazer, como fazer, e de que forma fazer. Nesta etapa, percebemos que embora não estivesse inicialmente dentre os objetivos principais, todo o trabalho até aqui desenvolvido contribuiu para a construção da identidade de Lavínia, que se viu e se mostrou mais do que alguém que precisa de cuidados contínuos, mas alguém capaz de construir e contribuir.

5ª etapa: Duração: 2 (dois) dias na semana (2h cada dia)

- *Na segunda-feira e na quinta-feira*

Objetivo: Organização dos materiais para festa na roça, escolha das vestimentas para o dia da festa; e confecção do convite com a assinatura da aluna no convite, registrando as duas letras iniciais: L e A (LA). Explorar as letras que compõem o nome de Lavínia.

Planejamos durante esses dois dias, organizar os detalhes da festa. A família de Lavínia havia se organizado, e cada um colaborou com prendas e doações para que a festa de Lavínia fosse um sucesso. Tivemos também apoio de alguns amigos da mãe de Lavínia, e de algumas Implementadoras da Coordenadoria de Educação Especial - CEE/SME.

Vale ressaltar, que o fato de poder assinar o convite, fez com que a aluna se sentisse importante, e para cada convite que ela assinava, Lavínia repetia as letras L e A, fechando com o dedo a traqueostomia, para que o som das letras saísse pela boca. Algo muito simples para os ditos “normais”, mas tão importante e necessário para Lavínia.

O convite para festa junina foi distribuído para os amigos e familiares da aluna,

assim como para a família de outro aluno que também é atendido no APD, para que as famílias pudessem ter um momento de interação.

6ª etapa: O objetivo deste dia foi construir a festa junina, que nomeamos como “Festa na roça” na casa da aluna.

Duração: 1 dia, dividido em dois turnos:

Manhã- Organização do espaço: Para arrumar o espaço tive a contribuição não só dos pais da aluna, mas também, dos avós, da técnica de enfermagem que estava de plantão na casa da aluna no dia da festa.

Tarde- A festa: Assim como festa junina escolar, montamos uma festa com comidas típicas, pescaria, jogo da argola, totó e danças.

Tivemos a participação dos vizinhos, representantes da Coordenadoria de Educação Especial, membros da igreja da mãe da Lavínia, a mãe do outro aluno acompanhado pelo APD, familiares da Lavínia, como tias, primos, avós maternos e paternos.

A festa foi a culminância desse processo inicial, fazendo uma ponte de acesso entre o processo de aprendizagem e a real inclusão da aluna, mesmo que sendo o evento realizado em sua casa, era possível evidenciar nas falas dos familiares e amigos, que nunca haviam participado de uma festa com a estrutura escolar no espaço de casa, e que era possível verificar a garantia de participação das crianças nas brincadeiras propostas, independente de suas limitações.

Poder construir com Lavínia e sua família, com apoio da Coordenadoria de Educação Especial e da técnica de enfermagem, uma festa que pode proporcionar mais um momento lúdico e de interação, para a pequena Lavínia, trouxe para mim, um sentimento de dever cumprido, um sentimento de cuidado integral, de humanização, de vínculos, de aprendizagem.

Após essas etapas, a proposta foi dar continuidade na ação pedagógica, e de forma permanente oferecer outras atividades lúdicas, pautadas em histórias, teatros e contos infantis com objetivo de desbravar junto com Lavínia outros conteúdos que compõem o currículo destinado a Educação Infantil, assim como outros temas transversais.

Importante dizer, que a partir do nome, Lavínia começou a conhecer outras letras, e comparar iniciais de outras palavras, o que evidencia que o lúdico, as histórias, o imaginário, os objetos concretos, tudo isso de forma integrada, construíram “pontes” para o processo de desenvolvimento de sua aprendizagem.

Tendo em vista a importância do trabalho realizado no APD, o presente relato, foi apresentado no *I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – Re-imaginando a escola inclusiva: políticas, práticas e inovações*, realizado em junho de 2019, em Florianópolis/ Santa Catarina.

4 | CONCLUSÃO

Redig e Souza (2016) nos levaram a compreender a importância de rever em nossas práticas, quais as oportunidades de desenvolvimento e construção de aprendizagens, oferecemos aos sujeitos com comprometimentos graves inseridos no contexto escolar, além disso, quais expectativas e objetivos são traçados para os mesmo, tendo em vistas as oportunidades e possibilidades de aquisição de novos conhecimentos.

No cenário geral, foi possível registrar as dificuldades de articulação do trabalho pedagógico entre a Unidade Escolar, a família e o APD. A falta de diretrizes que possam orientar e subsidiar todas as 180 escolas da Rede Municipal de Ensino quanto à existência e a operacionalização deste atendimento fazem com que o acesso ao mesmo permaneça restrito. Em nossa busca para fundamentação teórica do trabalho realizado no APD, constatamos que é necessário desenvolver mais estudos e materiais que abordem o tema, uma vez que poderão subsidiar ações como a experiência aqui descrita.

Outro fator que foi possível verificar é que ainda não há um trabalho colaborativo. A demanda de organização e funcionamento do APD está para além do pedagógico e envolvem diversos fatores e personagens. Neste caso relatado, tal modalidade foi substitutiva ao Ensino Comum e não complementar ou suplementar como orientam a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011).

O presente trabalho evidenciou ainda, em termos de pesquisa, a escassez de materiais no que se refere a estudos científicos que aprofundem as discussões acerca do funcionamento desta modalidade no âmbito da Educação Básica.

No que se refere aos objetivos propostos com relação à aluna, foi possível observar o significativo desenvolvimento de Lavínia, não só no que diz respeito às questões cognitivas, mas de seu desenvolvimento integral, inclusive no estímulo da fala, no processo de inclusão social e na busca pela autonomia. Lavínia é encantadora, uma verdadeira guerreira, demonstra evidente evolução dia após dia, avançando e superando todos os obstáculos que sua síndrome lhe impõe.

Conforme mostra o relato, Lavínia conseguiu em curto tempo assimilar as letras do seu nome, utilizava a princípio materiais de apoio para escrever. Atualmente ela consegue selecionar todas as letras através do alfabeto móvel, e já escreve as primeiras letras.

O meio encontrado para avaliar Lavínia se deu a partir planejamento proposto, dos aspectos lúdicos, a reflexão do que foi visto na contação das histórias e utilizando alguns fragmentos para comparar com o conteúdo que era preciso trabalhar, e a partir daí o professor era o facilitador nesse processo de Lavínia em construir sua

escrita e identificar a letras, baseada nas histórias.

No processo de construção da aprendizagem, a aluna vem alcançando os resultados esperados, e o retorno não é só da própria Lavínia, porém temos obtido relatos da família e dos profissionais da saúde, que atuam na Home Care, afirmando que Lavínia tem apresentado satisfação com o APD, apresentando para todos que chegam à sua casa, as atividades e materiais utilizados e produzidos no atendimento.

Embora a prática pedagógica construída no APD tenha sido um alicerce estruturante para vida escolar de Lavínia, uma vez que esta foi sua primeira experiência de escolarização e com o ensino acadêmico, não foi possível sua plena inclusão no espaço escolar devido suas limitações de saúde, que até a presente data, não recebeu alta médica.

Em suma, vislumbrar uma prática educativa, de forma lúdica, prazerosa e produtiva, integrando a ação do professor, com a família, com a escola em que a aluna está matriculada e juntamente com os profissionais da área da saúde, foi algo desafiador e gratificante. Esse trabalho não pode ser considerado menos que uma atuação de apoio ao desenvolvimento integral, concretizando os princípios da humanização, que visa fazer com o sujeito e não pelo sujeito.

Assim sendo, com essa afirmativa resume-se que a construção do saber é realizada junto com a pequena Lavínia, vencedora em todos os processos necessários que a vida lhe oferece. O processo ensino aprendizagem é mais um grande desafio, porém que pode ser vivido e desenvolvido de modo totalmente prazeroso.

Diante do exposto, essa proposta é indicada para outras experiências no Brasil a fora, que possuem a prática do APD, como modalidade do AEE, para garantia de acesso ao ensino, com a expectativa da inserção no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069 de 13 de Julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**. Brasília:MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, nº 2, de 11 de Setembro de 2001. **Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de Setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação**

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, nº 4, de 02 de Outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, 05 de Outubro de 2009.

_____. 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, 18 de Novembro de 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Editora: Paz e Terra. 2011.

REDIG, A. G; SOUZA, F. F de. **Atendimento Educacional Especializado na modalidade domiciliar: funcionamento e organização.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, nº 35, p. 68-86, set/dez. 2016.

VIEIRA, S. V. da S. **Estudo de Caso sobre a Implementação do Atendimento Pedagógico Domiciliar em Belford Roxo/ RJ.** Dissertação de Mestrado, UFF. Niterói: (s.n.), 2017.

AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES PSICOMOTORAS EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Data de aceite: 20/02/2020

Data da Submissão: 13/12/2019

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4356150642542131>

Jair Lopes Junior

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1124424108310223>

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo

Link para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>

RESUMO: A psicomotricidade expressa na solidariedade profunda e original da atividade psíquica e atividade motora, em que movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. Os sujeitos avaliados foram estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Público-alvo da educação

especial, demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. A avaliação envolve um complexo e multimodal processo. O objetivo do presente trabalho consistiu em identificar o desempenho da psicomotricidade, por avaliação psicomotora de estudantes participantes de um projeto de extensão, avaliados antes por protocolo que inclui: testes de inteligência, desempenho escolar, criatividade e habilidade social, e identificados com AH/SD. A coleta foi realizada, em dias previamente agendados, por meio da EDM Rosa Neto, que possui escalas de classificação como instrumento de investigação e pelo Teste TGMD-2, na estrutura universitária sede do projeto. Os resultados demonstram variações nas diversas habilidades psicomotoras tanto para mais quanto para menos da média esperada, demonstrando importante campo a ser investigado. As implicações destacam a possibilidade de superar o vácuo e a carência no atendimento desses estudantes em uma das áreas reconhecida, por ora, somente na legislação.

PALAVRAS-CHAVE: Altas habilidades. Superdotação. Psicomotricidade. Avaliação.

PSYCHOMOTOR EVALUATION AND IMPLICATIONS IN STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS

ABSTRACT: Psychomotricity is expressed in the deep and original solidarity of psychic activity and motor activity, in which movement is equated as an integral part of behaviour. The subjects evaluated were students with high skills/giftedness (HA/G). Special education target audiences demonstrate high potential in any of the following areas, either singly or in combination: intellectual, academic, leadership, psychomotor and arts, and show great creativity, involvement in learning and performing tasks in areas of interest. The collection was performed, on previously scheduled days, through EDM Rosa Neto, which has classification scales as a research instrument and by the TGMD-2 Test, in the university structure where the project is located. The results show variations in the various psychomotor skills both above and below the expected average, demonstrating an important field to be investigated. The implications highlight the possibility of overcoming the vacuum and the lack of care for these students in one of the areas recognized, for the time being, only in legislation.

KEYWORDS: High Abilities. Giftedness. Psychomotricity. Evaluation.

1 | INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa, a psicomotricidade, atualmente expressa na solidariedade profunda e original da atividade psíquica e a atividade motora em que movimento é equacionado como parte integrante do comportamento (FONSECA, 2012). Fonseca (2008; 2012; 2018) tem diversas obras e pesquisas e aborda em Manual de Observação Motora fundamentos antropológicos, psiconeurológicos e psicobiofísicos, transdisciplinar e integralmente procura a sistemática do papel da motricidade no desenvolvimento psicológico e no processo de aprendizagem, seja qual for a condição.

Posição global do sujeito, entendida como a função do ser humano que sintetiza psiquismo e motricidade com o propósito de permitir ao indivíduo adaptar de maneira flexível e harmoniosa ao meio que o cerca é a Psicomotricidade indicada por De Lièvre e Staes (1992, p. 39).

É ciência encruzilhada por ter múltiplos pontos de vistas biológicos, psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e linguísticos (COSTE, 1978, p.23).

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade destaca a seguinte definição:

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1999).

Rosa Neto (2015, p. 128) define psicomotricidade como “a interação de diversas funções neurológica motrizes e psíquicas. É essencialmente a educação do movimento, ou por meio do movimento, que provoca uma melhor utilização das capacidades psíquicas.”

A definição de Psicomotricidade na história está contextualizada por modificações, e transformações próprias à completude de seu significado. Motricidade, cognição e emoção/afetividade são bases que ensejam estudos, percepções e análise de comportamentos que importam ao desenvolvimento.

A psicomotricidade é elencada como área de domínio dos estudantes com altas habilidades/superdotação (SD/AH) (BRASIL, 1996; 2008; 2009). Estes, público-alvo da educação especial, demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse. No entanto, pouco ainda investigada nesse contexto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), inclui o atendimento especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação como público-alvo da Educação Especial. A Educação Especial é uma modalidade de educação que perpassa todas as etapas e níveis de ensino garantindo o direito de acesso e permanência dos alunos com necessidade educacionais especiais, orientando para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino (BRASIL, 2001).

A identificação e a avaliação desses estudantes envolvem um complexo e multimodal processo. Atualmente no Brasil, pessoas com AH/SD estão especificadas no rol da Educação Especial (BRASIL, 1996) em perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), pois, requerem atenção, identificação (SÃO PAULO, 2015), apoio, metodologias, programas e possibilidades que, grupos acompanhem profissionalmente e socialmente pessoas com características potenciais a fim de desempenharem feitos, ações, criações e cumprirem com seu papel tanto a nível pessoal quanto social, se desenvolvendo em totalidade e fazendo jus a sua existência (GAMA, 2006), conforme regulamenta a lei específica n.º 13.234/15, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 e estabelece “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2015), com a finalidade de fomentar a execução de políticas públicas que se destinem ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse aluno.

Desse modo, o objetivo do presente trabalho consistiu em identificar o desempenho da psicomotricidade, por meio de avaliação psicomotora, de estudantes

que fazem parte de um projeto de extensão e já tinham sido avaliados por protocolo que inclui - testes de inteligência, desempenho escolar, criatividade e habilidade social, e identificados com altas habilidades/superdotação. A coleta foi realizada, em dias previamente agendados, por meio de avaliação da Escala de Desenvolvimento Motor Rosa Neto (ROSA NETO, 2015), que possui escalas de classificação como instrumento de investigação da motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade e, ainda, pelo Teste de Desenvolvimento Motor Global – TGMD2 (ULRICH, 2002), que avalia a coordenação motora grossa em 12 sub testes dentro da estrutura universitária da instituição sede do projeto de extensão. Os resultados demonstram variações, nas diversas habilidades psicomotoras tanto para mais quanto para menos da média esperada, demonstrando importante campo a ser investigado. As considerações destacam a possibilidade de superar o vácuo e a carência no atendimento desses estudantes em uma das áreas reconhecida, por ora, somente na legislação.

Diante do exposto, necessário se faz no processo de avaliação a presença de instrumentos que avaliem todas as áreas possíveis de AH/SD, em um primeiro momento para identificação ser ampla e inclusiva nas áreas arroladas pela legislação e, em um segundo momento, para que o atendimento com o enriquecimento contemple a área identificada e promova a potencialidade adequadamente. Por isso, o presente trabalho¹ teve como foco inserir destaque à avaliação psicomotora, permitindo identificar se os estudantes possuem altas habilidade/superdotação nesta área e, ainda, comparar os que possuem nas demais áreas possam ter nesta área da psicomotricidade também (GONÇALVES, 1994).

2 | OBJETIVOS

2.1 Geral

O objetivo do presente trabalho consiste em identificar o desempenho da psicomotricidade, por meio de avaliação psicomotora dos estudantes que chegam, ou dos estudantes que fazem parte do projeto de extensão e já foram avaliados por outros instrumentos, com testes de inteligência, desempenho escolar, criatividade e habilidade social.

2.2 Específicos

- Aplicar os instrumentos Escala de Desenvolvimento Motor Rosa Neto - EDM e Teste de Desenvolvimento Motor – TGMD2
- Verificar nos estudantes avaliados se há AH/SD na área da psicomotricidade;

¹ Este trabalho foi apresentado no Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar e se encontra publicado nos anais eletrônico do evento. v.1, 2019. – 106724. ISBN: 978-65-80968-08-4.

- Discriminar se os estudantes com AH/SD nas demais áreas também possuem alto desempenho na área da psicomotricidade.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa se deu em Projeto de Extensão Universitária intitulado “Identificação de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”, realizado desde 2016 na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, que tem como objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de superdotação por meio de diferentes instrumentos (avaliação multimodal) para confirmação da indicação realizada por professores das escolas de educação básica ou seus cuidadores. Todavia, ainda não há a aplicação de instrumento na área da psicomotricidade, essencial por contemplar a corporeidade na educação (FREITAS, 2004; ROSA NETO, 2005; SOUZA NETO, 2006; ROSSI, 2016; FONSECA, 2018), deixando uma lacuna no relatório final de avaliação.

Trata-se de uma pesquisa descritiva quantitativa (COZBI, 2011), a medida que a avaliação psicomotora é realizada por instrumentos com baterias de testes com critérios descritivos implicando em uma execução correta ou não das habilidades motoras.

A coleta foi realizada, em dias previamente agendados, com registro áudio visual, de câmara digital (*handycam* HDR-CX190, 5.3 megapixels), da marca Sony, por meio de: a) Escala Rosa Neto - EDM (2015), que possui escalas de classificação como instrumento de investigação psicomotora, que analisa as seguintes categorias: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização temporal e lateralidade; b) Teste de Desenvolvimento Motor Grosso - TGMD-2 (ULRICH, 2000), que avalia a coordenação motora grossa em 12 sub testes de habilidades divididos na categoria motora de locomoção e controle de objeto, a fim de avaliar o desempenho e possível AH/SD em psicomotricidade dos estudantes participantes do referido projeto. Ambos, são muito utilizados por profissionais da educação (SILVEIRA, 2010; DE MEDEIROS, 2016).

A aplicação foi realizada em 8 estudantes participantes com horário agendado, individualizado e em sequência, nas dependências sede de Projeto de Extensão Universitário.

Na análise foram considerados os resultados obtidos na Escala de Desenvolvimento Motor – EDM que possui critério de avaliação, quadro para lançamento dos resultados do testes e instrução de cálculo para identificação da idade motora de cada um dos componentes motores avaliados, incluindo o cálculo da idade motora geral e de gráfico com o perfil motor, do manual de avaliação motora (ROSA NETO, 2015). Da mesma forma, o Teste de Desenvolvimento Motor

Global – TGMD-2, que é lançado 0 ou um ponto para cada critério constantes em cada uma das 12 habilidades (6 de habilidades de locomoção e 6 de habilidades de manipulação) do instrumento. Neste também fez uso de uma tabela com todos os participantes pontuando uma a uma habilidade e somando-se, resultando os pontos das habilidades de locomoção e das habilidades de manipulação, lançando-se ainda a soma geral (PG) de ambas, podendo fazer uso da Tabela de Scores e percentil do manual do instrumento (ULRICH, 2000 p. 58).

Com os resultados psicométricos dos instrumentos e a respectiva análise dos dados (COSBY, 2011) foi possível verificar e discriminar a AH/SD na área da psicomotricidade.

4 | RESULTADOS

Os resultados puderam ser aferidos dentre as modalidades contempladas nos instrumentos EDM e TGMD-2, individualmente, podendo ser incluído no prontuário e histórico de participação do Projeto de Extensão, fazendo uma avaliação multimodal mais próxima possível do que se pode chamar de integral e compreensão mais abrangente, ensejando identificar desse público áreas que merecem atenção e desenvolvimento, incluídas as de dificuldade (GARDNER, 1999; CUPERTINO, 2006; STERNBERG, 2006).

À vista dos resultados foram elaborados uma tabela de resultado de acordo com a do Manual de Aplicação Motora (ROSA NETO, 2015) para mensurar e demonstrar o desempenho de cada amostra de participante e um gráfico equivalente do Perfil Motor. Ambos estão denominados com a identificação dos participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8). Os resultados do TGMD-2 estão em uma tabela única e com uma coluna individualizada de desempenho de cada participante, apontando o total de desempenho na última linha. Eles foram inseridos ao prontuário do Projeto de Extensão de cada um dos participantes, dos quais possibilitam indicar atendimento em vias de enriquecimento e/ou oficinas tanto para ampliar as habilidades demonstradas como para desenvolver competências, inclusive competências básicas de outras áreas necessárias para o devido equilíbrio e harmonia dos participantes do projeto, atendendo assim, além de apenas uma modalidade de educação mas como sujeito de direitos fundamentais que participam de pesquisas e projetos Universitários colaborando para ampliar os diversos caminhos do âmbito científico e acadêmico.

A seguir, descreve-se os resultados de cada um. P1 demonstrou limitações nas habilidades da motricidade fina, organização espacial, abaixo do esperado em motricidade global e superior na organização temporal e esquema de corporal, em habilidades de locomoção ficou com 34 (média-alta), e 28 pontos em habilidades de manipulação, e atingiu 62 no teste g. O P2 teve desempenho abaixo do esperado

nas motricidades fina, na motora global e esquema corporal, na média. Apresentou desempenho superior em equilíbrio e organização temporal, somou 28 pontos em habilidades de locomoção e 27 em habilidades de manipulação, com PG 55. O P3 teve bom desempenho na motricidade fina, abaixo do esperado na motricidade global e equilíbrio. Bom desempenho de esquema corporal e organização temporal. Desempenho superior em organização espacial, teve 35 pontos em habilidades de locomoção e 48 em habilidades de manipulação, alcançando 83 PG, revelando muito bom desempenho psicomotor. O P4 teve desempenho média na maioria das habilidades, com destaque em esquema corporal e organização temporal, 31 pontos de habilidades de locomoção e 29 pontos de habilidades de manipulação, sendo PG de 60. P5 que realizou apenas o TGMD-2 teve resultado geral de 62, com 31 pontos em cada grupo de habilidades. O P6 apresentou desempenho geral média à superior, no entanto em esquema corporal teve baixo desempenho, obteve em habilidades de locomoção 33 pontos e 28 pontos em habilidades de manipulação, com total de 61. O P7 também aferiu bom desempenho na maioria das habilidades, com destaque na motricidade fina e baixo desempenho em esquema corporal e organização espacial. Em relação à esquema corporal teve também um comportamento tímido, com PG de 68, 32 de habilidades de locomoção e 36 de habilidades de manipulação. P8 teve bastante agilidade e rapidez no teste de esquema corporal em relação ao esperado para a sua idade. No entanto, preocupa sua limitação em organização espacial. Também teve dificuldades nas habilidades motora fina, com desatenção à organização temporal, teve baixo desempenho, na motricidade global teve PG de 62, 35 de habilidades de locomoção e 27 de habilidades de manipulação.

Assim, diante do percurso da pesquisa, de busca de estudos à aplicação dos instrumentos com o grupo e ainda, os resultados que tiveram uma média de desempenho de médio a superior sugerem a importância dos avaliados participarem de enriquecimento psicomotor devido sua implicância no desenvolvimento e nos processos educativos, além de potencializar uma possível área de altas habilidades.

REFERÊNCIAS

DE LIÈVRE, B.; STAES, L. **La Psicomotricité o service de l'enfant**. Belgium: Belin, 1992.

DE MEDEIROS, P. et al. Nível de correlação entre as baterias motoras EDM, TGMD-2 E MABC-2 e diferença entre os sexos. **Arquivos de Ciências da Saúde**, [S.l.], v. 23, n. 3, p. 50-55, nov. 2016. ISSN 2318-3691. Disponível em: <<http://www.cienciasdasaude.famerp.br/index.php/racs/article/view/318>>. Acesso em: 10 out. 2017. doi: <https://doi.org/10.17696/2318-3691.23.3.2016.318>.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (orgs) **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e**

- criatividade:** uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 335-350.
- FEINSTEIN, S. **A aprendizagem e o cérebro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- FLEITH, D.S. (Org) **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação.** 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- FREITAS, G.G. **O Esquema Corporal, A imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade.** Ijuí: Unijuí, 2004.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012.
- FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação siconeurológica dos fatores psicomotores.** 2. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- FONSECA, V. **Neuropsicomotricidade: ensaios sobre as relações do corpo, motricidade, cérebro e mente.** Rio de Janeiro: Wak Editora 2018.
- GAGNÉ, F. **Construindo o Talento a partir da dotação: Breve visão do DMGT 2.0.** 2009. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wpcontent/uploads/2013/04/MDDT-2.0-PT-overview.pdf>>
- GAMA, M. C. S. S. G. **Educação de superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.
- GARDNER, H. **Inteligência um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- LURIA, A.R. **Fundamentos de Neuropsicologia.** Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1981.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino.** – São Paulo : FDE, 2008. 87 p. Disponível em: http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf
- SILVEIRA, R. A da. **Avaliação e Comparação das Atividades Motoras das Baterias EDM, MABC-2 e TGMD-2.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências do Movimento Humano – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, 2010.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/>. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- STERNBERG, R. Practical Intelligence. Gifted Education International, vol. 21, 2-3: p. 89-98, **First Published**, May 1, 2006.
- ULRICH, D. A. **Test of gross motor development-2.** Austin: TX: PRO-ED, 2000.
- VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CONCEPÇÕES DE GESTORES SOBRE A INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO PAEE

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 09/11/2019

Camila Elidia Messias dos Santos

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1428-9899>

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências
Bauru - São Paulo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

Kátia de Abreu Fonseca

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências
Marília - São Paulo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3194-4904>

RESUMO: Estudos evidenciam que mesmo a Educação Inclusiva sendo garantida por dispositivos legais que apoiam, muitas são as dificuldades encontradas para sua concretização, seja por falta de recursos, despreparo profissional, práticas pedagógicas não inclusivas ou infraestrutura física irregular. Sendo assim, considera-se que quanto mais precisa for a avaliação da realidade escolar, melhores condições a equipe escolar terão para identificar, planejar e desenvolver ações

que zelem pelo direito à aprendizagem de todos os alunos, principalmente, dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A presente pesquisa, recorte da dissertação intitulada: “Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno público alvo da educação especial”, do tipo descritiva, tem como objetivo analisar as concepções dos gestores escolares sobre a infraestrutura física de escolas públicas para o atendimento de alunos PAEE. Participaram do estudo 16 gestores escolares de uma cidade do interior de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturada. Os resultados encontrados apontaram que dos 16 gestores, três gestores consideram a infraestrutura escolar inadequada, três adequada em partes e, dez a consideraram adequada aos alunos PAEE. Por fim, as análises convergem para o delineamento de ações de formação aos gestores para compreender às necessidades dos alunos PAEE a fim de ofertar situações de efetivação da inclusão escolar e conseqüentemente o sucesso na escolarização desses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial, Infraestrutura física, Gestão escolar, Inclusão.

MANAGEMENT CONCEPTIONS ON
INFRASTRUCTURE FOR SETA STUDENT
SERVICE

ABSTRACT: Studies show that even though Inclusive Education is guaranteed by legal provisions that support it, there are many difficulties encountered in its implementation, either due to lack of resources, professional unpreparedness, non-inclusive pedagogical practices or irregular physical infrastructure. Thus, it is considered that the more accurate the assessment of the school reality, the better conditions the school staff will have to identify, plan and develop actions that ensure the right to learning of all students, especially the students. Special (SETA). This research, cut from the dissertation entitled: “From physical infrastructure to pedagogical practices: challenges of the school in front of the target public student of special education”, of the descriptive type, aims to analyze the conceptions of school managers about the physical infrastructure of public schools. for the care of SETA students. Sixteen school managers from a city in the interior of São Paulo participated in the study. Data were collected through semi-structured interviews. The results showed that of the 16 managers, three managers consider the school infrastructure inadequate, three adequate in parts and ten considered it suitable for SETA students. Finally, the analyzes converge to the design of training actions for managers to understand the needs of SETA students in order to offer situations of achievement of school inclusion and consequently the success in schooling of these students.

KEYWORDS: Special Education, Physical Infrastructure, School Management, Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o número de matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, atualmente considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (BRASIL, 2011) aumentou substancialmente, alcançando o índice de 90% nas escolas comuns, chegando a 1,2 milhões de matrículas em 2018 (BRASIL, 2019).

Segundo os dispositivos legais sobre a Educação Especial, é dever do Estado garantir o atendimento dos alunos PAEE e assegurar a adequação arquitetônica de prédios escolares, visando eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização (BRASIL, 2011). Contudo, estudos têm destacado que a infraestrutura escolar se encontram em sua maioria, insuficiente para atendimento dos alunos com deficiência devido a inexistência de qualquer tipo de sinalização (GALLO; ORSO; FIÓRIO, 2011, BASEI; CAVASINI, 2015; SANTOS, 2019), falta de piso tátil, piso antiderrapante (CORRÊA; MANZINI, 2012; CASTRO *et al.* 2018; SANTOS, 2019) e obstáculos (CORRÊA; MANZINI, 2012).

Jesus, Pantaleão e Almeida (2015) destacam que os gestores escolares são responsabilizados pelas ações que ultrapassam a tarefa docente de sala de

aula, bem como, por fomentar o desenvolvimento de Educação Inclusiva como uma proposta que aceita e reconhece a diversidade, na oferta de uma educação de qualidade para todos, incluindo necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas (PIMENTEL, NASCIMENTO, 2016).

Desse modo, os gestores precisam articular o conhecimento específico da Educação Especial com a educação geral, para desencadear políticas que atendam à perspectiva de inclusão escolar, entre elas a adequação de prédios escolares aos alunos PAEE (JESUS; PANTALEÃO; ALMEIDA, 2015). Porém, é notório que muitos gestores da educação não sabem como atuar e/ou desenvolver ações para realizar as adaptações e adequações dos espaços escolares, ou não dispõem de auxílios para estas realizações (CORRÊA, 2010). Entender como identificam as necessidades da escola para todos os alunos, especialmente para os alunos PAEE, possibilita verificar os conhecimentos sobre a perspectiva inclusiva adquiridos e/ou divulgar conhecimentos de políticas públicas que poderiam ser repensados junto aos gestores para o atendimento desse novo público escolar.

Paulino, Côrrea e Manzini (2008) avaliaram a acessibilidade física em nove escolas de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo, utilizando um protocolo para contemplar uma ampla gama de elementos arquitetônicos e rotas que fazem parte das escolas de Ensino Fundamental e identificaram que nenhuma das nove escolas avaliadas dispunham de bebedouro adaptado, reserva de vagas para pessoas com deficiência nas arquibancadas ou balcão de atendimento na altura adequada para pessoas usuárias de cadeira de rodas ou baixa estatura, sendo que, das nove escolas visitadas, apenas duas possuíam banheiros adaptados para pessoas usuárias de cadeira de rodas.

O estudo de Médice *et al.* (2015) teve como objetivo de identificar e descrever as barreiras arquitetônicas em 14 escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do Oeste do estado de São Paulo, utilizando um protocolo padronizado para mapear as condições arquitetônicas de acesso. Os resultados encontrados apontaram que, mesmo após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as 14 escolas visitadas não possuíam piso antiderrapante e tátil nos diversos setores analisados, as dimensões, a empunhadura e o deslizamento dos corrimões eram inadequados, as escadas não estavam associadas a rampas e, os sanitários não possuíam área de transferências, espelhos e lavatórios adaptados.

Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo analisar as concepções dos gestores escolares sobre a infraestrutura física de escolas públicas para o atendimento de alunos PAEE. Os resultados foram apresentados no Colóquio

2 | MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva. Para Gil (2010), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever as características da população do estudo, do fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

2.1 Participantes

Participaram do estudo 16 gestores escolares, sendo quinze do sexo feminino e um do sexo masculino. Para identificação dos participantes foi utilizado a letra inicial da função Gestor, seguida do número sequencial em que as escolas foram visitadas (G1, G2, G3 e assim, consecutivamente).

2.2 Local

O estudo foi realizado nas 16 escolas municipais de Ensino Fundamental de uma cidade do interior de São Paulo.

2.3 Instrumentos

Roteiro de entrevista semiestruturado - elaborado pela pesquisadora com duas questões, sobre as condições da infraestrutura escolar e possíveis apontamentos de melhorias ao contexto.

2.4 Procedimento ético

A presente pesquisa é parte integrante do projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público-Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru” (CAPELLINI, 2018), subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (processo 2015/22397-5). O projeto teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências - UNESP - campus de Bauru, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012), sob o número 1.817.954/2016 e autorização da Secretaria de Educação da cidade para a realização deste estudo.

2.5 Procedimento de coleta de dados

Após a aprovação do Comitê de Ética, a Secretaria de Educação agendou um horário prévio com cada uma das escolas entre abril a julho de 2017 para

apresentação dos procedimentos, objetivos e esclarecimento de quaisquer dúvidas sobre a pesquisa. Em seguida, um gestor (diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico) de cada escola foi convidado a participar. O critério adotado para a escolha do participante foi estar presente na escola no horário da coleta e nas escolas que estavam presentes mais de um gestor, aquele que tivesse maior interesse. O participante assinou o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e em seguida foi pedido autorização para gravação dos áudios. Aqueles que aceitaram, as entrevistas foram gravadas e os demais as respostas foram escritas.

2.6 Procedimento de análise dos dados

As entrevistas realizadas foram transcritas integralmente e tratadas conforme a análise temática. Segundo Minayo (2009), o conceito central dessa técnica é o tema que consiste na “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p.105).

3 | RESULTADOS

Os resultados encontrados, apontaram que os gestores escolares possuem concepções diferentes em relação a infraestrutura escolar das escolas em que atuam, considerando-as como inadequada, adequada em partes e adequada, devido a diferentes fatores, pois o que se apresenta importante e imprescindível para um, não necessariamente, é para o outro. Tais diferenças podem ser observadas de acordo com as categorias abaixo.

3.1 Infraestrutura inadequada

Para três dos 16 gestores escolares, a infraestrutura escolar foi considerada inadequada. Conforme esses gestores, as escolas possuem obstáculos e ausência de uma infraestrutura física que atenda as diversidades dos alunos, como destaca o G1 “[...] não temos rampa, não temos elevador, não temos escadas, então ele fica é... inutilizado para público-alvo da Educação Especial como cadeirantes por exemplo, paralisia cerebral, ou com alguma dificuldade de locomoção mesmo individual [...]”.

Esse resultado corrobora o encontrado por Lopes e Capellini (2015) que analisaram a infraestrutura escolar de uma das escolas do município do estudo entre os anos de 2011 e 2012 e destacaram que a infraestrutura física da escola não era adequada, pois haviam espaços e objetos como: torneiras, bebedouros, inclinação da rampa, corrimão, brinquedos do parque, arquibancadas e palco que

deveriam ser adequados visando o atendimento de acordo com as necessidades de todos os estudantes.

Conforme destaca Nogueira, Maia e Farias (2015) é fundamental a adaptação desse edifício e seus equipamentos a fim de proporcionar maior autonomia e independência além de melhorar o bem-estar dos alunos com deficiência. Todavia, nessa categoria fica evidente que os gestores conseguiram identificar em suas escolas aspectos que deveriam ser adaptados, mas muitas vezes não sabem a quem recorrer para conseguir modificar essa realidade.

3.2 Infraestrutura adequada em partes

Para três dos 16 gestores escolares, a infraestrutura escolar foi considerada adequada em partes devido a algumas adaptações realizadas no contexto escolar, mas que ainda não foram suficientes para atender a todos.

Alguns pontos sim, alguns pontos eu acredito que deveria ser melhorado né! A escola foi construída em 2008, inaugurada no finalzinho de 2008 e iniciou as atividades em 2009, então ela... e não passou por nenhuma reforma nem pintura né? Então as adaptações que foram feitas ao longo desses anos foram por conta da própria gestão da escola, algumas adaptações que precisariam ser feitas envolvem a mudança da planta, neste caso, a gestão não tem autonomia pra fazer isso, só via secretaria, via SEPLAN, que é a secretaria do planejamento e esse processo é um pouco é "moroso" [...] (G.10).

Totalmente adequado não. Então se eu disser que eu a considero 100% adequado é mentira. O que nós temos ainda é um espaço físico que ainda precisa ser estruturado para atender a demanda. Já fizemos algumas, alguns ajustes na estrutura física, mais ainda têm muita, é muitos ajustes a serem feitos. Então assim, não existe uma limitação de impedimento, mas existem algumas limitações estruturais, de recursos humanos, de recursos materiais que precisamos ainda tentar por outros meios, não só por verba pública, ou enfim, mas que precisamos sim reestruturar para melhorar, para adequar de forma correta (G.15).

Os resultados dessa categoria ratificam os estudos de Gallo, Orso e Fiório (2011), *et al.* (2018) e Santos (2019), que ao analisarem as condições de infraestrutura escolar encontraram algumas adaptações realizadas nas escolas para o atendimento aos alunos com deficiência, mas outras que ainda precisam ser minimizadas. Desse modo, os obstáculos encontrados no ambiente escolar devem ser percebidos como prejudiciais apenas a essa parcela da população, mas por toda sociedade, para juntas participarem da luta pela igualdade (NOGUEIRA; MAIA; FARIAS, 2015).

3.3 Infraestrutura física adequada

Para dez dos 16 gestores escolares, a infraestrutura escolar é considerada

adequada. Como apontado pela G4 “Acho adequado pois a estrutura não é permanente, a escola conta com elevador e escada comum [...]”, a escola possui a possibilidade do uso de escadas e elevadores e como a escola conta com uma estrutura provisória, isso é o suficiente para o atendimento dos alunos PAEE. Enquanto para a G12 a escola se tornou adequada para o atendimento a esses alunos devido as reformas que realizaram nos últimos anos como adequações e ampliações dos ambientes e as aquisições de algumas tecnologias.

Na minha escola nesse momento eu considero! Porque é ... nos últimos cinco anos, nós fizemos algumas reformas e fizemos aquisições, para atender com maior qualidade possível o aluno público que a gente atende aqui da Educação Especial. Então nós conseguimos com verba da acessibilidade construir um espaço adequado para fazer a troca dos alunos cadeirantes, nós ampliamos e colocamos barras nos banheiros, enfim nós fomos adequando, compramos *softwares* com melhor qualidade é ... *laptop*, tudo isso com verba pública. Nos adequamos nos últimos cinco anos, para que hoje a gente possa dizer completamente que atende de forma eficaz esse aluno (G.12).

Conforme a G9 destaca que a escola em que atua é considerada adequada aos alunos PAEE que estudam na mesma, mas não necessariamente as necessidades de outros alunos PAEE que possam vir a ingressar.

Olha tendo em vista os tipos de atendimento que a gente tem aqui na escola, eu acho adequado. Tem uma sala de atendimento só para eles, a gente não precisa, não precisou ainda de adaptações, uma porta diferenciada porque a gente não tem nenhum aluno cadeirante por exemplo, então os tipos de deficiência que a gente tem na escola, eu acredito que o local está adequado (G.9).

Essa concepção faz com que salientamos que os gestores que versam sobre uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva devem se atentar não só a uma infraestrutura que atem os alunos PAEE, mas que possa atender qualquer outro aluno ou funcionário, sem que necessite de condições especiais para utilização. Recomenda-se, portanto, que as escolas adequadas conforme o Desenho Universal ou “Desenho para Todos” que tem como objetivo simplificar a vida de pessoas com ou sem deficiência, independentemente da idade, estatura ou capacidade, ao criar produtos, estruturas, mobiliários, equipamentos, comunicação/informação e edificações que permitam a equiparação de oportunidades para que essas possam partilharem plenamente da vida em sociedade com autonomia, independência e segurança (INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO, 2014).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entendimento sobre as necessidades escolares de infraestrutura para atendimento de alunos PAEE a partir dos princípios de uma Educação Inclusiva

diverge das concepções gestores. O que se apresenta importante e imprescindível para um, não necessariamente, é para o outro. Entretanto todos os apontamentos são pertinentes para que a escola seja de fato inclusiva. Frente ao desafio de efetivar a eliminação de barreiras a plena participação do alunos PAEE, a concepção do gestor que conhece a realidade da escolas, torna-se fundamental para viabilizar de adequações escolares que tenham como premissa o desenho universal para o processo de inclusão escolar assim como, traçar um plano de prioridades de adequação, pois, somente a elaboração de leis não garantem que as adequações sejam realizadas.

As condições e necessidades dos alunos PAEE devem subsidiar as análises para efetivar as adequações de infraestrutura. As análises convergem para o delineamento de ações de formação aos gestores para compreender às necessidades dos alunos PAEE a fim de ofertar situações de efetivação da inclusão escolar e conseqüentemente o sucesso na escolarização desses alunos.

Desse modo, recomenda-se que futuras pesquisas foquem nas condições da infraestrutura, conforme as necessidades dos alunos, incluindo suas opiniões e de seus responsáveis. Acredita-se que o estudo atingiu o objetivo delineado e que os resultados da presente pesquisa possam contribuir com ações futuras de adaptações e adequações para novos projetos nos espaços escolares, assim como elucidar a comunidade sobre a construções de novos edifícios que tenham como meta a participação e o livre acesso de todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASEI, A. P.; CAVASINI, G. F. A inclusão escolar e as condições de acessibilidade: um estudo preliminar na região sudoeste do Paraná. **Cinergis**, v. 16, n.1, p.27-32, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2018**: Notas estatísticas. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf> Acesso em: 18 mar. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público Alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru**. Relatório de Pesquisa submetido à FAPESP. São Paulo: FAPESP, 2018.

CASTRO, G. G. de. et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais, **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 93-106, 2018.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da Educação Infantil.** 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.18, n.2, p.213-230, 2012.

GALLO, E. C.; ORSO, K. D.; FÍORIO, F. B. Análise da acessibilidade das pessoas com deficiência física nas escolas de Chapecó-SC e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 2, p. 201- 207, 2011.

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

INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO. **Desenho Universal.** Disponível em: <<http://www.inr.pt/content/1/5/desenho-universal>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: Políticas locais para a inclusão escolar. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.23, n. 29, p. 1-20, 2015.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, v. 19, n. 42, p. 91-105, 2015.

MÉDICE, J. et al. Acessibilidade nas escolas de Ensino Fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 3, p. 581-588, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, A.; MAIA, M. N.; FARIAS, M. R. Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social. **Revista expressão católica**, v.4, n. 2, 2015.

PAULINO, V. C.; CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008.

PIMENTEL S. C.; NASCIMENTO, L. J. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS – Rev. Cient.**, n. 39, p. 101-114, 2016.

SANTOS, C. E. M. dos. **Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno Público-Alvo da Educação Especial.** 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSÃO SOCIAL: ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS AO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Data de aceite: 20/02/2020

Jôsi Mylena de Brito Santos

Universidade Federal Rural da Amazônia,
Faculdade de Engenharia Ambiental e Energias
Renováveis
Belém-PA.

Larissa Gonçalves Moraes

Universidade Federal Rural da Amazônia,
Faculdade de Engenharia Florestal
Belém-PA.

João Carlos dos Santos Duarte

Universidade Federal Rural da Amazônia,
Faculdade de Agronomia
Belém-PA.

Natália Cristina de Almeida Azevedo

Universidade Federal Rural da Amazônia,
Faculdade de Engenharia Florestal
Belém-PA.

Erika da Silva Chagas

Universidade Federal Rural da Amazônia,
Faculdade de Agronomia
Belém-PA.

Vânia Silva de Melo

Universidade Federal Rural da Amazônia, Instituto
de Ciências Agrárias
Belém-PA

RESUMO: O projeto COM.TATO tem como objetivo promover a inclusão de pessoas

com necessidades especiais por meio de atividades lúdicas com materiais recicláveis. As atividades do projeto foram desenvolvidas no Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia – ACESSAR, localizado na Universidade Federal Rural da Amazônia, campus Belém-PA. As ações propostas visavam a interdisciplinaridade, como forma de complementar o ensino-aprendizado dos frequentadores do projeto, além de estimular os sentidos como tato, olfato, paladar, visão e audição, seguindo um plano de sequência didática. Entre as atividades desenvolvidas, os participantes tem a oportunidade de fazer plantio em horta da Universidade, realizar o cultivo de plantas ornamentais e medicinais, desenvolver atividades envolvendo materiais recicláveis da própria Universidade, com a finalidade de desenvolver a coordenação motora, assim como compreender a importância dessas atividades para a sociedade e meio ambiente. A partir das atividades realizadas pôde-se notar que boa parte dos participantes conseguiram desempenhar as atividades propostas sem possuir dificuldades no que diz respeito a área a cognitiva (memória, raciocínio lógico e percepção de cores, cheiros e tato). Dentre os pontos estudados, os participantes tiveram melhor rendimento na ação motora, onde todas as atividades propostas foram realizadas. As dificuldades encontradas foram referentes

ao quesito força, equilíbrio e/ou harmonia dos movimentos, no entanto, os usuários conseguiram realizar as tarefas demandando mais tempo. A partir das atividades realizadas e suas avaliações, constatou-se que a interação com a educação ambiental surtiu efeitos positivos, pois possibilitou a evolução do desenvolvimento dos sentidos e de habilidades cognitivas, gerando um ganho pessoal para os participantes do projeto, visto que o sentimento de inclusão é fundamental para o desenvolvimento psicossocial das pessoas com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais recicláveis. Integração. Acessibilidade.

ABSTRACT: The COM.TATO project aims to promote the inclusion of people with special needs through play activities with recyclable materials. The project activities were developed at the Amazon Center for Accessibility, Inclusion and Technology - ACESSAR, located at the Federal Rural University of Amazonia, Belém-PA campus. The proposed actions aimed at interdisciplinarity, as a way to complement the teaching-learning of project participants, besides stimulating the senses such as touch, smell, taste, sight and hearing, following a didactic sequence plan. Among the activities developed, participants have the opportunity to plant the University's garden, cultivate ornamental and medicinal plants, develop activities involving the University's own recyclable materials, with the purpose of developing motor coordination, as well as understanding the importance these activities to society and the environment. From the activities performed, it was noted that most of the participants were able to perform the proposed activities without having difficulties regarding the cognitive area (memory, logical reasoning and perception of colors, smells and touch). Among the points studied, participants had better performance in motor action, where all proposed activities were performed. The difficulties encountered were related to the strength, balance and / or harmony of the movements, however, users were able to perform the tasks demanding more time. From the activities performed and their evaluations, it was found that the interaction with environmental education had positive effects, as it allowed the evolution of the senses development and cognitive skills, generating a personal gain for the project participants, since the feeling Inclusion is fundamental for the psychosocial development of people with special needs.

KEYWORDS: Recyclable materials. Integration. Accessibility.

1 | INTRODUÇÃO

A educação ambiental é uma ferramenta utilizada para reestabelecer uma relação de equilíbrio entre o homem, na forma de sociedade, e o meio ambiente, como a fonte dos recursos naturais (REIGOTA, 2017). O repasse desse conhecimento proporciona o aumento de ações de conscientização em todas as esferas da sociedade, o que é extrema importância, pois o século XXI está sendo marcado pelo desenvolvimento de uma sociedade cercada por grandes mudanças de paradigmas e com estabelecimento de questionamentos e inovações (DIAS, MARQUES e DIAS,

2016).

Para Almeida e Monteiro (2014), o progresso, a preservação do meio ambiente e os direitos humanos só serão desenvolvidos a partir da criação de políticas públicas aplicadas diretamente a inclusão de pessoas com necessidades especiais junto a educação ambiental, buscando a diminuição das diferenças socioeconômicas e estruturais observadas na sociedade. Esta inclusão deve ocorrer desde a infância, fomentando o instinto de mudança através das ações e do comportamento frente ao conhecimento, melhorando a autoestima e a socialização do ser humano (LE MOS, SALOMÃO E AGRIPINO-RAMOS, 2014).

A constituição federal de 1988 foi a primeira alusiva a inclusão de pessoas com necessidades especiais em um atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino. Atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990) determina a obrigação em matricular crianças que detiverem condições de acompanhar e desenvolver as atividades requisitadas nas instituições de ensino básico regular.

A inclusão é um avanço no que se diz respeito à integração, pois esta resulta em uma reestruturação do sistema regular de ensino, com a proposta no âmbito pedagógico, acreditando que este possui o poder de transformar a realidade (LEAL, 2014).

Em seu estudo, Perusi e Sena (2012) apontam que no levantamento feito pelo IBGE em 2000, cerca de 14,5% dos brasileiros possuem algum tipo de deficiência e que o número de pessoas inseridas nas escolas ainda encontram-se abaixo do esperado. Projetos que correlacionem a educação ambiental com a socialização dessas pessoas promove o aumento das relações da comunidade com as instituições de ensino, gerando uma transformação de ideias e sentimentos, assim como a modificação dos paradigmas de pré-conceitos. Maciel *et al*, (2010), afirma que tais projetos melhoram a formação social do indivíduo, fazendo com que o mesmo entenda sua função na sociedade, colocando em prática suas habilidades para a conservação do meio ambiente e dos espaços que formam a comunidade.

O projeto COM.TATO surgiu no ano de 2015, sendo vinculado ao Núcleo Amazônico de Inclusão, Acessibilidade e Tecnologia (ACESSAR) o qual tem a finalidade exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação, Saúde e Tecnologia para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento humano situado na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). O projeto busca promover interações entre comunidade acadêmica e externa por meio de atividades inclusivas destinadas às pessoas com diferentes necessidades especiais, dando-lhes mais qualidade de vida, ampliando suas habilidades e atuando na capacitação através da integração de seus familiares.

A presente proposta tem como objetivo a construção coletiva de um espaço

agroecológico que possa viabilizar diversas atividades de educação ambiental, voltadas para a prática da terapia ocupacional com os usuários que possuem necessidades especiais, desenvolvendo a relação com os espaços criados e o aprendizado de noções básicas de meio ambiente. As atividades ofertadas utilizam plantas, acessibilidade digital e a reciclagem de materiais com o intuito de aprimorar os sentidos e estimular novas habilidades nas pessoas assistidas pelo projeto.

As terapias com plantas e as desenvolvidas com auxílio de animais, consistem na utilização destes com fins terapêuticos, educacionais e/ou motivacionais, dentro de uma abordagem interdisciplinar, desenvolvendo as habilidades motoras e psicossociais dos participantes. As noções de reutilização dos materiais são repassadas por meio da reciclagem dos mesmos por meio do artesanato, uma vez que todas essas propostas preveem a oferta de diversas oficinas de forma a subsidiar ganhos sociais, psicológicos, comportamentais e profissionais.

O projeto conta com o auxílio de docentes e discentes de todos os cursos da IES, possibilitando um alto quantitativo de diferentes formas de abordagens assim como o de propostas para as ações ofertadas, gerando assim interações entre várias áreas de conhecimento. Além disso, o projeto busca propiciar aos alunos de graduação atividades de ensino, pesquisa e extensão extracurriculares para a sua formação, produzindo futuros profissionais mais preparados para o mercado de trabalho bem como para lidar com as diferenças, despertando a importância de ser multidisciplinar, trabalhando com a inclusão e educação ambiental que são pontos fundamentais na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Para percepção dos resultados, o projeto passa por uma avaliação de forma permanente e contínua de suas atividades pela equipe envolvida no projeto. Dessa maneira, as atividades poderão sofrer adaptações e ou adequações de acordo com as necessidades de cada participante do projeto.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

As atividades do projeto COM.TATO foram desenvolvidas no Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia – ACESSAR, localizado na UFRA, campus Belém-PA, no período de setembro de 2017 a março de 2018, em encontros semanais com duração de uma hora.

Nesse período, as ações propostas visaram a interdisciplinaridade, como forma de complementar o ensino-aprendizado dos frequentadores do projeto, além de estimular os sentidos como tato, olfato, paladar, visão e audição, seguindo um plano de sequência didática, o que segundo DUMS *et al*, (2014), é um instrumento importante para se realinhar o que foi aprendido em sala de aula junto a realidade cotidiana da pessoa com deficiência. Assim, no total sucederam-se 25 atividades, com

temáticas voltadas para o desenvolvimento das percepções relacionadas ao meio ambiente, como a produção de jogos de memória, plantio de mudas, diferenciação de cores e imagens, todas essas atividades foram realizadas com a reutilização de materiais coletados na própria universidade e fora dela, como embalagens, ouriços de castanhas, sementes, resíduos de madeira entre outros.

Dentre as atividades desenvolvidas no projeto, os participantes tiveram a oportunidade de fazer plantio em horta, pertencente a UFRA. A atividade realizada no local teve como objetivo o repasse do conhecimento quanto a importância dessa forma de cultivo na relação sociedade e meio ambiente, além de testar as habilidades dos participantes, assim como a memorização e o conhecimento acerca das plantas observadas no local. Foram realizados o cultivo e o reconhecimento de hortaliças como o Alface (*Lactuca sativa*), Couve (*Brassica oleracea*), Manjericão (*Ocimum basilicum*), e de espécies ornamentais e herbáceas comuns dentro da universidade como a Ixora (*Ixora coccinea*), Piriquito (*Alternanthera ficoidea*) e Alamanda (*Allamanda cathartica*). Vale ressaltar que, no término dessa atividade todos receberam mudas para plantar e cuidar em casa como tarefa até o final do projeto.

Ao final de cada atividade, os monitores avaliavam o desempenho dos participantes em formulários com as seguintes perguntas: 1. Área cognitiva (atenção, memória, ensino pelo exemplo, repetição, raciocínio matemático, unidade e quantidade, semelhanças e diferenças, começa e termina); 2. Linguagem e pensamento (Domínio pleno da linguagem, escuta, seletividade; atenção e direção do olhar, conversação contínua em tom suave, reconhecimento); 3. Área sensorial (Sensibilidade tátil, toque sutil, capacidade auditiva, diferenciação de cores); 4. Área motora (Espacialidade e lateralidade, força, equilíbrio, harmonia dos movimentos, limites da coordenação motora); 5. Área social (Aproximação, percepção espacial, discernimento, colaboração, interação, partilhar). Todos os questionamentos eram de natureza fechada (sim, não, moderado).

Participaram desse estudo 8 pessoas com deficiência, frequentadores do ACESSAR, com necessidades especiais diversas. O participante 1: deficiência intelectual (CID G82, F81.8); participante 2: autismo (CID 10, F84); participante 3: Deficiência intelectual (CID 10 - F70); participante 4: Síndrome de Down (CID 10, Q90); participante 5: Síndrome de Down (CID 10, Q90); participante 6: Portador de patologias codificadas na CID81.1 e Q04.2; participante 7: Síndrome de Down (CID 10, Q90); participante 8: Deficiência intelectual (CID 10 - F70). A caracterização dos participantes foi realizada com base nos dados cadastrais fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal Rural da Amazônia (ACESSAR).

Os dados obtidos foram organizados em tabelas no Microsoft Excel, os quais geraram gráficos e valores percentuais de cada avaliação discutidas e avaliadas a

seguir.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das avaliações pôde-se notar que 69% dos participantes conseguiram desempenhar as atividades propostas sem possuir dificuldades no que diz respeito a área cognitiva (memória, raciocínio lógico e percepção de cores, cheiros e tato) de cada um, 25% também efetuaram as tarefas, no entanto, possuindo algum tipo de limitação principalmente em relação a atenção, memória, unidade e quantidade, além do processo de iniciar e terminar dada atividade, os outros 6% não conseguiram desenvolver as mesmas atividades por conta de pouca ou ausência total de atenção, raciocínios matemáticos, unidade e quantidade e pelo ato de não ser possível, para eles, diferenciar os objetos ou ações (Figura 1).

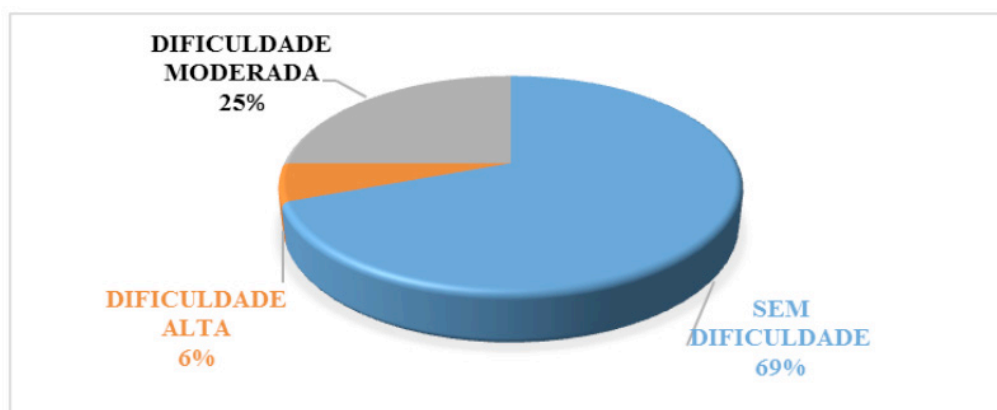


Figura 1. Análise dos aspectos cognitivos dos participantes do Projeto COM.TATO realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém – PA.

Fonte: Autores, 2018.

O desenvolvimento da proporção cognitiva e sócio-cognitiva está relacionado ao grau e diversidade de estímulos que o indivíduo recebe, sendo estes de suma importância para a compreensão do ato empregado, o que contribui para a aquisição de conhecimento e experiências (PACHECO e OLIVEIRA, 2011). Segundo Scalha *et al.*, (2010) é importante compreender as relações entre o progresso cognitivo de um indivíduo e sua interação social, tendo em vista que a área cognitiva de pessoas consideradas como deficientes demanda maior tempo para assimilar e executar determinada tarefa, em relação à crianças sem deficiências.

Contudo, pôde-se observar que uma alta porcentagem dos participantes obteve um desenvolvimento excelente e bom na execução das atividades, o que promoveu a melhoria em sua formação. Os participantes com maior grau de dificuldade na área cognitiva foram os que possuem deficiência intelectual não identificada, o que diz respeito a questão de concentração na execução da atividade do início ao fim

da mesma. Essas diferenças quanto às dificuldades enfrentadas por cada indivíduo era prevista, pois está em função do grau e tipo de deficiência que cada um possui.

Outro aspecto averiguado foi quanto à linguagem e forma de se expressar dos usuários, onde foi possível perceber que a maioria deles não possui dificuldade ao se comunicar e expor seus pensamentos e opiniões, além de escutar com atenção o que é repassado, como está representado na figura 2. Nesse aspecto a dificuldade mais evidente em alguns dos membros do grupo era a seletividade; direção no olhar dos mesmos enquanto estava sendo dito algo, geralmente, eles atendiam ao que era solicitado, mas não estavam direcionados ao locutor.

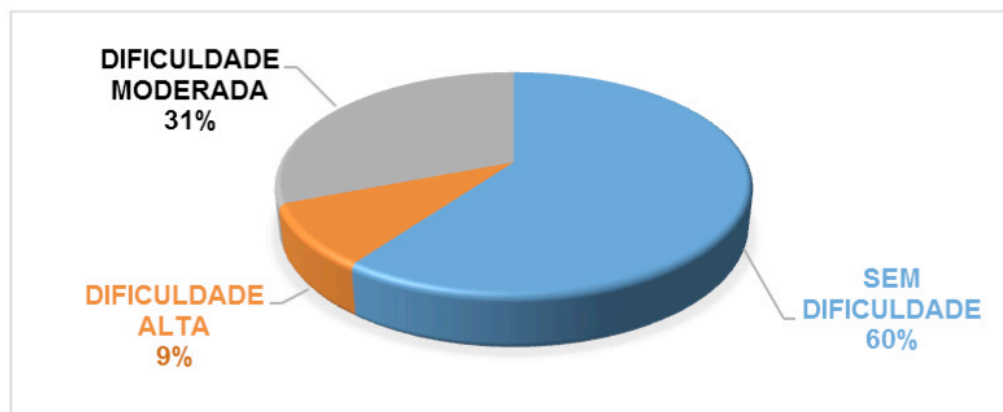


Figura 2. Análise da linguagem e pensamentos dos participantes do Projeto COM.TATO realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém – PA.

Fonte: Autores, 2018.

Neste caso, cerca de 91% dos participantes conseguiam atender ao que foi solicitado, ouvindo e executando a tarefa. Vale ressaltar que dentre os participantes, dois se expressavam por gestos e olhares, entretanto os mesmos seguiam todos os comandos após vários momentos de repetição.

Os aspectos sensoriais dos alunos também foram estimulados por meio do manuseio de ouriços, ferramentas de jardinagem, matérias didáticas como: cola, papel, tintas e tesoura, onde no decorrer do projeto percebeu-se a evolução dos mesmos, pois poucos tinham alguma limitação (Figura 3) e os que apresentavam estava ligada à sensibilidade tátil e diferenciação de cores. Em casos de deficiência sensorial, o diálogo é, geralmente, definido pelas distinções de uso dos meios verbais e não verbais, de atributos corporais, entre outros métodos (PAGLIUCA, 2008).

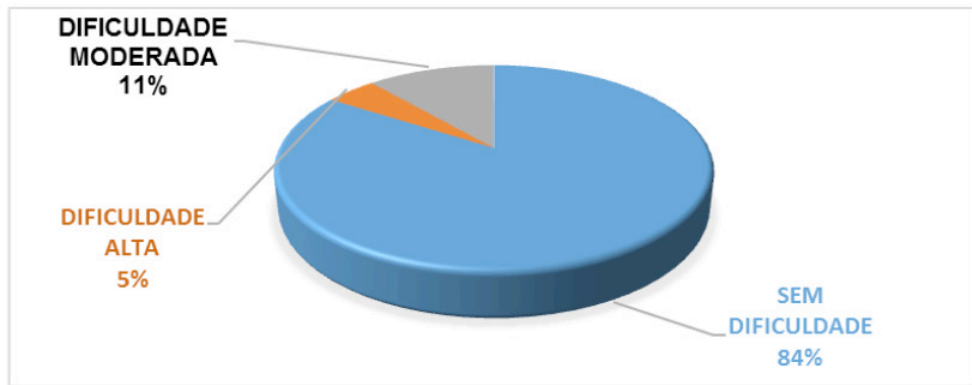


Figura 3. Análise de aspectos sensoriais dos participantes do Projeto COM.TATO realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém – PA.

Fonte: Autores, 2018.

Na atividade de produção de lanches saudáveis, onde foram testados os 5 sentidos (tato, visão, audição, paladar e olfato) todos apresentaram um bom desenvolvimento das tarefas repassadas para a produção dos sanduíches, como triturar os vegetais e organizar a montagem, assim como na produção do suco. De acordo com a necessidade específica de cada participante foi dada uma ação e no término da atividade foi possível realizar a degustação. Com essa atividade foi possível demonstrar o sentimento de união e coletividade de forma clara, onde todos podem estar inseridos na sociedade.

O ponto estudado em que os participantes obtiveram o melhor rendimento foi com relação as atividades de ação motora, sendo todas as atividades propostas realizadas. Para estimular tal habilidade foram desenvolvidas as atividades de jardinagem (cavar, plantar e regar) com materiais recicláveis, jogos de equilíbrio, pintura, desenho, colagens e recorte de imagens, artesanato com missangas e produção de brinquedos lúdicos. As poucas vezes que surgiram dificuldades foi com relação a necessidade de uma maior aplicação de força, equilíbrio e/ou harmonia dos movimentos, no entanto, os alunos conseguiram fazer a ação demandando um pouco mais de tempo e repetição (Figura 4).

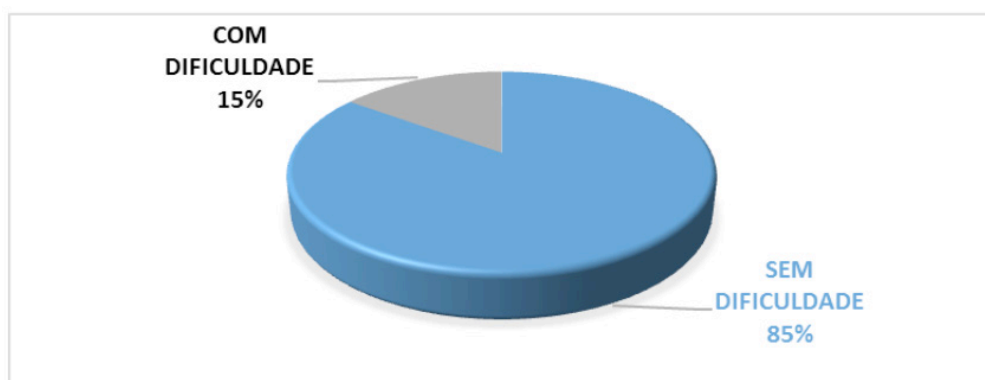


Figura 4. Estudo da ação motora dos participantes do Projeto COM.TATO realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém – PA

Fonte: Autores, 2018.

Entre os sentidos estimulados durante as atividades o tato era o mais utilizado, por meio das atividades era possível observar o desempenho e melhora contínua dos participantes. Uma das primeiras atividades foi o plantio em ouriços, onde foi solicitada a retirada de solo de um balde para dentro do material que estava sendo reutilizado, todos conseguiram executar tal tarefa, desta forma foi trabalhado o equilíbrio, a força, junto ao sentido de direção e comando. Como mostra o gráfico acima, a pequena porcentagem (15%) de participantes que tiveram uma dificuldade moderada, conseguiu executar, entretanto, necessitaram de um pouco mais de tempo, para se acostumar com os movimentos necessários.

As particularidades das pessoas por muitos anos foram os únicos alvos de intervenções educativas, porém, hoje em dia os modelos educacionais devem se adaptar também ao funcionamento de indivíduos que manifestam incapacidades intelectuais, além da interação destas com o meio. Com os avanços conceituais os princípios que guiavam a educação desses indivíduos começaram a demonstrar os métodos interativos que estão presentes nas relações de idade e objetos de aprendizado, capacidades intelectuais incomuns e que papéis sociais exercidos por pessoas com deficiências especiais devem ser valorizados (CENCI e DAMIANI, 2013).

O último aspecto observado foi o social, para poder mensurar o envolvimento e interação dos participantes com o grupo e monitores. Com isso foi observado que 82% dos participantes conseguem ter um relacionamento pessoal sem dificuldade, tanto com os companheiros de turma, quanto com os monitores, no entanto, 17% possuem uma resistência moderada em interagir com os membros, assim como uma maior dificuldade em partilhar os utensílios e colaborar na execução das atividades coletivas (Figura 5).

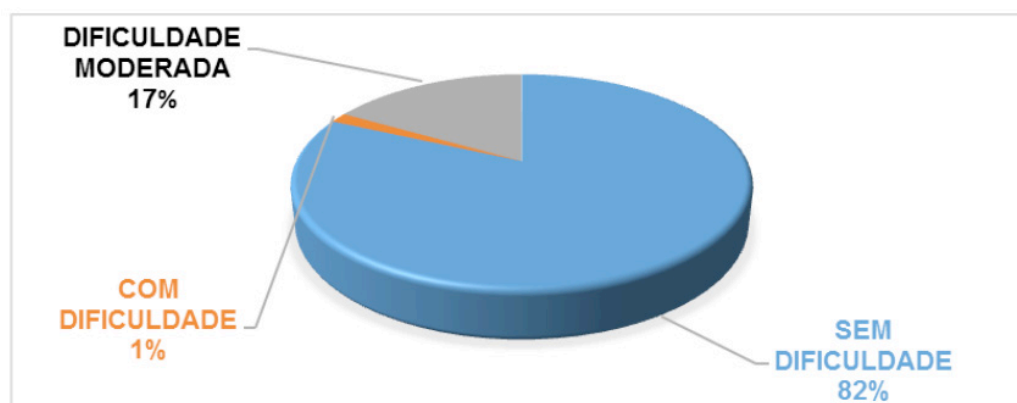


Figura 5. Estudo de aspectos sociais dos participantes do Projeto COM.TATO realizado na Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém – PA.

Fonte: Autores, 2018.

Em todas as reuniões semanais os participantes eram encaminhados para uma

sala reservada onde ocorriam as atividades, neste local, para dar início nas atividades era solicitado que os participantes interagissem entre eles, cumprimentando e conversando, logo após era solicitado que observassem os materiais dispostos em cima da mesa para tentar descobrir qual atividade seria realizada. Entre os participantes com dificuldade moderada (17%) a interação ocorria de forma mais demorada, sendo necessário que os mesmos se acostumassem com o ambiente e com a atividade que seria realizada para depois iniciar sua interação com os outros participantes.

O aspecto social dos participantes é um dos principais atributos analisados, pois nos permite observar o desenvolvimento dos participantes no decorrer das atividades. A interação e relacionamento entre os integrantes do grupo e os auxiliares são importantes para que fora da sala os mesmos não se retraiam e fiquem constrangidos devido sua deficiência. Sendo assim, esse aspecto tem como principal finalidade o desenvolvimento da conscientização da inclusão de todos na sociedade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das atividades e avaliações realizadas no decorrer desse projeto de inclusão, constatou-se que a utilização de plantas, animais e materiais recicláveis surtiram efeitos positivos, pois possibilitaram a evolução do desenvolvimento dos sentidos e de habilidades cognitivas, gerando um ganho individual e social para os participantes, independentemente de sua deficiência, visto que o sentimento de inclusão é fundamental para o desenvolvimento psicossocial das pessoas com necessidades especiais.

Para os discentes da universidade envolvidos no projeto como monitores das atividades, além dos ganhos nas atividades extracurriculares, que são necessárias para a sua formação acadêmica, obteve-se um alto ganho social, pois tornaram-se mais sensíveis na relação interpessoal uns com os outros e isso culminará em futuros profissionais mais preparados para lidar com as diferenças presente no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. A. A.; MONTEIRO, V. L. J. Educação Ambiental Inclusiva: O Desafio da Formação Docente: Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade. I Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014, Campina Grande - PB. Editora Realize, 2014.

CENCI, A; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, vol. 26, n. 47, set-dec. 2013.

DIAS, L. S.; MARQUES, M. D.; DIAS, L. S. Educação, Educação Ambiental, Percepção Ambiental e Educomunicação. In: DIAS, L. S.; LEAL, A. C.; CARPI JUNIOR, S. Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas. Tupã – SP. Anap - Associação Amigos da Natureza da Alta Paulista, 2016. Cap. 1. p. 12-44.

LEAL, M. C. R. A Educação Ambiental como um Instrumento de Inclusão no Ensino de Biologia. **Revista da SBEnBio**, n. 12, 2014.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar.2014.

MACIEL, J. L.; et al. Metodologias de uma Educação Ambiental Inclusiva. **Revista virtual EGP**. Porto Alegre. v.1, n. 1, 2010

PACHECO, W. S; OLIVEIRA, M. S. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de down: representações sociais de mães e professoras. **Ciência e Cognição**, vol. 16, n. 03. 2011.

PAGLIUCA, L. M. F.; REGIS, C. G.; FRANÇA, I. S. X. Análise da comunicação entre cego e estudante de Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 3, 2008.

PERUSI, M. C.; SENA, C. C. R. G de. Educação em Solos, Educação Ambiental Inclusiva e Formação Continuada de Professores: Múltiplos Aspectos do Saber Geográfico. Entre-lugar, Dourados, Ms, v. 6, n. 3, p.153-164, ago. 2012.

REIGOTA, M. O que é Educação ambiental. 2. ed. Tatuapé – SP. Editora Hedra Ltda, 2017. 107 p. (Coleção Primeiros Passos - Volume 292). 1º Edição Ebook.

SCALHA, T. B; SOUZA, V. G; BOFFI, T; CARVALHO, A. C. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. **Revista de Psicologia da UNESP**, vol.9, n. 2. 2010.

ENTRE ATOS E FATOS: DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A CONSCIENTIZAÇÃO HUMANÍSTICA EM UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 01/12/2019

Isadora Polvani Barbosa

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Apucarana- Paraná

<http://lattes.cnpq.br/3800162035125974>

Lucy Verônica Mendes Garcia David

Universidade Estadual de Londrina
Londrina-Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1763393411438166>

Marcio Roberto Ghizzo

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Apucarana- Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9939221138988428>

RESUMO: A diversidade de pessoas é fato e, ao longo da história, construiu-se ideologias e consolidou-se uma assimetria de valor para a diversidade. O Brasil é um país de diversidade étnica, e essa condição influencia as relações sociais. Este estudo relatará uma experiência de alunos de Licenciatura de uma universidade pública de Apucarana. O estudo teve três fases: estudos teóricos de raça e gênero, concepção de valores e discriminação; aplicação de questionário sobre auto identificação e discriminação ocorridos na universidade, o que revelou uma exacerbada discriminação religiosa, social, racial, de gênero e física; e a

realização de um momento de reflexão, no qual foi apresentado os resultados da pesquisa com uma ação de sensibilização, promovendo uma autocrítica comportamental. Por fim, realizou-se uma avaliação que demonstrou o êxito da atividade, pois os alunos mostraram-se comovidos e reflexivos sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade, inclusão, conscientização.

BETWEEN ACTS AND FACTS: FROM RACIAL ETHNIC DISCRIMINATION TO HUMANISTIC AWARENESS IN A UNIVERSITY CAMPUS

ABSTRACT: Diversity of people is a fact, and throughout history ideologies have been built and a value asymmetry for diversity has been consolidated. Brazil is a country of ethnic diversity, and this condition influences social relations. This study will report an experience of undergraduate students from a public university in Apucarana. The study had three phases: theoretical studies of race and gender, conception of values and discrimination; application of a questionnaire on self-identification and discrimination in the university, which revealed an exacerbated religious, social, racial, gender and physical discrimination; and the realization of a moment of reflection, in which the research results were presented with an awareness action, promoting behavioral self-criticism. Finally, there was an

evaluation that demonstrated the success of the activity, because the students were moved and reflective on the subject.

KEYWORDS: Diversity, inclusion, awareness.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil é um país de intensa pluralidade étnico racial, o que o torna abastado em expressões sociais e culturais. Porém, ao longo de sua história, houve períodos de tentativas de homogeneização por meio de políticas de branqueamento da população.

Sua população é formada por, além daquela autóctone, também colonizadores portugueses, escravos africanos e migrantes advindos dos demais continentes. De uma forma geral, este cenário confere ao Brasil a existência de um mosaico étnico nos mais variados contextos sociais, a exemplo do ambiente escolar. Contudo, o país, além dessa diversidade étnica, apresenta uma das maiores desigualdades sociais do mundo, o que amplia a diversidade de pessoas.

Neste sentido, o presente estudo buscou apresentar resultados de uma pesquisa realizada em 2018 com uma turma de alunos de um curso superior de Licenciatura de uma Universidade pública situada em Apucarana, Paraná. Afinal, estes futuros profissionais encontrarão no exercício da profissão docente, uma grande diversidade de alunos que, por vezes, poderão sofrer diferentes tipos de discriminação, sejam raciais, sociais, culturais ou de gênero.

A atividade realizada aconteceu em Apucarana e foi promovida pelos alunos de um curso de Licenciatura e destinada ao corpo discente dos demais cursos da instituição. A ação buscou realizar um levantamento étnico social do campus, com relatos de casos de discriminação ocorridos no espaço da própria instituição. O resultado revelou que o campus é formado por uma intensa diversidade de pessoas e que, embora pouco divulgado, a maioria dessas pessoas já passaram por situações desconfortantes, principalmente no que condiz às discriminações de ordem racial, social e de gênero.

Diante do quadro apresentado pela comunidade acadêmica, os licenciandos promoveram um momento de reflexão e de conscientização denominado com todos os alunos envolvidos, o qual demonstrou um resultado satisfatório, quando os alunos se mostraram emotivos e reflexivos sobre o que lhes foi apresentado.

1.1 Breves considerações sobre questões étnicas e sociais no Brasil

A formação do povo brasileiro remonta o período do início da colonização. Colonizadores portugueses, indígenas autóctones, escravos africanos e migrantes advindos da Europa e Ásia, principalmente, formam a matriz étnica de nossa

população, conforme Ribeiro (1995).

Ao longo da história do Brasil, seu território foi espaço de intensa miscigenação destas etnias, de modo que, na atualidade, a população é formada por pessoas que, por vezes, possuem dificuldades em entender e reconhecer a própria etnia a que pertence.

Segundo Soares (2008), no ano de 2007 a população negra superou a branca (49,8%). Porém, o autor ressalta que este fato não é recente, pois, em 1890, o censo já revelava que 56% da população brasileira era formada por negros. Porém, importa mencionar que nas décadas seguintes houve no país políticas de branqueamento, de modo que em 1940 a população negra registrada foi de 35,8%. Contudo, verificase que a partir da segunda metade do século passado, houve um enegrecimento da população do Brasil. Porém, em se tratando de questões de ordem étnica, no Brasil esta composição é um tanto complexa. Afinal, não apenas a cor da pele define a etnia de uma pessoa. Além disso,

no Brasil, o critério de identificação racial é a auto identificação, e nada garante que as pessoas mantenham a mesma raça ao longo da vida. Mudanças de cor/raça idiossincráticas não afetam o tamanho das populações, mas se há um movimento coerente de uma cor/raça para outra, o perfil racial da população pode mudar em velocidade muito superior ao ritmo secular de nascimentos e mortes que caracteriza boa parte das análises demográficas (SOARES, 2008, p. 99)

O autor continua atestando que, na atualidade, a identificação racial tornou-se muito complexa, pois, a mesma, não é definida apenas como consequência da cor da pessoa ou dos pais, mas trata-se de uma construção social, vinculada com o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e como as próprias pessoas se veem, assumindo um perfil subjetivo.

No caso brasileiro, vivencia-se um momento ímpar na história da população: o escurecimento, principalmente a partir deste novo século. Provavelmente não seja um escurecimento de pele, mas uma construção social em que, na atualidade, as pessoas de pele escura sentem mais orgulho da cor que possuem, embora continuem sendo algo de grande discriminação.

Fernandes (2008), denota em seu livro que este novo contexto é fruto de um incansável processo que a população negra passou ao longo de sua história no Brasil. Segundo o autor, devido á políticas de branqueamento da população, os negros sofreram com a diminuição de oportunidades de trabalho, principalmente nas primeiras décadas após abolição, além de uma intensa desorganização social deste grupo étnico. Neste sentido, há de se valorizar o momento atual, em que a população negra passa a enfrentar o contexto social brasileiro e se empoderar, buscando espaço e representatividade, embora, por vezes, a discriminação mostre-se voraz.

Constata-se, porém, que a formação étnica brasileira é marcada pela diversidade e miscigenação. Estas condições garantem diferentes maneiras de se viver e de se expressar do brasileiro, garantindo-lhe uma identidade peculiar. Porém, também garante que no Brasil convivam pessoas de diferentes características étnicas pra além dos negros, que normalmente são os mais evidentes como, por exemplo, os de origem oriental ou do oriente médio. Estes, embora as pesquisas ainda se mostrem incipientes, também sofrem atos de discriminação étnica.

Além da questão étnica, vive-se no Brasil também outras questões de ordem social, física e de gênero. No que condiz a primeira, é salutar mencionar que o país possui uma das piores distribuições de renda do mundo, figurando em oitava colocação mundial. Marcado por uma desigualdade social que assola a população menos provida de recursos, a falta de educação de qualidade para a maioria da população está entre as principais causas desta situação, somado aos baixos salários recebidos pela classe trabalhadora e dificuldades de acesso à serviços de consumo coletivos, como saúde, saneamento e transporte público.

Como consequência, o analfabetismo, a favelização, o desemprego e a pobreza figuram entre as mais citadas. Neste sentido, a inserção desta população no ensino público superior e gratuito é salutar. Porém, infelizmente, o presente trabalho demonstra que, por vezes, esta população sofre discriminação neste ambiente que deveria ser o amenizador das diferenças.

No que se refere a questões de ordem física, vive-se na contemporaneidade uma supervalorização das características de aparência das pessoas impostas pela sociedade de consumo. Assim, pessoas que fogem do padrão de beleza imposto, principalmente pelos meios de comunicação, são vítimas de discriminação física, à exemplo da gordofobia, que também é uma maneira de coação sobre pessoas que possuem estas características. Quanto às questões de gênero e as discriminações sofridas, estas têm-se se mostrado exacerbadas. Diante da pós-modernidade enquanto estilo de vida social, esta população tem sofrido constantes casos de violência e detrimento social. Portanto, discutir, principalmente nos ambientes educacionais, questões que perpassam por essa condição humana, faz-se necessário.

No caso brasileiro, desde a década de 1980 o país tem realizado reflexões políticas e filosóficas sobre estudos de gênero, inclusive “... no ano de 1996, entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases trazendo em seu conteúdo a educação sexual como tema transversal, o qual deve ser abordado em todas as disciplinas...” (CARPILOVSKY, et al, 2010, p. 46).

Neste sentido, abordar o tema com acadêmicos de um curso de licenciatura torna-se de suma importância. Somado a isso, tratar do assunto em um ambiente em que a pesquisa realizada demonstrou haver constantes formas de discriminação e bullying aumenta esta significância. Assim, o presente trabalho abarca, principalmente,

a discriminação realizada no campus universitário em pauta, principalmente quanto aos teores étnicos, sociais e de gênero.

2 | OBJETIVOS

O objetivo principal deste estudo é apresentar os resultados de uma atividade que foi desenvolvida em uma disciplina de um curso superior de Licenciatura em uma Universidade pública situada em Apucarana - Paraná, no ano de 2018. O propósito foi desenvolver uma reflexão sobre questões de discriminação que foram relatadas por alunos dos diversos cursos existentes no campus, e que revelaram preconceitos étnicos, sociais e de gênero. A partir dos resultados, foi desenvolvido um momento de reflexão em que a conscientização foi o tema principal.

3 | METODOLOGIA

O presente estudo possui caráter teórico e relatorial, de modo a descrever resultados obtidos durante a realização de uma disciplina de um curso superior de Licenciatura de uma Universidade pública localizada em Apucarana, Paraná. Naquela oportunidade, a disciplina foi ministrada com foco nas relações étnico raciais ao longo da história brasileira, com escopo na população negra. A partir destas reflexões, foi realizado uma pesquisa no campus na intenção de conhecer o perfil étnico racial do corpo discente. Esta pesquisa foi pautada nos questionários de auto identificação, identidade étnico racial e heteroclassificação do IBGE, conforme Petrucelli (2013).

Segundo esta metodologia, as próprias pessoas respondentes do questionário se auto classificam quanto à cor da pele ou raça. Esta metodologia tem demonstrado o que já foi relatado anteriormente neste estudo: que, ultimamente, tem havido uma nítida preferência por as pessoas se autodeclararem negras (SOARES, 2008).

Nesta forma de identificação, Petrocelli (2013) apresenta, no quesito cor ou raça, as seguintes opções de auto identificação: morena, parda, branca, morena clara, negra, preta, amarela, indígena, clara, bege, morena jambo, cabocla, mulata, galega, canela, morena escura, morena parda e outras.

Assim, as opções são amplas, mas ressalta o autor: "...é uma escolha entre subjetividades: a do próprio sujeito da classificação ou do observador externo" (s.p.). Ou seja, o entrevistado pode optar por se autodeclarar, ou pedir para que o observador o enquadre em uma das definições.

Beltrão, Sugahara e Teixeira (2013), sugerem que, além da auto identificação por cor ou raça, os respondentes também assinalem a origem de seus antecedentes. Assim, oferece-se as opções sul-americana, extremo oriente, oriente médio, norte americana, judaica, indígena, europeia, centroamericana, africana, europeia+indígena,

africana+indígena, africana+europeia, europeia+indígena+africana, indígena + extremo oriente, europeia + extremo oriente, indígena + sul americana, europeia+extremo oriente+indígena, e ausência de informação.

Pautado nesta metodologia utilizada pelo IBGE, os alunos desenvolveram um questionário que foi respondido online por alunos do campus Apucarana da Universidade. Somaram às questões de origem e cor ou raça, outras que envolviam já terem sido vítimas de discriminação étnico racial, social, física ou de gênero. Diante das respostas auferidas, os mesmos organizaram um momento de reflexão, com o intuito de se conscientizarem sobre fatos que ocorrem na instituição e que, por vezes, não se tornam conhecidos.

4 | RESULTADOS

A pesquisa realizada no campus na forma de questionário online, usando a plataforma googledocs conseguiu um total de 260 respostas, distribuídas entre alunos dos cursos ofertados nesse campus.

Na primeira pergunta os alunos foram convidados a responder sobre a cor de sua pele e as características culturais. Do total de respostas, 68% responderam serem brancos, 14,3% se caracterizaram pardos, 8,9% morenos, 3,9% amarelos, 3,1% negros e 1,9% pretos.

A seguir, foi indagado sobre a origem de seus familiares. Nesta questão, 64,2% atestaram ter origem europeia, 21,3% da América do Sul, 8,3% da Ásia e 6,3% do continente africano.

Na próxima questão foi questionado acerca da condição étnica ou sociocultural e a possível discriminação já sofrida. Dos 260 alunos que responderam, 178 afirmaram já terem sofrido discriminação. Destes, 52,2% sofreram discriminação física ou de aparência, 15,2% discriminação social, 12,4% de cor e 12,4% de gênero, e 7,9% discriminação religiosa. Interessante é a informação que, nesta questão, as pessoas que sofreram discriminação religiosa assim o foi principalmente por serem cristãs.

Por fim, os alunos respondentes foram convidados a relatar casos de discriminação.

Com relação à discriminação física ou de aparência, alguns casos chamam a atenção como, por exemplo, os seguintes relatos:

- “sofri bullying pelo fato de ser mais pesado, no caso, gordo!”;
- “já fui agredida por ser gorda, quando criança”;
- “bullying por ser gorda, o que me levou a ser obsessiva pelo peso”;
- “por ter cabelo cacheado, sempre tive que lidar com questões do tipo:
- cabelo ruim, cabelo bombril, miojo...”;

- “ser chamada de baleia e canhão”;
- “ser muito magro”;
- “por ter lábios grandes”:

Dentre as discriminações raciais, chamou a atenção o relato de pessoas de origem asiática, que relataram:

- “pasteleiro, abre o olho japonês, japagay, vamos matar o japonês”;
- “muitas vezes as pessoas nem sabem meu nome, só me chamam de japa. Me chamavam de chinesa, coreana, japonesa burra que não fala japonês”;
- “as pessoas acham que asiáticos não sofrem racismo, que não são brasileiros, inventam apelidos, ficam brincando com nossa língua”;

No que tange às discriminações sociais, vários relatos demonstraram preconceito, como os que seguem:

- “chegar em determinado lugar e ser olhado torto por estar com roupas e sapatos simples, ser tratado com indiferença”;
- “duas sogras não me aceitaram por não ser de classe social elevada e ser filha de empregada doméstica”;
- “por morar num casebre de um quarto e uma sala, e dormir no chão quando criança. Usar roupas doadas e sentir vergonha por isso”;
- “família do meu ex-namorado achava que, por não ter posses, não deveria namorar”;

Já no que condiz à discriminação devido à cor ou raça, pode-se destacar os seguintes relatos:

- “Uma vez uma amiga me disse que meu pescoço estava sujo, mas era a cor da minha pele”;
- “eu e minha mãe estávamos no ônibus e eu até cedi lugar pra uma senhora, mas ela disse que não sentava onde sentava negros. Outra vez, na igreja, ouvi uma mulher atrás de mim dizer: preta gordona!”;
- “andava na calçada umas 20h, quando uma pessoa que vinha na calçada no sentido contrário desviou, passando por outro lado da rua só porque eu sou negro”;
- “um vendedor de garagem usou a seguinte expressão: ‘isso não é carro pra preto, tem que ser mais chavoso’”;
- “seguranças de lojas e mercados estão sempre me seguindo e não disfarçam”;

Outra forma de discriminação que encontrou destaque foi devido à gênero. Neste sentido, vale destacar:

- “um professor da universidade disse que nós mulheres e pessoas LGBTQs+”

precisam parar de ficar chamando a atenção, ser mais dóceis e pacientes. Outra professora disse que precisamos ser carinhosas e fazer cafezinhos para os professores. E quando cursava engenharia mecânica em outra instituição, um professor disse que nós mulheres não deveríamos estudar engenharia, pois nunca seríamos respeitadas no chão de fábrica”; - “durante todo o ensino médio fui motivo de piada por ser gay”; - “já sofri vários ataques por ser mulher”:

- “meu pai já ameaçou me matar por ser homossexual”:

Quanto às discriminações por questões religiosas, é possível apresentar os seguintes depoimentos:

- “à perda de uma vaga de emprego por não ser católico e nem evangélico”;
- “pessoas pensam que não tenho raciocínio próprio por ser evangélica, pensam que sou alienada e externam esta opinião, entre muitos outros estigmas relacionados à crença”;
- “quando namorei um rapaz evangélico e a família dele não me valorizava por ser católica”.

Diante da gravidade observada no relato dos alunos respondentes do questionário, foi proposto um momento de reflexão com os licenciandos com o intuito que os mesmos se conscientizassem e realizassem uma autocrítica sobre o seu comportamento com a sociedade.

Em um primeiro momento, os alunos leram juntos as respostas e os relatos obtidas por meio da pesquisa realizada. Em seguida, alguns alunos relataram já terem sofrido situações parecidas com os relatos. Por fim, debateu-se sobre o bullying e os alunos se mostraram reflexivos e críticos sobre o seu comportamento junto a sociedade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma forma geral, o presente estudo, no formato de relato de experiência, buscou apresentar uma atividade realizada por alunos em uma disciplina de um curso de Licenciatura de uma Universidade pública de Apucarana.

Após a realização de aulas de cunho teórico e argumentativo, os alunos da turma realizaram uma pesquisa no campus com alunos de todos os cursos, com o intuito de estabelecerem um perfil da população acadêmica, bem como conhecer a origem destas famílias, os principais tipos de discriminação que estas pessoas já sofreram e o relato de algumas destas experiências. De posse desses resultados, promoveram um evento na universidade buscando a conscientização e minimização deste tipo de comportamento.

Os resultados mostraram que a maioria do corpo discente do campus da

Universidade atesta ser de pele branca e origem europeia, seguidos por pardos, morenos, amarelos e negros e consequente origem sul americana, africana e asiática. Deste grupo, os relatos de discriminação pautaram-se em experiências negativas que pessoas de pele escura têm sofrido, seguido por aqueles de origem asiática, o que se mostrou um dado inesperado.

Dentre os casos de discriminação, mostra-se latente aqueles voltados para questões sociais, de gênero e de cor. Neste quesito, a discriminação religiosa sofrida por pessoas cristãs também se mostrou um tanto instigante.

Por fim, acredita-se que o momento de reflexão e autocrítica promoveu uma relativa conscientização. Afinal, as pessoas participantes mostraram-se atenciosas e reflexivas, e com disponibilidade de combater este tipo de ação, principalmente no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, K.I.; SUGAHARA, S.; TEIXEIRA, M.P. **Múltiplas respostas aos quesitos fechados de cor e origem.** In: Características étnico-raciais da população: classificação e identidades. Org: José L. Petroccelli e Ana Lucia saboia. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

CARPILOVSKY, C. K.; TEMP, D.S.; COSTABEBER, I.; SOARES, F.A.A.; ARRIAL, J.; TRELLES, K. B. **Educação fundamental: ação dos professores frente a temática da educação sexual na escola pública.** Vidya, V.30, n.1, p. 43-52. Santa Maria: UFSM, 2010;

FERNANDES, F. **A integração do negro da sociedade de classes: uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção.** Revista Cronos. Natal-RN, v. 9, n1, p. 247-254, 2008;

ORTIZ, R. **Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional.** In: Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2003;

PETRUCCELLI, J.L. **Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação.** In: Características étnico-raciais da população: classificação e identidades. Org: José L. Petroccelli e Ana Lucia saboia. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

RIBEIRO, DARCY. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 2ed, 1995. Disponível em http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Darcy_Ribeiro__O_povo_Brasileiro-_a_forma%C3%A7%C3%A3o_e_o_sentido_do_Brasil.pdf Acesso em 18/04/2019.

SOARES, Sergei. **A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007.** In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Org: Mario Theodoro; Luciana Jacob. Brasília: Ipea, 2008.

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO: APRENDIZADOS E DESENVOLVIMENTOS MÚTUOS

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão : 02/12/2019

Caroline Boaventura Czelusniak

Universidade Estadual do Centro Oeste

Irati - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8301995126615110>

Roger Alloir Alberti

Universidade Estadual do Centro Oeste

Irati - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4678154302793252>

José Alexandre de Lucca

Universidade Estadual do Centro do Oeste

Irati - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9282859894647724>

RESUMO: Nosso trabalho versa sobre atividades desenvolvidas em estágio de Psicologia Escolar e as contribuições desta parceria com a Educação em relação aos processos de inclusão; geradores de desenvolvimento e emancipação humana. Orientados pela teoria histórico-cultural, pautada pela obra de Vigotski e seguidores, tomamos por referência os estudos das condições concretas, históricas e culturais, dos sujeitos e suas potencialidades transformadoras e superadoras das condições excludentes que afetam as relações humanas na sociedade de classes. Nesse sentido, a imersão em uma escola

municipal do campo, em Irati-Paraná, permitiu o complexo diálogo entre teoria e práticas, articulando os saberes e fazeres fronteiriços da Psicologia e da Educação. A realização do estágio se deu a partir da inspiração nas referências da pesquisa participante, mas sem perder de vista o embasamento do viés histórico-cultural. Entendemos que a imersão no campo de investigação gera os subsídios necessários para compreender o que a escola realmente demanda, como compreende a si mesma e aos estudantes, professores e demais agentes ligados ao cotidiano da instituição. Das vivências formativas destacamos, como resultados, os aprendizados e as trocas concretas, com os diferentes agentes da instituição, que nos proporcionaram reflexões acerca da importância da psicologia crítica dialogando com as questões do cotidiano escolar, na condução do estágio com os grupos e os planejamentos com a equipe escolar.

PALAVRAS-CHAVE: educação; psicologia histórico-cultural; psicologia escolar; educação no campo; desenvolvimento humano.

INTERNSHIP IN CRITICAL SCHOOL PSYCHOLOGY IN A RURAL SCHOOL: MUTUAL LEARNING AND DEVELOPMENT

ABSTRACT: Our work focuses on activities developed in an internship of School Psychology

and the contributions of this partnership to Education in relation to the inclusion processes; providers of human development and emancipation. Oriented by the historical-cultural theory, guided by the work of Vigotski and followers, we take as a reference the studies of the concrete, historical and cultural conditions of the subjects and their transforming and overcoming potentialities of the excluding conditions that affect human relationships in class society. In this sense, the immersion in a municipal rural school in Irati-Paraná allowed the complex dialogue between theory and practice, articulating the interaction between knowledge and doings of Psychology and Education. The choosing of the internship was based on the inspiration in the research references of the participant, but without losing sight of the historical-cultural bias. We understand that the immersion in the field of investigation gives the necessary subsidies to understand what the school really demands, how it comprehends itself and the students, professors and other agents linked to the daily life of the institution. From the formative experiences we emphasize, as results, the learning and the specific exchanges with the different agents of the institution, which provided reflections on the importance of critic psychology, discussing everyday school matters, conducting the internship with the groups and planning alongside the school team.

KEYWORDS: education; historical-cultural psychology; school psychology; field education; human development.

INTRODUÇÃO

Nossa experiência relata as vivências desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Formação de Psicologia, que aconteceu em uma Escola Municipal Rural, no interior da cidade de Irati/PR. O estágio em questão fez parte do núcleo Instituições e Organizações – Psicologia Escolar, no 5º ano do curso de Psicologia da Unicentro. Nesta proposta, estudantes e orientador escolheram conjuntamente o campo e o andamento das atividades relativas às práticas e análises sobre os trabalhos desenvolvidos.

De início, nosso trabalho de observação foi essencial para que fosse efetivado este estágio, pois a partir de um mapeamento tanto das famílias ali presentes, quanto da Unidade Básica de Saúde (UBS) e da própria igreja, pudemos perceber que há um grande envolvimento comunitário da escola com esses outros espaços, como o fato das festas escolares e dos ensaios ocorrerem no pavilhão da igreja, que se encontra em frente da escola. A partir destas observações, adentramos e nos fizemos presentes nestes espaços também, compartilhando e vivenciando cada situação, festas organizadas pela escola e experiências com os integrantes tanto professores quanto os alunos.

As primeiras entradas no campo de estágio demarcaram o ponto de partida para compreendermos as dinâmicas da escola, as relações estabelecidas com os alunos e com a comunidade em geral, bem como a complexidade da rotina institucional.

Depois da inserção e desta primeira aproximação com a instituição e comunidade, buscamos juntamente com a escola - direção e coordenação -, entender as demandas/solicitações escolares e as possíveis formas de intervir a partir da Psicologia Escolar.

Neste ponto, compreendemos ser pertinente apresentarmos nossas orientações sobre o significado social da Escola e, por conseguinte, a concepção que norteia a Psicologia Escolar.

Acompanhando Tuleski, Facci, Barroco (2013), consideramos a escola como o espaço privilegiado para a formação do novo, daquilo que não existe, mas potencialmente pode vir a existir no que toca ao desenvolvimento humano, ou seja, as funções psíquicas superiores.

A escola, além de ensinar o conteúdo curricular, provoca o desenvolvimento daqueles que por ela passam ou que nela atuam (com e sem deficiências); ou seja, ela é (ou deveria ser) uma instituição provocadora do processo de humanização. Ela, obviamente, não é a única instituição promotora deste processo, porém [...] sua atividade clássica de ensinar assume nele importância fundamental. A escola é fundamental para o desenvolvimento humano porque, da mesma forma que a ação produtiva do homem altera sua constituição biológica pela criação e uso de ferramentas, a apropriação de conhecimentos gera processos de raciocínio completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar (p.289).

Nesta direção segue também a perspectiva que nos orientou nas práticas em Psicologia Escolar. O trabalho do psicólogo escolar não se limita a “atendimentos” de alunos com alguma queixa ou dificuldade de aprendizagem, mas sim, a partir de uma complexa leitura institucional que possibilite o entendimento do funcionamento da escola, levando em consideração que ela está em constante diálogo com a realidade do mundo externo, ou seja, com a comunidade na qual está inserida, e em contrapartida, a comunidade também estabelece relações com a instituição, dialogando através das formas de vida e dos processos que vão se desdobrando a partir dessas vivências, como os modos de ensino e as leis que regem o funcionamento da escola, por exemplo.

A partir disso e das demandas que se apresentam inicia-se um planejamento das intervenções de trabalho que buscam dar conta das múltiplas demandas e das especificidades da população atendida: alunos, familiares, equipes, professores e por vezes a comunidade.

O objetivo do psicólogo na educação é desenvolver ações que não focalizem e culpabilizem os estudantes pelas supostas dificuldades de aprendizagem e/ou de convivência no contexto escolar, mas que permitam a compreensão da complexidade que se estabelece nas relações em todos os ambientes em que as crianças se socializam. É preciso entender a instituição como um todo, levando em conta todos as pessoas e processos envolvidos numa rede de possibilidades e potencialidades

transformadoras.

Tanamachi e Meira (2003) nos apontam a relevância em se considerar o aporte crítico no fazer do profissional de psicologia em ambiente escolar ou educacional. Nos dizem as autoras que a Psicologia como ciência é que pode explicar a construção do mundo subjetivo dos indivíduos a partir das relações com o mundo objetivo.

Ainda seguindo as autoras citadas, esta Psicologia Escolar que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético deve acompanhar as premissas éticas que compõem a visão de homem e de mundo. Deve contribuir para a construção de “uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos”(p.19). Os saberes científicos devem contribuir, então, para que o ser humano se torne cada mais livre, universal e emancipado.

OBJETIVOS

Nosso estágio teve como objetivo a promoção do contato com a realidade de uma escola do campo e, por conseguinte, a realização de atividades próprias ao escopo da Psicologia Escolar no que toca ao resgate das premissas teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural. Aproximar os estagiários da realidade concreta para a formação crítica pela complexidade das concretas relações sociais.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste estágio partiu de pressupostos teóricos metodológicos críticos, que buscam a contextualização histórica do campo a ser pesquisado, entendendo-o como uma “uma construção social circunscrita pelas representações sociais dos agentes que participam de seu dia a dia” (MARTINS, 1996, p.266). –

Segundo Freitas (1998) este tipo de inserção propõe que usemos aportes oriundos de uma psicologia de orientação crítica, pois compreende o homem na como um ser histórico que está em movimento processual e que pode protagonizar sua própria história particular e coletiva construindo as relações necessárias para uma vida mais digna e humana.

Nessa proposta “os sujeitos são estimulados a participar da pesquisa como protagonistas, como agentes ativos, construindo o conhecimento e intervindo na realidade social. A pesquisa lhes permite fazer escolhas e lutar por seus interesses e necessidades cotidianas” (FAERMAM, 2014, p.51). Por fim, entende-se que os sujeitos implicados e a instituição em questão fazem parte de um processo histórico, que não é fixo, determinado, mas sim, que existem possibilidades de mudança se existir colaboração e atuação, assim como qualquer história.

A proposta da pesquisa participante foi escolhida como metodologia orientadora

para a realização do estágio, pois entendemos que é preciso se inserir na instituição, para posteriormente compreender do que ela realmente necessita, qual é sua verdadeira demanda, como vê a si mesma e aos alunos, professores e todos os agentes envolvidos, quais as fragilidades e potencialidades, etc.

De acordo com Freitas (1998, p.8) “depois de estabelecida a entrada na comunidade, inicia-se um processo contínuo de obtenção de informações e de interações” visando questões como: identificação de necessidades e problemáticas vividas pela instituição na esfera do seu cotidiano e em termos de processos psicossociais; a percepção dos modos alternativos de enfrentamento e resolução; a discussão conjunta com os sujeitos sobre a decisão das medidas a serem adotadas e as estratégias para sua viabilização; formação de grupos para a execução das medidas, e por fim, uma avaliação constante e caso seja necessário, uma reformulação da direção adotada, em decorrência dos obstáculos e necessidades que possam surgir no decorrer do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o estágio, observamos as relações desses alunos no contexto escolar, em quais espaços estavam inseridos e como os mesmos se percebiam e agiam nos lugares que estavam ocupando, lugares estes muitas vezes dados a eles. A partir das atividades e conversas realizadas nos grupos e intervenções refletíamos e discutíamos sobre diferentes situações nas quais estes alunos estavam inseridos. Para além de uma prática de intervenção, precisávamos estabelecer um vínculo com toda a instituição que ainda não havia recebido estagiários de psicologia. Entender este contexto e repassar para a instituição o trabalho que estávamos desenvolvendo ao longo do ano, também foi uma pauta importante a ser discutida.

Reconhecer estes espaços, como espaços que também absorvem problemas de diferentes vertentes, sejam elas familiares ou particulares da própria instituição, requer cuidado e manejo. É importante que a escola esteja disposta a (re) organizar seu trabalho, a fim de que as dificuldades encontradas em seu contexto sejam enfrentadas e manejadas. Com a colaboração da equipe escolar e do trabalho dos estagiários foi possível instrumentalizar os sujeitos e suas relações envolvidas nesse processo de aprendizagem e de formação a fim de que a instituição compreenda o sentido do trabalho da Psicologia e após um tempo consiga caminhar sozinha, sem perder o sentido e o olhar que a Psicologia proporcionou.

A presença desse olhar na escola garantiu também uma segurança para a equipe, que muitas vezes, possui as respostas para suas dúvidas e boas formas de intervenções, mas por falta de segurança e confiança não as colocava em prática. Dessa forma, ao ir visualizando e entendendo a forma de trabalho e aprimorando

nosso fazer refletido que propicia um olhar que não foca nas questões individuais, mas sim, que se expande para todas as relações e contextos possíveis, a Psicologia pode estar não só emancipando as crianças que estão participando do estágio, mas a instituição como um todo, que se torna independente para agir, sabendo que ainda pode contar com a Psicologia como fonte de apoio e suporte sempre que necessário.

Após a realização das aproximações na escola, pedimos que as gestoras nos apontassem as crianças que participariam do grupo, levando em consideração aquilo que elas determinariam como “problemas de aprendizagem” e/ou “problemas de comportamento/relacionamento”.

Recebemos a lista de crianças escolhidas para integrar o grupo, juntamente com a descrição das “queixas”, ou seja, o porquê foram selecionados para participar do trabalho com os estagiários de Psicologia. Conhecemos brevemente cada história e solicitamos que fossem incluídas outras crianças que aparentemente não apresentassem alguma demanda identificada, levando em consideração que a intenção é que o grupo não fosse caracterizado por “crianças-problemas”, mas sim, como sendo espaço para que todos pudessem se expressar e se comunicar num processo de tomada de consciência e de desenvolvimento humano.

Articulando nossos objetivos formativos com as demandas escolares, nossas experiências permitiram compreender que a escola em contexto do campo/rural, por mais que estivesse ladeada por outras instituições, assume papel relevante no processo de garantias de direitos (como o da própria educação), de mediadora de conflitos que diretamente afligiam estudantes daquela instituição tentando promover aquilo que se convencionou chamar de inclusão social. Como exemplos, podemos citar o caso de uma criança que estava vivenciando uma situação de exclusão na escola por parte dos colegas, pelo motivo de que a criança ia para a escola quase todos os dias com um cheiro forte de urina. Na sala de aula todos sabiam, mas nenhuma das crianças comunicava nada. As crianças não gostavam de fazer as atividades junto com ela. Ao investigar o caso, descobrimos que a criança passava por uma situação de negligência em casa, em que não possuía uma rede de apoio capaz de ensinar e prover os cuidados básicos de higiene que uma criança necessita. Essa situação que ocorria em casa, gerava consequências tanto no aprendizado quanto no desenvolvimento social da criança. Em um atendimento com a família da criança, descobrimos que na casa não havia rede de saneamento básico, o que dificultava a resolução do problema. Nessa situação, vemos que a inclusão social não diz respeito apenas ao ambiente escolar, mas a todos os contextos em que a pessoa está inserida, sendo necessário um olhar amplo para todos os processos vivenciados.

Em uma outra situação identificada, o avô de uma criança queria impedir o neto de ir à escola, por não compreender a importância da educação para aquela

família, o que também repercutia diretamente no aprendizado e na forma como a criança se relacionava na escola. Neste caso, a mediação da escola associada às ações dos estagiários mobilizou o fortalecimento social dos pais da criança para os devidos enfrentamentos no seio familiar e, em caso de maiores dificuldades foram apresentados os equipamentos e serviços da rede pública que poderiam apoiar os pais em suas decisões e encaminhamentos no sentido de garantir a escolarização da criança.

Para além de casos específicos, podemos citar a inclusão das crianças em seu próprio processo de desenvolvimento; pelo reconhecimento e expressão de sentimentos e emoções que perpassam os encontros cotidianos das crianças em seus lares, em suas relações com colegas e, também com os agentes educacionais. Nesse sentido, intentamos proporcionar o desenvolvimento de consciência de si e para si, auxiliando e proporcionando o caminho para a emancipação dos sujeitos no que diz respeito às formas de lidar com situações conflituosas a que são expostos, como por exemplo, de exclusão, de conflitos relacionais e as (in)evitáveis dificuldades em expressar sentimentos e sensações.

Compreendemos ser pertinente ressaltar que inclusão social é temática polêmica, visto que estamos inseridos em uma sociedade calcada nas premissas do capitalismo, da meritocracia e da obrigatória exclusão como estratégia de diferenciação de classes. Assim, ao apontarmos a escola como campo possível de promoção da inclusão social, devemos declarar os cuidados que precisamos tomar para não cairmos na armadilha das análises rasas e das compreensões superficiais sobre as complexas, intrincadas e contraditórias relações no mundo do capitalismo.

Utilizamos trecho de Newton Duarte (2004) que nos auxilia nessa discussão:

Numa sociedade de classes, como ocorre no capitalismo, as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção, da exploração da força de trabalho pelo capital e de consequente divisão social do trabalho. Tanto ao longo da vida de cada indivíduo como ao longo da história da humanidade, a humanização e a alienação ocorrem muitas vezes de forma simultânea e no interior da mesma processualidade sociocultural (p.231).

Machado (2004) em seu texto *Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso*, nos faz refletir sobre o que diz respeito à responsabilidade pela produção de desigualdade social, e as possibilidades de mudança quando entende-se que as fragilidades não podem ser depositadas unicamente nos indivíduos. A desigualdade social no que tange a educação não pode ser vista como responsabilidade do indivíduo, já que este faz parte de uma sociedade que engloba processos históricos e culturais de ser, pensar e agir no mundo. A autora aponta a necessidade de devolver ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo da criança, para que o próprio coletivo, em seus diversos níveis de responsabilidade se

encarreguem de pensar juntos em soluções para compreender e resolver os problemas que ele mesmo criou. Esse coletivo inclui as diversas instituições que compõem a nossa sociedade: família, escola, igreja, estado, bem como as demais instituições e formas de pensar que as perpassam: ideia de maternidade e paternidade, modelo de educação, modelo de professor, etc.

O objetivo do psicólogo na educação é desenvolver práticas que não focalizem e culpabilizem os indivíduos por suas dificuldades de aprendizagem e convivência no contexto escolar, mas que compreendam a complexidade que se estabelece nas relações que se dão em todos os ambientes os quais essas crianças ocupam e como elas podem influenciar no processo como um todo. É preciso entender, portanto, a instituição como um todo, levando em conta todos as pessoas e processos envolvidos como atores de possibilidade de mudança e potencialidade.

Desta forma, nós nos compreendemos como agentes e parceiras/os que estavam em contexto escolar, contribuindo para construir relações de aprendizagens e desenvolvimentos como preconiza a obra de Vigotski, pela qual o aprendizado adequadamente organizado é que promove o desenvolvimento. Este último, compreendido como processo complexo que vai promovendo a formação e aprimoramento das funções psíquicas superiores e, por conseguinte, a humanização.

Aqui, vale o resgate de um fato que narra a dificuldade de uma criança em lidar com sua condição socioeconômica, ou seja, de que ela está sujeita às relações determinadas pelas leis que regem as diferenças entre as classes sociais. A referida criança, descrita pela escola como “sonhadora” e que em diversas vezes relatava “desejos inalcançáveis” (sic), como ter uma banheira em casa e aparelhos eletrônicos (jogos), nos foi encaminhada para o grupo.

Quando indagamos as professoras sobre esta demanda, as mesmas relataram que isso poderia atrapalhar os estudos e a própria subjetividade daquele aluno, entendendo que as frustrações seriam causadoras dos seus fracassos escolares. O interessante deste caso é que este aluno estava inserido sim em um contexto de luxo, pois seu pai trabalhava como caseiro em uma chácara na própria comunidade, onde banheiras, presentes e a própria comida eram fatores que determinavam e reafirmavam o desejo destes sonhos, pois os donos daquela residência eram pessoas de classe média alta. Para aquele aluno sonhador, não havia nada de errado pensar em ter uma vida de luxo e ou confortável, eram apenas as suas vivências e a sua história de vida carregada das contradições típicas de uma sociedade de classes e excludente.

Enfim, a teoria Histórico-Cultural tem contribuído para a reflexão e entendimento do elo educação e Psicologia, e possibilita um pensamento a respeito das realidades concretas dos sujeitos e as possibilidades de modificação construídas a partir das relações humanas que se estabelecem no âmbito institucional: social, escolar e familiar. No sentido de contribuir para o entendimento de um modelo de educação que leva em conta as relações construídas nesse campo, a teoria histórico cultural é

fundamental não apenas no âmbito da reflexão e planejamento deste estágio, mas também nos ensina a enxergar o mundo, principalmente o mundo da educação, com outros olhos, em que também nós, estagiários, nos constituímos como sujeitos implicados nessa relação, e, portanto, capazes de propiciar transformações emancipadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio nos propôs refletir sobre o papel da psicologia em diversos espaços e nos inseriu em uma atmosfera diferente do fazer da clínica ou de outras instituições. Nos permitiu compreender as complexas relações que estão presentes no cotidiano escolar e, para além disso, pudemos perceber como numa escola do campo as vivências comunitárias estão imbricadas no fazer da escolarização formal.

Isso tudo nos mobilizou para a construção de novas formas de atuação e compreensão das instituições escolares e educacionais. Nos proporcionou, também, a oportunidade não só da aplicação prática de uma teoria na qual vínhamos nos embasando, mas uma vivência concreta de experiências com a instituição, equipe e crianças, que nos proporcionou reflexões acerca da importância das especificidades da inserção do psicólogo no âmbito escolar, e a aprendizagem sobre a condução do estágio, dos grupos, planejamentos e sobre a própria relação construída com a equipe escolar.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

FAERMAM, L.A. A pesquisa participante: Suas contribuições no âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas** – Universidade de Taubaté (UNITAU) Brasil, vol. 7, n. 1, 2014.

FREITAS, M. F. Q. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Vol. 2, nº 01, p.0, 1998.

MACHADO, A. M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? **Revista Educação**, SME, 2004.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D. ; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, v. 3, p. 281-301, 2013.

TANAMACHI, E.R.; MEIRA, M.E.M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.A.M. (org.) **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

DO PIQUE PEGA ÀS GARGALHADAS: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 09/12/2019

Lívia Mello Lopes de Almeida

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias – RJ

Prefeitura Municipal de Mesquita – RJ

<http://lattes.cnpq.br/4251644144092066>

RESUMO: Procurou-se neste trabalho refletir sobre as inferências do aluno “especial”, bem como a percepção dos demais discentes sobre o cotidiano escolar e o relacionamento destes com pessoas detentoras de outros caminhos de aprendizagem. Mais do que isso, almeja-se explicitar como uma aluna “especial” influenciou as escolhas da então mediadora da escola, conduzindo-a a escolher a educação especial como campo de pesquisa e atuação. O lugar de inferência foi uma turma de 27 alunos de segundo ano do ensino fundamental, na qual uma das alunas era cadeirante, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Este estudo se fundamenta no sociointeracionismo de Vygotsky e Mantoan, nos quais se perpetuam as possibilidades e potencialidades das relações dentro do espaço escolar, e se salienta a capacidade de troca das experiências vivenciadas. Percebeu-se que, os aprendizados adquiridos pelos alunos externavam-se a cada dia mediados pelas práticas e demais sujeitos escolares e motivados

pela afetividade. Com o objetivo de realizar uma análise através da observação, também utilizou-se as teorias de Freire e Piconez para contribuir com a investigação proposta, ao traçar um paralelo destas com os demais referenciais teóricos. Os resultados encontrados foram a ressignificação do olhar sobre as experiências práticas vivenciadas e possíveis respostas aos questionamentos no âmbito da temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além dos caminhos profissionais traçados pela mediadora após tal experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Educação, Aprendizado.

FROM PLAYING TAG TO LAUGHING OUT LOUD: LEARNING WITH THE DIFFERENCES

ABSTRACT: The current paper has the objective of reflecting upon students with special needs experiences and how other learners view the school context and different learning processes throughout school life. In addition, this study aims to understand and discuss how a specific special needs student influenced a school assistant to choose her future area of research and study, leading her towards special needs educational field. This study took place in Rio de Janeiro, in a second-grade class with 27 students – in which one of them was a wheelchair user. The theoretical background used as basis

for this research involved Vygotsky's and Mantoan's social interactionist theories, which describe social relations within school facilities, focusing on how the exchange of experience can be powerful. It was noticeable that the knowledge-acquiring process was expressed through learning practices and even motivated by affection with all parts involved. This investigation was conducted through an observational analysis using former cited theory together in comparison with the theoretical frame of Freire and Piconez. The results point to: 1) a redefinition of the way practical experiences are being seen; 2) possible answers for the previous enquiries in the special needs educational field, concerning inclusive education; and 3) changes in the career path of those involved after this experience.

KEYWORDS: Inclusive education, learning, education

1 | INTRODUÇÃO

Desde o início dos tempos, observa-se algo que une e ao mesmo tempo separa os homens de todas as etnias e credos: as diferenças – por isso a inquietude de se compreender a importância da Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 1996; 2008). Sabe-se que não é algo novo, mas sim fruto do trabalho e dedicação de vários sujeitos, nas mais diferentes esferas de ação.

Quando se fala em Educação Especial na perspectiva Inclusiva, é notória a transformação dessa modalidade de ensino na escola ao longo das décadas. No mundo contemporâneo não é concebível aceitar uma escola na qual as peculiaridades de cada aluno não são valorizadas. Todos os alunos devem se sentir incluídos e acolhidos em tal instituição, que por sua vez deve valorizar não as suas deficiências, e sim suas potencialidades. Ela deve se preocupar com uma formação consciente e crítica do educando, fazer com que ele se sinta preparado, respeitado e se perceba sujeito ativo do processo educativo.

A escola antes de tudo é o local dos aprendizados, tanto para os discentes como para os demais atores do espaço escolar. No presente trabalho ressaltam-se o mediador de alunos “especiais” e as diversas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, desde crianças pequenas até a adolescência ou a vida adulta. É fundamental que diferentes sujeitos convivam, se respeitem e aprendam a lidar com a diferença, que é iminente à vida e a existência humana. Ninguém é igual a ninguém, ninguém é melhor que ninguém; simplesmente somos todos diferentes.

Salienta-se que para esse processo de inclusão ter sucesso, a escola deve estar pronta para receber, manter e atender todos os educandos, não apenas com estrutura física, mas também humana e psicológica. Apenas assim todo o processo faz sentido.

Diante do exposto, este trabalho valorizará a Educação Inclusiva e fomentará o papel da escola como ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento de

cidadãos. As relações sociais nas quais se evidencia as diferenças serão descritas a seguir e culminarão em um relato de caso e seus desdobramentos – inclusive com a ressignificação por parte do profissional mediador sobre o que conceber como essencial à sua vida profissional, acreditando e aprofundando-se na Educação Especial na perspectiva Inclusiva como área de pesquisa e estudo.

2 | A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO: TODOS APRENDEM E ENSINAM

Nem sempre a escola existiu como instituição que prega a democracia. O ensino, o ato de passar conhecimento, existe há muito mais tempo, em grupos, sociedades, e comunidades distintas. Muito dessa aprendizagem era passada de acordo com hábitos, através de costumes e tradições locais, no sentido do aprender estar apto a fazer parte de tal comunidade, tendo aprendido como viver e agir com os demais. E de acordo com COIMBRA (1989):

“Educar era viver a vida do dia-a-dia da comunidade, ouvindo dos mais velhos as suas experiências e com isso formando-se para atuar em comunidade. As festas coletivas, as tradições eram assim passadas naturalmente, sem a necessidade de uma instituição específica para isso. Portanto, nas formações sociais mais antigas todos os adultos (os mais velhos) ensinavam. Aprendia-se fazendo, o que tornava inseparáveis o saber, a vida e o trabalho” (P. 2).

Segundo SANTOS (2014), “a escola é uma micro sociedade, e como consequência, carrega características do seu meio cultural (sociedade num todo)” (*apud* LOVATO, 2014). Assim sendo, a escola sempre refletiu o período histórico referenciado, o que implica interesses do sistema político econômico vigente. Um exemplo que dialoga com esta perspectiva é a Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVIII – feito que influenciaria a história mundial. Sentiu-se na época a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas.

Com o desenvolvimento da filosofia e demais ciências, o papel da escola enquanto simples instituição de formação de mão de obra e da manutenção do *status quo* – que privilegia parte da população que é socioeconomicamente privilegiada – é envolvido por questionamentos. Observa-se que a instituição escola, ao longo da história, foi influenciada pelos fatos históricos relevantes bem como pela sociedade em sua estrutura e forma.

O século XX foi extremamente importante nas transformações da instituição escola. Vários pensadores, intelectuais e educadores questionaram a estrutura e a forma escolar, bem como as relações estabelecidas no interior desta. Nesse contexto, é possível destacar o movimento da Escola Nova no Brasil, com destaque aos nomes

de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, assinando em 1932 o Manifesto dos Pioneiros e revolucionando o ensino brasileiro no sentido de ter um discurso que atingisse a todos. Nesse momento, passa-se a ter um embrião do que se compreende como educação inclusiva hoje, não privilegiando uma determinada classe.

Observa-se um grande avanço ao pensar na escola enquanto espaço social de democratização. A partir do momento que a escola é aberta a todos, várias diferenças se encontraram em um mesmo ambiente. As diferenças passam a ser o alimento das mais variadas relações sociais estabelecidas. Na concepção de Anísio Teixeira, “a democracia, essencialmente, é o modo de vida social em que cada indivíduo conta como uma pessoa” (O PENSAMENTO LIBERAL NA OBRA DE ANÍSIO TEIXEIRA, 1997). Ora, uma pessoa é um sujeito que tem função nas relações sociais, e a escola como instituição se estabelece como espaço social, uma vez que os diferentes estão em contato, aprendendo e ensinando, em uma troca mútua contínua.

Na perspectiva do sociointeracionismo, a ideia central de Vygotsky (REGO, 2012; VYGOTSKY, 1996) é extremamente fundamental às relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola. As que se estabelecem fora da escola acabam se tornando bagagem ou combustível para as que ocorrem ou ocorrerão na escola e vice-versa.

3 | O SOCIOINTERACIONISMO E A REAL SIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA COMO ESPAÇO DAS MÚLTIPLAS RELAÇÕES E APRENDIZADOS

Outra questão interessante – e que se faz fundamental no entendimento das relações na escola – é como o aluno é visto. No fim do século XIX, estudiosos como Rousseau, começam a explicitar teorias e pensamentos que destacam o aluno como ser social e interativo no processo educacional e na instituição escolar.

Nesse sentido, Lev Semenovitch Vygotsky e seus postulados são de suma importância para compreender melhor essa nova perspectiva sobre o aluno. Vygotsky enfatiza o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. Para o estudioso bielo-russo, a questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mas também interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos que o conhecimento e as funções sociais são assimilados. O aluno, no modelo de Vygotsky, não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende com o outro aquilo que seu grupo social produz (REGO, 2012; VYGOTSKY, 1996).

O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, considerando que o processo se constrói de fora para dentro. A ideia central para a compreensão de suas

concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação: enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas é mediado através de recortes do real. São operados pelo sistema simbólico de que dispõe e, sendo assim, enfatiza-se a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, e sim pela mediação feita por outros sujeitos.

Vygotsky construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social (REGO, 2012; VYGOTSKY, 1996). Por toda essa contribuição teórica, ele é considerado o pai do sociointeracionismo. Numa transposição para a educação brasileira, destacamos Paulo Freire, que tem como base ideias semelhantes às de Vygotsky.

De acordo com a concepção de Freire e Vygotsky (FREIRE, 1987; 2002; REGO, 2012; VYGOTSKY, 1996), está evidenciado que os educandos são sujeitos cognoscentes e ativos que caminham em busca do conhecimento através das relações socioculturais. Dá-se destaque especial às influências socioculturais na aprendizagem e reflete-se a partir da capacidade dos alunos de aprender e se desenvolver através do trabalho e relações produtivas – ou seja, através das relações culturais e sociais. Por esse motivo, a escola como instituição de presença da diversidade representada por todos os seus atores otimiza o processo de inferência no conhecimento e aprendizagem por todos: discentes, docentes e demais pessoas presentes ali naquele contexto.

Freire (1983) defende que a criatividade e as finalidades em que se encontram as relações entre os seres humanos e o mundo estão contextualizadas histórica e culturalmente. Vygotsky (1996) afirma que o desenvolvimento das funções superiores do homem não estão limitadas a uma evolução fisiológica e biológica, mas abrangem, sobretudo, a dimensão histórica e cultural dos sujeitos.

Estando consciente de como Vygotsky (1996) ponderou que o aluno é interativo, percebe-se a escola como um espaço privilegiado de análise de relações sociais e de aprendizado por esses diferentes sujeitos. Alunos negros, brancos, ouvintes, surdos, judeus, umbandistas, deficientes físicos, gordos, baixos; são todos alunos, sujeitos que trazem uma bagagem vivida e repassada para outros sujeitos direta ou indiretamente.

As diferenças que são inerentes à condição humana são engrandecidas nessa situação, uma vez que se percebe que cada aluno pode aprender ou pensar criticamente sobre tais diferenças. A interação é elemento essencial para a aprendizagem e troca de culturas. Essa diversidade humana proporciona a escola

dita democrática cada vez mais como edificação personificada das trocas culturais e sociais.

Ainda na perspectiva do sociointeracionismo, as relações sociais estabelecidas dentro e fora da escola são de suma importância. Aquelas que se estabelecem fora da escola acabam se tornando bagagem ou combustível para as que se estabelecem ou se estabelecerão na escola, e vice-versa. Os diferentes que se reconhecem como iguais em alguns momentos na escola trocam e dividem emoções e situações vividas. Pensa-se, então, que a diversidade e a vivência em um ambiente diverso só favorecem o desenvolvimento do educando em todas as suas concepções.

Esse desenrolar de eventos favorece todo o processo de ensino-aprendizagem porque antes de tudo se aprende com o outro. Destaca-se aqui ainda que “o outro” não necessariamente se entende somente como aluno, e sim como toda e qualquer pessoa da realidade e atividade escolar: o servente, a merendeira, o professor, a coordenadora ou diretor. Todos são pessoas fruto de diferentes histórias, significações e ressignificações de vida, que possuem bagagens e são sujeitos interativos. Por isso a escola é um lugar maravilhoso para análise e observação de relações sociais e culturais; as crianças brincando no recreio, a professora ensinando algo para um aluno com dificuldade, a diretora amarrando o tênis de uma criança – todos esses exemplos são notórios da sensibilidade e ao mesmo tempo da força das relações que se estabelecem no contexto escolar.

Se a escola não interessa ao aluno como mais nada, pelo menos como espaço de sociabilidade interessará, pois nele é possível se relacionar, conversar, interagir com diferentes sujeitos em diferentes situações. E, por conta disso, a diversidade que multiplica e fomenta essas relações humanas tornam-se necessárias na vida do aluno, uma vez que estas são extremamente engrandecedoras e têm inúmeras aplicabilidades no desenrolar da história de vida desses discentes.

4 | DO PIQUE PEGA ÀS GARGALHADAS: AS MÚLTIPLAS FACES DA INCLUSÃO DE UMA ALUNA “ESPECIAL”

Neste relato de experiência, expõe-se a observação e vivência de uma mediadora que passou a acompanhar uma aluna com deficiência e, por isso, público alvo da educação especial. Essa aluna será aqui identificada como “L”.

Na cidade do Rio de Janeiro, bairro de Vila Isabel, na Escola Municipal República Argentina no ano de 2012, uma aluna de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense inicia seu estágio remunerado como mediadora de “L”. À época, a Prefeitura do Rio de Janeiro tinha o projeto de estágio de Pedagogia e Licenciaturas para mediação de alunos público alvo da educação especial da rede municipal.

A referida escola municipal fica bem próxima à UERJ, e atendia em sua

maioria expressiva alunos da comunidade do Morro dos Macacos e alguns alunos da Mangueira. Isso gerava um certo clima de instabilidade, principalmente na saída dos turnos, uma vez que essas comunidades eram de facções rivais. Ressalta-se também que a unidade recebia grande quantitativo de alunos abrigados em um abrigo municipal, tutelados pelo poder público. Esta diversidade fazia de tal espaço um ambiente riquíssimo em apropriação da heterogeneidade histórico-social e humana.

A mediadora relata o primeiro dia que chegou a escola:

“Estava muito feliz e ansiosa por começar o estágio, uma atividade nova na minha vida, todavia quando entrei naquele lugar, senti uma frustração ao ver uma escola, com todo o aspecto de um presídio, com aquelas portas largas de ferro, com ferrolhos em vez de fechaduras, ambiente marrom, com um clima “pesado”, mas vamos lá” (MEDIADORA).

Uma dualidade de sentimentos tomou-a nessa primeira impressão, do lugar que segundo ela, “mudaria sua vida”.

Após sua apresentação para a diretora adjunta, ela foi encaminhada à turma de segundo ano do Ensino Fundamental, que tinha cerca de vinte e sete alunos e na qual “L” era matriculada. Nesse dia, “L” havia faltado, mas ela começou a acompanhar na turma e observar sua rotina. A professora da turma relatou que “L”, que era cadeirante e tinha baixa visão, faltava bastante, inclusive por conta da dificuldade de locomoção e por morar no Morro dos Macacos, o que era de fato dificultador no simples direito de ir e vir.

Quando conheceu “L”, que tinha doze anos e era a mais velha da turma, a estagiária se surpreendeu com sua felicidade só de ir à escola e mais ainda com o interesse, cuidado, carinho e a presteza dos colegas de classe. Ela conta com alegria o dia que viu duas alunas discutindo para ver quem levaria “L” até ao refeitório, porque as crianças queriam ajudar e se mostravam extremamente solícitas.

O prédio da unidade escolar era antigo e não havia adaptações físicas, sendo totalmente carente de acessibilidade – rampas e demais facilitadores eram inexistentes. Quando havia aulas extra-classe ou atividades no segundo andar da escola, “L” só conseguia ir porque alguns funcionários e alunos maiores carregavam-na. Estes o faziam com boa vontade, mas essa situação não deveria ocorrer num ambiente, de fato, inclusivo. Outro ponto por ela relatado eram as aulas de Educação Física, nas quais “L” ficava basicamente em um canto pois não havia um planejamento ou atividade que a incluísse ou que fosse adaptada para ela. Hoje a então mediadora se tornou professora de Educação Especial, e vê essa situação como falta de empatia e desrespeito a condição de cidadã da aluna “especial”.

Nesse sentido, cita-se Mantoan (1997), como pertinente ao processo inconclusivo de inclusão escolar em que “L” vivia:

“A inclusão é igualmente um motivo que implica o aprimoramento da formação dos professores para realizar propostas de ensino inclusivo e também um pretexto para que a escola se modernize, atendendo as exigências de uma sociedade, que não admite preconceitos, discriminações, barreiras entre seres, povos, culturas.” (P. 94).

Não se pode aceitar que o educando público alvo da educação especial fique fora ou participe de maneira incompleta do que acontece no ambiente escolar, ou então a escola democrática inclusiva não está alcançando seu objetivo, como é dito no 1º ESEI, citado por Fátima Alves (2012):

“Mais do que nunca, não podemos ficar de fora dos acontecimentos, precisamos entender o que significa a educação de inclusão, democrática, voltada ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades da criança, e não para aquilo que a pessoa com necessidades especiais não consegue fazer” (P. 20).

A grande questão que perpassava na cabeça da mediadora e a fazia refletir era: as crianças são tão solícitas e amorosas com “L” por algum sentimento de pena? Ela era visivelmente “diferente” dos demais. Essa questão permaneceu por algum tempo para ela, sempre tentando observar a rotina da turma e vendo as possíveis relações e mediações que as crianças faziam entre elas.

5 | AS GARGALHADAS QUE RESPONDERAM TODOS OS QUESTIONAMENTOS

Certo dia, na hora do recreio, após os alunos merendarem, as crianças estavam no pátio ao lado do refeitório. A mediadora deixou “L” com as crianças, pedindo que elas a olhassem enquanto ia rapidamente ao banheiro. Poucos minutos depois, quando voltou, “a cena que jamais sairá da sua mente” acontecia.

As crianças estavam brincando de pique pega. Exatamente, pique pega, com uma aluna cadeirante. Uma menina empurrara a cadeira de “L”, que estava com os braços e os troncos esticados, na ação de pegar algum colega. Todas as crianças gargalhavam em uma alegria verdadeira e descomunal.

A mediadora, quando se deparou com aquela cena, ficou inicialmente preocupada: “imagina se essa menina cai da cadeira de rodas, estou ferrada”. Ela interpelou as crianças sobre aquilo, e uma delas prontamente respondeu: “fica tranquila tia, a gente tá brincando, tá tudo bem”. Ali ela ficou, estática, observando a brincadeira, quando obteve a resposta: as crianças não tinham pena de “L”, mas sim muito carinho por ela, pois ela era uma criança como elas.

Neste momento a profissional percebeu que os “diferentes” se fizeram iguais, independente da limitação imposta, qualquer obrigatoriedade de lei ou planejamento educacional. Naquele espaço todos gargalhavam mediante à interação através da brincadeira, e gargalhavam na possibilidade do brincar e interagir. Ali, naquele

momento, a mediadora falou “é isso”. De fato esta percebeu que as diferenças só engrandecem todo o processo educativo e que, sim, aquele espaço precisa ser habitado pelos “especiais”, pois eles, mais do que aprender, ensinam; ensinam aos demais a respeitar a pluralidade humana, a ter empatia pelo outro, a interagir com diferentes questões culturais e que disso espera-se uma geração mais consciente e menos preconceituosa.

“A compreensão da personalidade, a partir da visão vygotskiana, ocorre no âmbito [...] da própria vida e de uma forma global, determina a apreensão de seu desenvolvimento em circunstâncias objetivas, isto é, como resultado da atividade subjetiva condicionada por condições objetivas [...] a personalidade de cada indivíduo, não é produzida por ele isoladamente, mas, sim, resultado da atividade social” (MARTINS, 2004a, P. 85).

A mediadora, que já estava inclinada a seguir e se aprofundar na educação especial, teve a certeza disso; que queria mais alunos como “L” em sua trajetória profissional e mais pique pegas e gargalhadas como resposta da grandiosidade do processo de inclusão.

Aquela vivência foi o estopim para vários desencadeamentos, decisões, reflexões e aprendizados para uma então universitária. Segundo ela, “aprendeu muito no chão da escola pública” e relata que ali teve a certeza que seu lugar de atuação profissional tinha de ser a escola pública.

“Se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças” (MANTOAN, 2006, P. 16).

Atualmente a então mediadora se tornou professora de educação especial e trabalha em duas redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Nessa teia de experiências, percebeu que o que era um simples estágio se tornou em uma grande reflexão e aprendizado para sua vida profissional e pessoal, ressignificando para si a importância da educação especial na perspectiva inclusiva.

Ao notar que a interação social e a convivência com os “diferentes” é positiva no processo de todos os envolvidos no espaço escolar, percebeu que “L” nem imagina como sua interação foi essencial para uma mudança de perspectivas. Sua alegria e tudo que proporcionou à estagiária foi indiscutivelmente marcante para que a profissional seguisse nos caminhos da educação especial – afinal o maior de todos os aprendizados é que todos somos iguais e constituídos de diferenças.

6 | CONCLUSÃO

Diante de todo exposto, conclui-se que a importância da educação especial

na perspectiva inclusiva perpassa pela importância da escola enquanto instituição e de trocas sociais que nela ocorrem. Essas relações são fundamentais para o desenvolvimento dos educandos, uma vez que estes são sujeitos sociais, com uma bagagem vivida e, assim, histórica. Nesse sentido, todos os atores, em especial os alunos ditos “especiais”, contribuem com esse processo de troca social, aprendendo e ensinando, uma vez que estão em um amplo e complexo espaço de sociabilidade. Ressalta-se como são fundamentais as diferenças sendo explicitadas, respeitadas e vividas, assim contribuindo para gerações conscientes e não preconceituosas.

Enfoca-se aqui também como a experiência vivida por uma mediadora a fez perceber a complexidade e importância da inclusão escolar, traçando paralelos teóricos e vivências práticas em uma escola pública. No pensamento vygotskiano, o conhecimento vem da interação entre indivíduo e meio – que também é produto do social e cultural – e ao decidir-se profissionalmente por seguir na empreitada da educação especial e inclusiva, a mediadora dissemina o pensamento da importância da sociabilidade e afetividade entre os educandos.

Finda-se aqui com o pensamento de Vygotsky, “nós nos transformamos em nós mesmos, através dos outros”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2012.

BARONI, Patrícia. **Conhecimentos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, Degrau Cultural, 2012.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso nacional, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 06/12/2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso 06/12/2019.

COIMBRA, C. M. B. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões**. Psicol. cienc. prof. vol.9 no.3 Brasília. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000300006#back>. Acesso em 06/12/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra – 29ª edição – 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LOVATO, Marcelo. **Os reflexos da educação na sociedade contemporânea**. Portal da Educação, 2014. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/concursos/os-reflexos-da-educacao-na-sociedade-contemporanea/55987>>. Acesso em 06/12/2019.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. São Paulo, Memnon, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Integração da Pessoa com Deficiência**. São Paulo, Memnom, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **A natureza histórico-social da personalidade**. Cad. CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, P. 82-99, abr. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06/12/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622004000100006>.

O PENSAMENTO LIBERAL NA OBRA DE ANÍSIO TEIXEIRA. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, 1997. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina81.htm>>. Acesso em 06/12/2019.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. São Paulo: Editora Papirus, 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

INCLUSÃO E PERTENCIMENTO: APROPRIAÇÕES DE HISTÓRIAS EM UM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 02/12/2019

Caroline Boaventura Czelusniak

Universidade Estadual do Centro Oeste

Irati - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8301995126615110>

Roger Alloir Alberti

Universidade Estadual do Centro Oeste

Irati - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4678154302793252>

José Alexandre de Lucca

Universidade Estadual do Centro do Oeste

Irati - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9282859894647724>

RESUMO: Este trabalho se apropria do conceito de inclusão sob um viés que abrange os agentes envolvidos nos processos de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento de uma forma geral, sejam estes alunos ou profissionais. Pautados na teoria histórico-cultural, entende-se o conceito de inclusão em relação ao senso de pertencimento ao ambiente escolar, como fator potencializador e gerador de processos de desenvolvimento e emancipação humana. O presente relato de experiência expõe uma situação ocorrida durante a realização de um estágio de Psicologia Escolar, realizado em uma Escola Rural no município de Irati-

PR, no qual a inclusão das crianças em atividades como elaboração de regras básicas de convivência em grupo demonstrou a importância do envolvimento das mesmas em seus processos de socialização, mediação e resolução de conflitos de forma a contribuir com os movimentos de emancipação e autonomia. Na realização dos grupos com as crianças, constatou-se o quanto a compreensão e internalização dos processos e atividades realizadas, como elaboração e cumprimento de regras, por exemplo, se intensificaram na medida em que as crianças foram convidadas a participar ativamente dos seus próprios processos desenvolvimentais no âmbito das vivências do ambiente escolar. Através dessa perspectiva fez-se possível compreender os movimentos do grupo enquanto um processo coletivo de transformações, e a escola como um ambiente potencializador de inclusão e emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar, Desenvolvimento Humano, Inclusão e Pertencimento.

INCLUSION AND BELONGING: APPROPRIATIONS OF STORIES IN A SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: This work appropriates the concept of inclusion under a bias that covers the

agents involved in the processes of schooling, learning and development in general, whether these people are students or workers. Based on the historical-cultural theory, it is understood the concept of inclusion in relation to the sense of belonging to the school environment as a potentializing factor and provider of human development and emancipation processes. The present experience report exposes a situation that occurred during a School Psychology internship, held in a Rural School in the city of Irati-PR, in which the inclusion of children in activities such as elaboration of basic rules of group living demonstrated the importance of their involvement in their processes of socialization, mediation and conflict resolution in order to contribute to the emancipation and autonomy movements. In the realization of the groups with the children, it was found that the understanding and internalization of the processes and activities, such as elaboration and compliance with rules, for example, intensified as the children were invited to actively participate in their own developmental processes within the experiences of the school environment. Through this perspective it was possible to understand the dynamics of the group as a collective process of transformations, and the school as a potentializing environment for human inclusion and emancipation.

KEYWORDS: School Psychology, Human Development, Inclusion and Belonging.

INTRODUÇÃO

A necessidade de falar sobre inclusão escolar está associada a uma crise paradigmática na educação, em que certas visões e concepções não podem mais ser sustentadas em decorrência do desvelamento da existência de diferentes formas de vida, de aprendizagem, compreensão de mundo e subjetividade humana. Os sistemas de educação estão embasados em conceitos dicotômicos e reducionistas, que segregam o conhecimento em grades curriculares; disciplinas fragmentadas; alunos normais e especiais; criando um recorte que não condiz com a realidade (MANTOAN, 2003).

Essa lógica sustentada por antigos paradigmas da modernidade ignora pressupostos essenciais do aprendizado e do desenvolvimento humano: a subjetividade, a afetividade e a complexidade das relações e encontros com o cotidiano social/cultural, como fatores promotores de conhecimento. A inclusão implica um rompimento com as concepções deste antigo paradigma e das bases na estrutura organizacional da educação, a fim de integrar e se apropriar de toda diversidade existente: cultural, social, étnica, religiosa e de gênero (MANTOAN, 2003).

O paradigma da inclusão está presente em espaços físicos e simbólicos, podendo ser aplicado no trabalho, na arquitetura, na educação, na cultura, e na capacidade de perceber a si e o outro, sendo representado pela identidade, diferença, diversidade, e pelo reconhecimento e valorização de características idiossincráticas

de cada pessoa. “Na área educacional, o trabalho com identidade, diferença e diversidade é central para a construção de metodologias, materiais e processo de comunicação que dêem conta de atender o que é comum e o que é específico entre os estudantes” (CAMARGO, 2017, p.1).

A inclusão é, portanto, percebida como um processo que amplia e aproxima os mais diversos protagonistas sociais, construindo oportunidades e possibilidades para todas as diferenças. Diante dessa mudança de paradigmas, é imprescindível que o território escolar se ocupe da “desinstitucionalização da exclusão”, e encontre formas de lidar com a diversidade que o constitui, possibilitando a criação de espaços para o exercício de uma política inclusiva e efetiva, que se materialize sob a rede de relações que compõe o ambiente institucional (PAULON, FREIRAS & PINHO, 2005).

Paulon, Freitas e Pinho (2005) afirma que o sucesso da política inclusiva está na qualidade das interações institucionais e na integração dos profissionais envolvidos na educação, saúde e assistência, bem como em toda rede de apoio. Essa integração profissional permite a discussão e análise de práticas muitas vezes cristalizadas, e conseqüentemente, possibilita a resignificação das relações, saberes e aprendizagens.

Trata-se ainda de repensar a qualidade das interações e relações com as crianças, a fim de identificar e compreender as necessidades individuais, sem deixar de compreender as diferenças existentes. Nesse sentido, entende-se que todo aluno, em maior ou menor grau, pode demandar alguma necessidade educacional especial, descaracterizando a ideia de necessidades educacionais especiais exclusivamente “para deficientes” (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005).

Tal atenção às demandas de adaptação, no entanto, não devem estar centradas na criança, o que seria novamente um fator de rotulação, mas no entendimento de que o processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento dentro da escola é um fenômeno complexo, atravessado por diversos fatores como: a história de vida dos alunos e dos professores, as expectativas envolvidas, a instituição escolar, as regras, o plano curricular, as relações entre os pares, entre outros fatores que convergem em sentir-se ou não parte do contexto em que se está inserido (FILIDORO, 2001).

De acordo com Paulon, Freitas e Pinho (2005, p.20) o processo de inclusão é mais do que fazer adaptações de acordo com o surgimento de “necessidades especiais” dos alunos. Consiste em uma adequação curricular que produza modificações úteis para todas as crianças de um grupo, funcionando como um instrumento para implementar uma prática educativa para a diversidade. Dessa forma, entende-se que

não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos

quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005, p.20).

O desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem ocorrem a partir de uma multiplicidade de fatores que se estabelecem ao longo da vida do sujeito, sendo a interação com outras pessoas um aspecto fundamental. As interações entre os sujeitos e o contexto no qual estes estão inseridos, a partir de mediadores de uma determinada cultura como: pais, professores e pessoas que ocupam lugar de importância no processo de construção do conhecimento, por exemplo, são essenciais para a formação individual (LEITE, LEITE & PRANDI, 2009).

Apesar da criança participar de interações antes de ingressar na escola, é o ambiente escolar que promove uma alta frequência de encontros e interação em grupo, diferenciando-se de outras atividades vivenciadas até então. “Na escola a interação é constante, mesmo quando não mediadas pelo educador se consolidam aprendizagens que não constam nos currículos escolares” (MELLO & TEIXEIRA, 2012, p.4).

Dessa forma, entende-se que esses processos acontecem constantemente, e são uma construção de fatores biológicos, sociais e históricos, não podendo ser entendidos de maneira isolada ou fragmentada. De acordo com Leite, Leite e Prandi (2009, p.203) “o desenvolvimento das funções mentais superiores se dá no interior das relações sociais, ou seja, através do processo de mediação de outra pessoa, o qual possibilitará a ocorrência da aprendizagem”.

O desenvolvimento psicológico e biológico, assim como as estruturas mentais, são aprimorados com as trocas de informações e as interações entre os indivíduos. De acordo com Mello e Teixeira (2012) o ser humano amplia sua capacidade de conhecer e vivenciar os processos de aprendizagem ao sentir-se pertencente a um grupo e/ou contexto social, na medida que participa dele ativamente. Dessa forma, encontrar um lugar no contexto escolar de modo a sentir-se incluído nos espaços e processos de socialização existentes afeta diretamente o desenvolvimento.

Sendo o sujeito produto da cultura e da interação social da qual participa, faz-se necessário analisar a qualidade das interações que se estabelecem. De acordo com Leite, Leite e Prandi (2009, p.205) “para que a interação seja eficaz é preciso que os sujeitos estejam incluídos, sendo parte e se sentindo parte do processo”.

Outro fator potencializador de desenvolvimento se dá no envolvimento dos sujeitos nos processos de escolarização e aprendizagem de maneira ativa e colaborativa, como participação na elaboração de regras, tarefas e atividades em sala de aula, por exemplo, de modo que haja um sentido pessoal no que está sendo aprendido. Esta apropriação a respeito das demandas escolares possibilita que o indivíduo se constitua e se desenvolva cultural e socialmente como uma pessoa ativa

e participativa no processo de construção do seu próprio conhecimento (MELLO & TEIXEIRA, 2012).

Leontiev (1978) ao falar sobre a aprendizagem e sentido pessoal explica que a tomada de consciência dos conteúdos escolares é um processo ativo, que envolve a atividade psíquica do sujeito, mesmo que supostamente ele possa parecer parado, passivo. Sendo assim, as atividades desenvolvidas devem ser sistemáticas e intencionais, sendo pensadas a partir da intervenção e condução do professor. Para isso, cabe aos educadores propiciar oportunidades para o aluno “gerar e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo capacidades internas para poder continuar a aprender ao longo da vida” (LEONTIEV, 1978 apud LEITE, LEITE & PRANDI, 2009, p.204).

Para que ocorra a apropriação do conteúdo por parte dos alunos, é preciso buscar os reais motivos que conduzem à produção de sentido no processo de aprender. Segundo Calve, Rossler e Silva (2015, p.438) “cada ação que compõe uma determinada atividade adquire um sentido subjetivo, pessoal, na consciência do indivíduo que a realiza, porque se conecta ao motivo geral da atividade da qual é parte integrante”.

A visão de apropriação participatória de como o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem envolve uma perspectiva na qual as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis são ativos e dinamicamente mutáveis, e os processos específicos pelos quais eles se comunicam e compartilham na tomada de decisões são a substância do desenvolvimento cognitivo (ROGOFF, 1998, p.133 apud MELLO & TEIXEIRA, 2012, p.7).

Este movimento de participação e apropriação nos próprios processos de construção de conhecimento promove autonomia e emancipação dos sujeitos, de modo que a passividade dá lugar a habilidades que integram: assertividade, socialização, mediação e resolução de conflitos, habilidades fundamentais para a inclusão e interação no convívio dentro do espaço escolar e fora dele. Segundo Leite, Leite e Prandi (2009, p.204) “a construção de uma pessoa mais autônoma, no processo de aprender, torna-a mais autônoma no processo de viver – de definir os rumos de sua vida”.

Para Berbel (2011) uma das responsabilidades da escola é contribuir para que os alunos desenvolvam pensamento crítico, desenvolvimento ético e autonomia, que neste caso, refere-se ao modo como os alunos agem nos espaços educacionais e aprendem ferramentas para se relacionar fora deles.

Por essa razão, há uma necessidade de acompanhar e fornecer subsídios para que se torne possível construir formas de operar os conceitos de autonomia e emancipação humana a partir da construção de espaços que promovam a qualidade nas interações dentro do contexto escolar, a fim de alcançarmos uma educação mais

inclusiva.

OBJETIVOS

Neste sentido, o presente artigo, ao relatar a experiência da realização de um Estágio profissional em Psicologia Escolar, teve como objetivo ampliar o olhar teórico e prático através da discussão do conceito de inclusão escolar a partir da inserção no campo. O trabalho pretendeu relacionar a teoria abordada com a prática vivenciada pelos estagiários.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste estágio partiu de pressupostos teóricos metodológicos críticos, que buscam a contextualização histórica do campo a ser pesquisado, entendendo-o como uma “uma construção social circunscrita pelas representações sociais dos agentes que participam de seu dia a dia” (MARTINS, 1996, p.266).

Foi utilizada a pesquisa participante na qual a inserção e o contato que o pesquisador/psicólogo constrói no campo são definidos pelas necessidades apresentadas pela instituição e seus representantes. Segundo Freitas (1998, p.6) este tipo de inserção propõe “usar aportes oriundos de uma psicologia social crítica, que compreende o homem na sua totalidade histórica, em movimento e protagonista da sua história particular e coletiva, forjando relações cotidianas que podem contribuir para a construção de uma vida mais digna e humana”.

Nessa proposta “os sujeitos são estimulados a participar da pesquisa como protagonistas, como agentes ativos, construindo o conhecimento e intervindo na realidade social” (FAERMAM, 2014, p.51). Por fim, entende-se que os sujeitos implicados e a instituição em questão fazem parte de um processo histórico, que não é fixo, determinado, mas sim, que existem possibilidades de mudança se existir colaboração e atuação.

A partir disso e das demandas que se apresentam, inicia-se um planejamento das intervenções de trabalho que buscam dar conta das múltiplas demandas e das especificidades da população atendida: alunos, familiares, professores e por vezes, a comunidade.

A teoria Histórico cultural tem contribuído na reflexão e entendimento do elo educação e Psicologia ao possibilitar um pensamento a respeito das realidades concretas dos sujeitos e as possibilidades de modificação construídas a partir das relações humanas que se estabelecem no âmbito institucional: social, escolar e familiar. No sentido de contribuir para o entendimento de um modelo de educação que leva em conta as relações construídas nesse campo, a teoria histórico cultural é

fundamental não apenas no âmbito da reflexão e planejamento do estágio realizado, mas também no modo de enxergar o mundo, principalmente o mundo da educação, de modo que estagiários, ao se constituírem como sujeitos implicados no processo e nas relações, são também, capazes de propiciar transformações emancipadoras.

A partir desse olhar, buscou-se compreender o campo de inserção e realização do estágio, de forma a obter um diagnóstico de situações e instituições ao observar a individualidade e os processos de grupo, processos históricos e o contexto que os cercam, podendo, desta forma, analisar o modo próprio de interação entre os alunos, através da pesquisa participante, bem como o sentido de ser e estar dentro de uma instituição escolar.

A disciplina de Psicologia escolar vinculada a realização do referido estágio contabilizou 136 horas de atuação e 136 horas de supervisão, fornecendo subsídios para a aplicação de intervenções em áreas escolares, bem como produções de dinâmicas grupais, alternativas de atuação, e procedimentos metodológicos. O campo escolhido para a observação e a intervenção foi uma Escola Municipal Rural de Educação infantil e Ensino Fundamental, localizado em um município do Sul do Brasil.

A inserção no campo de estágio buscou compreender a dinâmica da escola, bem como a relação que a escola estabelece com os alunos e com a comunidade em geral, a complexidade da instituição, suas rotinas, fluxos e processos. Depois da inserção e de uma primeira leitura institucional e da comunidade, buscou-se juntamente com a escola: direção e coordenação, entender a demanda escolar e as possíveis formas de intervir.

As intervenções que se seguiram buscaram resgatar a importância da educação e da escola na vida dos alunos, propondo atividades que evidenciaram e propuseram um (re)descobrir do lugar que estes alunos ocupam na escola. Por fim, a realização deste estágio como um todo, pretendeu, a partir dos pressupostos críticos da abordagem histórico cultural, se inserir e compreender as reais demandas, podendo trabalhar com elas através de intervenções de promoção de autonomia e potencialidades.

O formato de realização do estágio seguiu na construção de um grupo de crianças, com alunos do terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental, sendo 09 participantes escolhidos para compor o grupo com o auxílio da coordenação e direção da escola. Essa delimitação de um número de crianças para integrar o grupo foi necessária pois não seria possível realizar um trabalho aprofundado com todos os alunos da escola, visto que o estágio foi delimitado por um período, de quatro horas semanais ao longo do ano. Apesar de nem todos os alunos poderem participar dos grupos semanais, o contato com as crianças da escola era constante, ocorrendo interações nos trajetos de ônibus de ida e volta da escola, nos intervalos, no pátio,

nos momentos de brincadeiras, entre outros.

Os grupos aconteciam semanalmente e trabalharam com diversas temáticas ao longo do ano, como: questões sobre relações interpessoais entre os colegas e professores; promoção da autonomia; estratégias de resolução de problemas; situações encontradas no âmbito escolar e formas de direcionar estes problemas. Nosso trabalho também buscou realizar reflexões sobre como é estar dentro de um grupo no qual todos poderiam atuar com suas especificidades, na busca da autonomia e inserção em outros ambientes.

Por fim, propiciou um entendimento da história de vida das crianças, ajudando-as a desenvolver ferramentas e modos de enfrentamento das situações vivenciadas. Nesse sentido, a perspectiva adotada para guiar a prática foi a de transpassar o olhar da fragilidade de modo a focar na potencialidade, entendendo que o ser humano está inserido e se constitui em um processo histórico, e que a partir disso, é possível que as mudanças aconteçam através das relações, da temporalidade, do desenvolvimento e de responsabilização pela própria vida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros realizados consistiram na formação de vínculo entre as crianças do grupo e os estagiários, através da criação de um nome para o grupo escolhido por todos em conjunto. Trabalhou-se com intervenções mediadas que possuíam a finalidade de estabelecer um paralelo entre a brincadeira realizada através das atividades grupais sugeridas com as discussões e reflexões propostas. Uma atividade é demarcada como mediada quando, ao empregar a regulação da ação do indivíduo sobre objetos ou sobre a interação com outros seres humanos, torna a atividade “socialmente significativa” (LEITE, LEITE & PRANDI, 2009).

No que diz respeito ao processo grupal, a pactuação de combinados foi realizada logo no primeiro encontro, a fim de estabelecer limites e direcionamentos, no uso dos instrumentos que seriam utilizados ao longo do ano para as atividades, na organização em locais amplos, como quadras, e em momentos de interação do grupo. A pactuação de combinados é “um sistema de símbolos” fundamental para o trabalho com grupos, principalmente no trabalho com crianças (LEITE, LEITE & PRANDI, 2009).

Utilizou-se uma dinâmica como ferramenta para possibilitar o entendimento da importância das regras, que consistia na brincadeira do “morto-vivo”, com um funcionamento modificado. A atividade teve início sem o estabelecimento de regras, e no decorrer do andamento, as crianças eram retiradas da brincadeira aleatoriamente pelo mediador, mesmo que tivessem acertado, deixando na atividade as que haviam errado ou ameaçado se abaixar quando o comando vivo era anunciado, por exemplo.

Essa dinâmica teve o sentido de mostrar para as crianças a importância da existência dos combinados nas atividades e/ou brincadeiras, para que seja justo com todo o grupo e para que ela possa acontecer e fazer sentido para todos. Como nada havia sido combinado anteriormente, cada um poderia agir como quisesse na brincadeira, bem como o mediador, que não tinha o dever de ser justo com todos. Depois, ocorreu uma conversa em grupo com o objetivo de refletir sobre a importância dos combinados para que fosse possível a convivência e o respeito entre todos os membros. Esse modo de intervenção, criando uma relação entre as dinâmicas e as discussões sobre temas específicos foi a base da metodologia de grupos utilizada com as crianças no decorrer dos encontros.

Em consonância com os objetivos de desenvolver a autonomia e a emancipação, e tendo em mente a importância da apropriação do sentido e significado das atividades para o desenvolvimento, a elaboração das regras grupais foi realizada juntamente com as crianças, colocando-as em um papel ativo e colaborativo. Em um primeiro momento, as regras elaboradas pelas crianças foram importadas de outros círculos sociais das quais participavam, inclusive regras da sua própria turma e da escola no geral. Sendo assim, percebeu-se um processo instaurado que indicava as “formas corretas” de agir e regular as práticas que não deveriam ser realizadas, sem que essas condições assumissem um sentido pessoal.

Passadas algumas semanas, ocorreu um episódio em que não foi possível realizar nenhuma atividade planejada devido a desordem do grupo e ao não seguimento das regras elaboradas pelas próprias crianças. Foi comunicado às crianças que naquelas condições não era possível realizar as atividades planejadas e foi solicitado uma maneira de resolver a situação, trazendo novamente as crianças como sujeitos ativos e responsáveis pelos processos grupais.

As crianças se sentaram e começaram a procurar possíveis soluções para a resolução do problema em questão, se apropriando da prática de mediação que era utilizada pelos estagiários ao longo dos encontros. Identificaram os principais pontos desencadeadores da situação-problema e apresentaram uma possibilidade de solução concreta, que foi construída em conjunto e com a colaboração de todos. O novo conjunto de combinados sugeridos fazia sentido para todos, e apontava permissões e proibições referentes aos processos grupais que estavam em questão, como a relação entre os membros do grupo e os papéis que cada um ocupava na dinâmica grupal.

Morgado e Oliveira (2009) salientam que a mediação é uma forma de negociar uma determinada situação, a fim de construir soluções relevantes e concretas para as partes do processo. Além disso, essa mediação tem como finalidade refletir e evidenciar espaços para discussões, desenvolvendo papéis de mediação, resolução de problemas e comunicação, ao entender a subjetividade e os saberes do outro.

Este momento de reelaboração de regras que faziam sentido para os participantes do grupo foi também mediado pelos estagiários, a fim de que todos os membros do grupo colaborassem e fossem ouvidos. Segundo Sales e Alencar (2004) a mediação de conflitos é uma forma colaborativa para resolver situações, buscando através do diálogo e reflexões, formas de facilitar e solucionar os problemas.

A mediação tende a ser um processo complexo, visto que demanda estabelecer normas para intermediar o conflito e facilitar a comunicação entre os envolvidos. Os autores ainda salientam que “na sessão de mediação, o mediador atua para auxiliar as partes a dialogarem, de forma pacífica e respeitando o outro, propiciando que as querelas venham à tona e possam ser trabalhadas pelos próprios envolvidos” (SALES & ALENCAR, 2004, p.91).

Através da passagem pelos diversos temas, se fez presente durante todo o processo a atenção com o desenvolvimento da autonomia e da emancipação das crianças em termos de reconhecimento e expressão de emoções em si mesmo e no outro; socialização; interação; mediação; resolução de problemas e assertividade.

Ao longo do desenvolvimento do grupo, tornou-se possível compreender questões como a dinâmica familiar dos alunos a partir das significações das atividades realizadas por eles, bem como a possibilidade de compreender como as questões familiares afetam no rendimento e convívio social na escola. Isso nos possibilitou a percepção dos diversos fatores e contextos como sendo elementos transformadores do indivíduo. Segundo Leite, Leite & Prandi (2009, p.204) “o ser humano não é moldado por outros seres humanos, mas modifica-se com os outros, trocando experiências e interagindo com o meio social em que vive”.

Outra temática abordada foi a questão da violência dentro da instituição escolar, presente nas relações interpessoais entre os colegas, como a prática do bullying, por exemplo. A questão foi trabalhada através do uso de vídeos que representam a significação e os efeitos desta prática, trazendo a reflexão para o espaço e contexto que os participantes vivem.

Ao longo da dinâmica do grupo, algumas temáticas foram surgindo pelos próprios participantes, como a amizade, a construção de vínculo com colegas de outras turmas e com os integrantes do grupo, a questão do sigilo, de problemas familiares, e discussões sobre a autonomia e a liderança.

A construção da relação com a equipe escolar foi fundamental para a atuação no campo, pois possibilitou a liberdade para realização do trabalho, a utilização dos espaços da escola, e de instrumentos para as atividades. Foram construídos espaços e momentos de discussão institucional, onde foi trabalhado o cuidado e a atenção com o grupo, o planejamento de atividades que a serem realizadas no decorrer das semanas e a instrumentalização para as demandas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o referencial teórico da abordagem Histórico Cultural como base de nossas discussões, observou-se que as transformações que emergiram a partir da realização das intervenções propostas no grupo, no decorrer das semanas, viabilizaram uma reflexão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem no contexto escolar.

Significamos o conceito de inclusão como um movimento de apropriação e participação ativa nos processos desenvolvimentais que ocorrem no ambiente escolar, sendo estes também construídos a partir das interações que se estabelecem na relação com o outro. Dessa forma, destacamos a importância de pensar o conceito de inclusão para além de situações específicas e individuais de cada aluno, mas sim, de maneira integrada, como uma reordenação nos contornos da escola e dos mais diversos fatores que contribuem na construção de um desenvolvimento infantil saudável. Se o ser humano se constitui na relação com o outro, um sujeito excluído dos mais diversos processos escolares de aprendizagem e socialização está em desvantagem social.

O desenvolvimento deste estágio, apresentado aqui como relato de experiência, foi articulado ao conceito de inclusão e desafios atuais para uma política de educação inclusiva, pois nos permitiu, com o auxílio da abordagem epistemológica utilizada, construir possibilidades de pensar a escola como um espaço integrado e articulado aos atravessamentos que compõe o ambiente escolar.

A partir das intervenções realizadas, observou-se as relações e interações entre os alunos no contexto escolar, os espaços que estes estavam inseridos, como se percebiam e agiam nesses “lugares” e os papéis ocupados dentro das dinâmicas familiares e institucionais.

Percebeu-se a importância de refletir sobre as interações sociais e sobre o senso de pertencimento dentro das escolas, para que tais interações possam se estabelecer de maneira eficaz e segura, ressignificando o sentido do ambiente escolar e transformando-o em um contexto potencializador de aprendizagem, desenvolvimento e emancipação humana, onde todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização encontrem um “lugar” de pertencimento e inclusão.

REFERÊNCIAS

BELBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Uel, Paraná, 2011.

CALVE, T. M.; ROSSLER, J. H.; SILVA, G. L. R. **A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, *São Paulo*, v. 19, n. 3, set./dez. 2015.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:** enlaces e desenlaces. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 1, 2017.

FAERMAM, L. A. **A pesquisa participante:** Suas contribuições no âmbito das Ciências Sociais. Revista Ciências Humanas. Universidade de Taubaté, Brasil, vol. 7, n. 1, 2014.

FILIDORO, N. Adaptações curriculares. In: **Escritos da criança.** n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat, 2001.

FREITAS, M. F. Q. **Inserção na comunidade e análise de necessidades:** reflexões sobre a prática do psicólogo. Psicologia: reflexão e crítica, vol. 2, n. 01, 1998.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. **A aprendizagem na concepção histórico cultural.** Akropolis, Umuarama, v. 17, n. 4, out./dez. 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, J. B. **Observação participante:** uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. Semina Ci. Sociais/Hum, v. 12, n. 3, 1996.

MELLO, F. F., TEIXEIRA, A. C. **Interação social descrita por vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede.** IX Anped Sul, 2012.

MORGADO, C. M; OLIVEIRA, I. **Mediação em contexto escolar:** transformar o conflito em oportunidade. Exedra, jun, 2009.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SALLES, L. M. M; ALENCAR, E. C. O. **Mediação de conflitos escolares:** uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. Pensar, Fortaleza, v. 9, n. 9, 2004.

POSSIBILIDADE RUMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO IFRS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 02/11/2019

Cláudia Terra do Nascimento Paz

Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS

Farroupilha - RS

claudia.paz@farroupilha.ifrs.edu.br

<<http://lattes.cnpq.br/7396663493771975>>

Cláudia Medianeira Alves Ziegler

Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS

Farroupilha - RS

claudia.ziegler@farroupilha.ifrs.edu.br

<<http://lattes.cnpq.br/3724299506933576>>

RESUMO: Este relato de experiência objetiva visibilizar as ações desenvolvidas rumo à institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no IFRS. O Instituto prevê reserva de vagas para o ingresso de alunos com necessidades educacionais específicas. Apesar do direito de ingresso, ainda está-se lutando pelas garantias legais à permanência desses alunos. Inicialmente, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) surgiram como garantia à educação inclusiva. No entanto, o que se observa é que, por vários motivos, tais expectativas acabam frustradas. A exemplo disso, temos o Atendimento Educacional Especializado, que ainda não

foi institucionalizado. Como possibilidade, no Campus Farroupilha, está-se desenvolvendo ações que poderão servir de base para esse intento. Rumo à institucionalização, fundamentamo-nos na legislação vigente (Lei 9.394/1996; Lei 13.409/2016; Decreto 7.611/2011) e em autores, tais como Mantoan (2007); Moysés (2014); Marchesi e Pérez (2004). Tais ações iniciaram através de um projeto de ensino, prevendo o atendimento especializado aos alunos. Em 2019, passou-se a desenvolver os atendimentos através de um curso de extensão, com matrícula no contra turno e cômputo da carga horária docente. Os atendimentos são individualizados, realizados por professora efetiva, com formação específica, através da metodologia do estudo de caso. Como resultados temos garantido no Campus um espaço de acolhimento e atendimento aos alunos, bem como a visibilização da importância do Atendimento Educacional Especializado na Instituição, iniciando um movimento em prol da institucionalização do mesmo, internamente.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado; Educação inclusiva; Educação profissional, técnica e tecnológica.

POSSIBILITY FOR THE
INSTITUTIONALIZATION OF SPECIALIZED
EDUCATIONAL CARE IN IFRS: EXPERIENCE
REPORT

ABSTRACT: This experience report aims to make visible the actions developed towards the institutionalization of Specialized Educational Assistance in IFRS. The Institute foresees reservation of places for the entrance of students with specific educational needs. Despite the right of admission, it is still fighting for the legal guarantees for the permanence of these students. Initially, the Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) emerged as a guarantee for inclusive education. However, what is observed is that, for various reasons, such expectations end up frustrated. As an example, we have Specialized Educational Care, which has not yet been institutionalized. As a possibility, at Campus Farroupilha, actions are being developed that may serve as the basis for this purpose. Towards institutionalization, we are based on current legislation (Lei 9.394/1996; Lei 13.409/2016; Decreto 7.611/2011) and authors such as Mantoan (2007); Moysés (2014); Marchesi e Pérez (2004). These actions started through a teaching project, providing specialized assistance to students. In 2019, the services began to be developed through an extension course, with enrollment in the counter shift and calculation of the teaching workload. The attendances are individualized, performed by an effective teacher, with specific training, through the case study methodology. As a result, we have guaranteed in the Campus a space for welcoming and assisting students, as well as making visible the importance of Specialized Educational Assistance in the institution, starting a movement in favor of its institutionalization, internally.

KEYWORDS: Specialized Educational Assistance; Inclusive education; Professional, technical and technological education.

1 | INICIANDO A REFLEXÃO

O IFRS é uma autarquia criada através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual estabeleceu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Trata-se de uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi (BRASIL, 2008).

A presença dos *campi* em vários municípios, atendendo a diferentes realidades produtivas locais e comunidades com necessidades específicas, torna o IFRS uma instituição com o desafio de ser um dos protagonistas do desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira, a partir da educação pública, gratuita e de excelência.

A diversidade de valores e necessidades na área educacional a que se propõe, busca valorizar a educação em todos os seus níveis, contribuindo com o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, oportunizando de forma expressiva a educação pública de excelência e fomentando o atendimento das demandas locais, com atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo do trabalho.

Atualmente, o IFRS conta possui dezessete *campi*. São eles: Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria encontra-se sediada no município de Bento Gonçalves.

Nesse contexto, de municípios e realidades locais tão distintas, desde sua criação o IFRS optou por destinar 5% de suas vagas para o ingresso de alunos com necessidades educacionais específicas através da reserva de vagas, tal qual propõe a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012). Atualmente, o Instituto conta com mais de 400 estudantes nessa condição. No entanto, apesar de o ingresso estar garantido, quando pensamos na permanência, a realidade é diferente, pois ainda não conseguimos institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mesmo sendo esse um dos principais dispositivos legais de garantia à educação inclusiva no país, juntamente com as adaptações curriculares.

Temos ciência de que diante do princípio constitucional do direito de educação para todos, legitimado a partir de extensa legislação que efetiva a educação inclusiva no Brasil, discussões sobre as premissas dessa educação têm sido ampliadas, apontando que é a instituição que deve adaptar-se às demandas e necessidades de aprendizagem dos alunos e não o contrário. Assim sendo, estamos em desacordo com a legislação nacional em relação ao tema.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.409 de 2016), que assegura o direito à educação dentro de um sistema inclusivo, pode ser citado, conjuntamente com a Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), como importantes legislações sobre o tema. A perspectiva da educação inclusiva prevê ainda que as possibilidades de permanência desses alunos sejam consideradas, tal qual resume a Nota Técnica nº 106 do MEC/SECADI/DPEE (MEC, 2013), que orienta a implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) trata especificamente do AEE, reafirmando sua importância enquanto garantia legal a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Tais legislações consideram que a inclusão não implica apenas no ingresso do aluno, este já garantido pelo IFRS, através de reserva de vagas, mas em ações que se revertam na permanência desses estudantes na Instituição, até a diplomação. A inexistência do AEE impacta, portanto, na ausência de atendimento pedagógico específico aos estudantes e auxílio especializado aos docentes da sala de aula regular em seus processos de reflexão e organização das adaptações curriculares para esses alunos.

Recentemente o IFRS regrou internamente tais adaptações através da Instrução Normativa nº 12 de dezembro de 2018, a qual trata do Plano Educacional Individualizado (IFRS, 2018). No entanto, a inexistência do AEE parece impactar,

inclusive, na organização desse processo, pois embora o NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas de Aprendizagem) de cada *Campus* busque auxiliar no processo de adaptação curricular aos estudantes, bem como orientar inicialmente os docentes, na maioria dos casos, tal Núcleo não conta com profissionais especializados na área da inclusão. Nesse contexto, pelo modo como tais Núcleos estão constituídos e pelas necessidades que se impõem, torna-se cada vez mais necessário haver profissionais capacitados nos *campi* para colaborar com o corpo docente na construção de processos educativos inclusivos.

Desta forma, a inexistência desse serviço ou de qualquer alternativa pedagógica ao mesmo implica na ausência de uma política institucional que trabalhe em prol da permanência desses estudantes, tendo como consequência imediata dificuldades institucionais na concretização até mesmo de adaptações curriculares abrangentes para esse público.

Como alternativa a esta realidade, está-se desenvolvendo junto ao Campus Farroupilha uma experiência que trata do desenvolvimento de ações pedagógicas especializadas, voltadas para alunos do IFRS, Campus Farroupilha, que possuam necessidades educacionais específicas. A partir de avaliação pedagógica inicial, as atividades são planejadas e executadas individualmente com os alunos, a partir do modelo de estudos de caso, buscando orientar a equipe de professores quanto as adaptações curriculares, elaboração de materiais didáticos e avaliativos, bem como ofertando um espaço onde os alunos possam ser acolhidos e ouvidos. Nesse contexto, este relato de experiência tem como objetivo visibilizar tais ações, que são desenvolvidas visando a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao IFRS.

2 | A EXPERIÊNCIA CONSTRUÍDA NO CAMPUS FARROUPILHA

Muito se discute atualmente acerca das necessidades educacionais específicas. Tenta-se, através de várias vertentes teóricas, algumas tradicionais outras críticas, chegar a um entendimento acerca dos conceitos envolvidos nessa trama, suas principais características e etiologias. Assim, para as correntes tradicionais, o aluno é o responsável único pelo seu insucesso na escola, independentemente de quaisquer fatores. Já para as correntes críticas, a escola e o ensino devem estar acrescidos na equação que tenta desvendar esse fenômeno (MARCHESI e PÉREZ, 2004).

Uma das pesquisadoras mais conhecidas no meio acadêmico brasileiro a questionar a perspectiva tradicional de entendimento foi Maria Helena de Souza Patto, que no final da década de 1980 lançou a obra “A Produção do Fracasso Escolar”, demonstrando o quanto trajetórias estudantis consideradas fracassadas, porque demarcadas por necessidades educacionais específicas, explicadas até

então como fenômenos individuais, poderiam ser produzidas institucionalmente. Para tanto, Patto (1999) fez uma revisão crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e analisou as raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, partindo do pressuposto de que um modelo positivista de produção de conhecimento não consegue explicar a complexidade da escola (PATTO, 1999).

Em nosso entendimento, estudantes com necessidades educacionais específicas são aqueles que passam a ser considerados especiais porque exigem respostas educacionais específicas e adequadas às suas necessidades individuais (CRUZ, 2009). Nesse sentido, concordamos com Mantoan (2007) de que é a escola que deve adaptar-se às diferenças e não o contrário, proporcionando a todos os alunos condições favoráveis ao processo de aprendizagem, em iguais condições. Esta compreensão parece ser de difícil entendimento e execução dentro das instituições de ensino e foi justamente o que Patto (1999) encontrou em suas pesquisas.

Uma das explicações possíveis para essa realidade, talvez seja o fato de que, de acordo com Moysés (2014), as necessidades educacionais específicas foram transformadas em doença na escola, seja pelos interesses de funcionamento da ciência, seja pela incompetência que temos em trabalhar com a diferença, nesse caso, com a diferença no processo de aprendizagem. Muitas vezes, esses são sujeitos marcados pela reprovação e pelo preconceito em circulação na sociedade e na própria escola.

Como afirma a autora, esses são sujeitos que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira” (MOYSÉS, 2014, p. 09). Nesse sentido, parece haver uma invisibilidade desses alunos, que não são considerados nos planejamentos de ensino e avaliativos.

Buscando trazer essa temática para o mundo visível, o projeto de ensino desenvolvido no Campus Farroupilha busca subsidiar o exercício da docência numa perspectiva inclusiva, objetivando conhecer e auxiliar os alunos em suas dificuldades e potencialidades, oportunizando aos mesmos um momento de desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e metacognitivas, bem como ofertando um espaço onde os alunos possam ser acolhidos e ouvidos em suas necessidades de aprendizagem.

O referido projeto, além de trazer uma opção de trabalho e aporte pedagógico especial para alunos com necessidades educacionais específicas, possibilita o aprofundamento de estudos acerca das temáticas da educação inclusiva, constituindo-se em um momento importante para a consolidação de ações desse tipo no IFRS. Também auxilia a equipe de professores nas suas ações didático-pedagógicas, na medida em que subsidia possíveis adaptações curriculares, bem como elaboração de materiais didáticos e avaliativos.

No ano de 2019, o projeto de ensino foi transformado em curso de extensão, buscando-se dar mais um passo em direção à institucionalização do AEE na Instituição. Com esta nova configuração, os alunos foram matriculados no curso, junto ao SISTEC, bem como junto ao sistema acadêmico do campus. Graças a esses registros, os alunos têm dupla matrícula e a carga horária docente está sendo computada como hora-aula, um grande passo rumo à institucionalização das atividades.

3 | METODOLOGIA: O ESTUDO DE CASO

O trabalho apresentado caracteriza-se pelo desenvolvimento de atendimento pedagógico especializado, dirigido caso a caso, a partir das demandas e necessidades vivenciadas pelos sujeitos que participam do mesmo, com necessidades educacionais específicas. Assim, os sujeitos desta ação são os estudantes do próprio IFRS, especificamente do Campus Farroupilha, que apresentarem necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, as ações são planejadas e desenvolvidas a partir da metodologia do estudo de caso. O estudo de caso é um método qualitativo que consiste em uma forma de aprofundar a análise de uma unidade individual. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende analisar em profundidade uma situação específica, em seu contexto. De acordo com Ponte (2006, p. 2):

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Essa abordagem metodológica é adequada quando procuramos compreender e descrever contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. Yin (2001) afirma que essa abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas de ensino-aprendizagem. Neste caso específico, serve como horizonte metodológico, para a compreensão de demandas, planejamento e execução de ações pedagógicas especializadas voltadas para cada estudante, em suas especificidades de aprendizagem.

Cabe ressaltar que o planejamento e a execução dos atendimentos são elaborados e estudados caso a caso, conforme a demanda de aprendizagem específica de cada estudante. Esses estudantes são indicados para participação a partir de seu ingresso na Instituição, quando este se der pela reserva de vagas ou seguindo fluxo institucional definido no ano de 2017, junto à Direção de Ensino do

Campus.

Cada aluno participante tem ciência e assinatura da família do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os atendimentos ocorrem uma vez por semana para cada estudante, individualmente, no contra turno de suas atividades escolares regulares, com professora efetiva do Campus, que possui formação específica para esta atuação.

Inicialmente se procede à realização de avaliação pedagógica especializada, buscando-se alcançar o máximo de conhecimentos possível acerca de como cada aluno aprende, suas potencialidades e também dificuldades nesse processo. No momento seguinte, orientam-se os professores da sala de aula regular, quanto às necessidades de adaptações curriculares e procedem-se aos atendimentos semanais individualizados, buscando-se colaborar com o processo de aprendizagem dos estudantes. Até o momento já foram atendidos, desde o ano de 2017, cerca de 18 estudantes de cursos de nível médio, com os mais variados quadros: autismo, deficiência intelectual, deficiência física, discalculia, TDA/H, dentre outros.

4 | PRINCIPAIS RESULTADOS: OS AVANÇOS OBTIDOS ATÉ O MOMENTO

Os principais avanços obtidos até o momento, graças a visibilização da necessidade de institucionalização do AEE, relacionam-se a ações institucionais que estão sendo gestadas em parceria com a Reitoria do IFRS. As principais são:

- Estudo para utilização de códigos de vagas docentes para professor de AEE, associado ao estudo para cômputo de carga horária docente para esse profissional;
- Encaminhamento para aprovação, nas diversas instâncias institucionais, de um projeto piloto para realização de AEE, a ser desenvolvido em um Campus específico do Instituto, tornando o Campus escolhido enquanto referência institucional em AEE e em capacitação sobre o tema, através da construção e desenvolvimento de uma proposta de institucionalização que possa ser replicada em outros *Campi*.

Especialmente este último ponto, merece detalhamento em relação às ações que deverão ser desenvolvidas, no projeto piloto a ser construído em um Campus específico do Instituto:

- Auxiliar a Pró-reitoria de Ensino na elaboração de critérios para distribuição de vagas docentes de AEE, bem como na elaboração dos requisitos mínimos para o edital de contratação desses docentes.
- Elaborar possibilidade de registro de carga horária docente em AEE, junto com a Pró-reitoria de Ensino, considerando que o AEE deve ser desenvolvido por docente especialista. A identificação do profissional que atua no AEE

como sendo um professor é feita na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que traz em seu texto a figura do professor para designar esse profissional, relacionando, inclusive, sua formação específica para tal atuação. Também a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 (MEC, 2009), no Art. 12, remete-se à figura do professor, para se referir ao profissional que atua no AEE.

Acrescentar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Nível Médio o AEE, garantindo sua institucionalização. Essa demanda está expressa na LDB (BRASIL, 1996), no Art. 12, o qual define que, entre as atribuições de uma instituição de ensino está “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Além da LDB, essa demanda também está expressa na Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009 (MEC, 2009), em seu Art. 10, que afirma que o Projeto Político Pedagógico deve institucionalizar a oferta do AEE. Também o Decreto nº 7611 de 2011 (BRASIL, 2011), Art. 2º, que rege o AEE, faz essa previsão, afirmando que “o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola”.

Estudar e implementar uma proposta que dê conta da realidade da educação superior, que é desenvolvida junto ao IFRS, oportunizando aos alunos deste nível de ensino, um modelo que garanta a escuta desses estudantes em suas demandas e expectativas, bem como que auxilie os professores da sala de aula regular em suas propostas de adaptações curriculares, através de avaliações especializadas dos processos de aprendizagem e das necessidades de acessibilidade dos estudantes.

Elaborar projeto para organização da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), a qual deve ter espaço próprio e contemplar infraestrutura mínima para a realização de atendimentos individuais e em pequenos grupos, bem como dar conta da demanda específica de materiais didáticos adaptados para o ensino médio, tais como Objetos de Aprendizagem já disponíveis e Aplicativos Adaptados, voltados para o ensino médio, construindo um banco virtual de material digital para o *Campus*, o qual poderá, inclusive, auxiliar nas adaptações curriculares dos professores da sala de aula regular.

Elaborar o Plano de AEE do Campus, o qual deverá contemplar os elementos considerados indispensáveis pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que sirva de sugestão para os demais *Campi*.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo de visibilização da necessidade de institucionalização do AEE em nossa Instituição de Ensino, tem-se a ciência de que o mesmo vem sendo cumprido em nosso fazer cotidiano, através de cada atendimento realizado, de

cada componente curricular ministrado, de cada evento em que nossa atuação é visibilizada.

Temos a convicção de que o AEE é resposta institucional significativa em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva no IFRS, tal qual pontam nossos princípios institucionais. E, como consequência última desta ação, o IFRS poderá, finalmente, pensar em uma política institucional sólida de inclusão, a partir de uma perspectiva crítica de entendimento.

Crítica porque deve permanecer como um horizonte aberto de possibilidades para entendimento dos desafios reais que interferem nos processos de aprendizagem dos sujeitos humanos e, ao invés de olhar para as necessidades educacionais específicas, dedicando aos estudantes toda a responsabilidade neste processo, faríamos a opção consciente de olhar para esse fenômeno a partir de outro lugar, buscando entender as trajetórias dos estudantes em nossa Instituição.

E para finalizar este relato, em relação as nossas expectativas para o futuro próximo, podemos afirmar que, diante da perspectiva da aprovação do projeto piloto encaminhado, estamos otimistas, aguardando a oportunidade de fazermos a diferença em nossa instituição de ensino, em prol do princípio consitucional do direito de todos à educação. As sementes deste projeto já foram plantadas e temos certeza de que estão germinando em terra fértil!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei 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. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil: Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CRUZ, Vítor. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lidel, Portugal: 2009.

IFRS. **Instrução Normativa nº 12 de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta os fluxos e procedimentos do PEI no IFRS. IFRS, Pró-Reitoria de Ensino: Bento Gonçalves, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed., São Paulo: Moderna, 2007.

MARCHESI, Á.; PÉREZ, C. H. G. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto alegre: Artmed, 2004.

MEC. **Nota Técnica MEC/SECADI nº 106 de 19 de agosto de 2013**. Orienta a Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. MEC/SECADI: Brasília, 2013.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SECADI: Brasília, 2008.

MEC. **Resolução CNE/CEB nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação: Brasília, 2009.

MOYSÉS, M. A. A. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, 2ª ed., Mercado das Letras: 2014.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PONTE, J. P. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema: 2006.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

PARATY: POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Data de aceite: 20/02/2020

Waleska Maia

Colégio Cruzeiro Centro

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/2290282852241311>

Mariana Roque Lins da Silva

Colégio Cruzeiro Centro

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/9103907452046145>

Erica Silvani Souza

Colégio Cruzeiro Centro

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/4581358230952810>

Isabel Monteiro

Colégio Cruzeiro Centro

Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/3187099981549065>

RESUMO: Uma experiência no 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma rede particular, une professores de Alemão, Arte, Biologia, Educação Física, Física, Português, Geografia, História, Inglês, Matemática, Química, por meio de aulas integradas, dentro e fora de sala de aula. Entrevistas, estudos dirigidos e avaliações buscaram direcionar o olhar dos alunos para questões vivenciadas e consolidadas em viagem de campo a Paraty - RJ. Foi objetivada, ainda,

a identificação de áreas de interesses, dentro das possibilidades curriculares, por meio das atividades propostas que favoreceram a união de conceitos e atualidades em mecanismos que despertam curiosidades, como fotografias, músicas e discursos orais/escritos. Os principais eixos de reflexão uniram a experiência histórica da comunidade quilombola Campinho da Independência e de grupos indígenas, denominados “negros da terra” nas Américas. Visitas e entrevistas foram realizadas na busca da compreensão da realidade vivenciada por indígenas, quilombolas e moradores de Paraty. O estudo foi mediado e procurou desenraizar estereótipos e homogeneizações sobre tais sujeitos históricos. Observando relatos e trabalhos apresentados pelos estudantes, foi percebida a conscientização acerca de representações construídas historicamente em discursos de colonizadores e/ou grupos favorecidos no campo político, econômico e social sobre o negro africano e o “negro da terra”. A busca pelo despertar do olhar crítico sobre a presença indígena e quilombola na sociedade brasileira e a compreensão de suas respectivas reivindicações foram favorecidas. Por meio da contribuição das diferentes áreas do conhecimento, foi verificada a manutenção de elementos hierarquizadores e eurocêntricos no que tange às diferenças étnicas e socioeconômicas brasileiras. Como descreveria

Fanon (2008), há uma busca conjunta pela desconstrução de marcas deixadas pela colonização de corpos e mentes mantidas pelo legado histórico nas especificidades do “Império do Capital”, expressão de Wood (2014), no Brasil. Entre as principais referências teóricas, destacam-se, ainda, Santos (2013) e Freire (1987).

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade, Trabalho de campo, Educação decolonial, Quilombolas, Indígenas.

PARATY: FOR DECOLONIAL EDUCATION

ABSTRACT: An experience in the 9th grade of private elementary school II brings together teachers of German, Art, Biology, Physical Education, Physics, Portuguese, Geography, History, English, Mathematics, and Chemistry, through integrated classes, inside and outside the classroom. Interviews, supervised studies and evaluations aim at directing the students gaze to issues experienced and consolidated in a field trip to Paraty - RJ. The objective was also to identify areas of interest within the curriculum possibilities through the proposed activities. These activities favored the joining of concepts and news through mechanisms that arouse curiosities such as photographs, music, oral / written speeches. The reflection united the historical experience of “Campinho da Independência” - quilombola community, and the exploitation of indigenous people, called blacks of the earth in the Americas. Visits and interviews were conducted in search of understanding of the reality experienced by indigenous people, quilombolas and residents of Paraty. The study was mediated and sought to root out stereotypes and homogenizations about such historical subjects. Observing reports and works presented by the students, it was perceived the awareness about representations historically constructed in speeches of colonizers and / or favored groups in the political, economic and social field about the African black and the “black of the earth”. The search to awaken the critical eye on the indigenous and quilombola presence in Brazilian society and the understanding of their respective claims was favored. Through the contribution of the different areas of knowledge, it was verified the maintenance of hierarchical and Eurocentric elements regarding the Brazilian ethnic and socioeconomic differences. As described by Fanon (2008), there is a joint search in the deconstruction of fingerprints left by the colonization of bodies and minds maintained by the historical legacy in the specificities of the “Capital Empire”, Wood’s expression (2015), in Brazil. Among the main theoretical references, we single out Santos (2013) and Freire (1987).

KEYWORDS: Interdisciplinarity, Field work, Decolonial education, Quilombolas, Indigenous peoples.

INTRODUÇÃO

“Existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires” ([1987] 2011, p. 57), afirma o educador Paulo Freire. Com base nisso, entende-se que a educação brasileira pode comprometer-se com o tempo unidimensional, do hoje e

do fortalecimento do poder exacerbado nas mãos de poucos ou pode, efetivamente, assumir seu caráter dialógico e democratizante. Paulo Freire estabelece uma distinção entre a “sociedade fechada”, escravocrata, predatória, antidialógica, e a “sociedade aberta”, aquela que pretende superar a situação dramática, visando a alcançar a democracia, partindo do mutismo ao dialogismo, da opressão à liberdade.

Desse modo, consideramos que Paraty nos convida a viajar pelo tempo e analisar as marcas do Brasil Colônia na sociedade brasileira atual. Com posição estratégica, a cidade foi movimentada durante o Ciclo do Ouro, devido ao caminho que a ligava a Minas Gerais. Também participou do Ciclo do Café e do tráfico de escravizados africanos, assim como a maioria das províncias coloniais teve a exploração de africanos, tratados como mercadoria e desrespeitados em sua humanidade. Vivenciou a negação da alteridade indígena, que sofreu a catequização obrigatória e estabeleceu uma série de alianças, que se mostraram assimétricas. A cidade – e sua elite colonial – conheceu dias de glória na época da exploração de riquezas coloniais e a decadência sempre que uma nova rota, para o escoamento do ouro, era construída [1].

O renascimento como forte ponto turístico citadino foi vivenciado na década de 70, com a construção da BR 101, a estrada Rio-Santos. Um dos responsáveis pelo encantamento que a cidade desperta é seu Centro Histórico, tombado e reconhecido pela UNESCO – um conjunto arquitetônico colonial destacado pela sua marca característica de aspectos coloniais e imperiais. Contudo, em trabalho de campo, aprendemos com os moradores de que maneira esse reconhecimento não se associou à infraestrutura ou à escuta dos que ali permaneceram, passando de geração em geração cultura imaterial, advinda do legado histórico. Outro aspecto, apreendido em entrevistas em campo, se refere à especulação financeira e ao elevado crescimento de produtos e serviços, o que prejudica caiçaras, comunidades indígenas e quilombolas, entre outros moradores. Isso pareceu se agravar ainda mais nas entrevistas realizadas em 2019, tendo em vista a diminuição de políticas públicas que dialoguem com os interesses de quilombolas e indígenas, assim como as declarações neoliberais do atual governo, “pouco preocupadas com a manutenção de reservas ali estabelecidas”, segundo representantes da comunidade quilombola que escutamos junto aos estudantes do 9º ano.

O perímetro do Centro Histórico (natural, imperial e material visto e escutado *in locus*) é cercado por correntes, presas a pequenas colunas de cimento, que permitem o acesso somente a pedestres. As ruas possuem calçamento “pé-de-moleque”, com grandes pedras arredondadas e irregulares, outro importante vestígio da cultura material. As fachadas das casas e sobrados, sempre brancas e emendadas umas às outras, foram construídas 30 centímetros acima do nível das ruas, pois foram planejadas de forma a permitir a invasão da maré [1], que limpava as fezes de

cavalos e mulas que circulavam intensamente em tempos antigos. Esse sistema de saneamento básico contribuía para a diminuição de pragas e a proliferação de doenças. Hoje, devido à sedimentação causada por aterramento natural, o fenômeno ainda pode ser observado, mas com nível menos intenso. Assim, nos permite pensar sobre a dinâmica que circundava a cidade desde o período colonial.

A preservação do passado, por meio da manutenção do Patrimônio Histórico, é singular na tentativa de possibilitar o conhecimento das relações entre as pessoas com, outras pessoas e o ambiente. Brasões, mosaicos e a ornamentação das fachadas registram as várias formas de desigualdades sociais, desde o período colonial até o atual, e fornecem dados para a discussão sobre a presença da maçonaria na sociedade brasileira.

OBJETIVOS

A cidade de Paraty preserva um cenário com características bem definidas, de espaço e memória. Assim, possibilita um trabalho que busca relacionar consequências no mundo contemporâneo, pautadas na realidade de natureza escravista e eurocêntrica que permeou a cidade e a sociedade brasileira por tantos séculos. Logo, com o propósito de desenvolver o olhar crítico quanto às diferenças étnicas e socioeconômicas brasileiras associadas à colonização de corpos e mentes, são estimuladas nos estudantes a desenraização de estereótipos e a construção de um olhar humanizador e democratizante acerca das comunidades indígenas, quilombolas e outras, como os caiçaras, que apresentam a ciranda como elemento de identidade local advinda da experiência histórica da região .

Outro propósito é a conscientização sobre as representações do negro africano e do “negro da terra” – termo designado aos indígenas, a partir de prismas de diversas áreas do conhecimento, presentes na grade curricular. Com trabalho cooperativo entre professores/professoras e alunos/alunas, objetivamos, ainda, a significativa construção de uma dimensão dialógica, ancorada em contribuições técnicas específicas e trocas de experiências. Torna-se notório, portanto, que esse trabalho interdisciplinar coaduna-se com os anseios da chamada sociedade aberta e dialógica, transitiva-crítica, que “descruza os braços, renuncia à expectativa e exige a ingerência” (FREIRE, [1967] 2018, p. 127), aquela que já não se satisfaz em assistir, porque deseja participar ativamente. Essa perspectiva agentiva da educação pressupõe uma sala de aula aberta aos embates e à pluralidade discursiva.

METODOLOGIA

Chegando a Paraty, a primeira parada é no Quilombo do Campinho da

Independência. No local, os estudantes são direcionados a um galpão, onde moradores do local - incluindo a *Griôt* - narram tradições, histórias, reinvenções e memórias ancestrais. Assim, tornam-se mais concretas aos estudantes a importância da oralidade em certas comunidades, as inúmeras formas de saber, as versões diferentes da história tradicional, que marca o século XIX, e ainda vertentes historiográficas atuais, sob influência do racismo hegeliano.

A aconchegante troca de conhecimento e empatia se estabelece por meio de perguntas e relatos que ocorrem nas duas direções: alunos–quilombolas e quilombolas–alunos. Ao fim do que poderia ser visto como uma longa conversa, os estudantes aplicam um questionário de perguntas empíricas – elaborado previamente na sala de aula integrada de História, Geografia, Língua Portuguesa e Física, com ênfase na dimensão qualitativa de pesquisa – aos moradores locais. A análise dialógica de dados obtidos transforma-se, posteriormente, em tema de proposta de produção textual com viés argumentativo e estudo de caso. Após essa etapa, os estudantes oferecem uma oficina às crianças do Quilombo, assim como brincadeiras como futebol, por exemplo.

As oficinas são previamente criadas em sala de aula e supervisionadas por um(a) professor(a) orientador(a). São pensadas de maneira a integrar o currículo escolar e as demandas da comunidade. O preparo prévio visa ao ganho de autonomia, integração e desenvolvimento do(a) estudante. antes da viagem, no espaço escolar, alunos(nas) e educadores(as) discutem e elegem, em conjunto, o tema a ser trabalhado. Criam, desenvolvem as atividades, transformam em formato de oficina e preparam o material necessário. No quilombo, os(as) estudantes se transformam em docentes das crianças e demais moradores da comunidade do Campinho da Independência, assim como aprendizes, sobre costumes, conhecimentos relacionados à cestaria e à experiência pretérita e do cotidiano dos moradores de Campinho. Todo o processo é feito de maneira cuidadosa e integrada. É de extrema relevância ressaltar que se trata de um trabalho que carrega a identidade do grupo em diálogo direcionadas com a comunidade quilombola.

Alguns exemplos de oficinas já desenvolvidas são a de astronomia, com lançamento de foguetes elaborados a partir de material reciclado, reaproveitamento de material, onde foi construído um painel decorativo com temática de etnias africanas, usando tampas e garrafas plásticas, lanternas de led, com estrutura feita com garrafas plásticas e com gerador baseado em pilhas usadas. Outra oficina já vivenciada, entre outras, foi a de construção de isolantes térmicos feitos a partir de caixas de leite.

Outros trabalhos são desenvolvidos como a construção prévia de câmeras fotográficas – pinhole, elaboradas pelos(as) estudantes, no qual o propósito esteve focado no estudo de câmara escura, assim como o processo de formação de imagem.

Nesse caso, os(as) estudantes registraram imagens de atividades cotidianas e características específicas da arquitetura quilombola. As fotografias foram reveladas em laboratório fotográfico e as fotos, expostas na semana cultural da escola. Assim, tornou-se possível pensar o *eu* e o *outro*, assim como quilombolas como sujeitos históricos pertencentes à sociedade brasileira, o que objetivou promover o pertencimento entre todos os agentes envolvidos.

É importante destacar que a discussão sobre sustentabilidade, reaproveitamento, separação do lixo, cuidados com a natureza, construções discursivas e histórico-sociais faz parte de pontos focais deste trabalho. Isso possibilita reafirmar a dimensão dialógica adotada. Nessa perspectiva, vale mencionar que, antes de partir do Quilombo, uma grande roda de Jongo é oferecida pelos moradores, selando a cumplicidade firmada, como mostra a figura 1.



Figura 1: Roda de Jongo - Dança de roda de origem africana.

Além disso, é importante mencionar que a temática indígena é protagonizada em observações em Paraty sobre a presença de indígenas como vendedores de artesanato, nem sempre valorizados, com a lembrança sobre a importância de conhecimentos indígenas para a ocupação de Paraty, assim como pelo depoimento de dois ou três integrantes (geralmente mulheres) da comunidade indígena da aldeia de Itaxim Guarani de Paraty Mirim, que vêm até o quilombo para dar depoimentos aos alunos. O questionário de pesquisa empírica também é respondido pelos indígenas.

No dia seguinte, os estudantes passam o dia em uma praia onde o único acesso é via mar, o que é caracterizado como *passeio de saveiro*. Esse momento tem a importante função de conectar indivíduos de vida urbana com a natureza. Nessa atividade, o elo afetivo é considerado elemento importante na construção do processo de ensino-aprendizagem, permeado por diálogos discentes protagonizados

sobre as experiências e os conhecimentos desenvolvidos até o momento. Além disso, atividades físicas são conduzidas, reforçando a relevância da saúde do corpo junto ao desenvolvimento saudável de aspectos intelectuais, não excludentes e hierarquizadores.

À noite, os estudantes são divididos em grupos e, junto a um adulto representante inspetor(a) ou professor(a), saem rumo ao Centro Histórico para entrevistar moradores, turistas brasileiros e turistas estrangeiros (em Língua Inglesa) – figura 3. Os questionários de perguntas são preparados previamente em sala de aula e contam com questões objetivas que relacionam questões locais de moradia, lazer, conhecimentos sobre a pluralidade étnica na cidade e seus arredores. Os resultados são transformados em números e plotados em forma de gráficos. Os dados obtidos são levados para as aulas de todas as disciplinas envolvidas no trabalho interdisciplinar, ajudando alunos(as) e professores(as) a compreenderem fatores sociais, políticos e econômicos de Paraty e da sociedade brasileira.



Figura 2: Entrevista realizada no Centro Histórico

Na manhã seguinte, um passeio cultural tem o objetivo de estudo de caráter interdisciplinar. Alunos(as), professores(as) e um guia local saem rumo ao Centro Histórico para conhecer e discutir aspectos locais. Na noite do referido dia, é feito um debate sobre a importância da cultura popular por meio da atividade que envolve grupo de cirandeiros e cirandeiros. Mais uma vez, são valorizadas as “epistemologias do sul” e a “ecologia dos saberes”, como defende Boaventura de Sousa Santos (2013).

Desse modo, percebe-se que os diversos discursos – com os quais a educação constantemente operacionaliza – podem estar servindo a ideais plurais e democratizadores ou, ainda, podem comprometer-se com o viés assimétrico, no qual

uns têm direito à voz, enquanto outros permanecem no esquecimento e no silêncio. Por isso, o trabalho em Língua Portuguesa assume metodologicamente a dimensão da Análise Dialógica do Discurso (conforme o Círculo de Bakhtin) para o trabalho com os dados construídos por meio da entrevista feita na Comunidade Quilombola, pautando-se na interação discursiva entre os estudantes e os entrevistados. Para tanto, entende-se que o discurso marca posicionamentos que são analisados pelos estudantes em seguida, no retorno de Paraty. Não há, por isso, neutralidade discursiva e é com esse viés que se constrói a produção textual argumentativa relacionada aos silêncios e às vozes construídos na interação promovida pela pesquisa.

RESULTADOS

A integração e a colaboração mútua são aspectos que os professores e as professoras destacam como positivos. As inclinações individuais descobertas ao longo do processo são relevantes para o autoconhecimento e são notoriamente evidenciadas. Desse modo, entende-se que o trabalho coletivo integra os alunos e as alunas, que passam a se reconhecer como indivíduos e como parte importante do grupo, havendo a inclusão de todos os componentes.

Assim, a análise-crítica e a iniciação à pesquisa contribuem para a melhor compreensão das áreas humanas e científicas. O olhar para o outro é modificado. Os alunos e as alunas tornam-se mais capazes de respeitar as diferenças. Por isso, a relação de respeito com os professores e as professoras é também modificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos apresentados são audaciosos e requerem uma longa caminhada para uma construção cidadã de cada um dos envolvidos. Sabemos que as pretensões caminham em direção oposta à conjuntura política atual, assim como séculos de colonização de mentes e corpos, para recuperar Fanon, ou de grupos oprimidos, para citar Paulo Freire, porém acreditamos que uma semente é plantada e emanada ao longo do ano letivo no qual se encontra o trabalho de campo aqui relatado, representando as equipes que participam e se felicitam com as mudanças de representações e concepções de mundo dos estudantes.

Assim, na construção integrada de conhecimentos, já observamos que o envolvimento dos alunos e das alunas vem sendo notoriamente superior ao atingido quando avaliados individualmente e separadamente em cada uma das disciplinas. Isso nos permite comprovar a interação entre as áreas como um importante caminho para a consolidação de uma educação emancipatória, democratizante e dialógica.

Portanto, acreditamos que afetos, escutas, silêncios e vozes são unidos

no trabalho interdisciplinar antes, durante e depois da ida a Paraty, promovendo verdadeiras ações pedagógicas pautadas na interação e na inclusão entre sujeitos situados no tempo e no espaço, comprometidos, a partir das vivências plurais, com a consolidação de uma educação sensível às necessidades de todos e de todas.

REFERÊNCIAS

[1] COTRIM, C.R.M. **Villa de Paraty**. Rio de Janeiro: Capivara Editora, 2012.

[2] FANON, Frantz. **Peles Negras Máscaras Brancas**. Bahia: Editora ADUFBA, 2008.

[3] FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**, 50ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

[4] SANTOS, Boaventura de Sousa. MENDES, Maria Paula, **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2013.

[5] WOOD, Ellen Meiksins. **O Império do Capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM COMUNIDADES QUILOMBOLA E PESQUEIRA

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 03/02/2020

Mequias Pereira de Oliveira

Universidade Federal do Pará

Bragança – Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4903518447993428>

Odinilton Pacheco de Deus

Universidade Federal do Pará

Bragança – Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1395665137149101>

Raquel Amorim dos Santos

Universidade Federal do Pará

Bragança – Pará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3387666784015912>

RESUMO: Esse trabalho é fruto da extensão universitária. Objetiva apresentar e discutir alguns resultados das ações extencionistas, considerando o uso das Tecnologias Assistivas na escolarização de alunos com deficiência em Comunidades Quilombola e Pesqueira. Dialoga com autores como Chizzotti, Severino, Bersch, Galvão Filho, Manzini e outros. Metodologicamente é uma abordagem qualitativa por meio de observação e entrevista semiestruturada. Os resultados revelam a necessidade da formação continuada dos professores, coordenadores e gestores para que o uso das Tecnologias Assistivas se efetive.

Demonstra que a utilização dessas tecnologias na escolarização da Pessoa com Deficiência (PcD), ocorre atrelado a dificuldades como infraestrutura da escola, organização do espaço e tempo escolar, planejamento, bem como apropriação conceitual e metodológica. Consideramos que o uso desses recursos pode melhorar processo de aprendizagem escolar, garantindo a permanência, a participação e o acesso ao conhecimento. Uma possibilidade de inclusão escolar e social da PcD.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias Assistivas. Escolarização. Pessoa com Deficiência.

ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN SCHOOLING OF PERSONS WITH DISABILITIES IN QUILOMBOLA AND FISHING COMMUNITIES

ABSTRACT: The present study is the result of university extension. The aimed is to present and discuss some results of the extensionist actions, considering the use of Assistive Technologies in the schooling of students with disabilities in Quilombola and Fishing Communities. The present study dialogue with authors such as Chizzotti, Severino, Bersch, Galvão Filho, Manzini, and others. The qualitative approach was used such as method through observation and semi-structured interview. The need for continuing education for teachers, coordinators, and managers is one evidence in order to the

use of Assistive Technologies becomes effective. The use of these technologies in schooling to People with Disabilities (PwD) was demonstrated. This fact occurs linked to difficulties such as school infrastructure, organization of the school, space and time, planning, conceptual and methodological appropriation. The use of these resources can improve the school learning process, ensuring permanence, participation, and access to knowledge. In other words, the possibility of school and social inclusion for PwD.

KEYWORDS: Assistive Technologies. Schooling. Person with disabilities.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas têm ocorrido rapidamente e com isso o dia a dia das pessoas é ressignificado. Em determinadas circunstâncias, as tecnologias melhoram ou tornam-se a única maneira de realizar uma atividade. Para as Pessoas com Deficiência (PcD) elas podem ser a única maneira de participação no processo educativo escolar (GALLO, 2015).

As tecnologias desenvolvidas com a finalidade de melhorar a qualidade de vida das PcD são conhecidas no Brasil como Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2009). É uma área de conhecimento que envolve equipamentos, serviços, estratégias e metodologias. Objetiva minimizar as incapacidades (temporárias ou permanentes) existentes na vida das PcD. Isso ocorre pela ampliação das habilidades funcionais e autonomia, possibilitando inclusão escolar e social (BERSCH; TONOLLI, 2006; GALVÃO FILHO, 2013; BERSCH, 2017).

A partir de algumas mudanças nas políticas de inclusão, a escola pública brasileira passa a receber um maior número de alunos com deficiência (BAPTISTA, 2015). O censo escolar 2017 apontou um crescimento no quantitativo de matrículas desses alunos no ensino fundamental. O levantamento mostrou que de 2013 a 2017 passou de aproximadamente 625 mil para mais de 768 mil estudantes (BRASIL, 2018).

Os dados se referem ao acesso, mas é importante também discutir os mecanismos e as alternativas para garantia da permanência e da qualidade do ensino oferecido às PcD. Segundo Bersch (2009) as Tecnologias Assistivas podem ser alternativas para melhorar a vida escolar dessas pessoas e, principalmente, contribuir para que elas permaneçam e participem de forma qualitativa do processo de escolarização.

A Tecnologia Assistiva, como área de conhecimento, está em processo de construção, por isso esse conceito ainda apresenta fragilidades (SARDENBERG; MAIA, 2019). Segundo Rodrigues e Alves (2013) o empenho de pesquisadores nessa área se justifica pela complexidade da inclusão e pela urgência em compreender essas

tecnologias no sentido de afirmá-la como alternativa para promover a autonomia da PcD.

Nas escolas, tais estudos podem ajudar na compreensão do universo dos alunos com deficiência, identificando os limites e também as possibilidades do uso dessas tecnologias. Assim, esse trabalho visa contribuir com o debate sobre as Tecnologias Assistivas no contexto escolar, mostrando como se colocam em duas escolas da Rede Municipal de Bragança-PA.

O estudo se justifica pela necessidade de realizar uma incursão no universo pedagógico do Quilombo do América e da Comunidade Pesqueira de Bacuriteua, para compreender como os recursos assistivos podem colaborar com o ensino dos alunos com deficiência. Segundo Garcia e Galvão Filho (2012) a ausência de estudo sobre nesse campo dificulta o desenvolvimento de políticas públicas que atendam de maneira adequada as PcD.

Essa pesquisa foi realizada por meio do Projeto de Extensão “O uso das Tecnologias Assistivas para Professores da Educação Escolar Quilombola e Pesqueira”. Desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em educação, Currículo, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAFRO), da Universidade Federal do Pará, Campus Bragança (CBRAG/UFGPA).

O projeto buscou promover ações para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem a partir das Tecnologias Assistivas na formação de professores, com enfoque na produção de recursos pedagógicos para PcD. Esse estudo objetiva apresentar e discutir alguns dos resultados obtidos por meios das atividades extensionistas.

A discussão envolve a seguinte questão: como as Tecnologias Assistivas estão inseridas no contexto escolar das Comunidades Quilombo do América e Pesqueira de Bacuriteua? A seguir apresentaremos o percurso metodológico; alguns resultados e por fim as considerações finais.

2 | METODOLOGIA

O estudo se baseia numa abordagem qualitativa compreendida como aquela que “(...) não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2010, p. 26). Nessa abordagem o pesquisador observa e analisa seu objeto a partir do contexto e da dinamicidade inerente aos fenômenos sociais, atribuindo-lhe sentido pelas nas informações que as pessoas revelam.

A investigação foi realizada a partir das ações extensionistas desenvolvidas por intermédio da Faculdade de Educação, CBRAG/UFGPA, em parceria com a Escola

Américo Pinheiro de Brito; Escola Raimundo Martins Filho e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Bragança).

A Escola Américo Pinheiro de Brito está situada no Quilombo do América, uma comunidade localizada próximo à Vila do Acarajó, com acesso pela Rodovia PA 458, km 5, (Ramal do Tamatateua) em Bragança-PA. A economia local é baseada na agricultura, no extrativismo (trabalho no mangue) e algumas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

O local foi reconhecido como remanescente de quilombo em 2015 (BRASIL, 2015) e nos dias atuais somam, aproximadamente, 120 famílias e 460 moradores. Os aspectos socioculturais da comunidade se relacionam ao esporte, a dança e a religiosidade. O futebol é uma forma de diversão entre homens e mulheres. Por meio da dança buscam “resgatar e valorizar os ritmos africanos”. Na religiosidade é “predominante o catolicismo”, com destaque para festividade do Sagrado coração de Maria, que inclui novenas, procissões, missa e leilão (RODRIGUES; PEREIRA, 2018, p. 41-43).

Na figura 1 mostra-se a escola que atende os alunos nos turnos da manhã e tarde. Sua infraestrutura é composta de uma sala regular, dois banheiros (masculino e feminino) e uma cozinha. Os alunos são atendidos em turmas multisseriadas¹.



Figura 1 – Escola Américo Pinheiro de Brito. Fonte: Acervo do projeto.

A Escola Raimundo Martins Filho fica na Comunidade Pesqueira de Bacuriteua, situada às margens da Rodovia PA 458, distante aproximadamente 14 km da sede do Município de Bragança. O local dispõe de escolas da rede estadual e municipal, posto de saúde, cartório, igrejas, fábricas de pesca, pequenos estabelecimentos de comércio entre outros.

Segundo Silva; Costa e Pereira (2006) os moradores que compõem essa comunidade são oriundos de diferentes lugares como Bragança, Augusto Corrêa,

¹ Na mesma turma são atendidos alunos de diferentes etapas da escolarização por uma única professora. Em alguns casos tem uma auxiliar denominada de cuidadora.

Belém, Castanhal e também de outros estados como Ceará, Maranhão, Piauí, etc. Asseveram também que a economia local se baseia em atividades de pesca² e pequenos comércios.

A figura 2 mostra uma das escolas dessa da comunidade, que foi *lócus* do projeto. Além das salas regulares, banheiros e cozinha, sua infraestrutura contempla quadra para esporte, sala de informática, sala de recursos multifuncionais, sala de leitura, área de alimentação e salas do administrativo (direção e coordenação).



Figura 2 – Escola Raimundo Martins Filho. Fonte: Acervo do projeto.

Os dados foram adquiridos a partir de observações e entrevistas (SEVERINO, 2007) com duas professoras que trabalham na Escola Américo Pinheiro de Brito e uma que trabalha no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Escola Raimundo Martins Filho. No quadro 1 apresentamos uma síntese com alguns elementos sobre os interlocutores desse estudo.

PROFESSORA	ESCOLA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
Professora A	EMEF Raimundo Martins Filho	Pedagogia	Sala AEE
Professora B	EMEF Américo Pinheiro de Brito	Pedagogia	Sala Regular
Professora C	EMEF Américo Pinheiro de Brito	Pedagogia	Sala Regular

Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa. Fonte: Autores, 2019.

O contato com esses sujeitos se deu a partir das visitas realizadas nas escolas por meio das atividades extensionistas. Foi solicitada a permissão para observação do atendimento dos alunos com deficiência e dos recursos disponíveis. No segundo momento procuramos dialogar com as professoras sobre as suas experiências a

² Os moradores fazem a coleta de peixe, caranguejo, turu e sururu que servem para a própria alimentação e também para comercialização.

respeito do trabalho pedagógico com esses alunos. A partir dos relatos buscamos identificar como as Tecnologias Assistivas são utilizadas nas práticas de ensino e aprendizagem escolar.

3 | TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS COMUNIDADES QUILOMBOLA E PESQUEIRA DE BRAGANÇA-PA

O termo Tecnologia Assistiva ainda não dispõe de um conceito bem consolidado, entretanto, a utilização de recursos com o objetivo de compensar determinada deficiência já ocorre há bastante tempo (GALVÃO FILHO, 2009). Segundo Manzini (2005) desde uma bengala até um sofisticado sistema a adaptação veicular, utilizados para proporcionar usabilidade, conforto e segurança aos idosos ou à PcD pode ser visto como Tecnologia Assistiva.

No contexto brasileiro o termo é entendido como:

(...) área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 13).

Esse conceito foi elaborado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), criado em 2006. A definição trouxe a interdisciplinaridade, que é vista como um passo importante, pois possibilitou que o tema trilhasse novos rumos, além de ampliar as possibilidades de uso. Atualmente, sua utilização pode ser vista nas áreas da saúde, educação, trabalho, etc. (BERSCH, 2017).

Para Bersch (2017, p. 13) isso permitiu que a Tecnologia Assistiva agregasse profissionais como “[...] os educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros”. Isso mostra que a PcD necessita, além do empenho do professor, de uma equipe multiprofissional. As escolas pesquisadas ainda não dispõem desse suporte de modo efetivo.

Juntamente com o acompanhamento da equipe multiprofissional o uso de recursos assistivos nas atividades escolares pode melhorar a aprendizagem e minimizar as barreiras que dificultam o acesso à informação, comunicação e ao conhecimento, pelo desenvolvimento biopsicossocial, ampliando as possibilidades de participação política, econômica e cultural (BRASIL, 2019a).

As barreiras da inclusão escolar e social são identificadas de maneira plural. Se por um lado, houve avanços como direito à matrícula escolar, atendimento especializado, espaços de trabalho, recursos de Tecnologia Assistiva, etc. por outro, as PcD ainda se deparam com barreiras que dificultam o acesso à informação, a

comunicação e ao conhecimento, tanto na sociedade quanto na escola (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007).

Nas escolas observadas os relatos apresentam diferentes realidades sobre as Tecnologias Assistivas. Percebeu-se que as duas escolas dispõem desses recursos, mas utilizam de acordo com a sua realidade. Na Escola Raimundo Martins se identificou recursos economicamente acessíveis – baixas tecnologias (SCHIRMER; BERSCH, 2007), que são produzidos pela própria professora em função das necessidades específicas dos seus alunos (fig. 3).



Figura 3 – Recurso economicamente acessível. Fonte: Acervo do Projeto.

A figura anterior mostra um recurso construído pela professora para ensinar matemática aos alunos com dificuldade de abstração, segundo ela os alunos precisam identificar a partir de exemplos concretos as representações numéricas. Assevera que esses recursos ajudam os alunos a se apropriar dos conhecimentos por meio de um caminho alternativo.

A figura 4 mostra outro recurso produzido e utilizado pelos alunos com dificuldade na coordenação motora. Com auxílio da professora, eles conduzem um cadarço entre os círculos verdes colados no painel azul. Apresenta também um recurso (as formas geométricas) utilizado para estimular a aprendizagem dos alunos com dificuldade de abstração (a maioria apresenta laudo com deficiência intelectual em níveis diferentes). A professora afirma que os estimula considerando suas experiências, segundo Gomes; Poulin e Figueredo (2010) algo fundamental para deixar a aprendizagem mais significativa.

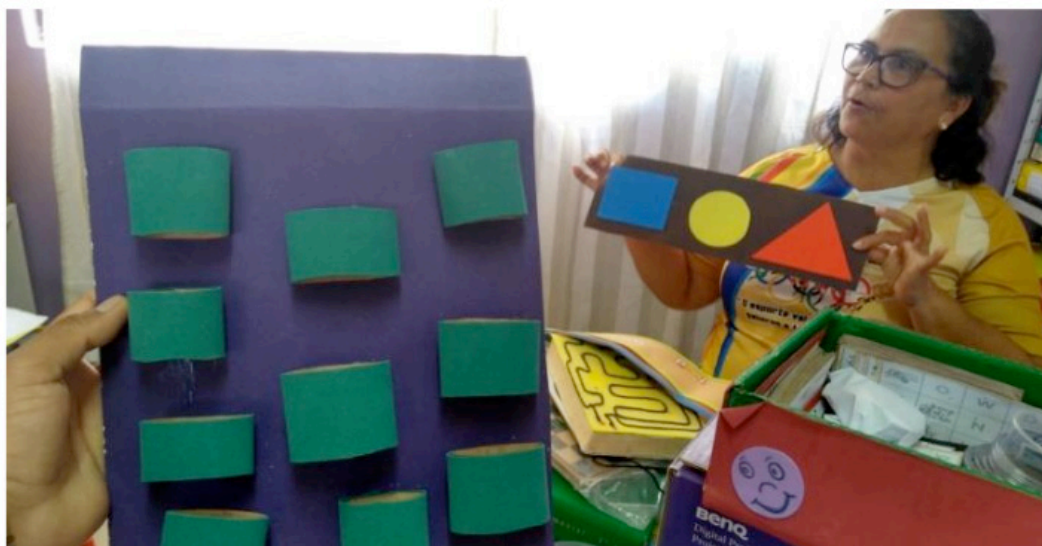


Figura 4 – Tecnologia usada na sala do AEE. Fonte: Acervo do projeto.

A respeito desse recurso a Professora afirma:

A criança vai conduzindo o cadarço entre os anéis colados no painel, isso ajuda no desenvolvimento da coordenação motora do aluno (...) foi a partir de acompanhamento mais específico que alunos com muita dificuldade, passaram a ter um progresso, porque antes eles só ficavam retidos, ou seja, é a partir desse acompanhamento que os alunos têm possibilidade de alcançar o objetivo que é terminar os estudos e até entrar em uma faculdade (Professora A, Comunidade Pesqueira, Entrevista, 2019).

O relato demonstra que o uso das Tecnologias Assistivas ajuda no desenvolvimento dos alunos e possibilita avanço significativo no rendimento escolar, sobretudo para aqueles alunos que já estavam retidos por muito tempo. Percebe-se que a ausência de atendimento específico à PcD pode contribuir com a estagnação do desenvolvimento escolar, bem como negar ao acesso ao conhecimento. Para Rodrigues (2013) a essa tecnologia pode apoiar a ação docente, bem como ajudar na superação das limitações sensoriais, motoras, mentais e sociais.

A escola também dispõe de recursos conhecidos como alta tecnologia, entendidos como aqueles mais sofisticados e com maior custo financeiro como computador com mouse e teclado adaptado (fig. 5), vocalizadores, softwares, entre outros (SCHIRMER; BERSCH, 2007).



Figura 5 – Tecnologia usada na sala do AEE. Fonte: Acervo do projeto.

Esse recurso é uma alternativa de acesso à informação e comunicação aos alunos com mobilidade reduzida. O teclado com colmeia acrílica melhora a precisão do acionamento das teclas. O mouse de pressão ajuda os alunos que não conseguem acionar o clique de modo convencional no uso do computador, mediado pela professora.

A pesquisa aponta notória contribuição das Tecnologias Assistivas no desenvolvimento da PcD. Contudo, a Professora ressalta que nem todos alcançam mudanças significativas na aprendizagem, devido à necessidade de maior envolvimento da família, dos professores da sala regular e principalmente do poder público, que deveria possibilitar maior investimento na formação continuada dos professores e articular um atendimento intersetorial, garantindo as crianças atendimento especializado por outros profissionais.

Ela aponta a necessidade de promover rodas de conversas e palestras com a família e a comunidade escolar a fim de discutir a importância e a forma como ocorre o aprendizado destes estudantes. Segundo Oliveira (2012) esse movimento dialógico entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento dos alunos.

No contexto Quilombola também foi identificada a presença de recursos de Tecnologia Assistiva, entretanto sua utilização tem encontrado algumas barreiras, sobretudo, no que se refere à formação continuada dos professores. Durante as observações identificou-se que a escola dispõe de recursos assistivos que são pouco utilizados nas práticas pedagógicas.

Não é possível concluir a real causa do pouco uso, mas fica evidente que a formação continuada ofertada pelo sistema de ensino ainda não contemplou o uso das Tecnologias Assistivas na escolarização dos alunos com deficiência da Escola Américo Pinheiro de Brito.

A figura 6 mostra o alfabeto móvel feito em cores diferentes, esse recurso

possibilita o estímulo de alunos que apresentam dificuldade relacionadas a baixa visão (DOMINGUES, *et al.*, 2010), alguns alunos apresentam essa deficiência na escola. As letras móveis podem ser utilizadas com os alunos cegos que precisam tocar nos objetos para estimular sua habilidade tátil (Ibid.). Existe na escola outros formatos de alfabeto móvel, jogos com sílabas, entre outros para ajudar no processo de escolarização.

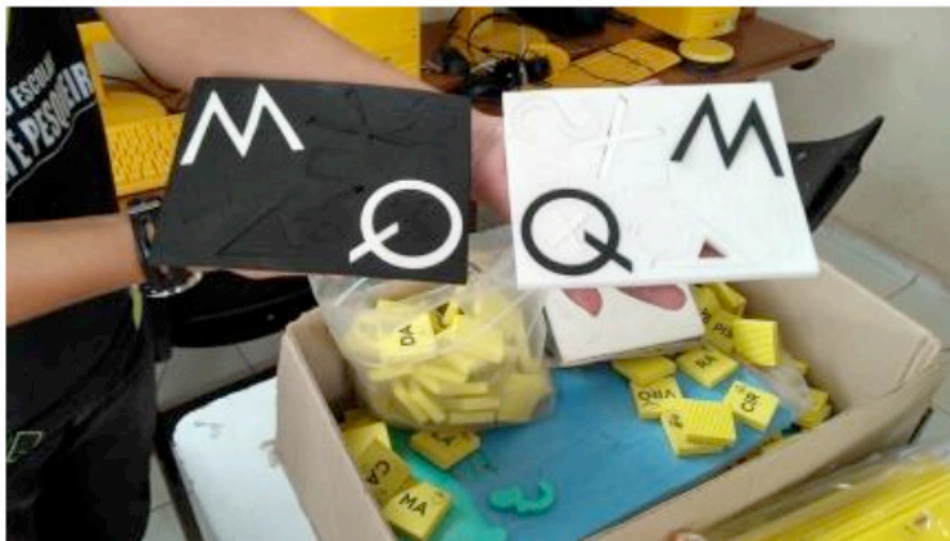


Figura 6 – Alfabeto móvel em alto contraste - Quilombo. Fonte: Acervo do projeto.

A figura 7 mostra um computador fornecido pelo Ministério da Educação, fruto de políticas públicas educacionais de implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas. Apesar da escola ter os equipamentos, essa sala ainda não foi construída.

Até o momento desse estudo os alunos ainda não dispunham de um profissional específico para o atendimento educacional especializado, vale ressaltar, é direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial bem como pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001, 2008, 2019b).



Figura 7 – Computador com teclado adaptado - Quilombo. Fonte: Acervo do projeto.

A observação e o diálogo com as professoras revelam que esse recurso não é utilizado em função da infraestrutura que a escola atualmente dispõe. Quando questionadas se, em suas práticas utilizam os recursos de Tecnologia Assistiva da escola, mencionam:

(...) os técnicos da SEMED já vieram várias vezes aqui, dizem que a rede Celpa vai ajeitar a rede elétrica e só depois os computadores vão funcionar e nada é resolvido (...). (Professora B, Comunidade Quilombola, Entrevista, 2019).

(...) quando a gente liga esses computadores, eles não aguentam muito tempo, a gente nem consegue utilizar com as crianças (...). (Professora C, Comunidade Quilombola, Entrevista, 2019).

Esses relatos nos reforçam a complexidade diante do uso das Tecnologias Assistivas, inclusive da sua compreensão, mostradas por outros estudos (GALVÃO FILHO 2013, SARDENBERG; MAIA, 2019). Verificamos certa dualidade, por um lado os professores dispõem de recursos mais simples e pouco os utilizam (por razões ainda inconclusivas do ponto de vista dessa pesquisa), por outro relatam que a infraestrutura da escola não lhes possibilita tal uso e a SEMED pouco colabora para mudar essa realidade.

Essa visão pode estar relacionada com a ideia de que Tecnologias Assistivas associam-se à figura do computador, quando na verdade englobam vários outros elementos (BRASIL, 2009). Isso reforça a necessidade levar o debate sobre essas tecnologias para o cotidiano das escolas e contribuir com a formação continuada dos professores. É importante também ampliar os estudos sobre o tema a fim de superar a fragilidade conceitual e metodológica no tocante ao uso desses recursos (GALVÃO FILHO, 2013).

A pesquisa revela uma realidade desafiadora, que acreditamos fazer parte

do cotidiano de muitas escolas e famílias. Mostra a necessidade de investimento em políticas públicas que garantam os direitos da PcD, sobretudo, pela formação continuada dos professores, coordenadores, e gestores para o uso da Tecnologia Assistiva no ambiente escolar.

Acredita-se que ao adotá-las nas práticas pedagógicas a escola constrói um ambiente mais inclusivo e participativo, garantindo o direito as diferenças pela promoção da acessibilidade ao conhecimento e suas tecnologias. Ao utilizá-las a escola ajuda no desenvolvimento dos alunos e reduz a exclusão escolar e social (MANZINI, 2005; GALLO, 2015).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que os professores se mostram favoráveis ao uso das Tecnologias Assistivas, em alguns casos até produzem recursos para contribuir com o desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, ainda encontram muitas dificuldades e (ou) barreiras relacionadas a infraestrutura, planejamento, metodologia, formação continuada, turmas multisseriadas, em suma, a não efetivação da Política Nacional de Educação Especial.

Todos esses aspectos implicam na construção de um ambiente favorável ao uso dos recursos assistivos, impondo diversos desafios com relação ao atendimento da PcD. A pesquisa revelou que onde já houve a implementação da sala de AEE juntamente com a atuação de uma professora especialista, há maior efetivação no atendimento dos alunos, isso mostra que não depende unicamente da atuação dos professores.

Concluimos que uma boa infraestrutura aliada ao trabalho de profissionais bem capacitados é fundamental para garantir o atendimento dos alunos com deficiência. Acreditamos que isso se efetiva somente pelo investimento em políticas públicas para escola, para formação continuada dos professores, no sentido de construir alternativas para atender a PcD.

Consideramos que o uso das Tecnologias Assistivas nas comunidades quilombola e pesqueira podem se constituir enquanto instrumentos facilitadores do processo de aquisição e construção do conhecimento. Além disso, essas tecnologias podem representar uma forma de inclusão, proporcionando autonomia e a participação nas atividades pedagógicas e sociais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Pró-Reitoria de Extensão, o Programa Navega Saberes, a Faculdade de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e, sobretudo, a parceria

e apoio das Escolas Américo Pinheiro de Brito e Raimundo Martins Filho, as quais possibilitaram o desenvolvimento do Projeto de Extensão e também desse estudo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. [e-book]. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

BERSCH, Rita. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em escolas públicas**. 2009. Dissertação (Mestre em Design) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2017. Porto Alegre. Disponível em: www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José Carlos. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução N. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei N. 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019a.

BRASIL. **Lei N. 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019b.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Portaria N. 19/2015**. [certifica as comunidades que se autodefiniram como remanescentes de quilombo]. Brasília: Diário Oficial da União, n. 22, p. 23, Seção 1, 2015.

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

BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Comitê de Ajudas Técnicas, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DOMINGUES, Celma dos Anjos *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual - baixa visão e cegueira. Brasília: MEC, 2010.

GALLO, Iolanda. A Tecnologia Assistiva: colaborando no aprendizado do aluno com deficiência visual nas instituições públicas de ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, v. 6, n. 4, p. 171-179, nov./dez. 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alvão. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões: Educação, Comunicação, Inclusão e Interculturalidade**. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GARCIA, Jesus Carlos D.; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2012.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: BRASIL. **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 82-86.

OLIVEIRA, V. G. de. **O uso de tecnologias assistivas, visando potencializar a aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**. Monografia (especialização em mídias na educação) - Centro interdisciplinar de novas tecnologias na educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RODRIGUES, Márcia Tainã do R.; PEREIRA, Silvana Ribeiro. **Ser ou não ser quilombola, eis a questão**: um estudo sobre ideologia na Comunidade Quilombola América - Bragança-Pará - com base na análise do discurso. 2018. TCC (Licenciatura plena em Letras, Habilitação Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Pará, Bragança, 2018.

RODRIGUES, Maria Euzimar Nunes. **Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais**: estudo de caso em Fortaleza Ceará. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, Patrícia Rocha; ALVES, Lynn Rosalina G. Tecnologia Assistiva: uma revisão do tema. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 6, p. 170-180, 2013.

SARDENBERG, Thiago; MAIA, Helenice. **Uma porta aberta**: representações sociais de tecnologia assistiva. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SCHIRMER, Carolina R.; BERSCH, Rita. Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA. *In*: SCHIRMER, Carolina R. *et al.*; **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência física. Brasília: MEC, 2007. p. 57-84.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Iracely Rodrigues da; COSTA, Rauquীরio Marinho da; PEREIRA, Luci Cajueiro Carneiro. Uso e ocupação em uma comunidade pesqueira na margem do estuário do Rio Caeté (PA, Brasil). **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba/PR, n. 13, p. 11-18, jan./jun. 2006.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, mai./ago. 2007.

CONCEPÇÕES DE PAIS COM FILHOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ENTENDIMENTO DOS PAIS ACERCA DAS DEFICIÊNCIAS NA CIDADE DE BELÉM (PA)

Data de aceite: 20/02/2020

Marcelo Marques de Araujo
Isabel Lopes Valente
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo

RESUMO: O presente trabalho é resultado de análises de pesquisas do eixo temático do curso de Licenciaturas Integradas da Universidade Federal do Pará, com a temática: Compreensão e Explicação dos processos de desenvolvimento da aprendizagem III. A pesquisa que foi realizada com 104 participantes na condição de pais de alunos (crianças) com alguma deficiência, visando perceber o conhecimento que os mesmos possuem sobre essas necessidades e de que forma isso impacta no desenvolvimento cognitivo, educacional e social. A pesquisa teve como metodologia a aplicação de uma entrevista aos pais de filhos com alguma deficiência, a qual tinha como objetivo verificar quais conhecimentos estes pais tinham de alguns elementos ligados a etiologia e informações pertinentes sobre algumas categorias de deficiência. Os resultados obtidos pela pesquisa inferem que as concepções parentais dos responsáveis mesmo tendo filhos com deficiência ainda são equivocadas e desconhecidas ao que se entende como

adequadas, a fim de compreender elementos considerados elementares das referidas deficiências.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções parentais. Deficiência. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Concepções parentais sobre a inclusão escolar e social de filhos com deficiência em uma unidade especializada no município de Belém – PA” foi desenvolvida com a participação de discentes de duas turmas do ano de 2016 (tarde e noite) da graduação do curso de Licenciaturas Integradas da Universidade Federal do Pará. Os discentes destas duas turmas participaram da coleta, análise e parte da tabulação dos dados. Essa experiência aos discentes possibilitou um contato mais significativo de aprendizagem em pesquisa na formação inicial desses acadêmicos.

A pesquisa que foi realizada com 104 participantes na condição de pais de alunos (crianças) com alguma deficiência, visando perceber o conhecimento que os mesmos possuem sobre essas necessidades e de que forma isso impacta no desenvolvimento

cognitivo, educacional e social.

A pesquisa teve como metodologia a aplicação de um formulário aos pais de filhos com alguma deficiência, o qual tinha como objetivo verificar quais conhecimentos estes pais tinham de alguns elementos ligados a etiologia e informações pertinentes sobre algumas categorias de deficiência.

Os resultados obtidos pela pesquisa possibilitou um capítulo no livro “Ações e implicação para a (Ex)Inclusão 2, com o título: “concepções de pais com filhos com deficiência: um estudo exploratório sobre o entendimento dos pais acerca das deficiências na cidade de Belém (PA), a ser lançado em fevereiro de 2020, conforme anexo neste relatório..

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões, que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana.

Existe outra situação que não podemos deixar de relacionar, são as crianças com altas habilidades, essa é uma questão que requer um olhar tão especial quando as com limitações, pois a escola e os pais devem estar atentos para que haja um desenvolvimento cognitivo satisfatório. A escola precisa também de um planejamento multidisciplinar para que as atividades em sala de aula não se tornem desinteressantes para este aluno e também para que a atenção não esteja voltada apenas para o aluno com deficiência em detrimento dos outros. No âmbito familiar, os pais, muitas das vezes, podem entender que pelo fato da criança ter essas habilidades não precise de atenção adequada nas tarefas escolares e assim ocorrer um processo de “negligencia involuntário”, acreditando que por terem altas habilidades as crianças por si só, podem resolver seus problemas, solucionar atividades. Este aluno precisa também ser incluso de forma adequada no processo de ensino e aprendizagem.

O aluno que apresenta deficiência física ou mental, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade considerada esperada de matrícula e os com altas habilidades deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

As demandas que envolvem as crianças com deficiência merecem ter uma atenção muito especial e específica dos que são responsáveis por criar políticas educacionais, que sejam abrangentes e de fato inclusivas.

No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), responsável pelo censo demográfico, revelou que no ano de 2010 existia aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com pelo menos alguma dificuldade para se locomover, ver e/ou ouvir, como também aquelas com limitações severas. Na análise por sexo, observou-se que a população feminina, representada por 26,5% (25,8 milhões), era mais afetada por pelo menos uma deficiência do que a população

masculina, cujo percentual chegava a 21,2% (19,8 milhões) (IBGE, 2010).

Os pais devem de fato fazer o processo de aceitação que a deficiência existe e que seus filhos precisam desse apoio e não procurar respostas ou culpados desta situação. E ter definido de que está chegando em sua casa é uma criança especial não pela necessidade que apresenta, mas pelo fato de ser criança e não com a conotação de um problema ou estorvo.

Antes de serem pessoas com necessidades especiais, esses filhos são crianças, com os mesmos desejos, sonhos e demandas de toda criança. Assim, logo após saber que esta apresenta algum problema, a família deve cuidar para não iniciar um processo de receber um defeito, ao invés de uma criança. (BATISTA; FRANÇA, 2007, p. 51).

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, a qual aplicamos um questionário de múltipla escolha de perguntas fechadas com 3 alternativas, que poderiam ser respondidas: *Concordo*, *Discordo* e *Não tenho certeza*. A pesquisa também abordou acerca da escolaridade, renda familiar e se os pais participantes da pesquisa atuavam na área da docência ou não.

De acordo com a amostra coletada, 60% dos participantes tinham filhos com transtorno do Espectro Autista, seguidos de 30 % com deficiência intelectual (Síndrome de down, microcefalia e outras síndromes). As demais categorias foram deficiência auditiva, múltipla com 5 % em cada.

Constatou-se que 65% dos pais participantes da pesquisa tinham uma renda familiar de apenas um salário mínimo, o que enquadra estas famílias em uma renda baixa. Essa renda baixa também reflete em pouca possibilidade de serviços e atendimentos específicos para garantir os cuidados, saúde e alimentação adequadas aos filhos com alguma deficiência, que por conta de seu quadro demandam um ponto mais de investimento de serviços, alimentação e intervenção de medicamentos e auxílios especializados de diversos profissionais de saúde.

Outro dado percebido na presente pesquisa foi a baixa escolaridade dos pais. Já que apenas 40 % destes apresentavam o Ensino Médio concluído e 20% destes apenas tinham o Ensino Fundamental Incompleto, outros apenas 5 % apenas com o Ensino Fundamental completo, o que totalizaria 65% da amostra quanto a escolaridade dos participantes da pesquisa.

Essa baixa escolaridade pode explicar também a ausência de informações básicas quanto ao entendimento de elementos investigados na referida pesquisa sobre as concepções e entendimentos quanto as categorias de deficiência quanto sua manifestação, características, etiologia e processamento, embora 15 % dos pais participantes da pesquisa atuem como docentes.

Nota-se que a questão referente ao gráfico 01, relacionava uma afirmação tão frágil e elementar ao fato de generalizar que todas as deficiências houvesse um comprometimento cognitivo. Fato que não procede e de modo algum deve ser vinculado. No entanto, 45% dos participantes afirmaram tal aceção, o que indicou o maior escore dentre as demais possíveis opções. Se levarmos em consideração a outra categoria de resposta “Não tenho certeza”, fato indicado por 20% da amostra sinaliza a gravidade de desconhecimento e ausência de informação por parte dos participantes da pesquisa. Já que apenas 30% dos mesmos foram adequados ao discordarem de tal afirmativa. De acordo com Sasaki (1997), as pessoas ainda lidam com a ausência de informação para a eventual construção de uma postura mais inclusiva por parte dos indivíduos em uma sociedade na perspectiva inclusiva.

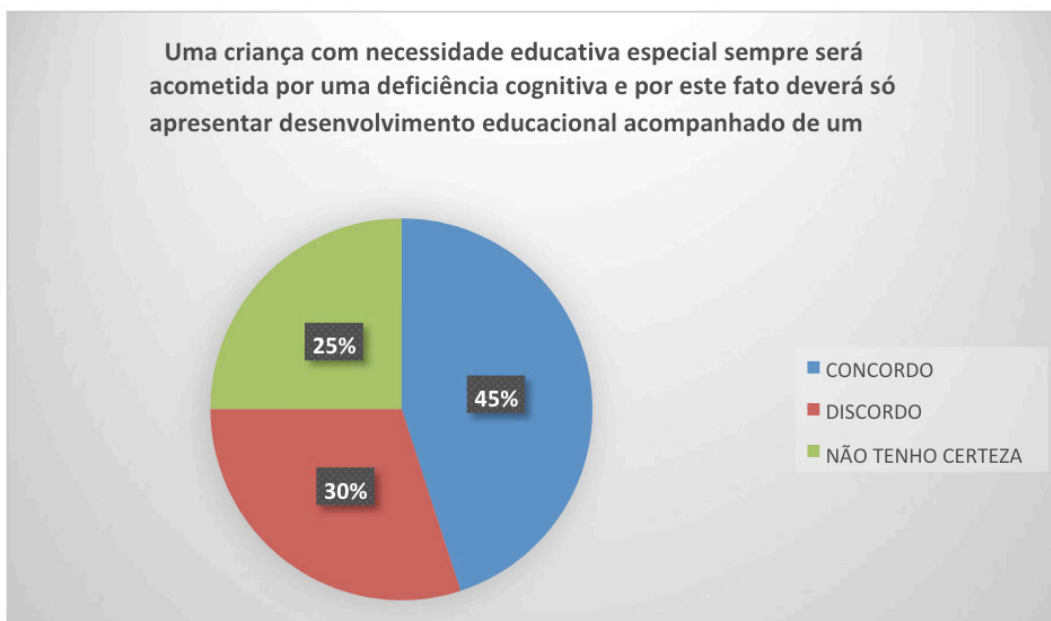


Gráfico 01: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 01.

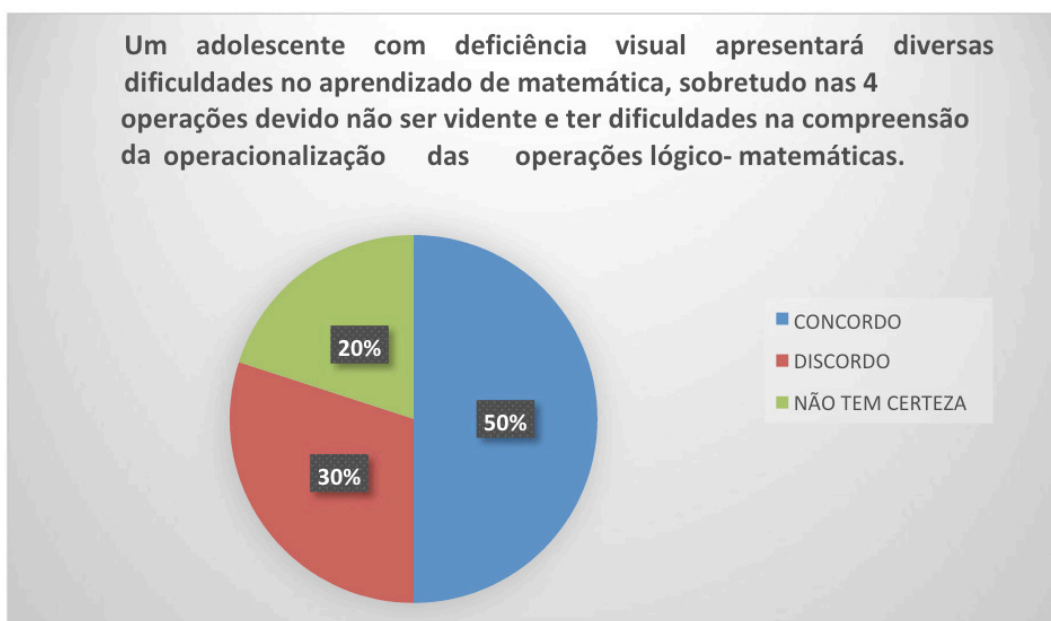


Gráfico 02: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 02.

Analisando os dados obtidos no gráfico 02, podemos perceber que dentre 50% dos participantes da pesquisa concordaram que a deficiência visual apresentará diversas dificuldades no aprendizado da matemática, como se a deficiência visual em si fosse um entrave e barreira para se aprender a matemática e até as quatro operações. O que não há correlação alguma direta, já que há diversas metodologias e recursos didáticos para se usar no ensino da matemática oportunizando uma aprendizagem adequada por parte dos discentes. Hallahan e Kauffman (1994, p. 132) dizem que: “Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades. As características mais importantes das crianças e jovens com deficiências são as suas habilidades”. Com isso, podemos perceber que o fato da criança não ser vidente prejudicará totalmente o seu desenvolvimento na aprendizagem das 4 operações, pois as características mais importantes da criança com deficiência são as suas habilidades e não as suas limitações ou deficiências. Esse fato ainda somado com o percentual de 20% dos participantes que indicaram “Não ter certeza”, totalizaria 70 % dos escores ligados a respostas dos participantes, somados com o item concordo.

Apenas 30% dos participantes discordaram de tal aceção, o que está plenamente correto. No entanto, este baixo escore de resposta adequada corrobora fato que a maior parte dos participantes em suas percepções e crenças ainda relacionam os conteúdos matemáticos como elementos complexos e difíceis para indivíduos relacionados a deficiência visual.

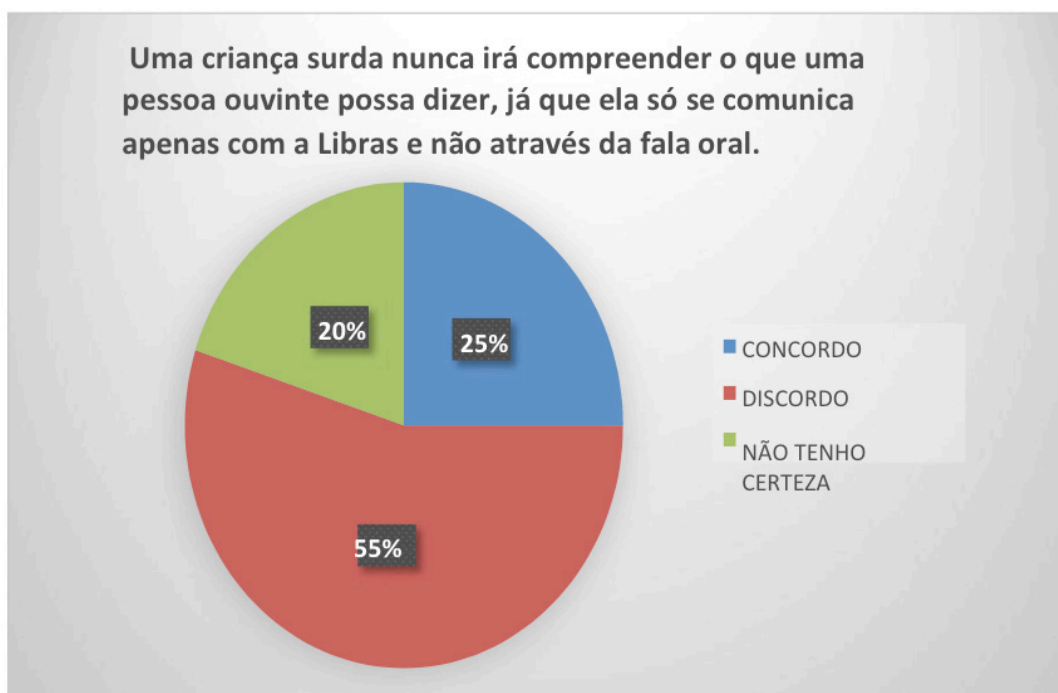


Gráfico 03: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 03.

O gráfico 03 demonstra que 55% dos participantes discordaram da ideia de o indivíduo surdo não conseguir compreender o que uma pessoa ouvinte possa dizer.

Fato que possa ser explicado por, em geral, estar disseminada a ideia que o indivíduo surdo possa efetuar a leitura labial para os ouvintes.

Apesar disso ainda há os que não enxergam esse potencial tendo em vista os 25% que concordaram com essa afirmativa. O que pode indicar que parte dos participantes ainda têm uma ideia equivocada de possibilidade de comunicação e entendimento por parte da pessoa surda dentro de uma comunicação efetivada por um falante. Como se a ausência da audição fosse um grande obstáculo para o processamento de entendimento e compreensão das situações e enunciados comunicativos no âmbito social.

Quanto aos 20% que “não tem certeza” sobre a afirmativa, são aqueles que ainda projetam certa incompreensão das potencialidade e habilidades das pessoas surdas, associando uma certa limitação devido estas pessoas terem um certo comprometimento da audição, o que para estes seria um impedimento na compreensão e entendimento decorrente da existência da própria deficiência auditiva em si.

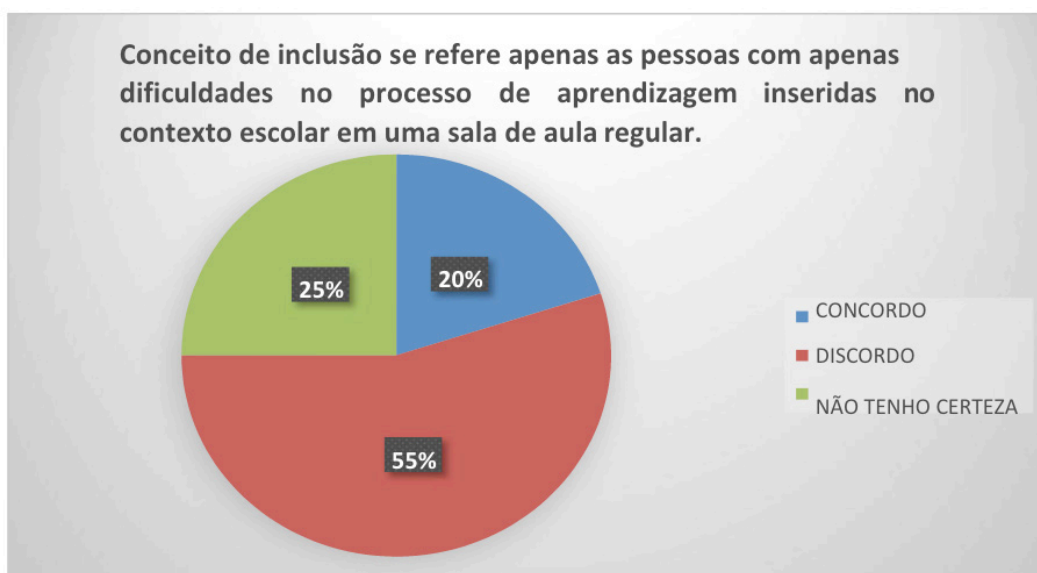


Gráfico 04: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 04.

O Gráfico 04 demonstra que 55% dos participantes discordaram da aceção que o conceito de inclusão esteja relacionando apenas pessoas com dificuldades no processo educacional. Fato que está realmente profundamente equivocado, já o conceito de inclusão não concebe estes indivíduos como pessoas com apenas dificuldade e sim como indivíduos com potencialidades e habilidades. A afirmativa também relaciona a inclusão apenas a um eventual grupo de indivíduos, o que também não procede em função do conceito ser amplo e considerar o acolhimento a diversidade humana em um aspecto mais amplo relacionado a etnia, sexualidade, condição social e sociocultural.

Apenas 20% dos participantes concordaram com o conceito equivocado de

inclusão e 25% indicaram não terem certeza, fato que representa somados 45% dos escores. Estes escores nos fazem pensar que quase metade dos participantes ainda apresentam uma ideia equivocada acerca da inclusão e isso pode estar condizente as crenças e percepções ainda equivocadas de entendimento e compreensão destes participantes, o que inviabilizaria de certa forma uma postura e ação mais inclusiva e prospectiva de fortalecimento e respeito a diversidade humana, como infere Mantoan (2002).

Assim, a escola deve ser entendida apenas como um lócus de um amplo conjunto de ações para se construir uma sociedade que pense, viva e partilhe da inclusão como um direito de fato de todos inseridos em uma sociedade, que acolha e respeite a diversidade humana.

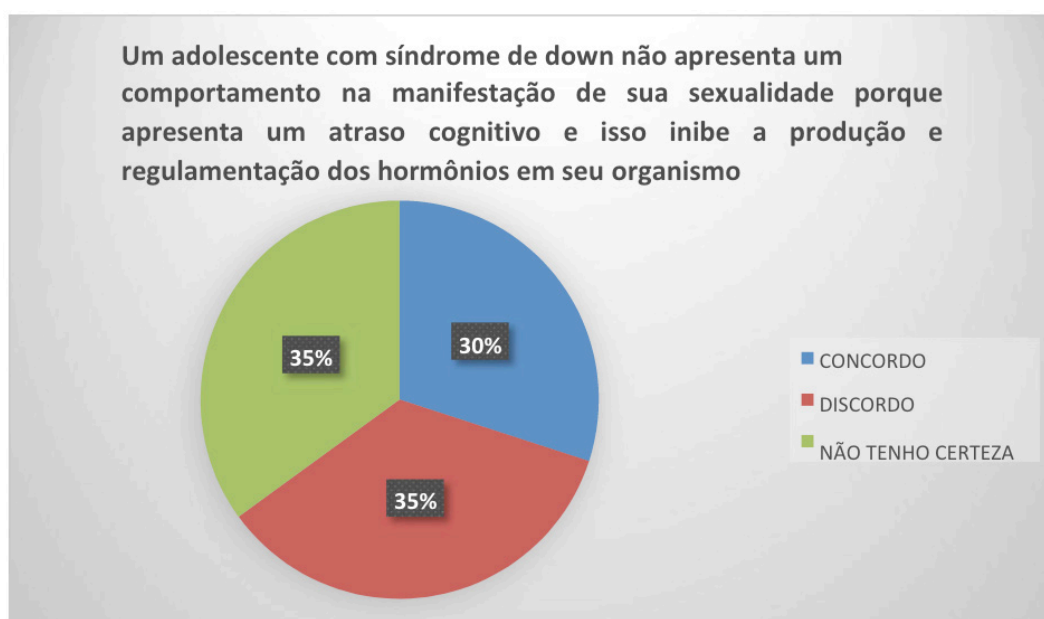


Gráfico 05: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 05.

Pela análise dos dados, verificamos que estão bem aproximadas as respostas, percebe-se que há muitas dúvidas quanto a isso se síndrome de Down impacta na sexualidade e estudos comprovam que não, pois a sexualidade constitui o ser humano desde a sua concepção até a sua morte. Assim, não há qualquer relação entre a existência e manifestação da síndrome de down com os mecanismos de não manifestação da sexualidade no indivíduo.

Há uma concepção equivocada de grande parte dos pais quanto a manifestação da sexualidade de um filho com deficiência. Geralmente, os pais pensam que os filhos por terem uma deficiência não manifestam a sexualidade, o que é um grande equívoco. Uma outra concepção diz respeito ao pensamento dos pais de relacionarem um problema ligada a gênese da causa da deficiência há manifestação de um eventual problema de não efetivação da sexualidade. Nestas duas percepções dos pais há crenças e valores ligados há um pensamento empírico equivocado difundido

no interior da cultura, que remonta ao modo como na Antiguidade se percebia a própria deficiência e sexualidade humana.

Ao se tratar desse assunto em pessoas com deficiência cognitiva, como as com Síndrome de Down, as dificuldades ainda são maiores, pois, muitas vezes, são vistas como seres incapazes de vivenciarem a sua própria autonomia e conseqüentemente a sua sexualidade. De maneira geral, a sociedade encontra dificuldade para lidar com o assunto que está relacionado intimamente aos valores sociais e culturais das pessoas, sendo assim, as respostas se baseiam numa percepção do ser enquanto pessoa e não levando em consideração a deficiência, por isso as respostas bem aproximada.

[...] a sexualidade nasce e morre conosco, transformando-se com a idade, em experiências e acontecimentos de nossa vida. Diante dessa verificação, é preciso afirmar que a sexualidade, direito intrínseco ao ser humano, não pode ser abolida ou marcada pela sociedade (PINEL, 1999 apud MAIA, 2006, p.119).

Para Bonfim (2012), a sexualidade pode ser definida também como a necessidade que todo ser humano tem de buscar sensações, bem-estar, prazer, afeto, contato e carinho, e pode se manifestar de diferentes maneiras: bem-estar, alegria, estímulo, desejos, fantasias, curiosidade do outro, relacionamentos de amizade, amor, afeto, carinho, contato físico, sexo, sensibilidade, prazer, entre outras. Assim, o entendimento do conceito de sexualidade se constitui muito mais amplo ao entendimento demonstrado pelo pais, geralmente, quando interpretam ou pensam no conceito de sexualidade o ligando há uma prática de uma relação sexual.

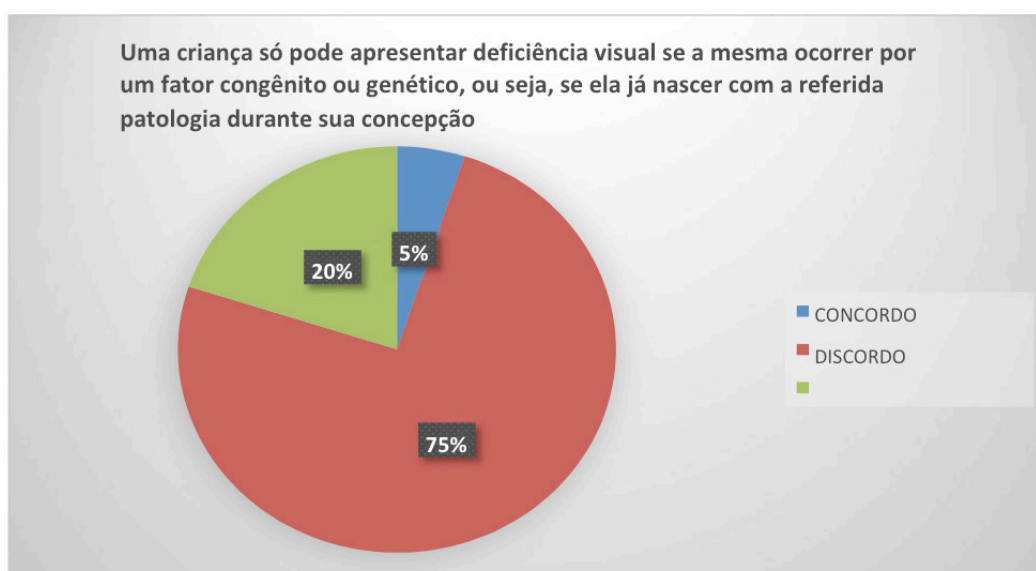


Gráfico 06: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 06.

Levando em consideração as respostas do gráfico 06, notamos que 75% dos pais tem clareza que fatores externos podem acometer a criança, que nasce com

uma visão normal e os mesmos podem comprometer a acuidade visual. Esses fatores são relacionados a doenças como: glaucoma, miopia, retinopatia, catarata, entre outras ou acidentes, que comprometem a visão no indivíduo e podem ser adquiridos no decorrer de sua existência. Mas existem ainda as doenças, que podem ser repassadas na gravidez como a sífilis, a qual pode afetar a criança ora na sua concepção ou mesmo o adulto e comprometer a sua acuidade visual, caso não seja realizado o tratamento de forma correta e em tempo hábil.

No entanto, 20% declararam ser verdadeira a afirmação que a deficiência visual teria apenas uma causa genética ou congênita, fato que não há fundamentação científica em tal única possibilidade quanto a sua etiologia. Já apenas 5% da amostra afirmou não ter certeza da causa e manifestação de uma deficiência visual.

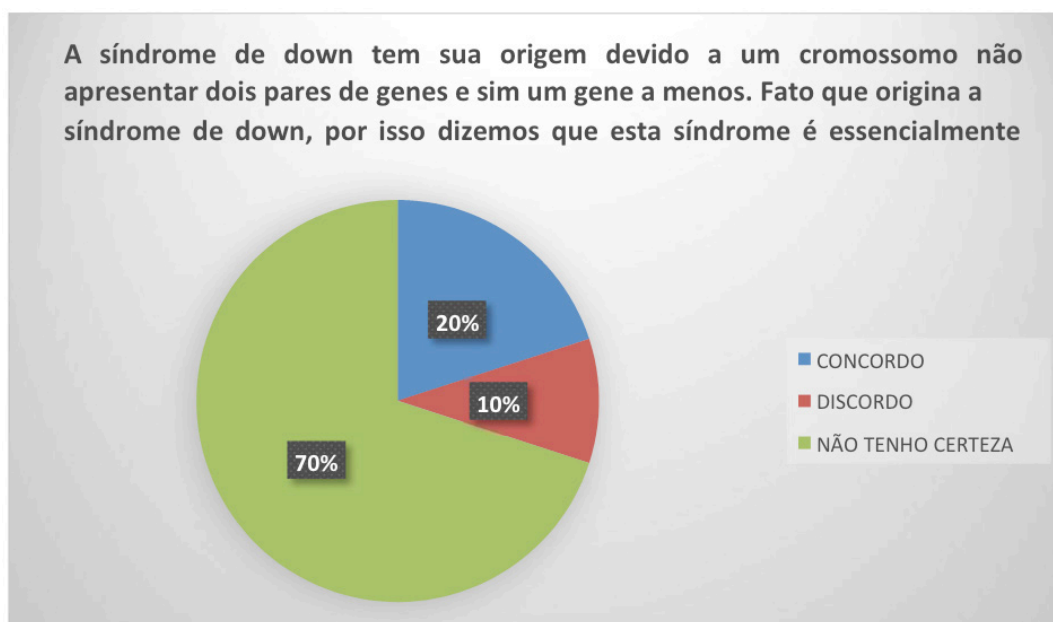


Gráfico 07: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 07.

Apesar do grupo de pais ou/e responsáveis ter, em sua maioria, ensino médio completo e outros com ensino superior ainda há incertezas em afirmar que a doença da síndrome de Down é causada por um fator congênito, que ocorre na falha de um cromossomo, ficou clara. Os pais ainda apresentam muita incompreensão do entendimento da etiologia, que está ligada a materialização de uma deficiência, tal como a etiologia da deficiência da síndrome de down, conforme notamos nos escores do gráfico 10, já que 70 % dos pais pesquisados afirmaram não terem certeza da etiologia da síndrome de down.

Esse escore alto simboliza a falta de informação básica e fundamental dos pais em relação ao entendimento de uma temática amplamente difundida inclusive nos conteúdos escolares de biologia na educação básica em nosso país, já que a etiologia da síndrome de down se refere a trissomia do gene 21, ou seja, em vez de existia os dois pares de genes, há a presença de três.

Desta forma, nota-se que os pais desconhecem informações elementares sobre as causas de algumas deficiências, o que pode estar atrelado ao modo como eles irão ressignificar, entender e agir diante da própria deficiência no âmbito de suas crenças, percepções, entendimentos e práticas sociais vinculadas há um modo de entendimento equivocado no ambiente familiar e além deste.

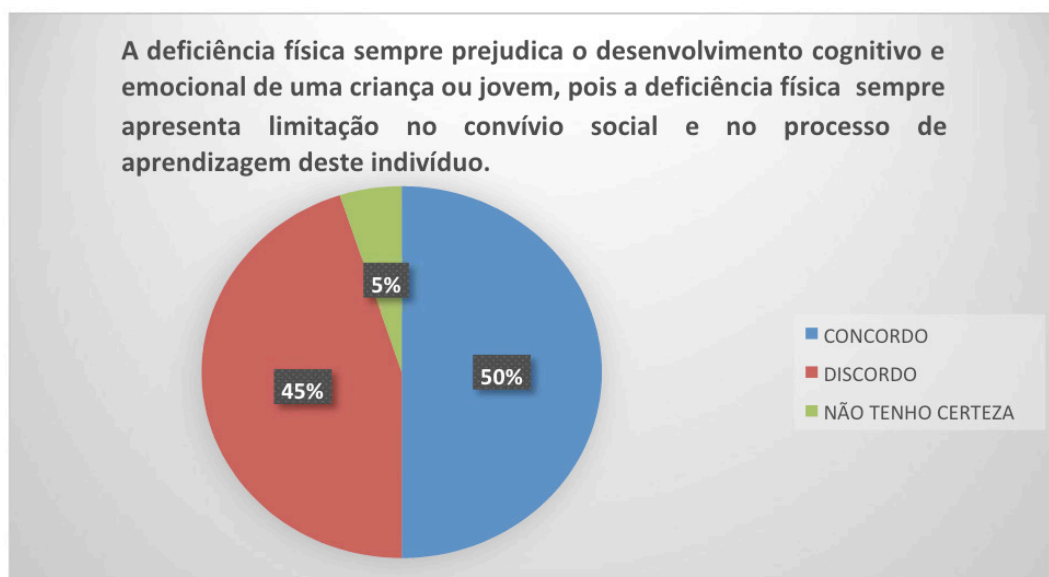


Gráfico 08: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 08.

De acordo com 50% dos participantes, a deficiência física sempre afetaria o desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito, além de significar a existência de uma limitação no convívio social e ao processo de aprendizagem deste indivíduo acometido por tal deficiência, fato que não condiz a verdade em qualquer eventual afirmação. Esse entendimento reforça a ideia de que a existência de uma deficiência está atrelada há uma ideia associada de forma pejorativa, já que para o entendimento dos valores sociais a ideia de normalidade está ligada a desenvolvimento. Logo, a ideia de deficiência está vinculada a percepção de desajuste, ausência e até limitação.

Este escore afirmado pelos participantes quanto a essa ideia demonstra a falta de conhecimento sobre a deficiência física, talvez pela falta de informação ou pela baixa escolaridade, pois apesar das eventuais limitações de ordem física, isso não o impedirá de conviver socialmente com outras pessoas e nem tão pouco na sua aprendizagem. Já que o que se torna necessário é criar meios e recursos, que favoreçam e facilitem o aprendizado desses indivíduos para que tenham as oportunidades e os atendimentos corretos, a fim de se desenvolver como qualquer outra pessoa.

Já apenas 45% dos participantes afirmam que a deficiência física não estaria vinculada há um eventual prejuízo do funcionamento cognitivo e nem atrelado a existência de uma barreira no convívio social e na aprendizagem. Fato que deveria

ser plenamente compreendido pelos participantes, já que a deficiência física, geralmente, não tem uma causa congênita, já que pode ser adquirida por um eventual acidente de causa plenamente difundida nos meios de comunicação de massa e até mesmo decorrentes dos conflitos sociais.

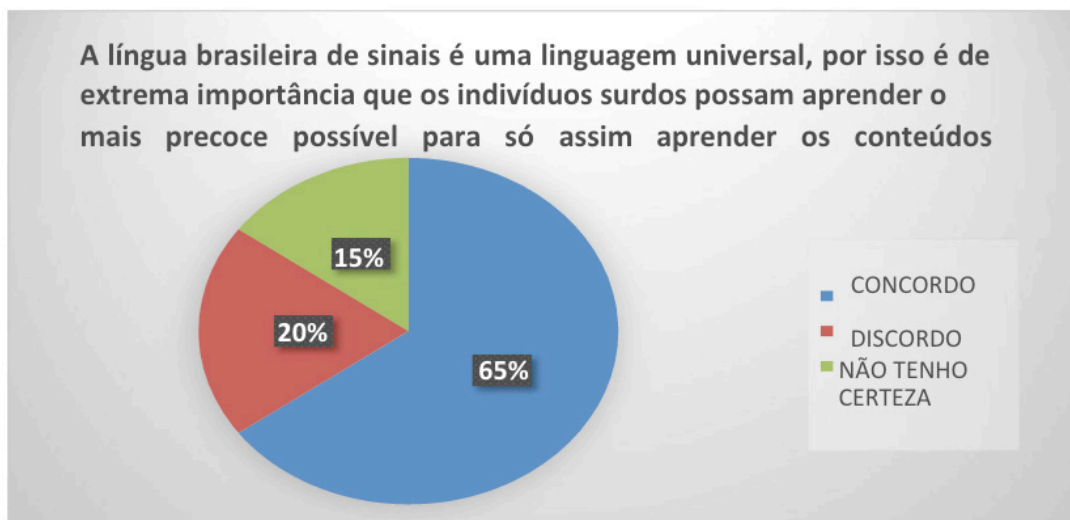


Gráfico 09: Demonstrativo das respostas dos participantes acerca da questão 09.

De acordo com o gráfico 09, 65% dos participantes concordam com a ideia de que a língua brasileira de sinais ser um a linguagem universal. Fato ser um algo infundado, pois uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é ela ser universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda a língua de sinais é um 'código' simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. Ora, sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país, por exemplo, tem sua(s) própria(s) língua(s). Embora se possa traçar um histórico das origens e apontar possíveis parentescos e semelhanças no nível estrutural das línguas humanas (sejam elas orais ou de sinais), alguns fatores favorecem a diversificação e a mudança da língua dentro de uma comunidade linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial, além dos contatos com outras línguas.

Apenas 20% dos participantes discordaram de aceitação de a Libras ser uma linguagem universal, ou seja, apenas estes participantes refutam a ideia de a Libras ser entendida como linguagem e ainda também entendida como universal. Já que Libras é a língua visual/gestual utilizada pela comunidade surda do Brasil. O surdo não aprende sozinho a Libras. Ele precisa conviver com um surdo adulto, que use esta língua para que possa adquirir língua e linguagem. Existem sinais diferentes em outras regiões do país, como também acontece com algumas palavras da Língua Portuguesa. A língua brasileira de sinais também sofre regionalismo, ou seja, variações de região para região. Assim, como qualquer outro idioma. Cada país ou

região possui sua própria língua de sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, a inclusão escolar pressupõe mudanças físicas relacionadas a posturas frente às concepções que coabitam na escola, sendo que um dos embates de maior significância é o que se refere à formação de professores em níveis teóricos, práticos e pessoais, que, na maioria das vezes, se mostra bastante insólita para edificar práticas que realmente estimulem a autonomia, a criatividade e a ampliação das competências do aluno com deficiência. Para Esteban (1998, p. 77), *“a concepção que o professor tem de mundo e de homem tem relação com sua concepção sobre o processo de alfabetização, assim como a leitura que faz do desenvolvimento da criança tem relação com a qualidade da sua intervenção”*.

Também se revestem de grande importância as concepções e expectativas dos familiares em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais. Para Buscaglia (2006), as concepções e expectativas familiares proporcionarão um arsenal simbólico, que muito dirá sobre como essa criança deverá ser incluída no ambiente social. No entanto, para que essa inclusão aconteça de maneira efetiva, é preciso mostrar à criança as representações e os traços privilegiados pelo discurso social para possibilitar que ela possa vir a representar-se nesse discurso.

Estudos que abordam as relações familiares de crianças com problemas no desenvolvimento apontam um alto nível de estresse nos pais, em especial nas mães, de crianças com deficiências e uma maior tendência desses pais em desenvolverem depressão (DESSEN; SILVA, 2000).

Por se reconhecer a importância da escola e da família no desenvolvimento das crianças com deficiência múltipla, justifica-se a relevância do presente trabalho. As concepções das pessoas envolvidas no cotidiano dos deficientes múltiplos nos permitem entender a natureza e a qualidade de suas intervenções, considerando que as ações são orientadas pelas concepções historicamente construídas (OLIVEIRA, 1999).

Decorre destes pressupostos, a formulação desse estudo que teve como objetivo geral investigar as concepções dos pais e dos professores de crianças com deficiência múltipla sobre a inclusão escolar e social dessas crianças.

O nascimento de uma criança é muito esperado e desejado mas quando esta criança é especial vem representar um grande número de desafios para todos que compõem o círculo familiar e muito mais os pais terão diversas situações, que colaborarão de forma positiva ou negativa. Vai haver o preconceito os olhares, as acusações contudo o enfrentamento se faz necessário para que esta criança tenha sucesso em sua vida escolar e em todas as outras áreas.

O papel da escola é também fundamental nesse progresso das crianças com necessidades especiais, os professores devem ter um olhar sensível a essas demandas, que surgem dentro do espaço escolar, o que se quer, as vezes, é homogeneizar as crianças, fazer com que todas elas sejam iguais e sabemos que isso não é verdade. A escola de forma geral pode e deve contribuir de modo consolidador para que a criança tenha um desenvolvimento cognitivo adequado. Não é apenas colocar as crianças em turmas regulares e dar condições para que elas estejam ali, que elas de fato se façam presentes. Acreditamos que pensar uma reformulação do currículo do curso de formação dos professores de licenciatura seria um bom começo, o professor em formação que tiver acesso as informações necessárias para atuar na sala de aula frente esse desafio se sentirá mais seguro e qualificado, pois o que estaria sendo levado em consideração nesta formação seria como ensinar de forma diferente para cada educando.

O que trazemos de novo e de contribuição é que muitos dos pais por falta de informação acabam retardando o avanço dessa criança, o que poderia ser feito é que pelo grande avanço das ciências, os pais já poderiam mesmo antes dos filhos (as) nascerem, já terem informação de uma possível patologia que seu filho (a) já poderiam vir a ter e desde já ser aconselhado e equipado para esse enfrentamento. A não aceitação é também um forte fator, os pais devem entender que a deficiência não muda a condição do filho em sua constituição, ele ainda é uma criança, que demanda cuidado e direitos como qualquer outra criança.

Esta pesquisa trouxe como contribuição um olhar preliminar de imersão dos graduandos do curso de graduação do curso de Licenciaturas Integradas da Universidade Federal do Pará neste particular universo da educação inclusiva, o que pode permitir a reflexão destes em sua formação enquanto pesquisadores nesta área e indicar que há muito a ser feito para que a educação inclusiva ainda seja uma realidade existente não apenas no universo familiar, mas, sobretudo, no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Claudia. *Desnudando a Educação Sexual*. 1ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BUSCAGLIA, L., *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada*, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. Deficiência mental e família: uma análise da produção científica.

Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação. 10(19), 12-23. 2000.

ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. *Caderno de Pesquisa – CEDES. 28, 73-86. 1998.*

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo demográfico: contagem Populacional 2010. Brasília (DF): IBGE; 2011.*

HALLAHAN, Dan.; KAUFFMAN, James. *Exceptional children. Introduction to special education. 6ª ed. Boston: Allyn Bacon, 1994.*

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. *Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 07, n. 01, p. 72 -94, 2001.*

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. *Sexualidade e Deficiências. São Paulo: Editora UNESP, 2006.*

OLIVEIRA, S. M. . *Valores e crenças de educadoras de creche sobre o desenvolvimento e educação de crianças de dois e três anos. 1999. 180 f. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.*

PÁEZ, S. M. C.. A integração em processo: da exclusão à inclusão. *Escritos da criança, 6, 29-39. 2001.*

SASSAKI. R. K., *Inclusão: construindo uma sociedade para todos, Rio de Janeiro, WVA,1997.*

AMARRAS E ARMADILHAS DO CURTA DE ANIMAÇÃO CUERDAS

Data de aceite: 20/02/2020

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância – Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis-SC

Simone De Mamann Ferreira

Docente de Educação Especial do Colégio de Aplicação – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Klalter Bez Fontana

Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – SC

RESUMO: O presente artigo trata-se de uma resenha ampliada do curta-metragem de animação espanhol *Cuerdas*, escrito e dirigido por Pedro Solís Garcia em 2013. Ganhadora do concorrido Prêmio Goya de animação, na Espanha, a animação foi laureada com mais de 125 prêmios nacionais e internacionais, percorrendo o mundo todo. *Cuerdas* conta a história de Maria e Nicolás, duas crianças que frequentam o orfanato municipal. Maria é uma menina divertida e sagaz e, ele, um menino com paralisia cerebral. A história se desenvolve a partir dos laços de afetividade desenvolvidos pelas duas crianças. Maria usa cordas (*cuerdas*) para movimentar os braços e pernas de Nicolás, incluindo-o nas brincadeiras e atividades cotidianas da escola. Inspirado na

experiência de deficiência do próprio filho e em sua relação com a irmã, o diretor apresenta uma emocionante história de respeito à diversidade e amizade, que inspira importantes reflexões sobre processos de inclusão dentro e fora das instituições educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Animação *Cuerdas*. Diversidade. Inclusão.

TIES AND TRAPS OF THE ANIMATED SHORT *CUERDAS*

ABSTRACT: This article is an expanded review of the Spanish animated short film *Cuerdas*, written and directed by Pedro Solís Garcia in 2013. Winner of the contested Goya Animation Prize in Spain, animation has been awarded more than 125 national awards. and international, touring the world. *Cuerdas* tells the story of Maria and Nicolás, two children who attend the municipal orphanage. Maria is a fun and shrewd girl, and he a boy with cerebral palsy. The story develops from the bonds of affection developed by the two children. Maria uses ropes (*cuerdas*) to move Nicolás's arms and legs, including him in the school's daily games and activities. Inspired by his son's own disability experience and his relationship with his sister, the director presents an exciting story of respect for diversity and friendship that inspires important reflections on processes of inclusion

within and outside educational institutions.

KEYWORDS: Cuerdas Animation. Diversity. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Cuerdas é um curta-metragem de animação espanhol escrito e dirigido por Pedro Solís Garcia, em 2013. Além de ser laureado com o concorrido Prêmio Goya de animação, ganhou mais de 125 prêmios nacionais e internacionais, percorrendo o mundo todo.

Uma verdadeira bruxaria do cinema de animação!

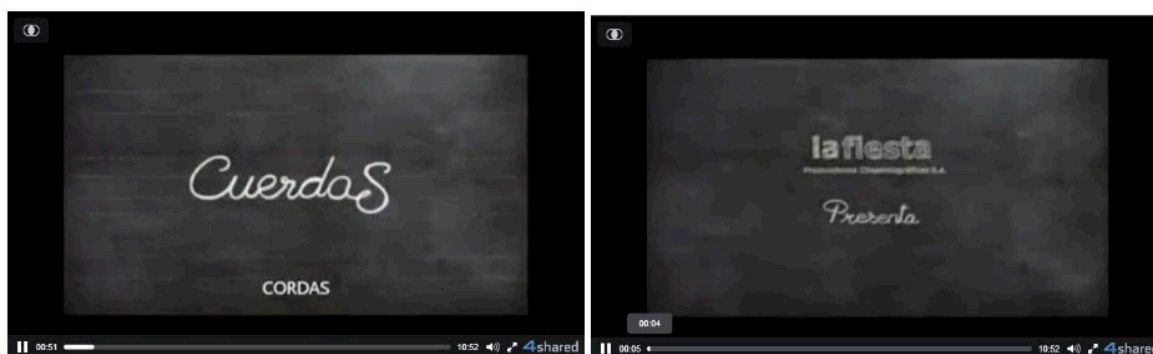
Temos que nos perguntar por que um filme de animação, de apenas 10 minutos de duração, pode ganhar o mundo assim desse jeito? Quais elementos tal alquimia mistura a ponto de encantar a todos indistintamente como um canto de sereia irresistível? Por que *niños* tão pequenos nos roubam e arroubam tão intensamente a alma e cativam tanto a nossa atenção e fazem cair tantos ciscos nos olhos?

Nessas notas que seguem não pretendemos responder a nada disso, apenas queremos convidar a entrelaçamentos com *Cuerdas*.

Cuerdas podem ser muitas coisas... podem ser laços, amarrações, redes ou, simplesmente, fios soltos em armadilhas. No caso deste curta, *Cuerdas* é pura emoção, capaz de enlaçar pessoas em sua energia mágica e inebriante. Certamente, foi uma mandinga criada pelo poderoso bruxo espanhol Pedro Solís a fim de enlear corações e mentes, de modo que as pessoas pudessem libertar de dentro de si o melhor da humanidade há muito esquecido. E o faz de modo tão gratificante e generoso como um abraço, em forma de nó (ou de *cuerda*), que nos deixa totalmente enredados no seu en(canto). Mas, no limiar, ainda ficam por aí fios soltos, fabricados à seda de aranha, para sempre amarrando, grudando, enozando, enredando... capturando.

O convite aqui é navegar por alguns frames do filme e procurar nas maravilhas dessa *storytelling* possíveis *huejjas* de um bruxo e, quem sabe, vislumbrar algumas das sensíveis teias-armadilhas com que nos cativou e transformou um filme-ideia em um filme-giramundo.

2 | À GUIA DE SINOPSE



Descrição das imagens: imagem da esquerda: tela preta com letras brancas e o nome do curta “Cuerdas” (Cordas). Imagem da direita: tela preta com letras brancas escrito “la fiesta, Presenta”.

Cuerdas conta a história de Maria e Nicolás. Ela, uma doce “peстинha” interna do orfanato municipal que tem sua rotina alterada pela chegada de um amigo com paralisia cerebral e demonstrando ser um grande sonhador. A história é inspirada na relação entre os dois filhos de Pedro Solís, Alejandra e Nicolás, a quem o diretor dedica a obra nos créditos, de forma igualmente emocionante:

“A mi hija Alejandra: Gracias por inspira me esta historia.”

“A mi hijo Nicolás: Ojalá no mi hubieses inspirado nunca esta historia.”

Mais do que a dedicatória de um diretor de cinema, é o testemunho ambíguo de um pai, ao mesmo tempo orgulhoso e de coração partido.

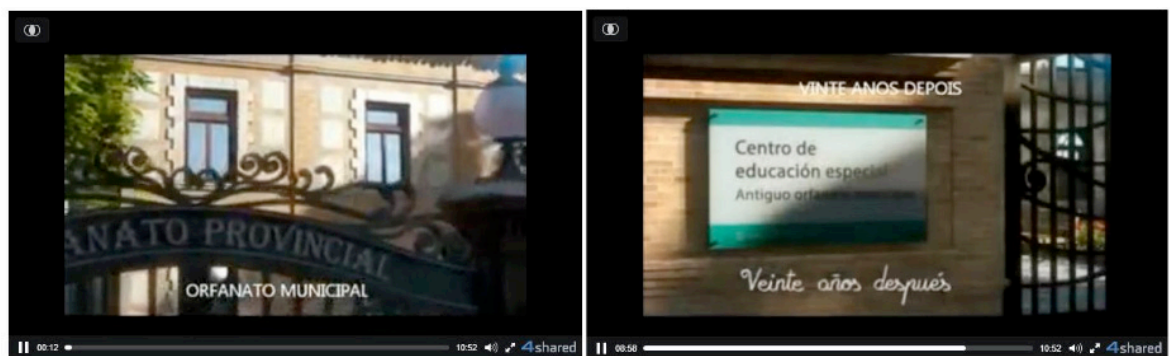
Solís liga sua câmera para que se descortine diante de nós um mundo insólito, um mundo de rara expressão de sensibilidade; e ao mesmo tempo, tão simples que nos escorrega pelas mãos, como areias do tempo na vida apressada e “normal” que levamos (ou que nos leva). Ele tenta nos apontar a diferença como forma de nos constituir como sujeitos e dizer que é a partir dela que podemos enlaçar e nos enlaçar nos outros. É um contra-ponto ao mundo que prima pela impossível igualdade, normalização, uniformidade, como um dos fantasmas de Procusto a nos assombrar. Parece que ele quer falar também de inclusão... Mas certamente muito além da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas e na sociedade; talvez queira falar da chance de nos incluirmos nelas, e com elas, para conhecermos a nós mesmos, sob novos olhares, sentidos e possibilidades.

Conforme Valle e Connor (2014, p. 84) a inclusão pode ser

Enquadrada como uma questão de justiça social e de equidade educacional, a inclusão é um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de um problema a ser superado. (...) ela é uma filosofia educacional que vai muito além da deficiência, já que afirma a diversidade em *todas* as crianças. As salas de aula inclusivas reconhecem, respeitam e se apoiam nos pontos fortes que todos os tipos de diversidades (raça, classe, etnia, capacidade, gênero, orientação sexual, língua, cultura) trazem para

Cuerdas é lição, do começo ao fim... lição para pessoas e também para instituições que muitas vezes segregam quem se difere.

Talvez seja por isso que a primeira panorâmica da vassoura do bruxo Solís sobrevoe o portal do orfanato municipal, para onde os pais levaram Nicolás, depois de várias tentativas frustradas de encontrar um lugar adequado para seus cuidados, em função da paralisia cerebral. Esse voo em rasante é retomado na cena final e a entrada do antigo orfanato é revisitada, vinte anos depois, para ser transformado em Centro de Educação Especial.



Descrição das imagens: imagem da esquerda: fachada de um prédio marrom, com janelas de vidro e uma entrada com arco, com a inscrição “Orfanato Provincial” (orfanato municipal). Imagem da direita: aparece parte de um portão de ferro, com um muro marrom, com uma placa de fundo branco e faixas em cima e embaixo verdes escrito com letras pretas, “Centro de Educación Especial – Antiguo Orfanato Provincial”, indicando na legenda em branco “Veinte años después”.

Essa transição do início ao fim, e a retomada do fim ao começo, nestas cenas, revelam que o autor captou a transformação porque passaram as instituições de Educação Especial, que deixaram de ser um lugar de reclusão onde eram segregadas pessoas deficientes, como ocorreu com Nicolás, para se tornarem lugares de vivências, de trocas, enfim, de experiências com diversidades.

A história de Nicolás repete a de muitas crianças brasileiras com deficiência, e está atrelada à história da Educação Especial no mundo e no Brasil... uma “estrada” que sempre foi muito dura e cheia de preconceitos e com diversas barreiras impostas a estes sujeitos.

Desde à eliminação física ou o abandono na Antiguidade, passando pela ajuda “caridosa aos necessitados” do período medieval, chegamos aos menosprezo produtivista da Modernidade. Foi uma longa jornada até a institucionalização das pessoas com deficiência, mesmo a partir de uma concepção organicista, cujo pressuposto era de que a deficiência mental [hoje, intelectual] era hereditária, por isso a necessidade de criar-se locais que os recebessem, “retirando-os” de perto das pessoas “saudáveis” as quais eram consideradas uma ameaça. Foucault

(1999, p. 224) nos deu uma ideia de como as instituições da Modernidade ditaram e controlaram o conceito de normalidade, segregando os “impuros” e “anormais”, de modo que cada um “em seu lugar, está bem trancado em sua cela de onde é visto de frente pelo vigia; mas os muros laterais impedem que entre em contato com seus companheiros”.

Pedro Solís recriou no seu filme muitos desses momentos de segregação, seja de Nicolás ou mesmo de Maria, que passou a ser vista com estranhamento, simplesmente por interagir, de múltiplas formas, com o “diferente” Nicolás.

3 / COMAS IMPORTAM? O QUE REALMENTE IMPORTA?



Descrição da imagem: uma sala de aula, com quadro negro ao fundo, professora passando e um menino com cadeira de rodas (Nicolás) ao fundo da sala, algumas crianças de costas olhando para o quadro e Maria bem na frente olhando para trás para ver Nicolás.

Cuerdas trata da “importância” *de las comas...* e da Pedagogia.

Quando Nicolás é colocado pela professora na classe, situa-o entre dois meninos e dá sequência a aula dizendo: “Agora vamos à aula. Vamos recordar a importância das vírgulas (*comas*)”. Depois prossegue falando que a colocação das vírgulas muda todo o sentido das frases. Só que esqueceu de dizer que é Nicolás que muda todo o sentido... o sentido das relações, das vírgulas, dos dizeres e dos saberes... muda a vida de Maria, que encontra no novo amigo um sentido novo para sua existência.

Na verdade, *Cuerdas* é uma provocação para se repensar a vida. E também para os/as professores/as preocupados/as demais com sintaxes, semânticas e *comas*, enquanto a vida pulsa e reclama uma pedagogia-vida. Sim, mudar a vírgula pode mudar o sentido, mas o mais importante seja talvez encontrar algum sentido na vida para elas. De fato, a vírgula pode ser importante; mas não se pode esperar

que sua importância esteja nela mesma.

Outra bela cena aparece destacada ao menos duas vezes pelo diretor: “Maria es muy rara”. E de fato ela é literalmente muito rara. Embora em espanhol “rara” queira dizer esquisita, mas em bom Português ela é igualmente rara, no sentido de ser incomum, alguém que percebe o outro, que tem empatia... de incomum docilidade...



Descrição das imagens: 1ª imagem: Quatro crianças olhando com caras de espanto. 2ª imagem: Duas crianças olhando com caras de espanto com a legenda “Como essa Maria é estranha!”. 3ª imagem: Mostra o fundo da uma sala de aula, com duas carteiras com crianças sentadas e Nicolás em sua cadeira de rodas no meio. As crianças arrastam as carteiras para o lado oposto de Nicolás.

Sim, Maria é uma criança estranha, pois brinca de uma forma com Nicolás que ninguém aceita ou compreende. O seu mundo parece dizer: “Por que não brincas como todo mundo, Maria? Não vais bater a corda para brincarmos? Deixa aquele esquisito que não sabe brincar ou até mesmo fazer as mesmas coisas que fazemos”.

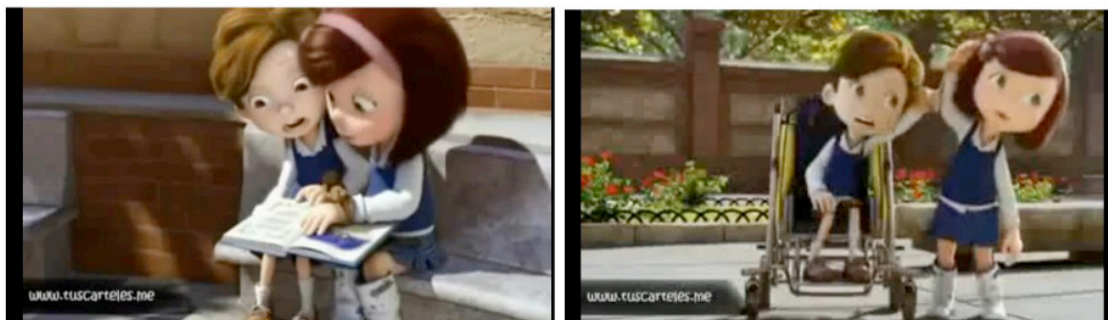
Mas ela não se importa que todas as crianças os observem com espanto ou perplexidade, porque simplesmente quer trazer Nicolás para seu mundo de brincadeiras e “esquisitices”. Maria compreende Nicolás e Nicolás compreende Maria e, em instantes preciosos e entrelaçados por cordas, tornam-se amigos; nasce ali uma linda e rica amizade que ultrapassa todos os olhares de incredulidade e criticidade, deixando pasmos todos no orfanato, desafiando preconceitos.



Descrição das imagens: Imagem da esquerda: aparecem as mãos de Nicolás e as mãos de Maria pegando as deles. Imagem da direita: As mãos de Nicolás estão amarradas as de Maria

por cordas e ela está batendo palmas, ajudando Nicolás a fazer o movimento. Eles estão de perfil na imagem.

Cuerdas é um hino de amizade pura, impulsionada pelo uso de cordas para as brincadeiras diversas que Maria imagina e que Nicolás pode fazer com ela. No final, o que importa não é a forma como pegar Nicolás no colo ou retirá-lo da cadeira, como diz o manual dos especialistas da área da saúde. Maria subverte a “certeza” da técnica e desafia as prescrições de retirá-lo da cadeira, deste ou daquele jeito. Será que ela não sabe que precisa ser “especialista” para retirar ou fazer alguma terapia em Nicolás? Maria não sabe como fazê-lo. Todavia, mais do que tudo isso, importa é que Maria vê e age de forma pura e verdadeira com seu amigo Nicolás. Para ela não há limites, ou melhor, não vê limites em Nicolás; ao contrário, brincam, cantam, batem palmas juntos... fazem exercícios, jogam futebol e lêem histórias. Tudo ao embalo das cordas, dos laços que entrelaçam suas diferenças e os transformam quase num só ser humano que se completa um no outro.



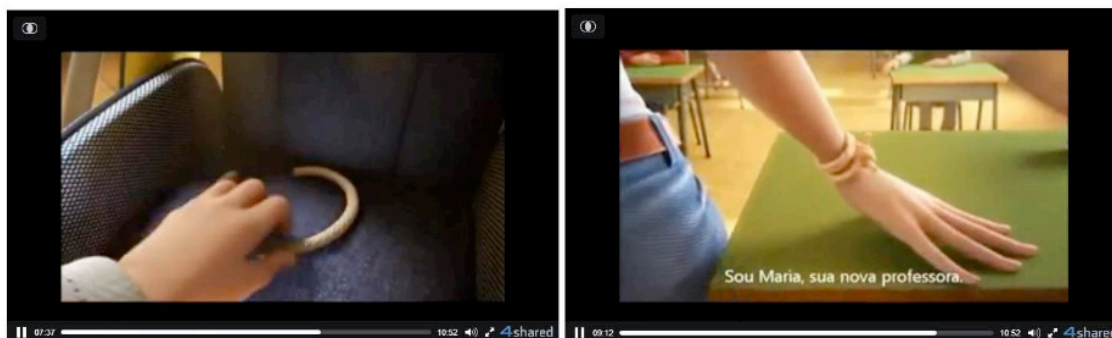
Descrição das imagens: imagem da esquerda: Maria e Nicolás estão sentados em um banco de cimento no pátio do orfanato. Maria lê uma história em um livro para Nicolás. Imagem da direita: Jardim do orfanato, onde aparece ao fundo um muro e vasos de flores. Na calçada, Nicolás está sentado em sua cadeira de rodas e Maria ao seu lado com uma das mãos amarrada com cordas em uma das mãos de Nicolás. Ela faz exercícios com ele, puxando para cima e para o lado esquerdo.

Cuerdas é um lindo filme sobre as cordas e seus laços... Mas, sobretudo, sobre as mãos que se entrelaçam nas cordas. São tantas as vezes que as mãos são estendidas, distentidas, atadas e treliçadas, que se perde as contas. Mãos que se juntam para brincar, folhear livros e para exercitar... mãos generosas... mãos convidativas... mãos que, com graça, congraçam. Como a dizer que temos mãos para, de antemão, estender e compartilhar. Maria faz das suas, as mãos de Nicolás, como a ensinar que podemos ser mãos, pernas, corpos e mentes uns dos outros. Por um instante ou por toda a vida. Lição difícil de se aprendida e, menos ainda, exemplificada.

Dizem que a palavra irmão vem do latim *germanus* e quer dizer verdadeiro, mas é de se suspeitar que a tradições só juntou duas palavrinhas: ir + mão, que quer dizer ir de mãos ou ir com as mãos treliçadas. Além de uma treinadora muito

competente, Maria é uma mestra das mãos. Lições que provocam *picazón*.

Ao final do filme, temos Maria profundamente entristecida pela perda de seu amigo Nicolás, restando-lhe apenas *la cuerda*, instrumento-elo que os unia em todos alegres e outros nem tanto.



Descrição das imagens: Imagem da esquerda: assento da cadeira de rodas de Nicolás com um pedaço de corda sendo apanhado pela mão de Maria. Imagem da direita: ao fundo uma sala de aula com diversas carteira com crianças. Na mesa da professora, uma moça de costas aparece com uma das suas mãos com os dedos apoiados nesta mesa. No braço dela aparece um pedaço de corda enrolado em seu punho, possivelmente se remete à Maria já adulta.

Magistralmente Solís nos lega um inusitado *gran finale*, quando mostra Maria retornando ao orfanato como professora e traz amarrada no pulso o símbolo de sua pedagogia das cordas... *Cuerdas* como lembrança linda do amigo querido que lhe inspirou a busca pela formação como professora de pessoas com deficiência... cordas como efeito de ligações educativas, afetivas, humanas... *cuerdas* que temos que usar mais para nos entrelaçar nos outros.

4 | ENTRELAÇAMENTOS ENTRE VIDA E FICÇÃO NOS PERSONAGENS DE *CUERDAS*

Desde Aristóteles, sabe-se que a arte imita a vida. Pedro Solís não somente sabe disso, mas radicalizou esse princípio. De modo que *Cuerdas* é a expressão da sua própria vida e dos filhos. Em emocionante entrevista a Alba Peguero, do mediaset.es, em 14/08/2014, Pedro Solís contou como surgiram as inspirações para produzir o filme e as ligações com a família. Diz ele:

Surge de una parte muy importante de mi vida: la historia de mis hijos. Cuando mi hija Alejandra tenía 6 años nació mi hijo pequeño, Nicolás. Le faltó oxígeno al nacer, porque hubo un problema en el parto, y nació con una parálisis cerebral severa. Pero mi hija, en vez de apartarse de él, como les puede ocurrir a muchos hermanos, que se ven desplazados porque de repente les destronan, y más en estos casos, en los que el pequeño, al nacer con una dificultad, requiere una atención especial, lejos de sentir celos, desde el principio le quiso con toda su alma. (GARCIA, 2014)

E confirmando a ideia aristotélica do quanto a arte pode se parecer com a vida, afirmou:

Mi hijo Nico no habla, no anda, y nunca lo hará. Y Alejandra, desde que nació su hermano, siempre ha intentado introducirle en sus juegos diarios: le sentaba, le ponía cojines, le pintaba, le cogía con una cuerda para tirarle del brazo... ¡le trasteaba de mil maneras! Y siempre le ha querido muchísimo. Hace poco encontré una foto en la que ella agarraba a su hermano, que era un cachito de carne con seis meses, y Alejandra estaba con una sonrisa de oreja a oreja, mirando a la cámara orgullosa como diciendo: "Éste es mi hermano, ¡mírale!". Y esa es la relación de Nico y María en el corto. (GARCIA, 2014)

Prece que estamos vendo Maria nas ações e nas falas de Alejandra. E Solís soube representar essa relação como ninguém na ficção.

Mas como a vida também imita a arte, pois normalmente é ficção, Solís conta um pouco sobre os desdobramentos do filme e os seus efeitos em crianças e adultos do mundo inteiro.

La verdad es que todo lo que está ocurriendo con 'Cuerdas' escapa de mi control. Me parece algo desmesurado. Es increíble ser partícipe de las reacciones de la gente. Me he pasado noches enteras llorando en casa mientras leía correos y comentarios de personas que lo habían visto y a las que les había emocionado. Me han llegado historias de personas de distintas partes del mundo, muchos padres de niños con problemas que se agarran a un clavo ardiendo y me tratan de padre coraje, pero yo quiero explicar que no soy nada de eso, simplemente he querido contar una historia que conozco bien, que es muy dura, pero vista desde un punto de vista más optimista.

También me han llegado mensajes de profesores de colegio que tratan con niños de integración, contándome que desde que sus alumnos vieron el corto, los niños discapacitados ya nunca están solos en el recreo. (GARCIA, 2014)

Produzido para uma audiência esperada de 50.000 pessoas, *Cuerdas* já foi visto por mais de 15 milhões de espectadores, isso ainda em 2014. Toda essa projeção lhe garantiu ser recordista do Guinness de Curta-metragem de animação mais premiado da história.

Em uma película anterior, também laureada com um Goya de melhor animação (2011), *La Bruja*, Pedro Solís evocou feitiços estranhos com sua bruxinha, que conjurou feitiços para encontrar o amor verdadeiro; mas tudo saiu do controle. Parecia um presságio, pois a mágica de *Cuerdas* lhe deu vida própria, independente do seu autor, e vagueia pelo mundo encantando todos aqueles que o miram.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

E assim, *Cuerdas* encanta e emociona, pois além de mostrar a relação de amizade e das vidas entrelaçadas de Maria e Nicolás, mostra-nos a importância da amizade, da necessidade de olharmos o outro considerando toda sua singularidade e riqueza e do quanto a empatia se faz cada vez mais necessária.

A relação entre Maria e Nicolás também emociona por mexer com nossas íntimas emoções, com nossa humanidade e de lembrar a instante o quanto somos

diversos, que não estamos sozinhos, mas que somos essencialmente seres coletivos e que os entrelaçamentos são elementos constitutivos de nossa identidade.

Cuerdas também emociona quando nos convida a mirar o mundo com os olhos de Maria, que vê em Nicolás com um amigo, alguém que é acolhido em toda sua singularidade, como é, à revelia de padrões corponormativos e sem parâmetros de alteridade.

E *Cuerdas* é isso, um curta de somente 10 minutos, mas cuja potência nos inspira e nos emociona, convidando-nos a repensar o que move as relações que estabelecemos uns com os outros.

REFERÊNCIAS

CUERDAS. Direção: Pedro Solís Garcia. Espanha: La fiesta Producciones Cinematográficas S.A., 2014 [produção]. 1 filme (10 min.).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

GARCIA, P. S. Pedro Solís: “El corto ‘Cuerdas’ surge de una parte muy importante de mi vida: la historia de la relación entre mis hijos”. Entrevista a Alba Pegueiro. **MEDIASETespaña**, Madrid, 11 ago. 2014.

VALLE, J. W. e CONNOR, D. J. **Ressignificando a Deficiência: da Abordagem Social às Práticas Inclusivas na Escola**. Porto Alegre: **AMGH**, 2014.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE A PARTIR DO EVENTO ARTES & LIBRAS EM CICLO

Data de aceite: 20/02/2020

Natália Schleder Rigo

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4832571257167437>

Bianca de Oliveira

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1909449428113890>

Érica Caléfi

Universidade do Estado de Santa Catarina
(UDESC) - SC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3233261332886183>

RESUMO: Este relato traz como tema central políticas linguísticas e de inclusão de minorias linguísticas no âmbito universitário a partir da realização do *Artes & Libras em Ciclo*; evento realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e promovido por meio da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do curso de licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes (CEART). Nosso objetivo é compartilhar um relato desse evento tendo como recorte algumas ações e atividades realizadas voltadas à formação educacional, cultural, artística e humana dos participantes envolvidos. Entendemos que a Libras, enquanto componente curricular obrigatório nas

universidades, deve ser planejada e oferecida a partir da perspectiva de formação docente, preparando os acadêmicos enquanto futuros professores de Surdos em escolas inclusivas. O evento *Artes & Libras em Ciclo* organizado pela professora da disciplina e pelos alunos do curso de Artes Visuais da UDESC é uma ferramenta de facilitação do conhecimento e de instrumentalização dos acadêmicos e que, além de promover um importante momento de intercâmbio entre os participantes e a comunidade Surda, implica diretamente a promoção de políticas linguísticas e de inclusão dos Surdos na universidade, sobretudo porque as ações e atividades promovidas no evento contribuem diretamente para que a Libras e seus falantes ocupem e protagonizem diferentes espaços, dentro e fora da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas e de Inclusão. Surdos. Libras. Artes.

POLICIES LINGUISTICS AND INCLUSION OF DEAF IN THE UNIVERSITY FROM THE EVENT ARTS & LIBRAS IN CYCLE

ABSTRACT: This report brings as a central theme linguistic and inclusion policies of linguistic minorities in the university environment from the realization of *Artes & Libras in Cycle*; event held State University of Santa Catarina (UDESC) and

promoted through the Brazilian Sign Language (Libras) in the Visual Arts degree at the Center of Arts (CEART). Our goal is to share an account of this event taking a full cut of some activities performed focused on the linguistic, artistic and human formation of the participants involved. Our understanding is that Libras, as a compulsory curricular component in degree education, must be planned and offered from the perspective of teacher education, preparing academics as future teachers of the Deaf in inclusive schools. The *Arts & Libras in Cycle* event organized by the discipline's teacher and students of the UDESC Visual Arts course, is a tool for facilitating the knowledge and instrumentalization of academics, beyond promoting an important moment of exchange between participants and the Deaf community. It also directly implies the promotion of linguistics policies and inclusion of the Deaf within the university, especially because the activities promoted at the event contribute to Libras and the users of this language occupying different artistic and academic spaces, inside and outside the institution.

KEYWORDS: Linguistic and Inclusion Policies. Deaf. Libras. Arts.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.436, conhecida como Lei de Libras, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a define como meio de comunicação e expressão das comunidades Surdas brasileiras. Conforme seu Art. 1º “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão e ela associados” (BRASIL, 2002). Ainda conforme a Lei é possível entender a Libras como uma “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

A Lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626 em dezembro de 2005. Ambos os documentos oficiais foram fundamentais para as comunidades Surdas brasileiras, uma vez que promoveram inúmeros avanços, dentre eles a visibilidade e difusão da Libras e, conseqüentemente, de seus falantes, os Surdos. Esses avanços também são refletidos em diferentes esferas sociais, tal como a esfera artística e universitária.

O Capítulo II do Decreto Federal nº 5.626 de 2005, especificamente em seu Art. 3º, considera sobre a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas do ensino superior nas instituições públicas e privadas de ensino no Brasil. Já o Capítulo III, em seu Art. 10º, considera sobre a obrigatoriedade da inclusão da Libras como objeto de pesquisa e extensão nas universidades brasileiras.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) cumpre devidamente com essas exigências legais e oferece para todos os cursos de licenciatura a

disciplina de Libras, denominada na instituição de: *Língua Brasileira de Sinais - Libras*. A UDESC também inclui a Libras como objeto de pesquisa e extensão, ainda que essa inclusão esteja presente somente nos projetos e ações vinculadas aos centros de ensino que contam com a efetivação de professoras especializadas da área.

A partir do ano de 2016, a disciplina de Libras na UDESC passou a ser ministrada e oferecida aos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Música e Teatro do Centro de Artes (CEART) numa perspectiva de formação docente, isto é, em consonância com a perspectiva já trabalhada com os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química do Centro de Ciências Tecnológicas (CCT). Essa perspectiva de ensino não possui como foco de ensino a língua em si, mas sim prioriza a formação docente dos acadêmicos e sua instrumentalização pedagógica, compreendendo que esses alunos quando formados estarão mais bem preparados para o trabalho com possíveis alunos Surdos em escolas de inclusão.

A perspectiva de ensino da Libras como segunda língua (L2) foi questionada, investigada e repensada pelas professoras de Libras da instituição, entendendo que para o processo de aprendizagem de um idioma - seja ele qual for (Libras, português, inglês, espanhol, francês etc) é demandado do professor e do estudante um tempo mínimo de estudo e dedicação. Tempo esse que ultrapassa significativamente a carga horária disponibilizada para a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura da instituição que é de até 72h/atividade.

Assim, diante do contexto da UDESC em que o tempo disponibilizado para a disciplina de Libras é limitado, e sua oferta é semestral e única ao longo de toda a graduação, as professoras desse componente curricular defendem que o ensino da Libras como segunda língua (L2) não é possível de ser realizado responsavelmente e de forma satisfatória, tampouco quando em detrimento de outros conteúdos que são indispensáveis para a formação docente dos acadêmicos. Conteúdos esses planejados e organizados para alcançar a compreensão dos estudantes sobre as demandas educacionais de seus futuros alunos Surdos e seu vasto e rico universo cultural e linguístico.

Como forma de oportunizar essa compreensão aos acadêmicos dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro, a disciplina de Libras ofertada no CEART passou a promover em 2016 o evento *Artes & Libras em Ciclo*. Trata-se de um evento criado por iniciativa de uma das acadêmicas da disciplina, estudante do curso de Artes Visuais de 2016/2, em conjunto com a turma e com a professora de Libras, que tem como foco a formação artística, cultural, linguística e humana dos participantes envolvidos (acadêmicos ouvintes, comunidade Surda local e demais interessados). Em suas três edições já realizadas (2016, 2017 e 2018) o evento compreendeu inúmeras atividades, dentre elas: exposições, mostras, oficinas, saraus literários,

palestras e rodas de conversa. Tais atividades possibilitam uma aproximação plural dos acadêmicos de Artes Visuais, Música, Teatro da UDESC, e demais interessados, à cultura, identidade e língua dos Surdos.

Em todos os anos de realização do evento, as atividades programadas e oferecidas contribuíram diretamente com o reconhecimento e com a valorização da Libras e de seus falantes dentro da universidade. Com isso, é possível entendermos que o *Artes & Libras em Ciclo* é, sem dúvida, um evento que implica diretamente políticas linguísticas e de inclusão de Surdo.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE

Quadros (2017) entende as políticas linguísticas como ações que garantem que as línguas ocupem os diferentes espaços e esferas. Para a autora, a partir das políticas linguísticas:

[...] são estabelecidas ações para implementação das línguas. No caso do Brasil, existe uma política linguística em relação à Língua Brasileira de Sinais, a Libras, instaurada por meio da Lei 10.436 de 2002, chamada de Lei de Libras, que reconhece essa língua como língua nacional usada pelas comunidades Surdas brasileiras. A partir da Lei de Libras, foi assinado um decreto para implementar essa lei, o Decreto 5.626 de 2005, que apresenta uma série de ações relativas à Libras, no sentido de garantir seu reconhecimento, sua valorização, sua disseminação e sua manutenção (QUADROS, 2017, p.131).

Esse mesmo entendimento é trazido no texto do Relatório sobre Políticas Linguísticas de Educação Bilíngue do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2014), que pontua que as políticas linguísticas representam um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. A partir disso, instaura-se um planejamento linguístico, cujos idealizadores são os responsáveis pela condução das decisões a respeito de uma língua e seu uso.

Os autores do Relatório consideraram em seu estudo dois tipos de planejamento linguístico de intervenção: o planejamento de corpus (que trata das intervenções na forma da língua, ou seja, a criação ou modificação de sua materialização, neologismos, controle de empréstimos, padronização, sistematização do léxico, etc.) e o planejamento de status (que se refere às intervenções no status da língua, isto é, a promoção de uma língua, sua relação com outra, seu uso na educação, na mídia). Conforme Severo (2013) há também a proposta de novos entendimentos de planejamento linguístico, por exemplo, o planejamento das formas de aquisição, que se refere às políticas de ensino e aprendizagem das línguas.

A política linguística instaurada por meio do Decreto Federal nº 5.626 de 2005, ao regulamentar a Lei de Libras, implica um planejamento de status, pois reconhece a Libras como língua natural das comunidades Surdas brasileiras. Também implica

um planejamento de formas de aquisição e um planejamento de uso, uma vez que se desdobra em uma série de ações ligadas ao ensino e aprendizagem da Libras e sua divulgação e difusão, sobretudo na dimensão educacional.

Os instrumentos instaurados para a promoção da Libras envolvem, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de Libras para todas as licenciaturas e cursos de fonoaudiologia; o compromisso dos órgãos públicos em garantir o acesso às informações na Libras para os Surdos; a criação dos cursos de formação de professores de Libras; formação de professores de português como segunda língua para Surdos e formação de tradutores e intérpretes [...]. (BRASIL, 2014).

Sobre as políticas de inclusão e o acesso dos Surdos à educação, especificamente nas universidades, Mesquita (2018) menciona que embora as medidas de democratização de acesso às universidades tenham alcançado grupos minoritários desde então excluídos, os Surdos ainda enfrentam algumas barreiras. Para a autora, as instituições públicas e privadas de ensino superior e universidades, quando obrigadas a seguir o que preconiza a legislação vigente, precisam não apenas incluir a Libras no ensino, na pesquisa e na extensão, mas também assegurar o direito linguístico dos Surdos a acessarem todos os espaços universitários e educacionais de forma autônoma e acessível. Vale lembrar que o acesso à educação também é um direito dos Surdos previsto em lei.

Cabe reforçarmos aqui nosso entendimento a respeito dos Surdos sinalizantes enquanto minoria linguística, sujeitos compreendidos a partir de uma perspectiva sócio-antropológica cultural e não como “deficientes”. Assim, defendemos que sua única demanda a ser atendida dentro das universidades é tão somente linguística, ou seja, as universidades precisam disponibilizar aos Surdos mediadores comunicacionais e culturais. São os Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, doravante TILS, responsáveis pela mediação comunicativa entre Surdos falantes de Libras e pessoas ouvintes que não sabem esse idioma.

Mesquita (2018) lembra que a universidade precisa estar disposta a ouvir o Surdo e a atender suas necessidades. Necessidades linguísticas relativas não apenas ao acesso do Surdo à educação, mas também à permanência desses sujeitos nos espaços acadêmicos e educacionais, de modo a lhes garantir um acesso justo ao conhecimento, à informação, com respeito à sua língua, identidade, cultura e diversidade.

Políticas linguísticas e de inclusão de Surdos nas universidades são possíveis de serem implementadas, sobretudo quando as instituições contam com profissionais especializados na área que trabalhem de forma direcionada e que consigam dimensionar e atuar considerando todo o potencial da Libras e da presença de seus falantes Surdos dentro dos espaços sociais. As políticas linguísticas e de inclusão nas universidades são possíveis de serem promovidas, por exemplo, por meio de

encontros plurais, encontros de aproximação cultural, aproximação acadêmica, aproximação linguística e, no caso do evento *Artes & Libras em Ciclo*, também por meio de uma aproximação e identificação artística.

ARTES & LIBRAS EM CICLO

Apresentaremos neste relato uma breve descrição de algumas ações realizadas no evento - especialmente no 1º *Artes & Libras em Ciclo* de 2016 - embora em momentos do texto alguns pontos sobre as demais edições serão também mencionados. Propomo-nos a pensar aqui sobre o evento como um todo, independentemente das especificidades de cada ano e edição, uma vez que nosso intuito é também demonstrar como um evento de cunho formativo artístico e cultural pode ser uma ferramenta criativa e eficaz de promoção de políticas linguísticas e de inclusão de Surdos na universidade.

Conforme já mencionado, o evento *Artes & Libras em Ciclo* surgiu durante a disciplina de Libras realizada no semestre de 2016/2 junto à turma de acadêmicos do curso de Artes Visuais da UDESC. Como uma forma também de repensar sobre a arte de forma geral, partindo de uma perspectiva condizente com a realidade Surda, o evento foi organizado pensando na oferta de atividades diversas voltadas à formação cultural, educacional, linguística e artística de todos os participantes envolvidos.

Ao longo da disciplina e dos encontros para organização do evento proposto, os acadêmicos foram se dando conta que, embora a arte estivesse presente nas comunidades Surdas e fosse manifestada expressivamente por meio da Libras, a *Arte Surda* especificamente, ainda era relativamente tímida, particularmente no que tange sua valorização, reconhecimento e projeção na sociedade majoritária ouvinte. No entanto, vale lembrar que quatro anos depois da primeira edição do evento e das primeiras discussões sobre esse tema tecidas na disciplina junto à turma de Artes Visuais, esse tímido cenário foi mudando. Ao longo dos últimos anos, novos artistas Surdos surgiram nas comunidades e passaram a protagonizar sua própria arte.

Atualmente, podemos dizer que há uma efervescência de produções artísticas e culturais dos Surdos e de demais falantes de Libras. São produções que, além de consolidarem a já então conhecida *Literatura Surda* (através da poesia, contações de histórias, narrativas, piadas etc) e de contribuírem com a expansão do também já tradicional *Teatro Surdo*, alcançam e projetam outras linguagens artísticas, como a dança, a música, o cinema, as artes visuais (desenho, pintura, fotografia, quadrinhos) etc. No contexto de Florianópolis especificamente, acreditamos que as edições realizadas do evento nos últimos anos foram, certamente, instrumentos propulsores de muitos novos artistas Surdos, assim como instrumentos incentivadores de muitos acadêmicos ouvintes da área de artes da UDESC que passaram a se interessar pelo universo Surdo, aprenderam Libras e se tornaram membros da comunidade Surda

local.

Na perspectiva de formação docente dos acadêmicos, também entendemos que o evento *Artes & Libras em Ciclo* é um meio que possibilita que os conteúdos trabalhados em sala na disciplina de Libras façam sentido para os estudantes por meio da prática, por meio de vivências criativas e por meio de experiências reais e plurais.

Como mencionado, o evento compreendeu atividades formativas diversas (palestras, exposições, saraus, oficinas etc.). As oficinas propostas pelos acadêmicos como ministrantes foram pensadas como uma oportunidade para eles, enquanto futuros arte-educadores, vivenciarem na prática o ensino de Artes Visuais para/com Surdos, considerando didáticas e metodologias visuais condizentes e a presença de um profissional TILS em sala de aula. Ou seja, uma espécie de “ensaio” daquilo que eles podem vir a encontrar realmente em suas atuações profissionais dentro das escolas e demais espaços educativos.

Durante a disciplina de Libras o nome do evento: *Artes & Libras em Ciclo* foi definido pelos acadêmicos, e junto a ele foi estudado um sinal-termo para a sua identificação em Libras. Na oportunidade, para criação do sinal, foi possível trabalhar brevemente e de forma introdutória em sala alguns conteúdos voltados aos aspectos linguísticos da língua de sinais, por exemplo, o processo de formação de sinais e os parâmetros gramaticais. O sinal-termo para o evento foi criado a partir da combinação de unidades fonológicas do sinal em Libras para: ARTES e LIBRAS. Foi com base no sinal-termo de identificação do evento que a logomarca foi elaborada. Uma vez criada, foi empregada na diagramação da programação e dos materiais de divulgação (cartazes, folders e vídeos).



Figura 1: Logomarca e programação da primeira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

Para a divulgação do evento, considerado a cultura visual Surda, foram elaborados vídeos em Libras de convite à comunidade Surda para participação do evento. A sinalização do texto-convite foi realizada pelos próprios acadêmicos da disciplina e, uma vez gravados e editados, os vídeos foram compartilhados e divulgados por meio de mídias de comunicação e redes sociais.

Em todas as etapas do evento os acadêmicos estiveram em contato, de forma direta e indireta, com a Libras e com Surdos sinalizantes. Entendemos que essa aproximação possibilita não apenas a formação linguística em seu nível básico, mas também a formação humana. As imagens abaixo ilustram frames dos vídeos de divulgação do *I Artes & Libras em Ciclo* com o convite em Libras gravado pelos acadêmicos para a participação das oficinas de pintura e cerâmica.



Figura 2: Convites em Libras realizados pelos acadêmicos de Artes Visuais

Fonte: acervo pessoal das autoras

Conforme relatado por Oliveira (2019), aluna da disciplina que realizou seu trabalho de conclusão de curso com base em sua experiência no evento, o formato de vídeo em Libras tem muito mais impacto na comunidade Surda e é mais atrativo do que cartazes. Mesmo aqueles folhetos que são funcionais e entregues diretamente em mãos, não são tão convidativos quanto os vídeos em Libras, isso porque os Surdos são visuais e o vídeo fornece várias opções de edições de efeitos que os torna mais cativantes e, principalmente, o texto se apresenta diretamente em Libras.

Sobre a visualidade dos Surdos, é interessante trazer a perspectiva de Marques (2008), Campello (2008) e Strobel (2008), pesquisadores Surdos da área dos Estudos Surdos que refletem sobre a Educação de Surdos, sobre o *ser Surdo* e sobre a cultura Surda. Marques (2008) quando fala sobre a experiência de *ser Surdo* entende a possibilidade de descrever as experiências Surdas na observação do corpo onde a experiência visual é, entre muitos, um dos importantes aspectos que possibilita essa observação. Campello (2008) aborda sobre a percepção e o processamento visual dos Surdos e traz discussões pertinentes em sua tese sobre: os signos visuais,

as políticas linguísticas culturais visuais, os parâmetros necessários baseados na visualidade e as propostas pedagógicas visuais voltadas à Educação de Surdos.

O uso de vídeos em Libras para divulgação do evento e das atividades formativas foi uma estratégia eficaz no registro e na difusão da Libras. É possível compreender o vídeo como uma tecnologia já fortemente consolidada na cultura visual Surda e de importante impacto, pois ele permite, por exemplo, dar visibilidade para uma língua minoritária nos meios de comunicação e redes sociais, o que pode ser compreendido também como uma forma de política linguística.

O uso de vídeos foi um recurso amplamente adotado, tanto para a divulgação do evento e atividades formativas, como também para o registro e a transmissão ao vivo de parte das práticas realizadas, tendo como foco os interessados que não puderam participar presencialmente. Considerando ainda sobre as formas de divulgação do *Artes & Libras em Ciclo*, Oliveira (2019) comenta que se somente cartazes tivessem sido realizados para divulgação, tal como é feito em divulgação de eventos de pessoas ouvintes em geral usualmente, possivelmente o público Surdo desejado não seria alcançado. No entendimento da aluna, a divulgação do evento somente em Português poderia afastar a comunidade Surda e, ainda, estaria em desacordo com a própria proposta da ação que era ser bilíngue, ou seja, um evento em Libras e em Português.

A primeira edição do *Artes & Libras em Ciclo* contemplou uma exposição de arte com pinturas, gravuras e processos gráficos da artista Surda Fernanda Machado e com fotografias dos Surdos: Elise Milani, Fabiano Rosa, Letícia Fernandes e Rodrigo Custódio.



Figura 3: Folder da exposição de artistas Surdos da primeira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

A abertura da exposição contou com a participação expressiva da comunidade Surda local. Esses artistas Surdos e seus trabalhos foram escolhidos ao longo do semestre pelos acadêmicos de Artes Visuais da disciplina de Libras. Essa primeira exposição realizada no evento teve como tema: “Céu em Comum” e contou com o seguinte texto curatorial:

Artes e Libras em Ciclo é um projeto que surge da disciplina de Libras, dentro do curso de Artes Visuais - Licenciatura da UDESC. O intuito é estimular um espaço compartilhado de trocas entre a Comunidade Surda e as Artes Visuais. “Céu em Comum” dá o nome a exposição de fotografia, pintura, gravura e processos gráficos produzidos por artistas Surdas/os que abrem o projeto. Céus de galáxias, de uma paisagem noturna, de um dia de primavera, este mesmo céu que se configura de infinitas formas, que acolhe seres, configurados em paisagens e formas, retratados sob uma riqueza de olhares nos convida a refletir que a diversidade desta experiência singular que somos nós, em nossa vida terrena, está sob o mesmo céu, um céu em comum. Convidamos a todos a conhecer os artistas e seus olhares sobre as paisagens, seres e céus retratados sob este “Céu em Comum” (texto escrito pela acadêmica Mariana Berta).

Vale mencionar que na comunidade Surda local de Florianópolis ainda são poucos os Surdos que trabalham com artes visuais (desenho, pintura, fotografia etc). Na edição do evento de 2016, a maioria dos participantes da exposição foram Surdos cuja vida profissional é direcionada a um campo diferente da esfera artística. Isso nos leva a refletir sobre as oportunidades que os Surdos têm na sociedade, sobre seus direitos linguísticos e seus direitos humanos de acesso à arte e à formação artística. É preciso que o acesso dos Surdos nas esferas artísticas seja garantido, tanto em cursos de formação artística de diferentes níveis, como também em museus e contextos de produção artística em geral.

É oportuno refletir também o quanto uma exposição de artes visuais de autoria Surda é importante, uma vez que contribui não apenas com o reconhecimento e a projeção de artistas visuais Surdos, mas também serve como incentivo e inspiração para mais e mais artistas Surdos que vem surgindo nas comunidades. A importância de ações como a exposição de artes do *Artes & Libras em Ciclo* é indiscutível também porque implica diretamente o protagonismo Surdo, a representatividade desses sujeitos, uma vez que passam a ocupar cada vez mais um espaço artístico político de fala e visibilidade de uma minoria linguística e cultural excluída historicamente.



Figura 4: fotografias da artista Surda Elise Milani na primeira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

A representatividade Surda precisa ser pensada não apenas no âmbito do fazer artístico, mas também no âmbito da educação e da formação artística. Por exemplo, a primeira edição do evento promoveu uma roda de conversa sobre educação de Surdos no Teatro e nas Artes Visuais. Na oportunidade, a atividade foi composta unicamente por profissionais ouvintes bilíngues da comunidade Surda que atuam fortemente e responsabilmente na área das artes, uma vez que no contexto da capital catarinense, na oportunidade, não havia Surdos disponíveis que trabalhassem com o ensino de Teatro e de Artes Visuais. Nas edições seguintes do evento *Artes & Libras em Ciclo*, palestras e rodas de conversas com ministrantes Surdos passaram a ser promovidas e viabilizadas considerando, principalmente, a autonomia dos Surdos em pensar sobre sua própria *Arte Surda* e reivindicar sobre seus direitos de acesso e inclusão à arte ouvinte.

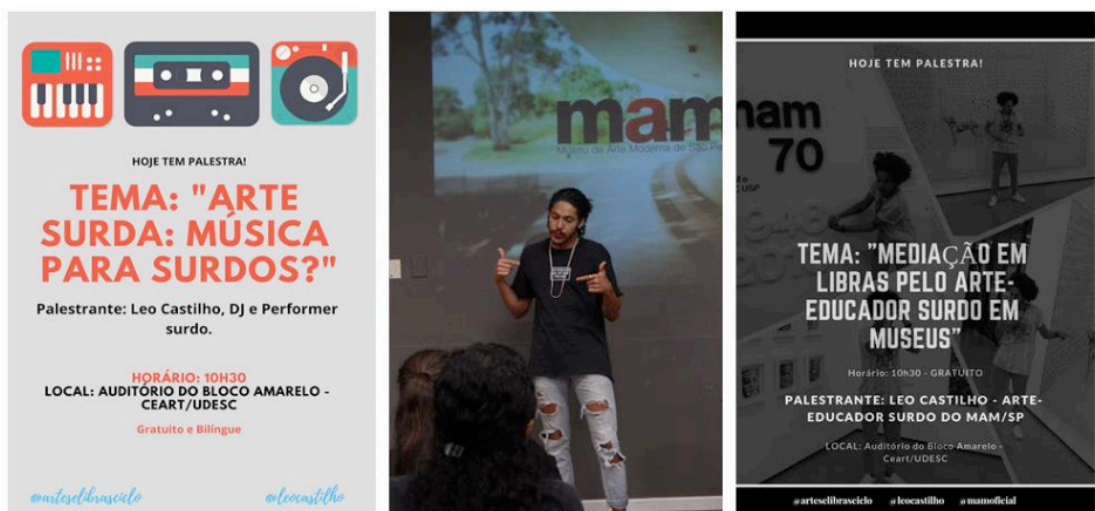


Figura 5: artista Surdo Leonardo Castilho na terceira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

É urgente que profissionais ouvintes bilíngues que atuem na esfera artística se enxerguem não apenas como multiplicadores parceiros da comunidade Surda, mas também como agentes que, conscientes de seus privilégios linguísticos, possuem grandes responsabilidades com as políticas linguísticas e de inclusão das pessoas Surdas nas mais diversas esferas sociais, inclusive na esfera artística e universitária.

Como mencionado, a presença dos Surdos nas artes em geral - tanto de artistas, como de pesquisadores, arte-educadores e produtores culturais Surdos - cresceu nos últimos anos. Os artistas Surdos tiveram mais espaço e projeção. Isso foi refletido no próprio evento que também contribuiu para esse crescimento e projeção. A segunda edição do *Artes & Libras em Ciclo*, realizada em 2017, contou com ações e atividades formativas protagonizadas por profissionais Surdos de várias regiões do Brasil.



Figura 6: cartunista e ilustrador Surdo Lucas Ramon na segunda edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

O II *Artes & Libras em Ciclo* contou com a presença dos artistas Surdos: Lucas Ramon (cartunista e ilustrador), Candy Uranga (fotógrafa e artista plástica), Lucas Sacramento (ator e diretor teatral) e Emiliana Rosa (poeta e escritora).



Figura 7: artista Surda Candy Uranga e a poetisa Surda Emiliana Rosa

Fonte: acervo pessoal das autoras

Já a terceira e última edição do evento, realizada em 2018, contou com a participação dos artistas Surdos: Leonardo Castilho (artista, arte-educador e produtor cultural); Diogo Assis (músico e bailarino) e Germano Dutra (influenciador digital sobre o universo do cinema e produtor audiovisual).



Figura 8: oficinas ministradas por Germano Dutra Jr. e por Leonardo Castilho.

Fonte: acervo pessoal das autoras

Vale destacar que as três edições contemplaram também saraus literários contando com a presença de poetas, contadores de histórias e comediantes Surdos. A *Literatura Surda*, por ser um gênero fortemente presente na cultura Surda e de extensa tradição dentro das comunidades de falantes de Libras, compreende muitos profissionais Surdos a ela ligados que trabalham com inúmeras práticas literárias. Essas práticas, inclusive, passaram a se consolidar nos últimos anos como objeto de pesquisa acadêmica e investigação científica dentro das universidades, uma vez que com as políticas linguísticas de Libras e as políticas de inclusão de Surdos no ensino superior, o número de pesquisadores Surdos e investigações científicas sobre temáticas relacionadas passaram a crescer expressivamente.

O sarau realizado na primeira edição do evento aconteceu nas dependências da universidade, contando também com um número expressivo de Surdos e ouvintes falantes de Libras da comunidade local. Pessoas essas que, até então, não frequentavam a UDESC, tampouco o ambiente do Centro de Artes. Os saraus literários das edições do *Artes & Libras em Ciclo* de 2017 e 2018, por sua vez, foram realizados nas dependências do Jardim Botânico Municipal de Florianópolis. Espaço que se tornou parceiro do evento nas últimas edições e que viabilizou a presença de ainda mais acadêmicos da UDESC, de Surdos e de pessoas em geral interessadas no evento, uma vez que é um espaço que conta com um amplo espaço e ambiente junto à natureza.



Figura 9: Sarau Literário da primeira e terceira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras.

Como antes já citado, Quadros (2017) entende as políticas linguísticas como ações que garantem que as línguas ocupem diferentes espaços e esferas. Portanto, no que tange a realização dos saraus literários do evento, é possível dizer que a abrangência de novos espaços para a realização dessa ação em especial - como no caso do Jardim Botânico Municipal - também reflete um tipo de política linguística.

Com relação às oficinas, por fim, cabe retomar que elas foram propostas inicialmente no intuito de os acadêmicos terem a oportunidade de experimentar uma aula de ensino de Artes Visuais para/com Surdos, considerando as particularidades didáticas e metodológicas necessárias, bem como a dinâmica em sala de aula na relação do arte-educador com o profissional TILS.



Figura 10: oficina de pinhole e monotipia durante a terceira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

As oficinas ministradas pelos acadêmicos de Artes Visuais, estutandes da disciplina de Libras, ofertadas na primeira edição do evento contemplaram as técnicas artísticas de: aquarela, xilogravura e cerâmica. Na segunda edição do evento, as oficinas compreenderam as linguagens de: desenho, modelagem e stencil. Já na terceira edição, os acadêmicos optaram por ofertar oficinas de: monotipia, fanzine e fotografia em pinhole. A escolha da temática das oficinas foi feita pelos próprios

acadêmicos de cada uma das turmas de Artes Visuais que tiveram a disciplina de Libras nos respectivos semestres (2016/2, 2017/2 e 2018/2). Nas edições do *Artes & Libras em Ciclo* de 2017 e 2018, também foram oferecidas oficinas ministradas por artistas Surdos, a saber: desenho, dança, teatro, poesia e elaboração de curtas-metragens.

Muitos dos materiais usados nas oficinas foram trazidos pelos próprios ministrantes, acadêmicos e professora da disciplina. Em alguns casos, os materiais e os suportes foram providos pela instituição. As oficinas aconteceram nas salas, laboratórios e atelieres do Centro de Artes e, em nenhuma das propostas, houve a preocupação de cobrar dos participantes técnicas muito elaboradas. As propostas metodológicas usadas pelos ministrantes - tanto pelos acadêmicos como pelos profissionais artistas Surdos - foram as mais diversas e criativas e, em sua grande maioria, eficazes e com resultados significativos.



Figura 11: Oficina de pintura e cerâmica da primeira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

Especificamente no caso das oficinas ministradas pelos acadêmicos ouvintes do curso de Artes Visuais, houve a orientação quanto ao uso de estratégias e recursos visuais, considerando o que foi estudado durante a disciplina de Libras no que tange a dimensão da educação de Surdos, cultura Surda, modalidade da língua de sinais e a experiência visual desses sujeitos. Ao organizar suas oficinas, os acadêmicos de Artes Visuais da disciplina de Libras deveriam pensar em metodologias específicas de ensino e aprendizagem visual de Surdos considerando, por exemplo, a Pedagogia Surda e Pedagogia Visual, partindo de recursos visuais como: slides, projeções, imagens, figuras, vídeos, exemplos concretos, trabalhos físicos a serem manuseados, etc. e, principalmente, exemplos e modelos de artistas Surdos (mesmo que estrangeiros) com trabalhos relacionados à referida linguagem ou técnica escolhida para a oficina.



Figura 12: recursos visuais usados nas oficinas da primeira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

A experiência vivenciada pelos acadêmicos lhes possibilitou a compreensão dos aspectos da cultura Surda que são nitidamente refletidos na prática; o reconhecimento da importância de didáticas e metodologias adequadas para o ensino de artes para/com Surdos; o entendimento da Libras como língua de uma modalidade que demanda contato visual e dinâmicas diferenciadas de interação; e, por fim, o esclarecimento de que o profissional TILS não é “ajudante” do aluno Surdo, mas sim um profissional da educação a serviço de qualquer pessoa que não use o mesmo idioma para se comunicar, seja aluno, professor, pai, coordenador, merendeira etc., e que, em sala de aula, seu trabalho deve sempre se dar em parceria com o professor ouvinte regente.

Todos esses entendimentos, oportunizados aos acadêmicos de forma prática e real, são justamente propósitos e conteúdos abordados na disciplina de Libras da UDESC. Essas questões todas, uma vez internalizadas pelo futuro arte-educador e/ou profissional da educação básica, por si só já justificam a importância indispensável e a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas graduações e licenciaturas.

Direta e indiretamente, esses saberes permitem aos acadêmicos se enxergarem como agentes sociais transformadores da educação, com grande responsabilidade com uma inclusão responsável e respeitosa de Surdos nas escolas inclusivas. Também como multiplicadores sensíveis às minorias, aos grupos invisibilizados de identidade, cultura e língua não reconhecidas, uma vez que, a nosso ver, é isso que leva à verdadeira inclusão e respeito à diversidade humana.

Na segunda e terceira edição do *Artes & Libras em Ciclo*, considerando a demanda e o interesse dos acadêmicos da disciplina de Libras das turmas de Artes Visuais dos semestres de 2017/2 e 2018/2; as motivações da professora da disciplina; os recursos providos pela UDESC por meio de edital de extensão (uma vez que o evento passou a ser cadastrado como ação de extensão para ser melhor viabilizado); e a compreensão da importância da participação de mais Surdos protagonizando as ações e atividades formativas, o evento alcançou novas proporções e passou

a contemplar outras linguagens artísticas, bem como a envolver acadêmicos de outros cursos da UDESC e contar com a participação de Surdos também na equipe de organização do evento. O *Artes & Libras em Ciclo* desde então se tornou um importante evento artístico bilíngue voltado a Libras e aos seus falantes, de notoriedade na comunidade Surda local e bastante visibilidade entre os Surdos e suas comunidades no contexto brasileiro de forma geral.

Nas imagens abaixo é possível observar o folder com a programação diversificada do *Artes & Libras em Ciclo* na segunda e terceira edição do evento realizadas em 2017 e 2018 na UDESC.



Figura 13: folders da programação da segunda e terceira edição do evento

Fonte: acervo pessoal das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O crescimento expressivo do evento ao longo dos três anos, bem como sua consolidação dentro da UDESC e dentro da comunidade Surda, se deve a várias razões, dentre elas: o esforço coletivo dos acadêmicos e da professora de Libras responsáveis pela organização e execução do evento; a disposição de recursos via edital de extensão que viabilizou, por exemplo, o pagamento de importantes convidados e artistas Surdos de fora da cidade - referências Surdas da esfera artística - e, também a devida valorização de profissionais locais; o trabalho de ampla divulgação do evento dentro da comunidade Surda, bem como a transmissão ao vivo das atividades e ações promovidas via internet o que implicou, por exemplo, no alcance de pessoas participantes residentes fora do estado de SC e também do

país; e, por fim, do prestígio dos participantes e participação ativa da comunidade Surda nas atividades programadas.

Este relato trouxe o tema das políticas linguísticas e de inclusão de Surdos na universidade por meio do evento *Artes & Libras em Ciclo* voltado à formação cultural, educacional, artística e linguística dos participantes envolvidos. Com base no relato e breve descrição de algumas das ações e atividades promovidas no evento, foi possível apresentarmos algumas considerações pautadas no entendimento sobre a importância da Libras e de seus falantes nas universidades.

Entendemos que viabilizar políticas linguísticas e de inclusão de minorias é possível por meio de iniciativas como o evento *Artes & Libras em Ciclo* que, quando pensadas e planejadas em uma dimensão criativa e sensível, podem ser verdadeiramente transformadoras e promoverem não apenas a formação cultural, educacional, artística ou linguística, mas também a formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Presidência da República, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 03 dez. 2005.

BRASIL. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Grupo de Trabalho, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, Brasília, DF, 2014.

MESQUITA, L. S. *Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 1. pp. 255-273, 2018.

OLIVEIRA, B. de. *Encontros com sinais: olhares sensíveis de ensino e aprendizagem de Libras e Artes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: UDESC, 2019.

QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

SEVERO, C. G. *Política(s) Linguística(s) e Questões de Poder*. Revista Alfa, São Paulo, v.57, n.2, pp.451-473, 2013.

EDUCAÇÃO SEXUAL: AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A (EX)INCLUSÃO DA SEXUALIDADE, DO CORPO E DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES

Data de aceite: 20/02/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
UNESP

Paulo Rennes Marçal Ribeiro
UNESP

Melissa Camilo
UNESP

Débora Cristina Machado Cornélio
UNESP

Valquiria Nicola Bandeira
UNIARA

Carlos Simão Cury Corrêa
UNIARA

Andreza De Souza Fernandes
UNESP

Marilurdes Cruz Borges
UNIFRAN

Monica Soares
UNESP

Fernando Sabchuk Moreira
- UEMP

RESUMO: Este estudo propõe uma reflexão a respeito da inclusão na perspectiva do corpo como construção histórico-cultural e suas implicações na sexualidade e no gênero e a sexualidade, sendo o sexo e gênero como desencadeador de discussões acerca do tema educação para a sexualidade dentro das

escolas. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, através de livros e publicações científicas disponíveis em bases de dados on-line. O estudo permitiu a compreensão de que tanto a sexualidade quanto as relações de gênero foram, ao longo do tempo, construídas socialmente e serviram como instrumento de poder e exclusão social. Em um contexto em que a inclusão é a palavra de ordem, torna-se oportuno também propor discussões, de modo a desmistificar as concepções a respeito do lugar da mulher e lugar de homem na sociedade. Concluiu-se ainda que a Educação Sexual na escola deve ter um lugar no interior escola, no currículo escolar para que as crianças possam construir suas sexualidades, gêneros e expressões da forma mais emancipatória, prazerosa e efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de Gênero. Escola. Corpo. Sexualidade. Inclusão..Exclusão

SEXUAL EDUCATION: ACTIONS AND IMPLICATIONS FOR THE (EX) INCLUSION OF SEXUALITY, THE BODY AND GENDER AND THEIR EXPRESSIONS

ABSTRACT: This study proposes a reflection on the inclusion in the perspective of the body as a historical-cultural construction and its implications for sexuality and gender and sexuality, with sex and gender as the trigger for

discussions on the theme of education for sexuality within the schools. The methodology used was bibliographic research, through books and scientific publications available in online databases. The study allowed the understanding that both sexuality and gender relations were, over time, socially constructed and served as an instrument of power and social exclusion. In a context in which inclusion is the watchword, it is also opportune to propose discussions, in order to demystify the conceptions about the place of women and the place of men in society. It was also concluded that Sexual Education at school must have a place within the school, in the school curriculum so that children can build their sexualities, genders and expressions in the most emancipatory, pleasant and effective way.

KEYWORDS: Gender relations. School. Body. Sexuality. Inclusion. Exclusion

INTRODUÇÃO

O corpo como construção histórico-cultural e suas implicações na sexualidade e no gênero

“No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (Daolio, 1995, p. 105)

Assim, a história da civilização é a história do corpo e das suas manifestações. Cada cultura, cada sociedade, cada grupo, age sobre o corpo, enquanto indivíduo ou membro do coletivo, determinando-o e construindo suas particularidades, enfatizando determinados atributos de acordo com o que outros corpos ensinam e impõem, criando assim padrões de condutas sociais.

Surgem os padrões de beleza, de postura, de saúde, de sensualidade, que vão apresentando referências aos indivíduos para se construírem homens e mulheres. Com o tempo, esses modelos produziram o que podemos chamar de história corporal social, funcionando como um mecanismo de codificação de sentidos, produtores e mantenedores de corpos moldados e estruturados historicamente.

Com as relações ganhando novos horizontes, principalmente graças as possibilidades da internet e dos mundos virtuais, tornou-se mais perplexo o processo de construção dos corpos. A liberdade de se expressar, de experimentar o mundo, de se experimentar enquanto pessoa e corpo, apresentou e construiu uma nova forma de se enxergar os corpos. Hoje, alguns julgam-se incapazes de, ou mal preparados para, entender como que se configura essa nova forma de se viver e a maneira como isso implica na liberdade dos corpos. Surge então, novos olhares, novas condutas, novos questionamentos. Quem somos nós? Até que ponto o meu corpo é um produto das minhas experiências e/ou da forma que me construíram? Que possibilidades encontro hoje para que eu possa me descobrir enquanto pessoa, corpo, sociedade?

Não existe uma resposta correta ou que abranja todas essas indagações, mas passear pela História e observar as diferentes formas de ser um corpo, de estar um corpo e de se expressar um corpo pode clarear um pouco essa discussão. Também deve-se caminhar pela sexualidade e pelo gênero para entender como que a sociedade se desenvolveu e moveu para o ponto que estamos.

Todas as culturas e sociedades, desde os tempos mais primórdios até o período vigente, lidam de várias formas com a dimensão sexual dando sempre uma (re)significação, tentando compreender e dar sentidos, criando normas, permissões e interditos, não sabendo e não entendendo como lidar com o sexo e suas representações de modo natural. Dá-se, quase que sempre, um valor imoral.

Refletindo sobre o ambiente, os afetos, as manifestações e pensando num corpo dinâmico, construído pela sociedade e pela sua cultura, é que tentaremos explicar as mudanças que foram acontecendo nos padrões corporais e sociais, suas contribuições para as discussões acerca da educação sexual e sua importância dentro do espaço escolar. Desprendidos de delimitações de datas e épocas, mas focando em traços que foram se destacando em determinados períodos, tentaremos compreender melhor o corpo que conhecemos hoje e todas as suas expressões. Importante salientar que os períodos marcados não se constituem independentes uns dos outros, mas sim encadeados uns nos outros e sempre com a ideia de que falamos de uma história ainda – e sempre – em aberto e em constante devir.

O modo pelo qual compreendemos os vários aspectos da nossa existência não foi construído abruptamente; ao contrário, ele se constituiu num trabalho contínuo da consciência através do tempo. Ele se fez em tradição...

O CORPO IDEALIZADO: GRÉCIA ANTIGA

Narrativas que remetem a sexualidade estão bem presentes na cultura mítica da Grécia Clássica. Para os gregos, a sexualidade estava inteiramente ligada a natureza e as forças divinas, pois acreditavam que todo e qualquer sentimento não poderia ser puramente humano, mas objeto resultante de interferências dos Deuses. Eles não se sentiam capazes de sentir, se considerando seres vazios. Seguindo essa linha, acreditavam em três principais Deuses ligados ao amor e a sexualidade: Dionísio, Afrodite e Eros.

Afrodite (ou Vênus para os romanos) era a deusa da beleza e da paixão sexual, sendo muitas vezes representada ajudando os amantes a superar obstáculos. Na obra *Religião Grega na Época Clássica e Arcaica*, Walter Burkert (1977) argumenta sobre a influência que a imagem da Deusa causava no povo grego:

“A esfera de influência de Afrodite é, de entre as dos outros deuses, a que é dada de modo mais direto e perceptível: a consumação da sexualidade e do prazer. O

A medida em que os cultos a Afrodite cresciam, seus atributos também aumentavam, quase sempre relacionados ao poder do erotismo, da fertilidade e do amor. Tanto que, para representar as relações amorosas, usavam o termo “aphrodisia”, que significava que o amontoado de sentimentos e ações amorosas estava diretamente sendo regido por Afrodite.

Foucault (2002) analisa as relações dos gregos como algo ligado ao controle das práticas da moral, justificando que tudo o que conhecemos hoje como sexualidade, foi ligado diretamente ao que a cultura greco-romana chamou de “artes da existência”.

Ainda considerado uma referência, e muitas vezes usado compondo um elogio, o corpo grego é bastante revelador enquanto modelo de construção social e de ideias estéticas. Esse corpo, que era muito radicalmente idealizado, treinado e produzido em função do seu aprimoramento, demonstra o quão contrário ele era a uma natureza, qualquer que ela fosse, e sim um artifício criado numa civilização fechada e contrária a uma diversidade de corpos. Assim, esse corpo construído e exaltado, era a imagem idealizada de cidadão padrão que todos deveriam trabalhar e produzir por meio de exercícios e meditação. Nesse momento, o corpo era um elemento de glorificação e de interesse do Estado.

O corpo nu era um objeto de admiração e, quando seguia os moldes sociais da época, era a expressão mais pura de saúde e beleza apreciada pelos gregos. O corpo era valorizado pela sua capacidade atlética e pela sua fertilidade, que antes era denominada pela forma do corpo e não exatamente pela sua potência. Para eles, cada faixa etária tinha a sua beleza própria, levando em consideração a busca pela estética e pelo intelecto ideal. O corpo padronizado era tão importante quanto uma mente brilhante que não fugisse também dos moldes sociais da época.

Quando o assunto era corpo e sexo, não existia uma moral muito rígida, organizada e autoritária, apenas algumas normas de conduta para se evitar os excessos. Tais excessos, quando aparentes, mostravam a falta de controle do indivíduo sobre si mesmo, o que demonstrava que ele não era o cidadão ideal, fazendo-o perder moral entre os demais. Prescreviam o que consideravam o “bom uso” dos prazeres – comida, bebida e sexo. (ROSÁRIO, 2006). Porém, só podiam gozar dos prazeres os cidadãos, isto é, os homens livres, excluindo os escravos e as mulheres. A esta cabia apenas cumprir as funções de obediência e fidelidade aos seus pais e maridos, além de seus corpos servirem apenas para a reprodução. O homem era visto como um corpo quente e forte, enquanto o da mulher era frio, estático, obsoleto.

Richard Sennett teoriza, entre outras questões, com base em estudos do

registro “Das Partes dos Animais”, de Aristóteles:

“Para Aristóteles, o esperma era superior por gerar vida, em contraposição à menstruação, inerte. Ele distingue “o macho, dotado do princípio do movimento e da geração, e a fêmea, possuidora do princípio da matéria”, estabelecendo um contraste entre forças ativas e passivas no corpo.” (SENNETT, Richard. 1994, pág. 38)

A partir de pesquisas como as de Galeno de Pérgamo, desenvolveu-se conceitos fisiológicos sobre a mulher e o homem que se mantiveram por séculos e tinham como base noções de calor. Apenas um corpo quente era considerado digno de sabedoria e experiências, o que desencadeou no desenvolvimento de uma história da sexualidade predominantemente masculina.

“O registro médico, passando de fêmea, fria, passiva e frágil, para macho, quente, forte e participante, formava uma escala ascendente de valores; tratava os machos como superiores às fêmeas, embora fossem da mesma matéria.” (SENNETT, Richard. 1994, pág. 40)

Os prazeres eram estritamente masculinos. Da mesma forma aconteciam com o padrão corporal citado, onde as mulheres não se enquadravam nessa busca pelo padrão ideal, já que seus corpos eram apenas para servir os homens e as crias. Além disso, as normas para os homens eram mais liberais, permitindo a bigamia e a homossexualidade como práticas saudáveis e naturais (ROSÁRIO, 2006).

Naquele período as relações sexuais estavam mais ligadas a forma como essa relação se dava, valorizando o posicionamento mais ativo do que passional, demonstrando a característica extremamente patriarcal. Também se diferenciavam perante a lei, podendo os homens andarem nus dentro dos ginásios e andar nas ruas com vestes soltas para manterem o equilíbrio térmico do corpo; as mulheres, determinava-se o uso de roupas em casa, e em passeios ou afazeres pela rua o corpo deveria estar sempre bem coberto, como se dentro de um casulo (TUCHERMAN, 2004).

Como objeto social de admiração, os corpos eram construídos e trabalhados dentro dos ginásios e eram exaltados muitas vezes nos Jogos Olímpicos. A expressão e exibição de um corpo nu estava associada diretamente a saúde do mesmo. Desconheciam o pudor físico, e enxergavam o corpo como uma prova de criatividade dos deuses e que por isso deveria ser adestrado, perfumado, treinado e referenciado, pronto para arrancar olhares de admiração, mas principalmente de inveja dos demais mortais.

Não era apenas narcisismo ou de uma desmedida paixão por si mesmo. A vida, diziam os deuses, não era uma graça, mas um dom a ser mantido. Os saltos, as corridas, os discos, os halteres, os dardos, eram provas que as divindades exigiam

para que se mostrassem dignos da vida, dignos de terem sido premiados a viver. Os deuses representavam não somente qualidades humanas que poderiam ser melhoradas, mas a excelência que se podia alcançar. Vale ressaltar que, através desta forma idealizada e padronizada de se viver e de se pensar o corpo, definem-se também princípios filosóficos e sociais, além de formas de se viver em sociedade e o modo como ela funciona (CUNHA,2004). Verifica-se, ainda hoje, que esta forma de ler e ver a realidade se mantém. Segundo Foucault (1994), nos séculos I e II, os filósofos enfatizavam a necessidade de se tomar cuidado consigo mesmo, pois somente assim, se autorregulando e adaptando é que alcançaríamos uma vida plena. Por isso era tão recomendado as meditações, a leitura e os regimes rígidos de atividades físicas e dietas. O objetivo sempre foi se manter dentro de um padrão aceitável e esperado pelos demais integrantes da sociedade em que se vivia.

Sabe-se que os Gregos eram mais abertos as exposições do corpo, e o celebravam a todo momento, enquanto que os romanos não o faziam. Em Roma, o poder estava no Imperador e na grandiosidade. Para tanto, eram construídos monumentos, para que todos olhassem, obedecessem e acreditassem que aqueles corpos eram o exemplo maior, o que deveria ser seguido e almejado (TUCHERMAN, 2004). As representações eram mais dramatizadas, evidenciando de forma clara um contraste entre o nu e o vestido, a força e a incapacidade física, a morte e a vida. Os valores ligados ao corpo eram distintos, os gregos o expressavam abertamente, os romanos não o expunham a luz do dia. Porém, no momento de maior domínio político do Império Romano, esses valores foram alterados, consequentes de um pensamento filosófico e de uma nova aceitação corporal instituída (PELEGRINI, 2006). Embora, tenha sido orientado fortemente pelos costumes pagãos, a arte romana manteve-se fiel pela expressão do ideal de beleza grego.

Posteriormente, as representações do corpo mudaram de dimensão, subjugando-o a temas que potencializavam as discussões acerca de questões místicas e religiosas. (GOMBRICH, 1999 apud Pelegrini, 2006)

O SILÊNCIO: CRISTIANISMO E O CALAR DOS CORPOS

Com o fortalecimento do cristianismo uma nova percepção de corpo surgiu. Agora, ele sai de uma perspectiva de expressão, beleza e desejo puro e passa a ser fonte de proibição. De mãos dadas com a teologia, por muito tempo foram reticentes com a transformação, interpretação e crítica das imagens e monumentos que veiculavam corpos. Uma das prováveis razões é o fato de o cristianismo possuir uma história própria e de difícil relação com o corpo. Santo Agostinho, um bispo de Hipone – a Tunísia de hoje -, foi quem instituiu o mais pesado manto da vergonha sobre a nudez e os corpos do paganismo. O pecado rondava tudo e todos, e perante

o deus cristão, os homens e mulheres deviam ocultar os seus corpos até mesmo dentro de sua intimidade conjugal. O corpo deveria ser inteiramente desvelado.

O cristianismo constantemente reprime o corpo e suas expressões, mas por outro lado, esse mesmo corpo é glorificado pela representação do corpo de Cristo, como se a dor física tivesse um valor espiritual que se adequa aos valores pregados e estimulados pela igreja. A lição seria o modo como Cristo aceitou sua morte e lidou bem com a sua dor corporal, que de alguma forma seria mais importante do que saber lidar com os prazeres da carne e com suas vontades sexuais. (TUCHERMAN, 2004)

É evidente a separação da alma e do corpo, prevalecendo uma força maior a primeira. Essa divisão torna-se ainda mais acentuada, embora já determinada entre os séculos V e IV a.C. por Sócrates, Platão e Aristóteles. O que antes era visto de forma una e integrada, agora era mais do que nunca visto paralelamente; um mundo material e outro ideal, o corpo e alma, o desejo e o pensamento. (RAMMINGER, 2000; PAIM & STRAY, 2004)

O cristianismo pregava que o homem deveria descobrir-se como mais do que o seu corpo, descobrir-se como alma que deveria lutar contra os desejos para escapar das consequências da morte e conquistar a eternidade e a salvação divina. (VAZ, 2006). O corpo, prisão da alma, deveria sempre permanecer coberto, já que era considerado um vexame, dessa forma, também permanecer longe dos desejos de si e dos outros.

Durante os mil e quinhentos anos seguintes, o Ocidente, envergonhado de si mesmo e banhado em culpa por entenderem que eram feitos de carne e de sexo, não livre de desejos considerados obscuros, se escondeu em seus trajes negando todo e qualquer tipo de olhar ou expressão.

Foi também nessa época que, durante um grande período, hoje um caso muito grave de pessoas que sofriam de algo semelhante aquilo a que hoje denominamos de anorexia nervosa. Esta recusa de alimentação era acompanhada da vontade de abandonar a vida material e alcançar o que eles chamavam de plano espiritual (CARMO, 1997)

Ainda nessa época, os papéis de homens e mulheres eram bem segmentados. O homem, ainda como provedor, forte e valente; a mulher limitada aos afazeres do lar e a criação das crianças. Poucas eram as que tinham função realmente social e que podiam extrapolar as condições da igreja. Porém, foi no período do cristianismo que a mulher ganhou mais uma função: estava destinada a levar à família, à sociedade e à Igreja aquilo que lhe é próprio: a sua delicadeza e ternura, a generosidade incansável, a intuição e agudeza de espírito, a piedade profunda e simples, a constância e fidelidade. Novamente, sobrava a mulher a função de “mãe”, seja dos seus filhos ou da comunidade a que fazia parte, zelando pelos bons

costumes e padrões embutidos.

Os trabalhos de Foucault (2004) mostram de forma bem clara a forma como essas experiências religiosas influenciaram não somente a época a qual pertencem, mas todo um contexto na história da humanidade, desenvolvendo um código sutil que é passando de geração para geração, que restringe certas formas de experienciar o corpo, estimula e transforma as relações externas e internas, modificando não apenas os espaços privados, mas principalmente os comportamentos que viriam a público. Dessa forma, alterando e construindo a cultura.

Não contribuiu somente para a maneira como as pessoas encaravam a religião, mas também fez com que essa religião transformasse a maneira como que essas pessoas se portariam em público, como colocariam seus corpos no meio social. Assim, produzindo, reproduzindo e mantendo padrões estipulados. Muitas vezes, padrões esses que limitavam as vivências e experiências ligadas ao corpo, ao sexo, a sexualidade, ao gênero e ao simples fato de ser.

IDADE MÉDIA: O ABISMO ENTRE A ALMA E O CORPO

Ainda com a presença bem forte da igreja, nesse período os corpos eram contidos e escondidos, impedidos de qualquer manifestação que fosse, por medo de desagradar os poderes humanos e divinos ao qual era fortemente impostos. Agora, numa grande parceria com a Monarquia, o cristianismo ainda influenciava as noções de vivências dos corpos e dos gêneros, (re)significando as noções e vivências. A preocupação com os corpos, que veio da sociedade greco-romana não era mais aceita, o que aumentou o abismo entre os corpos e a almas, fazendo com que o segundo tivesse uma força e importância muito maior do que o primeiro. (ROSÁRIO, 2006).

O corpo passa a ser a prisão da alma, pois por ser material e terreno, estaria ligado aos pecados e a carne, tornando-se por imediato pecador e sujeitado a purificações, que muitas vezes eram feitas por meio de punições corporais. Passando a empregar, em nome do Tribunal do Santo Ofício (a Inquisição – oficializada pelo Papa Gregório IX), castigos e punições públicas. E mais tarde empregou a fogueira e a tortura, que eram assistidas não somente pelos populares, mas por todas as autoridades, como forma de controlar a população, afim de evitarem manifestações contra o sistema empregado.

A fogueira foi mais usada para queimar as bruxas – mulheres que estavam a frente de seu tempo e entendiam que o lugar delas não era apenas o de servir, mas o de sujeito tão importante quanto o homem, com direitos e deveres sociais. Por esses motivos, essas mulheres eram consideradas objetos do demônio, que já apresentavam uma força contra o sistema e uma sexualidade não reprimida, o que

era um comportamento agravante e nada adequado. Mulheres de sexo livre, que praticavam quando queriam e com quem queriam, que supostamente abriram seus corpos durante o ato sexual para que demônios entrassem e desgraçassem com a vida delas e com quem mantivesse contato profundo. Porém, somente as mulheres acabavam sendo queimadas na fogueira, enquanto os homens que se relacionassem com elas, recebiam punições menos severas. Salienta-se que, por terem “nascido da costela de Adão”, de acordo com o cristianismo, nenhuma mulher continha pureza e deveriam ser trabalhadas desde pequenas para obterem a purificação. Seus corpos eram invadidos, raspados e vasculhados em busca de alguma marca que as entregassem como objetos do obscuro, do mal, verdadeiras *agentes do demônio* (feiticeiras), mesmo se a sua única atitude contra o sistema fosse o fato de querer existir enquanto ser e viver como bem entendessem.

Por medo de morrerem ou de serem maltratadas, as mulheres se ligavam a religião e faziam dela a própria vida, buscando um nível que chegasse próximo a perfeição esperada pela sociedade, tentando transcender o corpo material. Corajosas aquelas que tentavam lutar por uma sociedade mais igualitária, mas que infelizmente acabaram perdendo a vida por causa de uma sociedade fortemente segmentada e machista.

Por sorte, paralelamente a esse comportamento, surgia uma manifestação que ampliava o valor da mulher e toda a sua significância, havendo assim um corpo que deveria ser exaltado, objeto de experiências que libertariam os demais corpos. (CUNHA, 2004; TUCHERMAN, 2004). Todo esse amor provençal se opôs ao que era costume na época, principalmente ao cristianismo, o que ocasionou na criação de uma cultura e sistema de valores diferentes e libertadores, intensificando e permitindo experiências e vivências intensas para os corpos. Como nos diz TUCHERMAN (2004, p. 67) “em diferentes épocas e em diferentes sociedades, o amor foi inventado e reinventado, assim como o corpo que o suporta e o experimenta.”

No que se refere a corpo e ao gênero, não existiram muitas mudanças nas suas significâncias até meados do século XVIII, o que também não quer dizer que experimentações e vivências diferentes não foram feitas, mas sim que muito pouco foi relatado. O corpo segue em movimento, ora lento ora acelerado, mas jamais inerte.

A ERA MODERNA: UMA NOVA VISÃO SOB O CORPO E SUAS EXPRESSÕES

Com o avanço dos métodos científicos, as ações humanas, as concepções de corpo e a liberdade do ser humano foram novamente colocadas em pauta. Esse avanço desenvolveu nos indivíduos da idade moderna uma necessidade e apreço pelo uso de uma razão científica como a forma mais segura de conhecimento.

O corpo passa então a ser visto como objeto de estudo e experiências, um corpo renascentista. O corpo analisado, descrito, investigado. Era como se o corpo estivesse sendo redescoberto, reavaliado, ressignificado. Passou a ser explorado em obras de artes, como as pinturas de Da Vinci e Michelangelo. Um novo estudo é consolidado e o corpo, assim como suas dimensões, são trazidos novamente à tona e saem, delicadamente, do silêncio causado pela igreja.

Foi também nessa época que novas condutas foram adotadas. A disciplina e controle corporais deveriam ser levados mais a sério. As atividades físicas passaram a ser algo controlado e acompanhado de perto, visando uma saúde corporal adequada aos parâmetros da época.

Nesse período, ocorreu um declínio dos sacerdotes que condenavam a vida na terra, fazendo com que um movimento de pluralismo de religiões e crenças surja, trazendo à tona aquele sentimento de carne intensa, ativa, que mesmo carregando estigmas cicatrizados, consegue ser soberana e quer mostrar-se.

A luta por um corpo sadio dominava o indivíduo e suas práticas, domavam-se as vontades, fazendo com o Estado ainda tivesse o controle pelos corpos. (PELEGRINI, 2006).

Nesse novo contexto, o filósofo Descartes aparece e consegue, definitivamente, instalar a divisão entre corpo-mente, que ainda recebia influência das concepções da antiguidade clássica. O homem era constituído por duas substâncias: uma pensante e outra material. A alma-razão e o corpo. Mesmo se, essa concepção de subjetividade já tivesse sido pensada, foi somente pelo intermédio de Descartes que ela foi aceita e o físico passou a estar a serviço da razão.

Defronte ao crescimento e aperfeiçoamento da produção agrícola e o acréscimo de produtividade, aliado a uma expansão comercial, desenvolveu-se a indústria moderna que, junto as mudanças sociais, oficializou o surgimento do sistema capitalista. A produção desse sistema, fez com que mudanças drásticas acontecessem nas relações com os trabalhadores. Com o trabalho em série, o corpo e suas expressões foram limitados a uma simples ação fisiológica, desprovida de qualquer indicio de criatividade. O corpo mostrou-se, novamente, oprimido e manipulável, passando a ser disciplinado.

Não que uma sociedade não possa ser disciplinada, mas anular as vontades, expressões, pulsações e criatividade do ser, além de ser cruel, gera uma sociedade alienada e aquém as necessidades de seu eu. Essa nova forma de poder sob os corpos, possibilitou um controle sobre a forma como ele atuava e se fazia nos espaços.

Assim, essa movimentação mecânica deu origem a uma compreensão secular do corpo, contestando a antiga noção de que a alma seria a fonte de energia do corpo, quebrando assim alguns dogmas religiosos.

Com a sua expansão no século XIX, o capitalismo trouxe uma nova forma de produção. A padronização da produção industrial repercutiu também nos corpos, movimentos e expressões, desencadeando um processo de homogeneização de gestos e hábitos que se estenderam as todas as esferas. (HOBBSAWM, 1996 apud PELEGRINI, 2006). Assim, o ser humano fica a serviço da economia e da produção por escala, fazendo-se um corpo produtor que necessitava ter saúde para melhor produzir e adaptar-se aos moldes e padrões para ser um consumidor em potencial. (ROSÁRIO, 2006). Novamente, o corpo é objetivado.

A evolução social-industrial nos propiciou um desenvolvimento técnico-científico bem elevado, possibilitando a elite burguesa moderna, um crescimento nas práticas e técnicas sobre o corpo. Os novos meios de transporte e comunicação, assim como o aumento na expectativa de vida, expandiram as formas de se interagir os corpos e de realizar atividades.

Dessa forma, o acesso a informações trouxe novas e infinitas possibilidades de conhecimento, tanto que nos séculos XVIII e XIX, o saber passa a ocupar novamente papel de destaque, havendo a necessidade de corpos ativos e livres, contrariando as práticas mecanicistas. Porém, a beleza padronizada junto com a necessidade de consumo criada pelas novas tecnologias e homogeneizada pela lógica da produção industrial, fez com que a quantidade e qualidade das vivências corporais do ser contemporâneo diminuísse consideravelmente.

Nesse novo momento, o corpo – agora novamente padronizado – passa a ser reproduzindo não apenas em pinturas e desenhos, mas alcança um novo patamar, fazendo parte da fotografia, do cinema. Assim, atingindo, reprimindo e moldando uma porcentagem maior de indivíduos.

“Chegando ao século XIX, temos uma sociedade anônima, uma vasta população de gente que não se conhece. O trabalho, o lazer, o convívio com a família são atividades separadas, vividas em compartimentos a ela destinados. O homem procura proteger-se do olhar dos outros... (TUCHERMAN, 2004, p. 69)”

Nesse novo momento, parece surgir uma nova forma de solidão. O sentimento de corpo social, que de certa forma pertence a tudo e a todos, um novo isolamento que não é protegido pelo espaço privado, mas constantemente posto a prova no campo social. Um corpo que administra a ausência de contato, seja ele de qualquer dimensão. Essa vivência passiva e defensiva, que tenta se enquadrar ao que os outros esperam, é notória na forma como as pessoas caminham, se movem e se evitam. Cria-se segregações corporais e comportamentais.

UM CORPO EM CRISE: NOVAS CONCEPÇÕES SOBRE AS VIVÊNCIAS DO CORPO, SEXUALIDADE E GÊNERO

Cada vez mais as pessoas investem no próprio corpo, com o objetivo de se fazer parte de um sistema, tentando obter por ele mais prazer e estimulação social, adequando-se a um mercado crescente de produtos e serviços. As mídias veiculam cada vez mais corpos inacessíveis, comportamentos ditos adequados e expressões sempre dentro do mesmo molde.

Modelos corporais são evidenciados como indicativo de beleza e aceitação social, num jogo de pura sedução pela imagem. Ideais de saúde, magreza e atitude estão associados ao aceitável, ou bom, ao respeitável. Dessa forma, a publicidade apodera-se da subjetividade de cada ser, incitando-o a recriar-se de acordo com o modo ou estilo de vida que ela propaga (PELEGRINI, 2006).

Essa lógica comercial atua nas nossas carências mais profundas, como o medo da morte ou da velhice, que poderão ser, aparentemente e erroneamente, amenizados com produtos e técnicas estéticas. O que se vende além da possibilidade de se permanecer vivo e belo, e a possibilidade de se ser aceito pelas massas, de se fazer parte.

A necessidade de se encaixar nos padrões estabelecidos e criados, parece desencadear uma crise nas imagens. Assim, as indústrias de beleza e de saúde tem no corpo o seu maior consumidor. Tal crise, além de estar associada diretamente ao corpo, também traz consequências para os fundamentos da nossa cultura, assim como trazendo também uma crise a própria subjetividade do ser.

Nota-se que os discursos – científicos, tecnológicos, publicitários, médicos, estéticos – que normalizam o corpo, vão tomando conta da vida interior do indivíduo, sendo invasiva as dimensões expressivas e simbólicas da corporeidade, fornecendo imagens e informações que (re)configuram o âmbito da vivência corporal e expressiva. (NOVAES, 2006).

Disciplinamos o corpo para que consigamos reconhecimento social e aprovação de pessoas que estão inseridas no mesmo sistema de regulação que nós. Nem mais, nem menos.

Essas noções de corpo modelado começam a sofrer alterações e se ver novamente próximo da liberdade, quando estudos feministas nas décadas de 60 e 70, sobre diferenças entre homens e mulheres serem baseadas em fatores históricos e culturais e não, como até então, em fatores exclusivamente biológicos e sexuais. Porém, ainda resistente, homens e mulheres continuam tentando se adaptar aos meios e grupos sociais, muitas vezes desistindo da sua liberdade de ação e expressividade. O ser humano só entende a sua própria existência quando está em posições distintas: corpo e alma, razão e emoção, feminino e masculino, construindo dessa forma um conceito de corpo numa lógica de produção, mercado,

economia e consumo.

Institui-se assim um corpo sexual, delimitando o que é masculino e feminino e as limitações de cada esfera. E mesmo que sendo negada, esse processo faz com que todo esse poder, que reprime e conduz o corpo, reforçam a importância da sexualidade. Esse estímulo provocará, necessariamente, uma atenção redobrada ao corpo, ao prazer e, conseqüentemente, a uma super estimulação da sexualidade. Assim, ao mesmo tempo que negam a sexualidade, a liberdade dos corpos e das expressões, o próprio sistema instiga as pessoas a pensarem sobre.

Sexo passa a ser a representação – errônea – do corpo. Esse deve tornar-se um objeto social de desejo para o outro, para que consiga satisfazer as vontades do outro. Em outras palavras, o corpo que deveria servir a si próprio toma uma posição de servir ao que as outras pessoas esperam que ele represente. Perde-se a liberdade de ser, de se expressar, de se existir na sua mais simples e profunda subjetividade.

Assume-se a condição de alvo estigmatizado, pois deve-se servir, sentir, vestir, consumir, comportar, viver pelos moldes impostos. A tecnologia e a ciência muitas vezes se juntam nessa onda de padronizam e ditam conceitos e vivências ideias, numa tentativa – que até então está dando certo – de reger os corpos, os seres.

Dessa forma, cria-se uma problemática entre as identidades, as singularidades de cada ser. A este respeito Turner (1994) refere que se criou, no séc. XX, uma “sociedade somática”, “uma sociedade na qual os nossos maiores problemas políticos, sociais e morais são expressos através da conduta do corpo humano” (p. 6), fazendo com que entrássemos numa era de crise do/no corpo.

O CORPO PÓS-MODERNO: VIVÊNCIAS LIVRES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CULTURA E POLÍTICA MUNDIAL

As transformações que marcam a passagem da modernidade para a pós-modernidade trazem a tendência da separação entre o saber e o poder, que na modernidade estavam interligados (FOUCAULT, 1994).

A autonomia nos mais variados campos e em diferentes graus – social, político, estético -, é o principal objetivo dessa nova vivência. Assim, mais que finalmente, os indivíduos deixam de ser movidos por padrões estipulados, assumindo cada um a sua essência e escolha, trabalhando e enaltecendo a sua singularidade.

Agora, percebe-se uma mudança um tanto radical de referência, passando de uma identidade estável, centrada, firme, totalizável e constante voltada ao que era entendido como ser homem ou ser mulher, para uma nova relação com o nosso próprio eu, com o mundo e com os outros, que se manifesta numa identidade mais instável, descentrada, processual, mutante a qual corresponde um corpo fragmentado

(TUCHERMAN, 2004), Pode-se dizer que o corpo pós-moderno não se desvincula da modernidade, mas que ele é capaz de se adaptar, recriar, inovar e fazer rupturas constantes com aquilo que não o nutre ou que não o faz se sentir ser da própria existência.

Na realidade, como referem Cristina Paim e Marlene Strey (2004) o corpo pós-moderno encontra-se em plena metamorfose. Atualmente, o indivíduo procura no seu corpo uma verdade sobre si mesmo, que a sociedade não lhe consegue proporcionar, pois ela, de forma ampla e complexa, não consegue atingir a complexidade da subjetividade de cada ser.

Como já dito em outro subcapítulo, a cultura centrada na supervalorização de um corpo aceitável, encontra na publicidade a disseminação da sua imagem, normalizando o que seria o corpo, expressão ou comportamento ideal, além de um conjunto de práticas necessárias para a sua manutenção. Porém, nesse momento de pura desconstrução de estereótipos, o corpo torna-se uma tela inacabada, onde o artista tem total liberdade para pintar o que quiser da forma que acreditar sem melhor. Corpo, sexualidade, expressão e comportamento tornam-se objetos da subjetividade e vontade de cada ser, dando voz ao pluralismo social, cultural e político.

SEXUALIDADE, SEXO E GÊNERO: DESENCADEAMENTO DE DISCUSSÕES ACERCA DO TEMA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE DENTRO DAS ESCOLAS

Fixada a história e a modificação do corpo e da sua concepção pela e/na história, chegamos a outros pontos que ajudam a encontrar o caminho para as considerações que permeiam o meio da Educação para a Sexualidade. Dentre elas, já citadas no subtítulo e discutidas no capítulo anterior, nos resta explicar o (pré) conceito existente acerca do termo gênero.

Gênero é uma construção social e cultural que reflete um padrão de papéis sociais conferidos a homens e mulheres. Não são papéis conquistados, e sim impostos numa ótica patriarcal, que revela uma relação de poder.

Não pode ser resumido a um conceito meramente biológico, pois é assimilado e aprendido. Homens e mulheres nascem diferentes, mas não desiguais. A desigualdade é fruto do que se impõe na coletividade, em relação ao que se espera do comportamento dos indivíduos. Portanto, as relações de gênero são produtos de um processo pedagógico que se inicia no nascimento, passa pela infância, se vê reforçada durante a permanência escolar e continua por toda a vida, reforçando as desigualdades pré-estabelecidas entre homens e mulheres, contribuindo cada vez mais para um futuro de violência, discriminação e preconceitos.

A importância de se incluir esta temática na grade curricular não se resume somente a levar informação as pessoas que estão inseridas nesse contexto. Mais

do que isso, serve para que essa informação seja difundida na família, entre amigos e outras pessoas de seu convívio, aplicando o conceito social que já é atribuído a instituição escolar.

Exemplos negativos estão a amostra em todos os lugares que frequentamos e me alimentaram a querer cada dia mais desenvolver esse trabalho. Essa visão para as desigualdades já fazia parte da minha realidade como criança, jovem e adulta, mas quando finalmente me apropriei de vivências como estudante de pedagogia é que eu pude mergulhar fundo nesse sentimento de insatisfação social e presenciar esses casos dentro das escolas.

Desde as brincadeiras e brinquedos que eram distribuídos e divididos de acordo com o sexo do aluno, indo até as escolhas de cores para a construção de atividades pedagógicas e chegando, infelizmente, aos modos de tratamentos professor/aluno que muitas vezes também se baseavam no gênero da criança.

Diferente do que ouvimos nos ambientes sociais, isso não se denomina como “ideologia de gênero”, mas sim como um estudo social acerca do gênero, da sua construção histórica e implicações no cotidiano. Dessa forma, apresentar isso para o aluno, direta ou indiretamente, além de contribuir para o conhecimento e análise sócio-histórico-cultural, também é de grande valia na construção de pessoas com pensamentos críticos, que respeitem e que sejam respeitadas em todos os seus modos de convívios sociais.

Tendo isso em vista, iniciarei esse segundo capítulo com algumas explicações acerca da história do termo gênero. A maneira como ele influenciou manifestações e mobilizações sociais, (re)criando realidades e alterando a vida das pessoas, contribuindo para a construção de documentos como Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que garante a dignidade e os direitos de todas as pessoas de forma igualitária.

A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA GÊNERO E A SUA CONTRIBUIÇÃO SOCIAL

O termo gênero, quando nos referimos aos estudos contemporâneos, é compreendido como uma categorização social, que se estabeleceu conceitualmente a partir da metade do século XX e que está em constante construção para distinguir os aspectos biológicos dos aspectos sociais dos indivíduos. Nessa mesma época o Movimento Feminista apropriou-se do termo para evidenciar as diferenças e lutas por equidade de gênero que elas enfrentavam, denunciando e explicando a situação inferior da mulher na sociedade.

Entretanto, suas origens antecedem as teorizações feministas, pois, desde o surgimento da palavra, o termo gênero sofre seguidas interpelações teóricas e abordagens passando em variadas conceituações, das quais algumas estão em vigor

ainda hoje. Abordagens essas que estão em diferentes campos, mas principalmente no da linguagem, conforme constatado em sua etimologia.

A palavra gênero deriva-se da base indo-europeia gnê- ou gen que significam, respectivamente, nascer ou gerar. Nas suas raízes latinas, descendente da indo-europeia, encontra-se como *genus*, -eris, que tem como significado: nascimento, origem, descendência e linhagem. (CUNHA, 1982). Agora, gênero surge como instrumento classificatório, para separar elementos em grupos específicos, ou seja, é compreendido como a divisão em conjuntos, agrupamentos ou espécies.

Assim, na Antiguidade, principalmente na greco-latina, tal concepção de gênero é empregada na categorização das artes: gêneros literários, teatrais, musicais, etc. Ainda desse modo, refere-se também as subcategorias presentes nos gêneros como por exemplo na música, onde encontramos o jazz, a ópera, o clássico e tantas outras técnicas. É neste momento também que gênero adquire um novo conceito, que ainda permanece nesse sentido de classificação, no que se refere à natureza do discurso e a retórica.

De acordo com Plebe (1978) foi por meio do filósofo grego sofista Protágoras de Abdera (490 a.C. – 415 a.C) que foi atribuído a gênero, além da divisão e classificação, a formação dos substantivos em três naturezas: feminino, masculino e neutro. Onde eles poderiam, no caso do masculino e feminino, referir-se a seres animados do sexo feminino e masculino, e quando se tratando do gênero neutro, tratar de seres inanimados, nem femininos ou masculinos. Lucchesi (2009, p.295) ressalta em relação a esse último que “na formação das línguas românicas, verificase a passagem de um sistema tripartido encontrado no chamado latim clássico para um sistema fundado na oposição entre o masculino e o feminino, com o desaparecimento do neutro”. Assim, por mais que existam fragmentos do gênero neutro na língua portuguesa, foi extinta sua presença no idioma.

Desde aquela época, o termo gênero foi associado exclusivamente ao sexo biológico das pessoas, referenciando-se as mulheres e aos homens, conseqüentemente, a ideia de sexo feminino e masculino. Esse conceito permaneceu por muito tempo, e somente a partir da metade do século XX que surgiram as primeiras abordagens visando as relações sociais construídas entre homens e mulheres, por intermédio dos estudos realizados em diferentes perspectivas e campos de atuação dentro das Ciências Sociais e Humanas. Tendo como base as relações históricas e culturais, originou-se um novo conceito de gênero. Nesse momento visto como uma categoria social, e mais à frente na história, a análise dessas relações e conseqüências sociais.

Como ressaltado por Suárez (1995), estas abordagens, que antecederam esse novo conceito de gênero, iniciaram-se, principalmente, na Antropologia da década de 1930 nos Estados Unidos e Inglaterra. A contribuição que a Antropologia daquela época

nos deixou, baseia-se na investigação de civilizações onde a cultura, os costumes, as relações, ritos e tradições se diferem da cultura ocidental, principalmente no que se diz respeito as condutas e comportamentos de mulheres e homens, fascinando e aguçando a curiosidade com relação a esta visão eurocêntrica^[2] de mundo, e usando dessas tribos e aldeias como objeto de estudo.

Cronologicamente, a antropóloga cultural norte-americana Margaret Mead, que é um dos destaques e primeira pesquisadora a falar sobre os papéis sexuais, publica, no ano de 1928, o livro “*Coming of age in Samoa*”, no qual constata que os temperamentos não provem diretamente do sexo biológico, e sim que é construído durante toda a vida pelas sociedades a quais estamos inseridos, discutindo o contraste entre os estadunidenses e os moradores da ilha Ta’u, localizada em Samoa. Tempo depois, em 1935, Mead publica “Sexo e temperamento” e no mesmo sentido do seu trabalho anterior, esclarece que o comportamento humano não se determina pelo sexo biológico. Ao usar outras culturas como fonte de pesquisa e contraste, afirma que características são desenvolvidas a partir do meio que vivemos, e que o temperamento humano pode ser compartilhado por pessoas do mesmo sexo ou não, assim como seus preferencias, gostos e sentimentos.

Dessa forma, apesar de ser abordado de forma indireta na primeira metade do século XX, é apenas na segunda metade que gênero sofre suas primeiras teorizações.

Em 1949, a famosa escritora francesa Simone de Beauvoir foi a maior influenciadora a usar o termo gênero com conceito ligados a sexualidade, igualdade e equidade. Sendo figura importante na história da luta feminista, afirmou em seu livro “O Segundo Sexo”, que “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” estabelecendo dessa forma a identidade feminina como algo construído socialmente de acordo com as expectativas relacionadas aos sexos biológicos.

Apesar disso, a autora somente se refere as relações desiguais de poder que são construídas e mantidas entre ambos os sexos, os aspectos sociais determinados culturalmente em torno da sobreposição deles, em outras palavras, em que o homem é visto como sujeito universal, superior, um cidadão pleno, enquanto a mulher é o sujeito secundário, inferior e de cidadania imperfeita. Mas mesmo assim, será referência que propiciara novas abordagens e, conseqüentemente, o desenvolvimento de gênero como uma categoria social.

Gênero foi usado pela primeira vez, trazendo significados acerca do papel social humano com o psicólogo e sexologista John Money, em 1955, professor da John Hopkins University na época, quando utilizou “*gender role*” (papel de gênero) para distingui-lo de conjuntos biológicos, quando estudou o processo cirúrgico redesignação sexual^[3] em pessoas intersexuais^[4]. Antes dele, gênero era utilizado

somente como sinônimo de sexo, conforme sua origem gramatical, desta forma atribuindo todas as características do indivíduo somente ao seu sexo biológico e não as contribuições sociais. Sua conceituação de gênero, ainda que inovadora, era falha e insuficiente, diante da compreensão verdadeira e total.

Somente em 1968 foi estabelecida a diferença entre gênero e sexo, conceitualmente, pelo psiquiatra e psicanalista norte-americano Robert Stoller, com a publicação do livro “Sexo e Gênero”. A medida em que o autor, usando da perspectiva psicológica, foi se aprofundando em entender as relações sociais do indivíduo, conseguiu contribuir para o desenvolvimento da categoria gênero e para a exploração e análise de questões envoltas a formação individual, fator até então ignorado por John Money. Durante esse período, surgem ainda no contexto norte-americano, e se expandem pelo mundo, muitas outras solicitações para a instauração de estudos nas Universidades de correntes das manifestações sociais que norteavam o cotidiano da época, estudos que ainda não faziam parte da vida acadêmica. Tais reivindicações deram origem a um campo de pesquisa acadêmico chamado *Women’s Studies* (Estudos das Mulheres), abordava também outras temáticas relacionadas as desigualdades sociais, que logo passou a dar origem a outras linhas de pesquisa como “*Gender Studies*” (Estudos de Gênero), os *Queer^[5] Studies* (Estudo Queer) e os *Lesbian and Gay Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), sob forte apoio das feministas lésbicas.

Neste contexto de reivindicações, muitos antropólogos investigaram e publicaram artigos sobre as questões relacionadas ao gênero, mas foi o artigo “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica” da historiadora Joan Scott, em 1975, que se tornou um marco para esses estudos em todo o mundo. Nesse artigo, Scott conclui que gênero é uma categoria válida para uma pesquisa histórica das relações dos homens e das mulheres diferente do que Robert Stoller tinha proposto.

Surge, no início da década de 1990, uma renovação acadêmica trazida pelas correntes teóricas do movimento chamado pós-estruturalista e/ou pós-modernista que contribuiria muito nos Estudos de Gênero e nas demais teorizações feministas.

Neste momento, Judith Butler, filósofa pós-estruturalista e uma das maiores contribuintes da teoria queer, publica o aclamado livro “Problemas de gênero (1990)”. Consigo, a problematização e crítica da limitação do atual conceito ligado ao gênero, assim como, as teorizações feministas de sua época, discutindo o sujeito mulher, a matéria identitária construída e produzida culturalmente como mulher e desmistificando a naturalização das construções identitárias humanas. Butler (2007), questiona os fundamentos das categorias que organizam as pessoas em um binarismo, feminino/masculino, sob um sexual específico, a heterossexualidade, que impossibilita e discrimina a manifestação livre das pessoas, introduzindo o caráter performativo dos gêneros.

Partindo da teoria Queer, que pertence aos Estudos de Gênero e que originou os Estudos Queer, o pensamento sobre as identidades e a maneira como elas interferem no desenvolvimento e convívio social entre homens e mulheres, são questionadas e encaradas de uma nova forma. Assim, um novo olhar é lançado, e todas as representações que transitam as chamadas fronteiras de gêneros são colocadas como objeto central de estudo. Por mais que a grande alavanca para esse novo modo de enxergar a sociedade tenha acontecido graças a comunidade LGBTQIA+, isso possibilitou que mulheres cisgêneros^[6] e homens cisgêneros também conseguissem lutar por mais direitos e possibilidades de expressão e de vivências.

A palavra gênero, enquanto instrumento analítico, se objetiva como um demonstrativo da maneira como o feminino e o masculino são formulados em suas relações de interações, em determinado espaço e tempo. Scott (1995, p. 75) explica que

“o termo ‘gênero’ torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais’ - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres”.

Analisando a historicidade de gênero, conseguimos ver, com as teorias acadêmicas sobre as categorias sociais do início da segunda metade do século XX, primeiramente apropriada pelo movimento Feminista e mais pra frente pelo movimento LGBTQIA+, e por demais movimentos sociais organizados, um grande e intenso processo de mobilizações e reivindicações de direitos, com a criação da ONU e promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como muitos outros documentos que viriam a seguir, para a garantia dos direitos de tais indivíduos. Ressaltando que, tais direitos, deveriam e devem ser garantidos pelo Estados.

A identidade de gênero pode ser classificada, então, como a auto percepção de cada indivíduo em relação as segregações sociais que dizem respeito ao feminino e masculino. Seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento, nas relações das crianças com pessoas que fazem parte do seu convívio social e também aos objetos culturais que ela tem acesso, como brinquedos e literatura. (LOURO, 2000,2003; SOUZA, 2005)

Esses modelos de gêneros são construídos a partir de modelos de grupos sociais aos quais elas estão inseridas. Na nossa cultura essa representação dominante do ser é evidenciada, de forma bem clara e presente, pelo homem branco e cristão. (BRITZMAN, 1996; FELIPE e GUIZZO, 2004; MEYER e SOARES, 2004; LOURO, 2003; RAGO, 2003; RIDENTI e VIANNA, 1998; SILVA, 2004). Dessa forma,

a educação vai se moldando nos mesmos moldes sociais, não apenas reproduzindo ou refletindo concepções de gênero e sexualidade, mas ela mesma produzindo essas diferenças.

Souza (2009, p.4) argumenta que “Os estudos de gênero não se limitam (...) aos estudos de/sobre as mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que forma elas têm sido colocadas em discurso. ”

O senso comum acredita que as distinções de gênero são naturais, inatos, e não fruto da educação e dos exemplos que cada pessoa recebe ao decorrer da infância e juventude. Lógica essa que é totalmente desconstruída pela antropologia que nos traz essa diferença de comportamento como um processo de endoculturação. Um menino e uma menina agem de maneiras diferentes não somente por motivos hormonais, mas por receberem uma educação diferenciada.

De acordo com o PCN de Temas Transversais (1998, p.4) “Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero.”

Desse modo, conceitos relacionados a homens e mulheres começam a ser discutidos através dos papéis historicamente destinados a cada um, ao modo de vida considerado adequado aos mesmo e a forma como vemos e somos vistos socialmente. Define-se, então, o sexo como algo biológico e o gênero algo construído socialmente de acordo com a cultura a qual estamos inseridos.

Desde o início, somos influenciados por uma cultura que nos ensina a como nos portar e comportar, moldando dessa maneira o homem e a mulher, de modo que sigamos modelos estabelecidos historicamente. Assim, as pessoas que não seguem esses moldes e padrões, são vistos como anormais pela sociedade.

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais (FINCO, 2009, p. 271).

Para a autora, a nossa sociedade e cultura nos impõem conceitos e nos adestram, mostrando como devemos nos portar de acordo com as suas regras de conduta.

Para conseguirmos visualizar melhor como esse tipo de situação contribui para o desenvolver da sociedade, devemos nos atentar ao papel da criança durante o

acontecer da história da humanidade, que por muito tempo, e ainda presente em muitos casos, se construiu pautado nas vontades dos adultos. As crianças foram submetidas a cuidados e formadas por adultos, os quais determinam valores e normas aos mesmo.

Fazendo uma pequena análise histórico-cultural, é bem presente características adultocêntricas nas crianças, e o mundo que as norteiam é baseado numa preparação para a sua vida adulta, suas funções e posições sociais, pensando em um sucesso pré-definido pelos adultos que as cercam. Como se anulassem toda significância da infância, das vontades e sentimentos infantis.

Esses papéis pré-determinados pelo gênero não surgiram de forma inconsciente e/ou de repente, mas foram construídos culturalmente e economicamente durante toda a história.

REFERÊNCIA

BEAVOUIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014

BRASIL. Referencial Curricular Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 20/09/2017.

BURKERT, Walter. Religião Grega na Época Clássica e Arcaica, p.300-301. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal, 1977

CAMARGO, A.M.F; RIBEIRO, C. Sexualidade(s) e Infância(s): A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora Universidade de Campinas, 1999.

CARBONARI, P.C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). Fundamentos para educação em direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

CARMO, I. (1997). Magros, gordinhos e assim-assim: perturbações alimentares dos jovens. Porto: Edinter.

CARVALHO. Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero na escola: lições do projeto de formação em educação não sexista. Lilás: Revista Informativa da Coordenadoria da Mulher, Recife, Ano 3, n.3, jan. p.28-36, 2004.

CESAR, M.R.A. Lugar de Sexo é na escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009, p. 49-58.

CUNHA, A. G. Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

Cunha, M.J. (2004). A imagem corporal. Uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes. Azeitão: Autonomia 27.

DALLARI, D.A. Direitos humanos e cidadania. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. In: História Social

da Infância no Brasil, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p. 84-106.

DIÓGENES, E. M. N.; ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, T. S. A. M. Educação, Mulheres, Gênero e Violência. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.

FAGUNDES, T.C.P.C. Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero. Salvador: Ed. Helvécia, 2005, p.14-20.

FINCO, D. Socialização de gênero na educação infantil. Cienc. Let, Porto Alegre, n.43, p.261-274, 2009. Disponível em : <http://www1.fapa.com.br>. Acesso em: 16/05/2018

FOUCALUT, M. História da Sexualidade I : A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977, p. 6-10.

FOUCAULT, M. (2002). Microfísica do poder (17ª Edição). Rio de Janeiro: Ed. Graal. (Edição original de 1979).

FREUD, S. El Final del Complejo de Édipo, 1923. In Obras Completas, vol. II, Madrid. Ed. Biblioteca Nueva, 1968, p. 501-504.

FURLANI, J. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 de Dezembro 2017.

GAYA, A. (2005). Será o corpo humano obsoleto? Sociologias,13, p. 324-337.

JUNQUEIRA, R.J. Corpos, Gênero e Sexualidade na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. IN: Ribeiro, P.R.C, et al (orgs.) Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2 ed. Rio Grande, FURG, pp 12-16

LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola, In: Meyer, D.E.E. (org.). Saúde e Sexualidade na escola, 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, p.85-96, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 125-140, 2001.

LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003

LOURO, G.L. Feminilidades na pós-modernidade. Labrys. Estudos Feministas (Online), v.10, 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm> Acesso em 03/10/2017

MACCOBY, E.E. Role Talking in Childhood and its Consequences for School Learning. Child Development, vol. 30, p. 239-258. 1959.

MARINHO, Genilson. Educar em Direitos Humanos e formar par cidadania no Ensino Fundamental. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

MATOS, A. A. de; LOPES, M.de F. Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP para mulher. Estudos Feministas, v. 16, n. 1, p. 61-76, 2008.

MAUAD, A.M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: História Social da Infância no Brasil, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p.137-176

MEAD, M. Coming of Age in Samoa: A psychological Study of Primitive Youth for Wistern Civilisation.

Editora: William Morrow and Company, 1928.

MEAD, M, Sexo e Temperamento. Tradução: Kraus, R.R. Editora: Perspectiva, ed. 4, 2000.

MEYER, D.E.; SOARES, R.F.R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: Meyer, D.E. (org.) Corpo, Gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, p. 5-6, 2004

MEYER, D.G. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: Barbosa, R.L.L. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, p. 257-265; 2003.

MEYER, E.E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S.S. Sexualidade, Prazeres e Vulnerabilidade: questões para a Educação Escolar. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED. 2009, p.81-89.

MOITA LOPES. Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MONTEIRO. S. A. S e RIBEIRO, P. R. M, 2019. Linguagem, comunicação e educação sexual integradas aos direitos humanos e à cidadania na escola. Revista de Educação do Vale do São Francisco, 2019; 8(17):1-20.

MÜLLER, V.R. História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

NOSELLA, M.L.C.D As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. Campinas: Moderna/UNICAMP, 1981.

Novaes, J. V. (2006). Ser mulher, ser feia, ser excluída. [versão online]. Acesso em 11 de janeiro, 2019 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0237.pdf>

NUNES, C.A, SILVA, E. A Educação das Crianças: Subsídios teóricos e propostas praticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.

Paim, M. C. C. ; Strey, M. N. (2004). Corpos em metamorphose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. [versão online]. Revista Digital Buenos Aires, 79. Acesso em 26 de janeiro, 2019, em <http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livredo-trabalhador.htm>

PARÁ. Decreto 625, de 2 de janeiro de 1899.

Pelegriani, T. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. Revista Urutágua, 08. Acesso em 12 de dezembro, 2018, em www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegriani.htm

PLEBE, A. Breve História da Retórica Antiga. São Paulo: E.P.U., 1978

RAGO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola, Trad. A.V. Fuzatto. Campinas: Moderna/UNICAMP.

RIDENTI, S.; VIANNA, C. Relações de gênero e escola: das diferenças aos preconceitos. In: Aquino, J.G. (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo, Summus, p.93-105, 1998.

ROSÁRIO, N. M. (2006). *Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose*. [versão online]. Acesso em 14 de novembro, 2018, em http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm

- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99
- SENNETT, Richard. Carne e Pedra – O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental. 1994, p.38
- SILVA, C.D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L.A.D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n107, pp 207-225, 1999.
- SILVA, R.A.S, O ponto fora da curva. In: Meyer, D.; Soares, R.F.R. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação; p.85-94, 2004.
- SOARES, G.F. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In: Ribeiro, P.R. C.et al. (org.) Educação e Sexualidade: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2 ed. Rio Grande, FURG, p.124-134. 2008
- SOUZA, J.F. Gênero e Sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil, recuperado em 08/11/2017, de <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/Souza.pdf>. 2005.
- SUÁREZ, M. Reflexões sobre a noção de crime sexual. Brasília, UnB, 1995. Séries Antropológicas, 178.
- TOSCANO, M. Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TUCHERMAN, I. Breve história do corpo e de seus monstros. Lisboa: Veja. 2004
- TURNER, B. (1994). Preface. In P. Falk (Ed.), *The Consuming Body* (p. 7 - 17). London: Sage Publications.
- VAZ, P. (2006). Corpo e risco. [versão online]. Acesso em 12 de janeiro de 2017, em <http://www.angelfire.com/mb/oecantador/paulovaz/INDEX.html>
- VOTTO FILHO, I.A.T.; PONCE, R.F; ALMEIDA, S.H.V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequenas introduções as teorias e suas implicações na escola. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n.29, p.27-55, dezembro, 2009. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo, 2006.
- WHITAKER, D.C.A. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: Serbino, R.V.; Grande, M.A.R.L. (orgs.) A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural. São Paulo, UNESP, p.31-52, 1995

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Doutoranda em Educação Escolar. Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”

ÍNDICE REMISSIVO

A

A inclusão escolar 1, 11, 16, 17, 32, 34, 35, 36, 39, 48, 50, 64, 68, 116, 117, 147, 148, 234, 235, 245
Altas habilidades/superdotação 89, 90, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 141
Ambiente de escolarização 189
Aprendizados 169, 178, 179, 181, 186
Artes 23, 102, 132, 134, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 285, 291
Atendimento educacional especializado 10, 41, 53, 74, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 119, 121, 131, 147, 151, 201, 203, 204, 209, 210, 224, 229, 233
Atendimento pedagógico domiciliar 119, 120, 130, 131
Autismo 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 80, 153, 207
Avaliação 77, 85, 93, 95, 99, 102, 103, 123, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 147, 148, 152, 153, 160, 173, 204, 233

C

Comunidades quilombola 220, 225, 231
Corpo 4, 39, 81, 85, 133, 139, 161, 164, 167, 175, 204, 217, 265, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 295, 296, 297, 298, 299

D

Deficiência intelectual 11, 15, 17, 19, 20, 22, 64, 73, 153, 154, 207, 226, 233, 236
Deficiência visual 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 88, 91, 232, 238, 242
Desenho universal 53, 54, 55, 57, 58, 60, 63, 146, 147, 148

E

Educação ambiental 149, 150, 151, 152, 158, 159
Educação decolonial 211, 212
Educação no brasil 24, 25
Educação sexual 47, 163, 168, 246, 247, 276, 278, 296, 298, 300
Ensino fundamental 11, 15, 26, 77, 108, 109, 115, 116, 142, 148, 178, 184, 195, 211, 221, 232, 236, 297
Escola do campo 169, 172, 177
Escolarização 47, 59, 130, 140, 141, 147, 175, 177, 189, 192, 199, 220, 221, 223, 228, 229, 232
Étnico-racial 117, 160, 168
Exclusão 1, 18, 24, 29, 33, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 67, 78, 79, 82, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 174, 175, 191, 231, 247, 276

G

Gênero 32, 33, 34, 39, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 115, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 175, 190, 250, 270, 276, 277, 278, 279, 283, 284, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299

Gestão escolar 108, 109, 110, 114, 116, 140

Gestores 17, 111, 116, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 220, 231

H

Humanística 160

I

Identidades 7, 26, 53, 57, 61, 62, 71, 168, 288, 294, 297, 298, 299

Inclusão de surdos 105, 258, 261

Inclusão escolar 1, 11, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 48, 49, 50, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 94, 95, 116, 117, 128, 135, 140, 142, 143, 147, 148, 184, 187, 188, 190, 194, 200, 209, 220, 221, 225, 232, 233, 234, 235, 245

Inclusão social 4, 22, 37, 60, 108, 109, 110, 116, 129, 148, 149, 151, 174, 175, 200, 225

Institucionalização 25, 114, 118, 201, 204, 206, 207, 208, 210, 251

L

Libras 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 244, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275

Linguística 101, 106, 244, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 271, 275

M

Mediador escolar 1, 6, 7

N

Necessidades especiais 13, 14, 16, 18, 21, 22, 71, 72, 116, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 185, 191, 236, 246

Nome social 32, 34, 48, 50, 51, 52

P

Pae 140, 141, 142, 146, 147

Pertencimento 27, 54, 57, 61, 189, 199, 216

Política 6, 7, 9, 25, 28, 36, 37, 45, 46, 48, 50, 73, 75, 76, 78, 85, 89, 93, 95, 97, 98, 105, 106, 110, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 129, 130, 187, 191, 199, 200, 203, 204, 208, 209, 210, 218, 225, 229, 231, 232, 246, 261, 266, 271, 275, 288, 297

Processo de brincar 1, 8

Psicologia escolar 52, 169, 170, 171, 172, 177, 189, 194, 195, 199, 200

Psicologia histórico-cultural 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 169, 177

R

Rede de ensino básico 87

S

Sexualidade 39, 47, 51, 239, 240, 241, 247, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 287, 288, 289, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300

Superior 13, 26, 29, 30, 73, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 111, 115, 134, 137, 138, 161, 162, 163, 164, 202, 208, 209, 218, 242, 259, 262, 270, 275, 280, 292

T

Técnico e tecnológico 87

Tecnologias assistivas 9, 53, 54, 92, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233

Transexuais 32, 34, 37, 50, 51, 52

Travestis 32, 34, 37, 50, 51, 52

U

Universidade 1, 11, 24, 31, 65, 73, 95, 108, 117, 118, 119, 132, 136, 139, 140, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 177, 183, 189, 200, 220, 222, 232, 233, 234, 246, 247, 248, 258, 259, 261, 262, 263, 270, 275, 296, 300

 **Atena**
Editora

2 0 2 0