

Márcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves
(Organizadores)

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

2



Márcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves
(Organizadores)

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

2



Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
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. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof^a Dr^a 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. Fágnor Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Dr^a Gílrene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof^a Dr^a 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
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

- Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalo de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof^a Dr^a Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Prof^a Dr^a Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof^a Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alessandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof^a Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof^a Ma. Anelisa Mota Gregoletti – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: minorias, práticas e inclusão 2 / Organizadores
Marcia Moreira de Araújo, Carlos Jordan Lapa Alves. –
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-034-3
DOI 10.22533/at.ed.343211805

1. Educação. I. Araújo, Marcia Moreira de
(Organizadora). II. Alves, Carlos Jordan Lapa (Organizador).
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declararam que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Neste momento contemporâneo e avassalador, que minimiza nossa potência de agir, esse livro é um “respirar leve”, e traz consigo outras possibilidades de pensar, fazer e viver a educação neste contexto que inclui e reverbera liberdades e multiplicidades do agir democrático, fora dos padrões colonizados em nossas mentes por séculos.

Inspirados em nossos estudos, temos a urgência em entender como que uma sociedade inteira não se reduz a vigilância e propõe micro-liberdades individuais e coletivas. Junto a Certeau(1994) , problematizamos neste espaço: “que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não ser para alterá-los? Que táticas e artes de fazer engendram nas tramas da vida que formam uma contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”), dos processos silenciados que organizam as micropolíticas e formam as subjetividades diversas?

Eis, portanto, nossa grande missão neste livro: propiciar momentos, debates, críticas e litigar com poderes que permeiam o campo educacional tornando-o tradicional, excludente e retrogrado. A educação do presente não pode e não deve ser desconectada da realidade social, da diversidade étnica, de gênero, religiosa e de crença que a sociedade vive. Talvez, essa seja a hora de derrubar os muros que ergueram em volta das escolas para que este lugar seja de todos e todas.

Pensar raça, gênero, sexualidade, exclusão, inclusão, feminismo, machismo e interseccionalidade no contexto escolar é obrigação de educadores e educadoras neste momento histórico no qual as bases democráticas estão constante tensão. Não cabe a escola e aos professores o papel de agente passivo, mas ações veementes e fortes a favor da luta pela igualdade, equidade e qualidade educacional para todas as crianças de todas as crenças.

Em um país onde as Casas de Leis perdem tempo propondo projetos para inibir e coibir o fazer docente, por exemplo, projeto de Lei 4893/20 que busca criminalizar professores que debatem assuntos ligados a gênero e sexualidade, a balança do poder deve agir criando reações de contrapoder: ao silêncio o barulho, a ordem a desordem, a punição a revolta. Nunca cabe a um docente o papel de submissão, mas ação, a criticidade.

Esperamos que o leitor, ou a leitora, faça produções fecundas e inventivas a partir desta proposição de textos que apresentam uma subversão no espaço educativo nos múltiplos modos de aprendizagens. Desejamos que as apostas sejam a captura do que escapa dos modos imperativos de educação, e que as possibilidades de invenção e criação reverberem na prática docente por uma educação mais condizente com o que a humanidade vem liberando como demandas sociais.

Desejamos uma excelente aventura literária e formativa!

Marcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
ENSINO HÍBRIDO: PODCAST COMO INSTRUMENTO AUXILIATÓRIO DE PREPARAÇÃO PARA O ENEM	
Lucas Antonio Xavier	
Bruna Carraro de Oliveira	
Chirlei de Fátima Rodrigues	
Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro	
Luzinete Louzada Bianchi Kahowec	
Simone Vieira Sant'Anna Fardim	
José Izaias Moreira Scherrer Neto	
Luciano Carneiro Cardozo	
Unir Andrade Rabelo Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.3432118051	
CAPÍTULO 2.....	15
A AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS COMUNS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Zanado Pavão Sousa Mesquita	
Marcella Arraes Castelo Branco	
Elenice de Alencar Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3432118052	
CAPÍTULO 3.....	28
A DIFERENÇA COMO CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Felipe Miranda Zanetti	
DOI 10.22533/at.ed.3432118053	
CAPÍTULO 4.....	40
A EDUCAÇÃO BÁSICA ENQUANTO DIREITO SOCIAL: UM PANORAMA HISTÓRICO A PARTIR DAS LDBENs BRASILEIRAS	
Miguel Rodrigues Netto	
DOI 10.22533/at.ed.3432118054	
CAPÍTULO 5.....	54
A DANÇA COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	
Ana Carolina Nascimento Lira	
Roseli Fernandes Lins Caldas	
DOI 10.22533/at.ed.3432118055	
CAPÍTULO 6.....	65
A EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS NAS MINAS COLONIAIS: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS CONFORME O SEXO DOS TUTORES E TUTELADOS	
Leandro Silva de Paula	
DOI 10.22533/at.ed.3432118056	

CAPÍTULO 7.....	78
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR	
Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima	
DOI 10.22533/at.ed.3432118057	
CAPÍTULO 8.....	90
A LINGUAGEM ADAPTATIVA: ROMPENDO BARREIRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO	
Antonia Diniz	
Valdirene Nascimento da Silva Oliveira	
César Gomes de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.3432118058	
CAPÍTULO 9.....	101
A NOVA RACIONALIDADE TÉCNICA DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: POSSIBILIDADES E LIMITES	
Clarice Schneider Linhares	
Laurete Maria Ruaro	
DOI 10.22533/at.ed.3432118059	
CAPÍTULO 10.....	112
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR	
Rodrigo Parras	
Elaine Cristina da Silva Zanesco	
Márcia Aparecida Amador Mascia	
DOI 10.22533/at.ed.34321180510	
CAPÍTULO 11.....	125
A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Mirna Cristina Silva Pacheco	
Cristina Maria Carvalho Delou	
Ediclea Mascarenhas Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.34321180511	
CAPÍTULO 12.....	133
A SUBSTANCIALIDADE DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL E TRANSGRESSÃO DA LGTFÓBIA	
Glauber Carvalho da Silva	
Letícia da Silva Paz	
DOI 10.22533/at.ed.34321180512	
CAPÍTULO 13.....	144
ADVOCACY, COMUNICAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE A TUBERCULOSE	
Raimunda Hermelinda Maia Macena	
Liandro da Cruz Lindner	
Carla Patrícia Almeida	

José Carlos Veloso Pereira da Silva
Antonio Ernandes Marques da Costa
Neide Gravato da Silva
Giselle Raquel Israel
Ezio Távora dos Santos Filho

DOI 10.22533/at.ed.34321180513

CAPÍTULO 14.....156

A POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEE/SP: ANÁLISE DO CASO DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE TAQUARITINGA

Paulo Cesar Cedran
Chelsea Maria de Campos Martins

DOI 10.22533/at.ed.34321180514

CAPÍTULO 15.....166

AUTISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PARCERIA DOCENTE x DISCENTE

Elizabeth R. O. Pereira
Edicleá Mascarenhas Fernandes
Franklin José Pereira
Nathalia R. O. Habib Pereira
Victor R. O. Habib Pereira

DOI 10.22533/at.ed.34321180515

CAPÍTULO 16.....177

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Aparecida de Oliveira Lage
Urbano da Silva Batista
Leidiane Chaves da Cruz
Valdeis Correa Baiense
Lúbia Mara Carvalho Costa Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.34321180516

CAPÍTULO 17.....190

AVALIAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS ESPECIAIS: IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Anelise Kologeski
DOI 10.22533/at.ed.34321180517

CAPÍTULO 18.....204

DESAFIOS E LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL

Maria do Carmo Soares de Almeida
Susana Henriques

DOI 10.22533/at.ed.34321180518

CAPÍTULO 19.....214

CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS SOBRE PROPRIEDADES ESPECÍFICAS DA MATÉRIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Aires da Conceição Silva

Ana Paula Bernardo dos Santos

Ana Paula Sodré da Silva Estevão

Anne Caroline da Silva Rocha

Matheus Silva de Oliveira

Thamiris Pereira Cid

Vanessa de Souza Nogueira Penco

DOI 10.22533/at.ed.34321180519

CAPÍTULO 20.....233

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Gilca Janiele Pereira da Silva

Mirian Nunes de Carvalho Nunes

Tyla Mendes Ricci

DOI 10.22533/at.ed.34321180520

CAPÍTULO 21.....244

DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VIGOTSKI: A MEDIAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE ASPERGER

Rochele Karine Marques Garibaldi

Gabriella Carvalho Motta

Lavine Rocha Cardoso Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.34321180521

CAPÍTULO 22.....260

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ALTERNATIVA À DOCTRINA DO CHOQUE

Geziela lensue

Gabrielly Carvalho Alves

Karoline Santana

DOI 10.22533/at.ed.34321180522

CAPÍTULO 23.....273

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Karina Edilaini da Silva Barros

DOI 10.22533/at.ed.34321180523

CAPÍTULO 24.....280

A "EX-POSIÇÃO" NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A COOPERAÇÃO COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Nathalia Castro dos Santos

Edmar Reis Thiengo

DOI 10.22533/at.ed.34321180524

CAPÍTULO 25.....	301
INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DESSA PRÁTICA	
Rosangela Teles Carminati Soares	
Andreia Nakamura Bondezan	
Eliane Pinto de Góes	
DOI 10.22533/at.ed.34321180525	
CAPÍTULO 26.....	314
INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SÍNDROME DE <i>DOWN</i> : DESAFIOS, AVANÇOS E LEGISLAÇÃO	
Marli Ferreira de Carvalho Damasceno	
Raqueline Castro de Sousa Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.34321180526	
CAPÍTULO 27.....	328
E VIVERAM FELIZES MATEMATICANDO COM O AUXÍLIO DO <i>MOUSEKEY</i> PARA SEMPRE...	
Leonice Elci Rehfeld Nuglisch	
Deise Maria Kaszewski Meneguello	
DOI 10.22533/at.ed.34321180527	
SOBRE OS ORGANIZADORES	334
ÍNDICE REMISSIVO.....	335

CAPÍTULO 1

ENSINO HÍBRIDO: PODCAST COMO INSTRUMENTO AUXILIATÓRIO DE PREPARAÇÃO PARA O ENEM

Data de aceite: 01/05/2021

Lucas Antonio Xavier

Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Escola Estadual Coronel Gomes de Oliveira,
Anchieta, Espírito Santo, (Brasil)
Anchieta/ES, (Brasil)

Bruna Carraro de Oliveira

Pós-graduada em Língua Inglesa pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEL.
Escola Estadual Prof.^a Filomena Quitiba Espírito Santo (Brasil)

Chirlei de Fátima Rodrigues

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT), Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, ES, Brasil.
Escola Estadual Prof.^a Filomena Quitiba Espírito Santo (Brasil)

Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro

Mestranda em Ensino de Humanidades
Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Vitória, ES, Brasil.

Luzinete Louzada Bianchi Kahowec

Pós-graduada em História e Cultura Afro-Brasileira. Faculdade Venda Nova do Imigrante, FAVENI, Brasil.
Escola Estadual Prof.^a Filomena Quitiba Espírito Santo (Brasil)

Simone Vieira Sant'Anna Fardim

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação (FVC), São Mateus, ES, Brasil

José Izaias Moreira Scherrer Neto

Mestrando em Ensino de Física pela Universidade Federal do Espírito Santo
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Goiabeiras, Vitória – ES, Brasil

Luciano Carneiro Cardozo

Pós-graduado em Docência em Ciências Biológicas na Educação Básica, Universidade Cândido Mendes, UCAM, Brasil.
Escola Estadual Prof.^a Filomena Quitiba Espírito Santo (Brasil)

Unir Andrade Rabelo Júnior

Pós-graduado em Arte Educação e suas Linguagens, (FACEL)
Escola Estadual Prof.^a Filomena Quitiba Espírito Santo (Brasil)

RESUMO: A participação em atividades desenvolvida com o uso da metodologia do ensino híbrido é fortemente recomendada para potencializar os resultados dos alunos da educação básica. Para otimização do rendimento, em avaliações externas, deve haver, concomitantemente, uma aderência ao trabalho que visa o protagonismo do educando. O objetivo é estimular os estudantes e proporcionar condições de serem protagonistas na construção de seu conhecimento na disciplina de Física para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foi explorado pelos alunos da escola Coronel Gomes

de Oliveira, mapas mentais, competências e habilidades do Enem na produção de *podcast*, com utilização de computadores; internet, livros didáticos, dispositivos móveis dos alunos, questões do Enem e Programa Sedu Digit@l. A produção obtida gerou mais de 300 *podcasts*, 90% realizados corretamente, outros 10% reconheceram ter falhado em partes da atividade. Portanto, a metodologia ativa adotada alternou momentos de aprendizagem individual sem abandonar as aulas expositivas, foi executada com sucesso pelos alunos alcançando resultados satisfatórios. A utilização do *podcast*, com transmissão de arquivos multimídia, como recurso mediador coaduna com a escola do século XXI, melhor aprendizagem, criando a cultura de autoria estudantil, explorando suas potencialidades na educação básica da instituição de ensino.

PALAVRAS - CHAVE: Enem; física; ensino híbrido; *podcast*.

ABSTRACT: The participation in activities developed using the methodology of hybrid education is strongly recommended to enhance the results of students of basic education. For performance optimization, in external evaluations, it might have, concomitantly, an adherence to the work that aims the protagonism of the student. The goal is to stimulate students and provide conditions to be protagonists in building their knowledge in the Physics subject for the National High School Exam (Enem). It was explored by the students from Coronel Gomes de Oliveira school, mind maps, skills and abilities of Enem in the podcast production, using computers; Internet, didact books, student mobile devices, Enem questions ande the Sedu Digit@l Program. The production obtained generated over 300 podcasts, 90% performed correctly, another 10% acknowledged having failed in parts of the activity. Therefore, the active methodology adopted alternated moments of individual learning without leaving the lectures, was successfully performed by students achieving satisfactory results. The use of podcast, with transmission of multimedia files, as a mediator resource in line with the 21 st century school, better learning, creating the culture of student authorship, exploring their potentialities in the basic education of the educational institution.

KEYWORDS: Enem; physics; hybrid education; *podcast*.

INTRODUÇÃO

Neste século XXI percebemos a presença cada vez maior de portais educacionais no ciberespaço voltados para a melhoria do ensino que valoriza a inclusão de tecnologias para alavancar o aprendizado dos alunos, sua motivação, engajamento e maior participação no processo da sua aprendizagem. Levy (1999) sintetiza que o ciberespaço é “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. É tradição na escola solicitar seminários aos alunos para prepará-los para o Enem, mas a prática apresenta resultados insatisfatórios. Moran (2004) mostra que “a escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos”. Entretanto, urge a necessidade de direcionar os alunos num patamar de melhor aproveitamento para avaliações como a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O uso de *podcast* é recorrente nos grandes jornais de circulação nacional, fazem uso como recurso multimídia para transmissão de arquivos na *Internet*, sendo possível ao

ler um jornal você optar em ouvir ao invés de ler a matéria. Entretanto, é uma opção sua adoção em ambiente escolar.

A escola pública da rede Coronel Gomes de Oliveira é a única de ensino médio do município de Anchieta, Estado do Espírito Santo, Brasil, possui clientela com característica muito diversificadas quanto aos aspectos: social-econômico, cultural e religioso, sendo em sua maioria filhos de pescadores, comerciantes, agricultores e funcionários públicos. Acreditamos da necessidade de despertar o alunado para o seu projeto de vida, ou seja, seu futuro. O cenário é propício, mas, carente de mudanças, o desempenho dos alunos no Enem, na área de Ciência da Natureza, composta pelas disciplinas de Biologia, Física e Química, é abaixo de 50%, ilustrado na tabela 1, sendo nosso maior problema. A proposta de incluir o ensino híbrido, por meio do recurso *podcast* na escola, tem como propósito buscar caminhos para os alunos adquirirem o conhecimento. Moran e Bacich (2015, p. 22) pontuam que “híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”.

Edições do Enem	Ciências da Natureza	Coronel Gomes de Oliveira
2009	1000 pontos	482
2010	1000 pontos	475
2011	1000 pontos	457
2012	1000 pontos	466
2013	1000 pontos	481
2014	1000 pontos	491
2015	1000 pontos	475
2016	1000 pontos	482
2017	1000 pontos	496

Tabela 1: Desempenho dos alunos da escola no Enem, período 2009 a 2017

Fonte: <http://educacaoemfoco.sedu.es.gov.br> (adaptação dos autores, 2018)

Entretanto, com a iniciativa de implementar o ensino híbrido, com a proposição de *podcasts*, aponta-se um caminho que pode direcionar ao sucesso, carimbando vaga em instituições de ensino superior públicas ou privadas. De acordo com Bottentuit Junior (2013):

O podcast é um arquivo em áudio (em alguns casos, também pode combinar o uso de vídeo) que pode ser gravado tanto pelo professor como pelo aluno, possui pequenas dimensões e as temáticas são variadas, desde um conceito até mesmo um feedback sobre um trabalho realizado. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013)

A nova metodologia ajuda na reorganização do tempo e do espaço da aula. Além dos papéis de aluno e educador, que se concretizam nas diferentes composições de trabalho com bom entrelaçamento que amplia a aprendizagem dos alunos.

Portanto, como levar os estudantes a serem protagonistas na construção do conhecimento, por meio de uma ciência transformadora? Como inovar em sala de aula no século XXI utilizando tecnologias? São questionamentos frequentes em nossa prática pedagógica. Diante das inovações procuramos enxergar as oportunidades afim de buscar melhores resultados junto aos alunos. A proposta do trabalho com *podcast* é no intuito de levar o educando para o centro da proposta educacional com abordagem em seu protagonismo, e não no professor como estrela do processo educativo.

Nosso objetivo de implementar o uso do *podcast* é dar a escola possibilidade de impactar nos resultados dos alunos, no que tange as avaliações do Enem, permitindo a construção de uma conexão mais íntima do conhecimento adquirido com aplicação às necessidades prementes da comunidade local. Haja vista que a problemática é o baixo desempenho no Enem. Assim, nosso objetivo geral é estimular o aluno do ensino médio a se preparar para o Enem através do ensino híbrido. Para respondê-lo propomos dois objetivos específicos, proporcionar o educando condições de serem protagonistas na construção de seu conhecimento de Física a partir da sua própria ação utilizando instrumentos e informações proporcionados pela tecnologia e, explorar a construção de mapas mentais, as competências e habilidades exigidas pelo Enem.

Portanto, na busca para responder a problemática, e, também os objetivos, acreditamos que o *podcast* pode ser o diferencial na disciplina de Física de preparação para o Enem, ao utilizarem os áudios para comunicarem ideias, que pode ser ouvido em qualquer momento. Para Pisa (2012, p. 72) citado por Bottentuit Junior (2013): “o podcast é uma evolução tecnológica que pode servir para alavancar e apoiar as antigas e/ou tradicionais formas de educação, mas também, a ela, está reservada a possibilidade de transformação da aprendizagem”. A inserção do *podcast* na escola, por via de regra, cria a cultura de autoria entre os estudantes do ensino médio.

MÉTODOS

A presente investigação apresenta os procedimentos com o objetivo de buscar evidências e subsídios para responder às questões do trabalho: *como levar os estudantes a serem protagonistas na construção do conhecimento, por meio de uma ciência transformadora? Como inovar em sala de aula no século XXI utilizando tecnologias?* na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Coronel Gomes de Oliveira, localizada no Município de Anchieta, Estado do Espírito Santo, Brasil. O *podcast* é apresentado como um recurso que pode ser utilizado pelos alunos para melhor preparação para as provas do Enem. Em 2018, foi realizada uma avaliação diagnóstica dialógica para checar os conhecimentos

prévios dos alunos das três séries do ensino médio objetivando auxiliar aluno e professor no processo ensino-aprendizagem no decorrer do processo. O mapeamento dos pontos fracos e a visualização da necessidade de intervenção relacionada aos conteúdos de Física e habilidades requeridas no Enem, ilustrado na Figura 1, foi posta em prática com o projeto de produção de *podcast* como elemento de ancoragem do conhecimento. Campoy (2016, p.36) mostram que uma “investigação cumpre com determinados requisitos, isto é, é estruturado, que utiliza uma metodologia para resolver problemas e gerar novos conhecimentos de natureza geral”.



Figura 1: Conteúdos de Física cobrados nas provas do Enem e as habilidades mais exigidas

Fonte: Plataforma AppProva

O trabalho se sustentará no Paradigma Interpretativo, pois o objeto da problemática é conhecer uma situação e compreendê-la através da visão dos sujeitos, os dados para a investigação surgirão através de questionário com quatro questões e análise dos slides coletados. Conforme Erikson (1986, p.127), “o objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento”, demonstrado pela estreita relação entre o *podcast* e os *slides* de Física, conforme metodologia utilizada pelos alunos. A investigação é do tipo descritiva, Gil (2008, p. 28) mostra que “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A atividade envolveu uma população de 300 alunos das três séries do ensino médio.

Na 1^a fase do projeto (pesquisa) os alunos dos primeiros anos realizaram a tarefa com questões que abordavam conteúdos de cinemática: movimento uniforme; movimento uniformemente variado, lançamento vertical, queda livre. Para os alunos dos segundos anos foi dado como tarefa fazer abordagem de conteúdos além dos citados anteriormente,

acrescentamos outros como: leis de Newton, estática, gravitação universal, energia mecânica e suas modalidades, hidrostática e respectivos teoremas, termometria, dilatação térmica, calorimetria e mudança de fase. Atendendo aos alunos dos terceiros anos foi solicitado que considerassem todos os conteúdos dos primeiros e segundos anos, incluindo os tópicos, transmissão de calor, gases e termodinâmica. Assim, cada aluno respondeu sua questão de acordo com seu conhecimento prévio e de seu grau de escolaridade.

Em sala de aula ao realizar as oficinas pedagógicas foram utilizados computador, *data show*, caixa de som, fone de ouvido com microfone. Os passos a passo são simples ao utilizar os recursos proporcionados pelo *PowerPoint* encontrados no computador. Primeiramente ir a todos os “Meus programas”, clicar em *Microsoft Office* e depois em *Microsoft Office PowerPoint*. Com antecedência fora preparado *slides* para exemplificar e ganhar tempo. Para gravar o áudio é só clicar em apresentação de *Slides*, ao abrir a janela basta clicar “gravar narração” e depois clique em “ok”, a página do *Slide* se expande ocupando toda a tela do computador. Assim que aparecer os conteúdos comece a falar/explicar o trabalho. Para terminar basta clicar na tecla “Esc” do teclado do computador e depois salvar o documento. Na parte inferior de cada página do *Slide* fica registrado o símbolo do alto falante, assim mostra que tem áudio. Para ouvir basta colocar para apresentação. Posteriormente, os alunos se organizaram para fazer seus *podcasts* com uso de vários recursos, tais como, Programa Sedu Digit@l, dispositivos móveis, microfone, *notebook*, livros de Física e as questões do enem de avaliações anteriores.

A 2^a fase do projeto (produção de *podcast*). Foi solicitado um mapa mental/conceitual contendo o percurso seguido até obter o produto final, que foi a produção do *podcast*. O propósito do mapa foi mostrar que faz parte de uma estratégia de estudo, uma visão do todo. Além do mapa mental/conceitual os alunos deveriam deixar registrado no *podcast* a competência e habilidade relacionada à sua questão do Enem, pois é a forma de como será avaliado quando vier fazer a prova. Assim, como a síntese dos conteúdos de Física presente na questão do Enem. Para finalizar o trabalho o educando coloca a questão do Enem e sua respectiva resolução, para ser explicada em áudio. A adesão ao ensino híbrido que mescla aulas tradicionais e uso de tecnologias, direcionando os educandos à personalização do ensino, tão importante hoje em dia, teve boa compreensão dos alunos.

Ao final do projeto os alunos tiveram que responder um questionário com quatro questões:

- Indique dois pontos que você gostaria de destacar para os alunos em sua apresentação. Justifique.
- Indique dois pontos que você supõe que os alunos mais irão te questionar com perguntas e o porquê o farão.
- Indique um ponto que você supõe mais chamar a atenção dos alunos, isto é, surpreendê-los-á. Justifique.

- Faça uma breve avaliação com a devida justificativa e posteriormente dá uma nota entre 1,0 e 10,0 para o *podcast*. Você deve abordar cada página do slide. Irei também avaliar, somarei com a sua nota que você deu e após a média teremos a nota do seu produto.

Sampieri, Collado, & Lucio (2006, p.310), assinalam que “o questionário, talvez seja, o instrumento de pesquisa mais utilizado para coletar os dados, representando um conjunto de perguntas para uma ou mais variáveis a serem medidas” (Tradução nossa). Em paralelo, os alunos tiveram a oportunidade de fazer outra atividade, o mural com as informações do Enem, conforma Figura 2.



Figura 2: Mural confeccionado pelos alunos.

Fonte: Própria dos autores, 2018

O mural foi organizado para sensibilizar os estudantes com reportagem dos assuntos do Enem, questões, simulados, charges, tabelas com dados das provas anteriores, gráficos com desempenhos dos alunos de anos anteriores, dicas de redação, entre outros dados. A seguir são apresentados os resultados obtidos com a implementação das atividades.

RESULTADOS

A atividade proposta aos alunos exigiu primeiramente a confecção de *slides* onde deveriam ser colocados dados da escola, nome do aluno, turma e série. Na sequência o mapa mental/conceitual, a síntese do conteúdo de Física relacionado a questão do Enem. As questões do Enem sorteadas entre os alunos foram respectivamente colocadas no *slide* com a resolução. Após todo o procedimento realizado fruto do empenho e de sua pesquisa, realizaram a gravação com os recursos do *PowerPoint*, que gerou o produto, *podcast*, avaliado pelo professor, após os alunos ter respondido quatro questões relacionada ao

trabalho.

Com relação ao primeiro *slide* da atividade, os alunos fizeram conforme combinado em sala, realizaram o preenchimento de forma correta. Durante a construção dos *slides* feitos em partes no laboratório de informática da escola, foram dados *feedbacks* aos alunos. O segundo *slide* continha o mapa mental/conceitual, partes dos alunos ainda foram além ao construírem o mapa mental/conceitual da atividade proposta. Esta proposta do mapa serviu para que eles visualizassem o todo da atividade de preparação para o Enem. Foi necessário adotar esta prática pedagógica na Física, após a percepção de vários alunos brilhantes que passaram pela escola como estudante e não obtiveram sucesso como deveria, devido à falta de estratégias de estudo. O mapa mental/conceitual, ilustrado na Figura 3, ajuda o educando a conectar as variáveis necessárias para potencializar o caminho do sucesso em avaliações em grande escala como a do Enem.

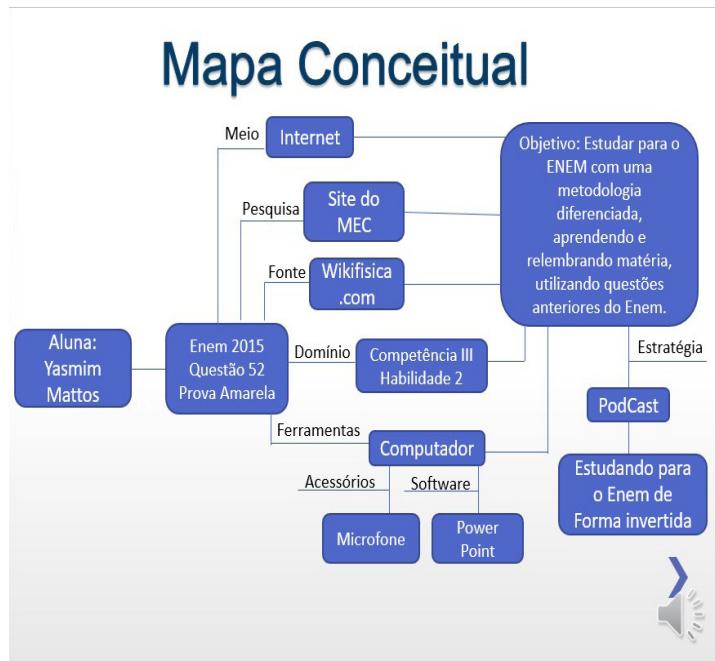


Figura 3: Mapa conceitual do aluno citando o percurso de preparação do podcast

Fonte: Própria dos autores, 2018

O terceiro *slide* foi destinado para colocarem os resumos de Física que fossem necessários e suficientes para a resolução da questão do Enem, ilustrado na Figura 4.

Trabalho Mecânico

- » Na Física, o trabalho mecânico é definido como a relação entre a força (F) aplicada sobre um corpo e o deslocamento (d) sofrido por ele
- » A unidade de Trabalho no SI é o Joule (J)
- » O Trabalho mecânico é a energia transferida para um sistema pela aplicação de uma força ou momento de força sobre o sistema ao longo de determinado percurso ou movimento de rotação.
- » No movimento retílineo, o trabalho é simplesmente calculado pelo produto da força resultante pelo deslocamento

Teorema da Energia Cinética

- » O Teorema da Energia Cinética (TEC) diz que:

"O trabalho total das forças atuantes numa partícula é igual à variação da energia cinética dessa partícula."

$$\tau_K = \frac{m \cdot v^2}{2} - \frac{m \cdot v_0^2}{2}$$

OBS: Energia Cinética é a energia ligada ao movimento dos corpos. Resulta da transferência de energia do sistema que põe o corpo em movimento.



Figura 4: Resumo de Física para a resolução da questão 52 da prova de 2015 do Enem

Fonte: Própria dos autores, 2018

Sintetizar é um procedimento de fazer análise da parte da Física que seja mais relevante. Funciona para a maioria de nossos alunos para assimilar, compreender e aprender os conteúdos da disciplina de Física, que deverão estar em suas mentes. No quarto *slide* foi colocada a questão, após sorteio em sala, sugestão dada pelos alunos, pois há questões com níveis de dificuldades que vão de difícil, média e fácil. Requer mais trabalho por parte dos alunos, mesmo dando suporte com a disponibilização do site www.wikifisica.com, administrado pelo professor de Física. O último *slide*, a resolução da questão do Enem relacionado aos assuntos discriminados na metodologia deste artigo. Parcada dos alunos preferiram colocar mais do que quatro *slides* para realizar a atividade, tiveram a liberdade e por fim fizeram a gravação.

As questões foram respondidas individualmente por cada aluno e obtemos respostas de modo geral semelhantes. Após um recorte, a primeira questão solicitava ao educando a indicação de dois pontos a serem destacados na sua apresentação. A resposta dada por uma aluna do terceiro ano foi, "*o mapa conceitual, pois em minha apresentação esse slide ficou bem explicado e organizado, a resolução de questão, pois consegui explicar de forma clara e objetiva, com fácil entendimento*". A aluna gostou de ter adotado a mapa conceitual e os recursos do PowerPoint para explicar a sua questão. A segunda questão solicita dois pontos que irão te questionar e o porquê, a resposta obtida também dada por um aluno do terceiro ano, "*o primeiro ponto será das competências e habilidades, pois a*

maioria dos alunos desconhecem esse ponto importante para o Enem. O segundo ponto será o mapa conceitual, pois não é uma ferramenta que utilizamos frequentemente e não estamos familiarizados com isso". O aluno foi assertivo ao pontuar as competências e habilidades cobradas na prova do Enem, há 21 anos que este tipo de prova é aplicada no Brasil e na escola pública, os alunos ainda desconhecem como serão avaliados, descobrem tardeamente, somente nos dias da aplicação da avaliação. Trazer para o chão da sala de aula as competências e habilidades do Enem para as três séries do ensino médio se torna necessário.

A terceira questão pede ao aluno que indique um ponto que supõe mais chamar a atenção dos demais alunos, isto é, surpreendê-los-á, com a justificativa. A resposta dada por um aluno do primeiro ano, "o ponto que chama mais atenção será a explicação da questão, por conta de ser uma questão fácil e que a maioria das pessoas pensam ser difícil pelo fato de ser uma questão do Enem". Para obter bom desempenho no Enem é necessário conhecer o perfil da prova, seu grau de dificuldade, o número de questões, assim o educando poderá ter mais sucesso na prova, que é bem elaborada, ainda tem como critérios de correção a Teoria de Reposta ao Item (TRI), ramo da Teoria da Medida. A última questão solicitava a cada aluno que avaliasse seus *slides*, o *podcast* em geral, que seria considerada com a nota do professor, após uma média. Uma aluna do segundo ano considerou seu trabalho excelente, descrito da seguinte forma, "a capa do meu podcast ficou no padrão exigido pelo professor, pois contiveram todos os requisitos pedidos. Em seguida, o slide de competência e habilidade, busquei demonstrar de uma forma diferente através de uma tabela. O meu mapa conceitual busquei demonstrar ele da melhor forma possível, dentro da proposta. Na página da explicação da matéria, transmiti o assunto mais simplificado, de forma, que todos a entendesse. E por fim os dois últimos slides que foi, respectivamente, a questão e resolução, que provei, em fim, que a questão é de fácil entendimento, por esses motivos que daria uma nota 10". No próximo tópico é feita discussão dos resultados obtidos.

DISCUSSÃO

O processo de avaliação ocorreu em dois momentos. No primeiro foram utilizados alguns critérios como: a participação dos alunos, a objetividade no direcionamento do trabalho, a participação dos envolvidos, a apresentação, a parte tecnológica utilizada na montagem dos *podcasts* e a criatividade dos alunos. No segundo momento, foram avaliadas as competências e habilidades da questão do Enem, o mapa mental/conceitual, partindo dos conceitos de Física trabalhados, além de responder quatro questões.

As perguntas levantadas foram como levar os estudantes a serem protagonistas na construção do conhecimento? Como inovar em sala de aula no século XXI utilizando tecnologias? As respostas obtidas foram satisfatórias nas atividades propostas aos alunos

da escola Coronel Gomes de Oliveira. Pois, o desafio imposto na educação básica é atrelar o método de ensino-aprendizagem com a tecnologia educacional disponível. Portanto, cabe ao docente o desafio de adequar a atividade pedagógica junto à tecnologia. Assim, as aulas ficaram mais dinâmicas com bons resultados de aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. A aula presencial foi o início da caminhada, pois nem sempre se encerra um conteúdo em 55 minutos. Os estudantes, por sua vez, puderam dar continuidade em casa desenvolvendo sua autonomia em busca do conhecimento com a mediação das tecnologias tão presentes no cotidiano. O professor deixando em parte a forma tradicional de ensinar, como ator principal em sala de aula, ainda assim, acreditamos na melhoria da aprendizagem do educando. Elliott, 2007, p. 180) ao abordar sobre atividades propostas aos discentes, entende que é “atividade intencional dirigida a gerar resultados de aprendizagem dos alunos”. O novo formato é considerado uma grande inovação no processo de aprendizagem, pois garante ao educando acesso aos conteúdos de forma bem prática.

O projeto partiu da ideia de que é possível desenvolver uma atividade englobadora para o processo de aprendizagem dos alunos. Atingiu o objetivo geral que era estimular o aluno do ensino médio a se preparar para o Enem através do ensino híbrido. Ao inovar a prática pedagógica, através da temática *podcast* foi possível desenvolver habilidades e ampliar a capacidade através da elaboração de diversas formas de linguagens expressas nesse tipo de apresentação. Pimenta et al. (2013), pontuam que na prática pedagógica docente:

Estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA et al., 2013, p. 147)

Quanto ao primeiro objetivo específico, proporcionar o educando condições de serem protagonistas na construção de seu conhecimento de Física a partir da sua própria ação utilizando instrumentos e informações proporcionados pela tecnologia, foi contemplado dentro da atividade. A relação que se faz dos conteúdos de Física mencionados nos *podcasts* são essenciais para o ensino, pois, o trabalho do professor pode fazer a diferença trazendo benefícios para a construção do conhecimento, em conformidade com Bottentuit Junior (2013):

De uma maneira mais ativa onde os professores selecionam conteúdos disponibilizam para os alunos estudarem e pedem aos mesmos que gravem podcasts como resultado da aprendizagem, desta forma eles terão que ler, resumir, esquematizar seu conteúdo e gravar, além do mais, através dos arquivos gravados eles podem contribuir com a formação dos seus colegas de classe. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013)

O segundo objetivo específico, explorar a construção de mapas mentais/conceituais, as competências e habilidades exigidas pelo Enem, foram atendidas no produto final, que passaram por critérios de avaliação, como, acerto na competência do Enem e respectivas habilidades envolvidas na questão do Enem escolhida; o mapa mental/conceitual elaborado pelos alunos situando o percurso realizado. A observação feita durante o processo possibilitou conhecer melhor os alunos, analisar seu desempenho nas atividades propostas em sala de aula e compreender os avanços e dificuldades. O trabalho realizado é pertinente em relação a outras experiências já realizadas com *podcasts* na educação ao facilitar a aprendizagem de conteúdo. Conforme Pisa (2012, p. 72) ao refletir sobre o recurso *podcast*, aponta que é uma tecnologia “que pode servir para alavancar e apoiar as antigas e/ou tradicionais formas de educação, mas também, a ela, está reservada a possibilidade de transformação da aprendizagem”.

A utilização de *podcast* foi com o intuito de mediar a consolidação da aprendizagem dos conteúdos de Física da questão escolhida. Foi positivo ao realizar mudanças para aprofundar a maturidade dos estudantes ao trabalhar as questões do Enem. Assim, a prática pedagógica adotada com os educandos deixa-os com uma preparação para o Enem mais sólida. Portanto, conseguimos com a tarefa praticar o ensino híbrido na escola, pois ao avaliarmos todo o trabalho percebemos que houve engajamento dos alunos no aprendizado, assim como, ao vivenciarem a experiência de autonomia/autoria.

O resultado obtido com os *podcasts* possibilita nova forma de trabalhar na instituição, pois além da informação textual, infundimos a sonoridade dos áudios, de acordo com Vanassi (2007, p.37) citado por Bottentuit Junior (2013, pp. 17-33) “o som faz parte de nossas vidas, crescemos acostumados com ele e através dele podemos nos comunicar, recebendo e transmitindo informação”. Um dos objetivos da escola, enquanto instituição é estabelecer uma relação prazerosa entre o conhecimento: saber pensar e saber fazer, desenvolvendo a comunicação e o pensamento crítico de seus alunos num processo dinâmico de construção do seu conhecimento. A produção obtida gerou mais de 300 *podcasts*, 90% realizados corretamente, outros 10% reconheceram ter falhado em partes da atividade, ou seja, não conseguiram fazer as atividades solicitadas em sua plenitude. Os produtos dos alunos podem ser vistos no site www.wikifisica.com disponível no link www.wikifisica.com/híbrido/.

Com a infusão do ensino híbrido foi possível entender o perfil dos estudantes em fazer diferente, estabelecendo análises como, por exemplo, sensibilizar sobre a importância da busca de melhor preparação em processos seletivos em curso como o Enem. O professor tem a missão de identificar as necessidades dos alunos e mostrar-lhes caminhos que possam melhorar o desempenho. Tardif e Lessard (2005, p. 23) sugerem a necessidade de compreensão das práticas de ensino quando inseridas na escola, ainda mostram que o processo de escolarização se efetiva quando são estabelecidas interações entre professores e alunos na dinâmica escolar. Portanto, o projeto com *podcasts* mostrou-se pertinente dentro da nossa realidade escolar. A nossa perspectiva futura perpassa

pela inclusão das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2019, por apresentar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica. Para Moran e Bacich (2015, pp.1-3) “a educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos — individualmente e em grupo”. Destacamos que o ensino híbrido tende a ganhar mais espaços nas escolas exigindo mais discussões acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

Campoy Aranda, Tomás Jesús (2016). *Metodología de la Investigación científica*. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado, Universidad nacional del Este.

Elliott, John (2007). Tornando educativa a prática baseada em evidências. In: Thomas, Gary; PRING, Richard. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock, M. C. (Org.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan,

Exame Nacional do Ensino Médio. (2018). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. ENEM. Recuperado em 04 de abril de 2018, de <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>

Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura* / tradução de Carlos Irineu da Costa.- São Paulo: Ed. 34.

Moran, J. M. (2004). Contrapontos, v. 4, n. 2, p. 347-356, Itajaí, maio/ago.

Uso da Ferramenta Podcast e da Metodologia Webquest na Educação a Distância. Revista EDUCAONLINE- Volume 7 - No 3 – <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=512>

Moran, J. (2015). Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. (Org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.

Moran, José Manuel. Bacich, Lilian (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. P.1-3. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>.

Pimenta, Selma Garrido et al (2013). A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, p. 143-241, <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>

Pisa, L. F. (2012). O uso do podcast no ensino a distância do Centro Universitário Claretiano. Revista Educação a Distância, Centro Universitário Claretiano Educação a distância: revista científica / Centro Universitário Claretiano. Batatais: Claretiano, v. 2, n. 1, 2012. <https://www.passeidireto.com/arquivo/54875878/hidtoria-da-educacao>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. *Metodología de la Investigación* (4^aed.) México: McGraw-Hill, 2006.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis/RJ: Vozes.

CAPÍTULO 2

A AVALIAÇÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS CÓMUNS: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 05/03/2021

Zanado Pavão Sousa Mesquita

Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (PPGLE/UEMASUL) Tocantina do Maranhão-UEMASUL Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4733240647007683>

Marcella Arraes Castelo Branco

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) Imperatriz – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0002-4605-8377>

Elenice de Alencar Silva

Pedagoga pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) Imperatriz – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/0119842268036400>

RESUMO: A avaliação da aprendizagem de alunos surdos em escolas comuns, para muitos professores, tem se apresentado como um hiato, pois o modelo avaliativo adotado pelo sistema educacional, muitas vezes, é pensado apenas para os alunos ouvintes. A partir desse contexto, o presente artigo tem como objetivo geral: analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados no processo de aprendizagem do aluno surdo em escolas regulares. Para

tanto, apresenta as concepções, modelos e instrumentos avaliativos utilizados no ensino regular, durante o processo de aprendizagem de alunos ouvintes e surdos. Esse trabalho, pautado numa abordagem qualitativa, baseou-se em uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico da literatura existente sobre avaliação de surdos - Luckesi (2011), Méndez (2002), Thoma e Klein (2009) – e a análise documental dos dispositivos legais que garantem o direito à pessoa com surdez à uma avaliação inclusiva. Com a investigação concluiu-se que alunos surdos possuem formas diferenciadas de perceber o mundo e se situar na escola e que a avaliação escolar para esses, por sua vez, tem se apresentado como um desafio para muitos professores.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação. Surdos. Escola Comum. Inclusão.

THE ASSESSMENT OF DEAF STUDENTS IN COMMON SCHOOLS: AN ANALYSIS OF EVALUATION PRACTICES AND INSTRUMENTS IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The learning assessment of deaf students in common schools, for many teachers, has been presented as a hiatus, because the assessment model adopted by the educational system is often thought only for hearing students. From this context, this article has as a general objective: to analyze the assessment practices and tools used in the learning process of deaf students in regular schools. To this end, it presents the conceptions, models and evaluation

tools used in regular education, during the learning process of hearing and deaf students. This work, based on a qualitative approach, was based on a bibliographic and documentary research, which used as data collection tools the bibliographic survey of existing literature on deaf assessment - Luckesi (2011), Méndez (2002), Thoma and Klein (2009) - and the documentary analysis of the legal provisions that guarantee the right of the deaf person to an inclusive assessment. The research concluded that deaf students have different ways of perceiving the world and situate themselves in school and that school assessment for them, in turn, has presented itself as a challenge for many teachers.

KEYWORDS: Evaluation. Deaf. Common School. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um processo complexo, dinâmico e contínuo. Por isso, há muito tempo essa avaliação tem passado por mudanças, influenciando assim, a vida escolar dos alunos, sejam eles ouvintes ou surdos. Tais transformações também têm modificado as concepções dos professores, tanto em suas práticas pedagógicas quanto em suas práticas avaliativas.

Diante de tantas mudanças, avaliar alunos surdos apresenta-se como uma incógnita, no sentido de que esses apresentam especificidades, como: diferenças culturais, experiências linguísticas-comunicativas particulares, distinções no processo de aprendizagem etc. Como é sabido, na maioria dos casos, as aulas são pensadas e desenvolvidas somente para o aprendizado de alunos ouvintes, o que dificulta o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos no mesmo nível dos demais.

Entendendo que não existe avaliação se não houver aprendizagem, esse trabalho questiona como as práticas e os instrumentos avaliativos devem ser utilizados no processo de avaliação da aprendizagem do aluno surdo? Sabe-se que esses alunos são inseridos em um contexto escolar voltado para o estudante ouvinte, mesmo apresentando uma cultura diferenciada dos demais.

Pretende-se, então, como objetivo central dessa pesquisa, analisar as práticas e os instrumentos avaliativos utilizados no processo de aprendizagem do aluno surdo em escolas regulares, identificando os avanços e desafios na avaliação de surdos. Para tanto, esse artigo apresenta as concepções, modelos e instrumentos avaliativos utilizados no ensino regular, durante o processo de aprendizagem de alunos ouvintes e surdos.

A investigação, pautada numa abordagem qualitativa, baseou-se em uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico da literatura existente sobre avaliação de surdos, como os autores: Luckesi (2011), Méndez (2002), Thoma e Klein (2009) e a análise documental dos dispositivos legais, como a Lei nº9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei anteriormente citada. Tais

dispositivos são essenciais para conhecer e compreender a garantia ao direito da pessoa com surdez à uma avaliação inclusiva.

2 | A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS DISPOSITIVOS LEGAIS

No Brasil, a valorização da avaliação da aprendizagem escolar inicia-se no final dos anos de 1960 e 1970, do século XX, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada com a Lei nº 4.024 de 1961, que continha um capítulo inteiro falando sobre os “exames escolares” (BRASIL, 1961).

Em 1971, com a Lei nº 5.692, considerada a segunda LDBEN, o termo “exames escolares” é substituído por “aferição do aproveitamento escolar” (BRASIL, 1971). Somente na atual LDBEN, a Lei nº 9.394/96, a avaliação escolar passa a ser denominada pela expressão “avaliação da aprendizagem” (BRASIL, 1996). Segundo Luckesi,

No caso, nossa atual legislação educacional conseguiu assimilar as novas proposições, porém nossa prática escolar, ainda está bastante longe de consegui-la. Em nossas escolas, públicas e particulares, assim como nos nossos diversos níveis de ensino, praticamos muito mais exames escolares do que a avaliação da aprendizagem escolar (LUCKESI, 2011, p. 29).

Para o autor, a avaliação da aprendizagem ainda está longe da articulação de teoria e prática (LUCKESI, 2011). Dessa forma, a LDBEN/1996, apresenta em seu artigo 24, inciso V, que a avaliação deve observar critérios como, “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provais finais” (BRASIL, 1996, não paginado, grifos dos autores).

É evidente nessa legislação a compreensão da prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, no processo de avaliação escolar, possibilitando a valorização de aspectos diversos, no que se refere à habilidades e competências esperadas para a idade-série, ou permitindo uma avaliação individualizada com base nas necessidades e particularidades de cada aluno. Nesse mesmo sentido, Vasconcellos (2007), defende uma avaliação baseada na concepção dialética-libertadora do processo de aprendizagem.

A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; **avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento**, verificando os vários estágios do desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas num determinado momento. Avaliar o processo e não apenas o produto, ou melhor, **avaliar o produto no processo** (VASCONCELLOS, 2007, p. 71, grifos dos autores).

Avaliar os alunos apenas nos intervalos da aprendizagem, nas pausas do processo de ensino é muito comum em muitas escolas do país. Isso ajuda a desenvolver a avaliação como um momento doloroso para todo o sistema escolar, os professores, os alunos, os gestores, secretários escolares e pais dentre outros. O que deveria ser o contrário, o momento da avaliação deveria ser uma pausa para ressignificar o processo, contribuindo para a melhoria do ensino e, consequentemente, da aprendizagem.

Assim como Vasconcellos (2007) muitos autores da avaliação a veem como uma importante peça social para se trazer contribuições significativas no processo de empatia e mudança social, visto que ela pode contribuir com a efetivação da solidariedade nos ambientes da comunidade em que a escola está inserida, também auxiliando de forma positiva no processo de inclusão.

No que diz respeito à educação e ao processo avaliativo dos alunos surdos, nota-se que, nos últimos anos a comunidade surda do Brasil têm lutado para a conquistar os diversos espaços sociais, pois segundo Fernandes (1999, p. 62), “Como grupo minoritário, os surdos buscam na escolarização a expectativa de incorporação social e a consequente conquista de direitos básicos de sua cidadania”. Nesse sentido, a escola é percebida por esse grupo como um espaço para efetivação desses avanços. O resultado dessas manifestações foi a criação de inúmeros dispositivos legais que subsidiam, atualmente, a criação e oferta de escolas regulares inclusivas para alunos com deficiência, como os surdos.

Nesse contexto, no ano de 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais como a segunda língua oficial do Brasil (BRASIL, 2002). Em 2005, a aprovação do Decreto nº 5.626, regulamentou a lei supracitada, apresentando e aprofundando os quesitos para a avaliação de surdos, conforme artigo 14, inciso VI, “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, não paginado).

A avaliação escolar, segundo esse decreto, valoriza os aspectos semânticos da singularidade da Língua Portuguesa, porém, essa deve ser vista como segunda língua na educação de surdos. Para tanto, os meios de registro dessa avaliação e a forma de levantamento de dados podem ocorrer de formas diferentes aos alunos ouvintes, como: registro em vídeos, provas orais (com a presença de interpretação oral dos conhecimentos expressas pelos surdos com a presença do intérprete de Libras), provas com o uso de mais visualidade, textos coerentes e precisos e sem ambiguidades, sempre levando o aluno surdo a desenvolver os seus próprios sentidos no processo de aprendizagem (BRASIL, 2005).

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando diretrizes para o funcionamento da Educação Especial

no país. O documento preconiza uma avaliação processual e formativa, ou seja, define que:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008, p. 13).

No que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem do aluno surdo, a política afirma que “No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais [...]” (BRASIL, 2008, p. 14). Como se percebe, o documento prevê a possibilidade de estratégias avaliativas diversas, bem como a ampliação do tempo para realização dessas e reforça o direito ao uso da Libras em qualquer tipo de avaliação a ser desenvolvida.

Contudo, é sabido que a criação e aprovação de dispositivos que garantam e regulamentem processos inclusivos, a operacionalização dos mesmos perpassa por inúmeros fatores que envolvem sujeitos diversos. Por isso, somente a garantia legal de uma avaliação adaptada e personalizada para alunos surdos não é o suficiente para que essa se concretize no espaço escolar. É necessário, além da divulgação do direito conquistado, a criação de estratégias e de condições para a concretização de um ensino inclusivo.

3 I CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS: PRÁTICAS E INSTRUMENTOS AVALIATIVOS UTILIZADOS COM ALUNOS SURDOS

A aprendizagem escolar parte do princípio de que não pode haver novos comportamentos se não houver novas aprendizagens teórico-práticas. Luckesi (2011) e Méndez (2002) estabelecem a diferença entre exames escolares e avaliação escolar. O primeiro preocupa-se na classificação e seleção dos alunos, enquanto o segundo foca no diagnóstico dos problemas dos alunos e na sua inclusão.

A partir de 1930, Ralph Tyler, inquieto com as reprovações de crianças - de cem alunos apenas trinta eram aprovados - propôs que se pensassem em práticas avaliativas e pedagógicas que fossem eficientes para estimular maiores aprovações dentro do ambiente escolar (LUCKESI, 2011). Portanto, visando essa eficiência, é criado o “ensino por objetivos” dividido em três ou quatro etapas sendo respectivamente: ensinar alguma coisa, diagnosticar sua consecução, se houvesse respostas satisfatórias, continuar, se fossem insuficientes, proceder a reorientação.

Para Luckesi (2011) o sistema de exames envolve diversos elementos como os sociais, políticos e econômicos. Em sua visão quando uma escola age conforme esse sistema a mesma se encontra na margem da normalidade e, portanto, os benefícios e atenção são efetivadas para ela. Quando ocorre o contrário observa-se que o controle

automático é acionado: “os pais reclamam da escola; verbas que não chegam; inquéritos administrativos etc.” (LUCKESI, 2011, p. 38). Sobre as discussões sobre os conceitos de avaliar e de verificar encontramos que,

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53).

Para o autor a avaliação é um processo dinâmico enquanto a verificação é um processo estático e não subsidia para a real obtenção da aprendizagem dos alunos constituindo-se pela “observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações” (LUCKESI, 2011). A avaliação, por sua vez, implica em coleta, análise e síntese dos dados referentes ao objeto de avaliação, sendo complementada com uma atribuição de um valor ou qualidade, ou seja, é elaborada a partir das determinações de condutas em oferecer um valor ou qualidade a algo no desenrolar de um processo.

Já na concepção de Depresbiteris (1989, p. 47), a avaliação consiste em “verificar se o que se pretendeu foi alcançado, com fins de melhoria das ações do professor e dos desempenhos dos alunos”. A mesma autora ainda pontua a avaliação em diferentes currículos e sintetiza que:

A avaliação em sala de aula, no currículo acadêmico, apresenta meios variados de acordo com os objetivos das diferentes disciplinas. Nas humanidades, prefere-se provas dissertativas (ensaios) a teste de múltipla escolha, e resposta que refletia a lógica, coerência e abrangência, à simples escolha do tipo certo/errado. Nas artes, a expressão é julgada pela fidelidade à subjetividade pessoal e aos padrões de beleza e gosto, tais como adesão aos princípios de unidade e de contraste equilibrado. Nas ciências, empregam-se numerosos critérios. Valorizam-se o uso que o aluno faz de determinados processos e métodos de pensamento, bem como o conhecimento de fatos e temas. O rigor lógico e a adequação experimental são altamente valorizados (DEPRESBITERIS, 1989, p. 43).

Nesse sentido, a avaliação pode ser vista em diferentes ângulos dependendo do currículo adotado. Os principais tipos de avaliação predominante em sala de aula segundo à autora é o diagnóstico, o formativo e o somativo. Esses tipos de avaliação permeiam as práticas do dia a dia de inúmeras salas de aulas no Brasil.

Nas palavras de Vianna (1989, p. 20) “avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre características focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial, mas não exclusivamente, em dados quantitativos”. Para esse autor a avaliação pode ser analisada como um julgamento da aprendizagem baseados em critérios bem definidos previamente determinando o valor de alguma coisa para um determinado fim.

O autor ainda infere que a avaliação procura julgar o valor ou a utilização de um fenômeno, a fim de tomar decisões a respeito, equalizando esse julgamento das qualidades

de uma relação em determinadas relações entre variáveis não se preocupando com a possibilidade de generalizar os resultados para outras situações sendo centralizada no processo de tomada de decisões (VIANNA, 1989).

Em uma visão emancipatória e de transformação de práxis pedagógica Vasconcellos (2003, p.144) define avaliação da aprendizagem nos dizendo que “no uso mais corrente que se tem, entende-se a avaliação que o professor faz a fim de saber ‘a quantas anda o aluno’; no sentido menos lembrado, é a análise que o aluno faz para saber como está”. Coloca-se em ênfase o que o aluno pode fazer com os seus escores em seu processo de ensino-aprendizagem. Umas das principais avaliações nesse processo de ensino é justamente a auto avaliação. Nela o aluno conseguirá observar onde ele está e o que precisa melhorar dentro de uma visão emancipatória de preocupação não com a nota e sim com a aprendizagem.

A avaliação do ensino é entendida, por esse autor, como a reflexão que os professores têm sobre suas próprias práticas visando à confirmação ou alteração de rumos, assim como a reflexão que os alunos têm sobre as práticas dos seus professores. Muitos docentes e discentes têm questionado a função da avaliação na escola, alguns tentando refutar e outros valorizando unicamente essa prática como apropriada (VASCONCELLOS, 2003).

Para que a avaliação educacional escolar se torne uma prática efetiva na escola é necessário, então, a compreensão de três atos nesse processo: planejar, executar e por fim avaliar. O planejamento “é o ato pelo qual decidimos o que construir” entendendo que o mesmo é uma decisão filosófica-política, mas não exclusivamente isso. Por isso, num primeiro momento do processo avaliativo escolar, é necessário a análise de quais práticas, ideologias, filosofia e política constituirão o planejamento escolar. Esses princípios bem definidos marcarão presença em todo o restante do processo de maneira significativa e principalmente no próximo passo que é a execução do planejado.

A execução é o passo que dá movimento ao planejamento através de resoluções coerentes e coesas dos princípios filosóficos-políticos para a assimilação dos conteúdos escolares e significação dos mesmos para os educandos. Os alunos necessitam de experiências culturais, sociais/coletivas, para formar a sua experiência individual e assimilar esses conteúdos como significativo.

Destaca-se que o planejamento deve, também, ser coletivo e não apenas individual, possibilitando que o aluno saia da variabilidade de perspectivas formativas e avaliativas de cada professor, fazendo que a aprendizagem não se torne desestruturada. Para tanto, no caso da avaliação de alunos surdos, torna-se mais urgente ainda o trabalho em equipe para dar novos significados às dificuldades dos alunos, incluindo assim, o Tradutor/Intérprete de Libras nesse processo.

A principal forma de contribuir para uma avaliação significativa é torná-la em um processo diagnóstico, contínuo e formativo, onde o professor, Tradutor/Intérprete de Libras e aluno participam, compreendendo aonde querem chegar e o que precisam melhorar. É

urgente que a avaliação se torne democrática, atendendo aos conteúdos relevantes da realidade a partir de uma qualidade de ensino e percepção das dificuldades inerentes ao ensino do aluno surdo.

Destarte, cabe destacar que, a avaliação escolar através de testes ou exames não necessariamente devem ser deixados de lado. Porém, o que não se deve fazer é dar ênfase unicamente aos testes e exames voltados às habilidades inerentes a ele, mas sim valorizar o conhecimento e o aprendizado, para que os exames sejam utilizados somente em momentos propícios.

3.1 Desafios da avaliação do aluno surdo: práticas e instrumentos

O aluno surdo, presente em uma sala de aula regular, apresenta-se com diversas fragmentações no ensino. Entre elas pode-se destacar: o contato tardio com a língua de sinais, a falta de interesse de inclusão familiar desse aluno surdo pelos seus responsáveis, a carência de escolas especializadas para atender às necessidades educacionais específicas desse educando - quer seja na educação infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental (como as Escolas Bilíngues, Classes Bilíngues ou Salas Inclusivas) - os estímulos para o próprio aprendizado pelas referências sociais que esses alunos têm e a falta de comunicação como um aspecto geral da sociedade, bem como o incentivo de superá-las.

Quando esse aluno chega nos anos finais do Ensino Fundamental se depara com o Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS), constituindo um ambiente diferente das escolas em que estudou. Esse profissional deverá mediar a comunicação dele com o professor e com os outros envolvidos no ambiente escolar. Com essa parceria, o profissional TILS irá se familiarizar com suas dificuldades e limites presentes no cotidiano da sala de aula, sendo um profissional essencial para subsidiar a prática de ensino dos professores ouvintes voltadas para o aluno surdo e a classe que o recebe.

A respeito da educação de surdos, em especial, do aluno surdo incluso na sala regular, observa-se que os conteúdos estudados partem de uma construção histórico-social, em sua maioria as escolhas dos conteúdos são destinadas aos alunos ouvintes. É necessário compreender, ainda, que:

Incorporar-se à escola da maioria significa, entretanto, abrir mão de certos aspectos de sua identidade, assimilando formas da cultura dominante como é o caso de sua língua, por exemplo. **Apesar de pensarem e expressarem-se, não têm seu conhecimento reconhecido porque o fazem de um modo diferente da maioria de seus pares ouvintes alfabetizados, que vivem em uma cultura que valoriza o oral, que conhecem e usam a escrita de maneira natural** (FERNANDES, 1999, p.62, grifos dos autores).

Por isso, a inclusão social, no meio que os cercam, se torna imprescindível, não apenas para a assimilação dos conteúdos, como também para o seu desenvolvimento individual e para concretizar o respeito às suas necessidades educacionais individuais,

suas particularidades de aprendizagem e sua diversidade cultural.

Do mesmo modo, para avaliação escolar de alunos surdos, a atenção por parte dos profissionais envolvidos, e, principalmente, do professor, é imprescindível, pois esses alunos possuem dificuldades diferentes aos alunos ouvintes, como compreensão da escrita, a própria escrita, a exposição do que foi aprendido etc. Já que, muitas vezes, em sala de aula muitos professores praticam uma avaliação que subsidia a perpetuação do sistema classificatório, por vezes, excludente.

Quando se fala de alunos surdos é comum muitos professores não se preocuparem com as especificidades de sua cultura visual e trazem elementos ouvintistas para a própria avaliação escolar. Isso demonstra os resquícios de uma formação pedagógica que desconheça os princípios de uma educação inclusiva ou a reprodução de uma concepção de que a inclusão escolar de alunos surdos é secundária ou utópica. Portanto, a situação avaliativa do aluno surdo, incluso em ambientes escolares regulares, pode demonstrar que a:

Inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. Essa igualdade nada tem a ver com a visão padronizada da avaliação, como uma exigência de igualar-se aos colegas, de corresponder às exigências de um currículo fixo, ou de um professor. Tem a ver com a exigência de delinear-se concepções de aprendizagens e formar-se profissionais habilitados que promovam condições de escolaridade e educação a todas as crianças e jovens brasileiros em suas diversidades (HOFFMANN, 2001, p. 34, grifos dos autores).

Desse modo, uma avaliação inclusiva perpassa por um planejamento coletivo, pela consideração da diversidade existente em sala de aula, assim como das particularidades dos alunos com deficiência, sejam elas a surdez ou outras. Para discutir os instrumentos de avaliação na educação de alunos inclusos em escolas regulares é mister a percepção de que a avaliação de surdos deve ser observada a partir dos modos de ser surdo, tendo o surdo como diferença na escola e, em especial, na sala de aula, mas procurando meios que para fazer desse processo comum a todos. É preciso compreender o aluno surdo através de suas múltiplas identidades e como essas afetam, positiva e negativamente, os modos de pensar e agir do professor para construção de seus instrumentos avaliativos.

Os problemas e dificuldades na avaliação desses alunos e, consequentemente, na construção dos instrumentos de avaliação estão relacionados, em muitos momentos, à questão do “uso das línguas”, pois os professores sentem essa disparidade a partir do momento em que os alunos surdos conseguem desenvolver poucas palavras e até frases, porém no momento de entender os sentidos do que é pedido em um enunciado de uma prova, por exemplo, a dificuldade transborda como algo irredutível (THOMA e

KLEIN, 2009, p. 57). Dessa forma, esses instrumentos devem ser claros e objetivos, não trazendo questões de ambiguidade para o momento de avaliar e compreendendo também que o profissional tradutor/intérprete de libras deve mediar a compreensão e análise dos enunciados.

As autoras Thoma e Klein (2009) apresentam sobre a alteridade que o surdo representa na escola regular, em especial, por sempre ser comparado ao aluno ouvinte nos processos de avaliação da aprendizagem. Para as autoras,

Há uma recorrência de enunciados que mostram que as dificuldades de avaliação estão associados ao desconhecimento de aspectos linguísticos e culturais dos surdos, à falta de preparo dos professores para trabalhar a língua portuguesa como segunda língua e à quase inexistência de uma comunicação efetiva e eficaz que permita ao professor fazer uma avaliação mais justa do aluno surdo, que acaba sendo responsabilizado e penalizado pelas dificuldades que nem sempre são suas, mas do contexto e de seus avaliadores (THOMA e KLEIN, 2009, p. 64).

A angústia de muitos professores em saber como avaliar os alunos surdos de forma mais igualitárias, sem prejudicar esse momento do ensino-aprendizagem, é real. As diferenças culturais sempre estiveram presentes na escola e para isso os professores necessitam mediar as dificuldades resultantes dessas no cotidiano da sala de aula, entender não apenas as necessidades linguísticas, mas a diversidade cultural como um todo, nesse sentido, torna-se fundamental nesse processo.

No caso de escolas regulares que recebem alunos surdos, o professor não deve “tomar para si” a responsabilidade de aprender a Libras, para ensinar utilizando-se dela e da Língua Portuguesa, pois seria um trabalho bastante exaustivo, acarretando na dupla função. Porém, ao professor, cabe conhecer a forma como um aluno surdo aprende para ser capaz de identificar, planejar e criar instrumentos acessíveis a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação. Entretanto, um aspecto importante a ser ressaltado é que:

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo (SALLES, 2007, p. 47).

Além do uso, em sala de aula, da Libras como primeira língua, valoriza-se o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Daí a importância do Tradutor/Intérprete de Libras auxiliando aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem na escola. Para tanto, podem ser utilizadas estratégias variadas como: leitura e interpretação de textos, produção de textos de gêneros variados e com formatos variados, estudo de vocabulário, gramática da Língua Portuguesa e suas relações com a Libras.

Tais exigências visam facilitar a assimilação, por parte dos alunos, e garantir todas as condições de acessibilidade, compreensão e resolução desses, permitindo que possam também usufruir e se apropriarem do conhecimento socializado em sala de aula. Pois,

Para o aluno surdo, por exemplo, é preciso entender que as experiências da diferença surda e oferecer estratégias, métodos, recursos e práticas que contemplam a língua de sinais e sua forma de expressão nos instrumentos e espaços avaliativos, por meio de professores surdos ou intérpretes de língua de sinais que dêem condições de os alunos surdos experienciarem e viverem a diferença linguística e cultural (THOMA; KLEIN, 2009, p. 81).

A avaliação dos surdos conforme descrito acima, deve ser realizada a partir de métodos e estratégias que especifiquem a língua de sinais como língua de expressão e comunicação, tendo essas estratégias a partir da visualidade, dando condições para que esse desenvolva experiências acadêmicas e escolares como qualquer outro aluno inserido na sala de aula.

Os instrumentos avaliativos também são diversos e devem valorizar os aspectos visuais e as traduções para a Libras, sejam em forma de vídeo ou através do Tradutor/Intérprete de Libras. Os professores podem criar, em parceria com o TILs, atividades objetivas e adaptadas, naquilo que for necessário para compreensão e maior autonomia do aluno durante a resolução dessa etc.

As autoras apresentam, ainda, sugestões para modificar o contexto avaliativo de alunos surdos, perpassando pela organização do espaço comunicativo - lembrando que a língua de sinais é um aspecto desse contexto, mas não o único - a análise do que esse aluno surdo conhece - para o professor conseguir trabalhar a partir dessa linha de pensamento - valorizar suas potencialidades para não simplificar conteúdos, e proceder sempre com cuidado diante daquilo que se diz ou faz, evitando os obstáculos no processo da avaliação escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho permite concluir que a avaliação não deve ser vista como um único momento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sejam eles ouvintes ou surdos. É, portanto, uma ação processual, contínua, dinâmica e que exige do professor estar sempre atento ao contexto que envolve o processo de avaliação escolar.

Nota-se que os dispositivos legais que garantem a inclusão, contemplam e valorizam uma avaliação qualitativa do aluno, buscando um ensino inclusivo para todos, em especial, para os alunos com deficiência. No caso dos alunos surdos, destaca-se que estes têm a Língua Brasileira de Sinais oficialmente reconhecida como sua língua primeira, sendo ainda a segunda língua oficial do país. Esse fato garante ao aluno surdo que seu processo de ensino e, consequentemente, sua avaliação sejam desenvolvidos tendo a Libras como suporte principal.

Observou-se, ainda, que a avaliação escolar para alunos surdos, deve utilizar recursos visuais, que possam dar suporte durante processo de ensino e, consequentemente, de avaliação. Entender que esses alunos são extremamente visuais e estão inseridos em ambientes escolares/curriculares destinados a alunos ouvintes, auxilia na compreensão das dificuldades enfrentadas por eles.

A avaliação escolar para com alunos surdos, por sua vez, tem se apresentado como um hiato para muitos professores, tornando necessário que os profissionais da educação trabalhem em conjunto, em especial, professores e tradutores/intérpretes de Libras, para que os alunos surdos sejam atendidos com qualidade em sua aprendizagem.

Por fim, constatou-se que as pessoas surdas possuem formas diferenciadas de perceber o mundo e se situar na escola, porém esses aspectos devem ser observados para que se tenha uma avaliação mais justa e igualitária dentro do sistema educacional, tornando-o verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto N° 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: 2005.

BRASIL. **Lei N° 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: 2002.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** In: Inclusão: Revista da Educação Especial. SEESP. v. 4, n. 1. – Brasília: SEESP, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino e SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001. 144 p.

LUCKESI, Carlos C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MÉNDEZ, Álvaro J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**; trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, Silva Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projeto de pesquisas, TGI, monografias, dissertações e teses; revisão Maria Aparecida Bassana. São Paulo: Pioneira, 1997.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. – Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1-2^a. Edição.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. **Curriculum e Avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudança – por uma práxis transformadora, 5^a ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17^a ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução a avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

CAPÍTULO 3

A DIFERENÇA COMO CARACTERÍSTICA FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 26/01/2021

Felipe Miranda Zanetti

Catanduva-SP

<http://lattes.cnpq.br/8943536251885476>

<https://orcid.org/0000-0003-1352-6637>

RESUMO: Educar se mostra como o processo de incluir indivíduos em um modo de ser já determinado pela historicidade, que por sua vez, faz com que os fenômenos se dêem a partir de um mundo compartilhado. Ora, partilhar mundo com os outros é vivenciar efetivamente processos educativos por meio dos contrapontos e desafios impostos pela relação com o diferente. A educação, como relação, quando não libertadora, demonstra estar permeada por inúmeros ideais moralizantes, que tendem a determinar maneiras de agir tão estritamente adequadas à normatividade que enclausuram a liberdade para o fazer-se pessoa. Nessa direção, da mesma maneira que a história compõe possibilidades de conteúdos educativos, constitui-se também um entendimento do ato educativo – não inclusivo – como uma transgressão dos limites que garantem o poder construir-se pessoa a partir de seus afetos mais individuais. Assim, propõe-se neste trabalho um estudo que delineará, dentro dos seus limites, possibilidades de atuação que tornem as idéias da inclusão concretas na vivência de uma instituição de ensino superior; este estudo se dá em uma Faculdade de Tecnologia, tendo como

foco um aluno de 18 anos que é portador de esquizofrenia. Entendeu-se que incluir constrói uma compreensão de mundo que possibilita visualizar os espaços como casa coletiva, como morada de todos, considerando o movimento de constituição subjetivo; também que criticar e desconstruir o enclausuramento dos diferentes deve ser um esforço de todo aquele que presa a inclusão e vê nela melhores caminhos para a humanidade. O ato inclusivo expandiu suas fronteiras para o ensino superior, lugar muitas vezes destinado aos que se modelam no padrão capitalista, possuindo capacidade produtiva adequada ao ritmo contemporâneo; entendeu-se o ensino superior também educando para as relações, assim sendo, incluir mostra-se como um ato que transcende transmissão de conteúdos cognitivos, culminando também em uma educação para a vida.

PALAVRAS - CHAVE: educação; inclusão; esquizofrenia; psicologia educacional.

DIFFERENCE AS A FUNDAMENTAL CHARACTERISTICS: AN INCLUSIVE EDUCATION EXPERIENCE

ABSTRACT: Educating is shown as the process of including individuals in a way of being already determined by historicity, which, in turn, causes the phenomena to occur from a shared world. Now, sharing the world with others is effectively experiencing educational processes through the counterpoints and challenges imposed by the relationship with the different. Education, as a relationship, when not liberating, proves to be permeated by innumerable moralizing ideals, which tend to determine ways of acting so strictly

adequate to the norms that they enclose the freedom to become a person. In this direction, in the same way that history composes possibilities for educational content, an understanding of the educational act - non-inclusive - is also constituted as a transgression of the limits that guarantee the power to build a person from his most individual affections. Thus, this study proposes a study that will outline, within its limits, possibilities of action that make the ideas of inclusion concrete in the experience of a higher education institution; this study takes place at a Faculty of Technology, focusing on an 18-year-old student with schizophrenia. It was understood that including builds an understanding of the world that makes it possible to view spaces as a collective house, as everyone's home, considering the movement of subjective constitution; also that criticizing and deconstructing the confinement of the different must be an effort of everyone who takes inclusion and sees in it better paths for humanity. The inclusive act expanded its borders to higher education, a place often destined for those who model themselves in the capitalist pattern, possessing productive capacity adequate to the contemporary rhythm; higher education was also understood as educating for relationships, therefore, inclusion is shown as an act that transcends transmission of cognitive content, also culminating in an education for life.

KEYWORDS: education; inclusion; schizophrenia; educational psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Mamãe vi um filhote de furacão, mas tão filhotinho ainda, tão pequeno ainda, que só fazia mesmo era rodar bem de leve três folhinhas na esquina...

Clarice Lispector

Esse pequeno escrito de Clarice, denominado “Futuro de uma delicadeza”, nos faz pensar no quanto gestos, que de imediato pequenos, podem se tornar devastadores como um furacão, avassaladores de maneira estrutural na vivência de cada um. É possível pensar que a exclusão se dê assim, em pequenos gestos, na falta de olhares, no fingir que não ouve aquele que diz, na invisibilidade, na violência velada, no riso de canto de boca, no balançar de cabeça reprovador... Não é preciso um gesto forte para ferir, pequenas delicadezas tem futuros potentes nos afetos dos que não podem ser parte de um mundo compartilhado, do mesmo modo, o contrário, atos inclusivos, podem também carregar grande força constitutiva dos sujeitos.

“O mundo é sempre projeção do humano, existe, conforma-se e limita-se pelo horizonte da existência humana” (BARIANI, 2018, p.34). Sendo assim, perceber que o mundo, na maioria das vezes, não é um espaço que possibilite a participação igualitária, e em liberdade, de todos, nos remete a pensar que o humano ainda não conseguiu perceber que a diversidade humana é uma realidade, e construir mundo apenas para alguns potencializa a marginalização, fator que gesta violências e sujeitos adoecidos. Estar junto, viver em comunidade – ou melhor, comum unidade – nos torna mais humanos, nos torna parte.

“O mundo recebe seu sentido, não apenas a partir das constituições de um sujeito solitário, mas do intercâmbio entre a pluralidade de constituições dos vários sujeitos existentes no mundo, realizando através do encontro que se estabelece entre eles” (FORGHIERI, 2012, p.19). Participam, pois, da construção do mundo também aqueles que são invisíveis? Podem eles também exercer suas exigências na modelação dos espaços de vivência comum?

A ciência também, por sua vez, procura uniformizar as coisas, pessoas, fenômenos, eventos, concepções, tempo, espaço, e tudo mais na tentativa de gerar igualdade nos desiguais, ela classifica os eventos e busca gerar noções lógico-causais do que se dá. (BARIANI, 2018) Assim, parece que experimentamos um mundo das uniformidades, e espaços que tendem a discriminar sujeitos a partir das tendências uniformes. Para tanto, incluir pode ser já entendido como transgredir. O que será transcrito aqui é uma transgressão, um corroer das estruturas base da normatividade que se dará por meio do relato de caso que, em seu fechamento, receberá contribuições teóricas de pensadores que amarram a atuação descrita.

2 | A EXPERIÊNCIA EM RELATOS

A experiência que dá conteúdo a esse relato teve início no segundo semestre de 2018 na Faculdade de Tecnologia de Catanduva (Fatec Catanduva). O aluno a ser acompanhado, bem como a instituição, receberam os serviços de um profissional de psicologia para potencializar seu processo de inclusão.

O aluno, que chamaremos de Eder, logo após o término do ensino médio foi aprovado no vestibular da faculdade em questão para cursar Gestão da Tecnologia da Informação no período noturno. Eder é diagnosticado com esquizofrenia desde o período em que estava no ensino médio. A fim de prover clareza, o fazer deste trabalho será descrito em eixos temáticos, questões que foram surgindo durante o fazer e de acordo com as pesquisas bibliográficas, que sempre foram presentes.

2.1 A quem se destina o espaço educacional público?

A família procurou a direção da instituição no início do ano letivo a fim de expor suas inseguranças em decorrência da chegada de Eder à faculdade, foram acolhidos, ouvidos e tiveram suas preocupações validadas. Um novo processo tinha início aqui, para todos.

Não é comum que se ouça sobre a participação da família no processo de adaptação do aluno já no ensino superior, é, para nossa noção de mundo sedimentada, tido inclusive como sinal de imaturidade e incapacidade do aluno caso o mesmo não possa lidar sozinho com as demandas apresentadas. Surge aqui o questionamento: pode a família estar presente no processo de adaptação do estudante? De maneira ampla, os alunos chegam à universidade em sua maioridade legal, ou muito próximos a ela, cabe então a equipe

docente e aos auxiliares contarem com alguma rede familiar de apoio para compor um processo de adaptação satisfatório?

A família então relata parte das dificuldades de Eder. Nesse primeiro momento ainda está se dando a busca por um tratamento adequado, a busca por um médico que possa dar um suporte satisfatório ao caso. Em nosso meio social ainda existe uma grande desinformação referente à saúde mental, e em muito isso dificulta o cuidado aos que sofrem.

Ora, se a inclusão diz respeito ao fato de poder permitir que todos participem do espaço comum, aqui, a família consegue ganhar, diante da instituição de ensino, o seu lugar de participação na adaptação do filho que acabara de iniciar um novo ciclo em sua vida. Inseguranças podem se mostrar, assim como conflitos e dificuldades de adaptação perante a mudança de cultura, ideias e condutas que o ensino superior apresenta diante do que já era rotina do aluno dentro do ensino médio. Me parece que a noção de maturidade que destinamos ao aluno ingressando no ensino superior nos impede de conceber a participação familiar em processos quaisquer que sejam; assim, partindo de uma postura crítica, damos início ao nosso trabalho inclusivo quebrando qualquer paradigma que possa nos impor a impossibilidade de construir com a família um acordo de trabalho para Eder.

Uma das ideias defendidas pela direção da instituição é de que locais públicos devem ser abertos ao público, não devemos restringir os corredores da faculdade aos que tenham o interesse de nela estar, a comunidade deve ter acesso ao espaço educacional público, destinado a todos. A família de Eder ganhar espaço em um local que também pode ser dela, não na sala de aula, mas em locais apropriados a sua presença e participação.

2.2 A importância da suspensão de preconceitos

Pela contribuição da fenomenologia hermenêutica, a primeira postura frente a proposta de trabalho foi a de suspender qualquer pré-concepção referente ao transtorno psiquiátrico carregado por Eder como um rótulo intransferível e permanente. É importante saber em que consiste a esquizofrenia, porém, essa visão nunca deve nos engessar na ideia de que suas condutas frente a esse novo ciclo sempre serão encapsuladas nesse padrão. Buscamos a liberdade, a individualidade frente ao todo determinado.

Quando Eder chega inúmeras indagações nos surgiam: como ele irá se relacionar com os outros? Ele conseguirá participar das aulas? Ele precisa de um cuidado constante ou é possível que quem o acompanha esteja disponível para ele fora da sala de aula? Essas questões todas nos mostram que a paciência é fundamental em qualquer trabalho que se faça relacionado ao humano, não deve existir pressa para fazer o fenômeno que o outro é se mostrar, devemos dar espaço e lugar para o outro ser, e a partir de seus movimentos construirmos o caminho que seja o dele, as intervenções que sejam importantes a ele. Não há uma prática pronta, o fazer se faz no processo de “fazeção”.

Eder nos surpreende quando no primeiro semestre, por conta própria, ingressa

em um grupo para a apresentação de um trabalho e o faz junto com os seus. Havia a preocupação de que isso não acontecesse. Essa preocupação e a consequente surpresa, demonstra que nosso esforço para o não determinismo do outro a partir de seu diagnóstico deve ser constante, o nome rotulado delimita caminhos quase sempre e enquanto estivermos apegados ao diagnóstico não conseguiremos incluir com satisfatório sucesso. Deve-se construir um olhar que priorize a noção do vir-a-ser, do devir, deve-se entender que a existência de cada sujeito humano é um surpreender-se, um deparar-se com novos caminhos de ação em cada encontro humano.

2.3 O medo de ser incomum: a diferença ainda é um problema

O trabalho inicial foi construir com a família um vínculo, assim, vários encontros foram acontecendo no decorrer no semestre letivo entre mim e os pais do aluno.

No início de meu trabalho Eder não sabia que eu estava dentro da instituição para auxiliá-lo diretamente em suas dificuldades, ele nem mesmo sabia de seu diagnóstico¹, sua médica havia barrado a família de contar a ele contra o que vinham lutando. Assim sendo, pouquíssimas vezes eu estive com ele nesse período inicial.

Um dos medos mais exposto pela família relacionava-se ao fato de outras pessoas – alunos, sobretudo - terem acesso ao diagnóstico de Eder e assim passarem a agir de maneira hostil com o mesmo, além também de nutrir medo pelo fato de ter ao lado um esquizofrênico; existe em nossa cultura ocidental e em nossa sociedade contemporânea, ainda, uma visão pejorativa em relação ao doente mental. Durante meu trabalho ouvi de várias pessoas, e também de professores, o questionamento sobre a possibilidade de violência por parte de Eder, fato que em momento algum havia se mostrado dentro de sala de aula, essas questões portanto surgem de sedimentações das visões substancializadas da doença mental.

A família temia a disseminação do diagnóstico, e não para menos, para eles ainda era algo difícil de aceitar.

2.4 Com quem trabalha o profissional que busca incluir?

Como o diagnóstico ainda era algo não tematizado com o aluno, como também a família temia que meu contato o fizesse sentir-se diminuído ou incapaz, respeitei os limites colocados e segui atuando da maneira que me era possível. Durante o primeiro semestre estive junto da família, trabalhando acolhimento, tentando desmistificar preconceitos com a esquizofrenia (psicoeducação) e a partir disso construir um laço de confiança.

Eder, desde o primeiro surto, se tornou o foco de cuidado de sua família, e estava nítido para mim que sem o aval familiar não conseguiríamos levar o aluno a uma vivência livre e autônoma dentro da faculdade. Nesse início já havíamos conseguido estabelecer o foco, qualquer atuação teria como base fundamental a autonomia, queríamos possibilitar

¹ Essa temática poderia nos abrir outro âmbito de discussão que, infelizmente, não caberia nesse espaço. Porém, se faz importante pensarmos o quanto de prejuízo pode existir no fato do paciente, o sujeito principal da história, ter a autonomia de poder participar dos encaminhamentos de seu tratamento.

que Eder pudesse vivê-la, experimentá-la. Durante um longo tempo estive somente com a família, eu os recebia dentro da faculdade em uma sala preparada para nossa conversa particular e sigilosa, eu os permitia fazer parte, opinar, fazer presença, e aos poucos fui introduzindo a temática da liberdade e da autonomia para Eder, inúmeras foram as resistências que encontramos, e ainda hoje existem, porém, foi esse trabalho de cuidado com as demandas familiares que nos possibilitou que o aluno continuasse a frequentar a faculdade, pois a família sentia segurança no que estávamos fazendo ali, sentia confiança no cuidado que dispensávamos a Eder.

Durante meses precisei alimentar minha paciência, por vezes fiquei impedido de estar mais próximo do aluno, mas estive a todo momento envolvido em seu processo educacional e até mesmo em sua rotina de vida. Intervir no contexto de relação familiar de Eder construiu-se, para esse trabalho, um foco fundamental de atuação para seu processo de inclusão.

2.5 A atuação interdisciplinar e a importância da colaboração institucional

Como nunca fui terapeuta do aluno – pois sempre atuei com suas demandas de inclusão – a todo momento tive a preocupação de me manter em contato direto com sua terapeuta, essa troca enriqueceu nosso trabalho, que passou a se dar de maneira conjunta, a ser planejado e orientado pelo nosso olhar compartilhado.

Também busquei contato com a psiquiatra de Eder, principalmente durante um período em que seus surtos tornaram-se mais recorrentes e o aumento da medicação gerou uma lentidão tremenda, característica do uso de anti-psicóticos. Esse contato não foi frutífero, encontrei certa indiferença por parte da médica diante de meu pedido por algum outro manejo que não prejudicasse tanto a interação e a autonomia do aluno.

E ressalto aqui um dos fatores mais importantes para meu trabalho, encontrei junto a instituição em questão uma equipe de coordenação e direção² inteiramente engajada e preocupada com o trabalho a ser realizado com Eder, sempre muito solícitos e totalmente abertos aos meus apontamentos, fizeram com que muitas das dificuldades se tornassem pequenos obstáculos a serem ultrapassados. A intervenção junto aos professores também foi extremamente facilitada diante da abertura antes instalada pela coordenação do curso no qual Eder estava inserido. Quando a instituição não se engaja as ações tornam-se tensões, guerras, comparação de poder; apenas uma pessoa tem tudo a perder com isso: o(s) aluno(s).

2 Não posso deixar de destacar os nomes de Rosimar de Fátima Schinelo e Marco Antônio De Grande, profissionais de extremo respeito que prontamente se dispuseram a construir caminhos de trabalho junto a mim. Sem eles, nada teria conseguido se dar de maneira tão pontual e efetiva.

2.6 A importância de ser comum

Discutindo as demandas do caso em questão, decidimos que eu estaria dentro da faculdade, mas não estaria em sala de aula com o aluno, sempre buscamos construir um espaço comum de relação, sempre trabalhamos para que Eder fosse “apenas mais um aluno” diante do vasto número de alunos dentro da instituição. A experiência da liberdade, de poder esperar sozinho que seus pais viessem buscá-lo, de poder escolher o lugar que ficaria durante o tempo que estivesse na faculdade, trabalhamos para que isso pudesse acontecer - embora constantemente a família exercesse influência sobre a forma que Eder construía sua rotina. Ao passo que permitíamos que a família participasse do espaço, buscávamos proteger o espaço de Eder para que não houvesse invasão e rompimento do poder-fazer livre de imposições.

Eder não era esquizofrênico, não era doente, era um aluno que por vezes demandava um cuidado individual mais delicado, fato que inclusive não o diferencia dos demais. Durante muito trabalho para que os professores pudessem compreender que não deveriam ter uma maneira infantilizada de falar com Eder, que não deveria usar de vias mais simples subestimando sua capacidade cognitiva, sempre foi possível perceber sua possibilidade de compreensão, portanto, trabalhei junto com a coordenação para que em momento algum ele fosse tido como incapaz, mas sim como um aluno comum que, em alguns momentos, demandava de intervenções pedagógicas particulares. Ora, isso já não é feito em sala de aula em seu ritmo comum?

O mundo é um lugar de diferenças comuns, não de normalidades.

2.7 As aberturas construídas por esse trabalho

Muitas de minhas intervenções com a família – em sintonia com a terapeuta – tinham focos que transcendiam as paredes da faculdade, iam muito além disso. Ações como ir ao mercado, poder caminhar na rua sozinho, pegar ônibus, etc. ainda eram atividades difíceis de aceitar por parte dos pais pelo fato de sua insegurança e medo da fragilidade e da incapacidade de Eder por conta da vivência da esquizofrenia. Por seu sobrepeso inúmeros problemas apareceram, por isso, em várias situações intensifiquei a potência de minhas intervenções diante da organização de uma rotina que permitisse a Eder movimentar-se pelo mundo e não apenas permanecer em casa, muitos foram os impedimentos da família mas, com o tempo, pai e filho ingressaram em atividades dentro do SESC para criar uma melhor rotina de saúde.

O CAPS II também foi uma das minhas prescrições para a família, eles prontamente rejeitaram pois entendiam que Eder não poderia conviver com pessoas comprometidas pela doença mental pois assim ele iria piorar seu quadro. Eu havia encaminhado para potencializar sua interação social e possibilitar formas do mundo solicitá-lo a se mover e a criar vínculos diversos. Meses depois, também por prescrição da psiquiatra, Eder passou a frequentar o CAPS II e participar das oficinas que aconteciam lá. As atividades

foram temporariamente suspensas por conta da pandemia, mas já é algo presente no planejamento terapêutico frente a questão.

Após ingressar na faculdade, e antes de uma mudança brusca - que coincidiu com a troca de medicação - Eder havia, segundo relatos da família, se tornado mais comunicativo dentro de casa.

Existem inúmeros detalhes que poderiam compor esse relato também, porém avalio inviável a descrição pormenorizada de cada evento. O que descrevi aqui foi o que intuí ser o mais importante e fundamental para a compreensão do processo ao qual estive exposto, e poderia dizer "estivemos" por considerar um número grande de pessoas que colaboraram com a construção desta minha experiência.

3 I PEQUENAS ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

3.1 Educação: historicidade e relações humanas

Entender como o humano se constitui humano é fundamental para compreender processos educativos em geral. Dentre as várias concepções da formação humana, de sua forma de estar no mundo, neste estudo buscamos compreender a construção dos modos de ser a partir dos atravessamentos históricos que perfazem os modos de comportamento e, sobretudo, os modos de percepção de mundo de cada sujeito. Pensar um humano encapsulado no seu presente apenas nega sua performance temporal que unifica, historicamente, suas vivências passadas e suas projeções de futuro nas ações do agora. (FEIJOO, 2011)

O humano vai se dando pela absorção em um horizonte histórico já constituído, criando espaço para que cada indivíduo vá estruturando sua subjetividade em uma relação com essa história da qual ele mesmo passa a fazer parte. Afirma-se, com base nisso, que ser sujeito é, inevitavelmente, ser histórico.

O grande pensador brasileiro, Paulo Freire (1997) coloca como uma das temáticas de seu pensar o caráter inconcluso da condição humana, considera cada existência como um projeto em construção. Dialogando com a psicologia existencialista, intersecções entre modos de pensar aparecem na possibilidade de compreender o "ser", o humano, a subjetividade, como um processo de vir-a-ser que não se vê, nunca, acabado em sua forma performática de constituição. (CABRAL, 2018; FEIJOO, 2011; FORGHIERI, 2012)

Ora, somos projeto, temos esse caráter inconcluso e, portanto, caracterizamo-nos como entes que constituem existência como um vir-a-ser pela inevitável condição ontológica de liberdade e indeterminação. Somos indeterminados, e por sermos assim aderimos às determinações historicamente dadas no seio de cada encontro humano, cada relação intersubjetiva. Partindo daqui, nos chama a atenção a noção de Paulo Freire (1977) de que educar é dar humanidade ao humano, é assim a única forma de nos construirmos

como existentes, é a partir dos processos formativos que vivenciamos por meio de nossas relações no interior de um mundo que é, sempre, histórico e relacional.

Nesse entendimento, não é possível uma formação que não seja também uma forma de humanização (PENA; NUNES; KRAMER, 2018), educar é produzir saber para viver em um mundo humano. Para Paulo Freire (1977, p.81) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” Educar é fazer crescer a busca pelo mundo, é reinventar as vivências e as relações.

A humanização se dá pelo processo educativo, e busca-se entender aqui educação não somente como a ação que se dá dentro dos muros ou dos prédios escolares e/ou acadêmicos, pois a construção de conhecimento se dá através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. Assim, educar seria o ato que implica um constante desvelamento do mundo para aquele que aprende. (FREIRE, 1977)

Em Vygotsky entendemos que “construir conhecimento decorre de uma ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem” (MARQUES; MARQUES, 2006, p.4), assim sendo, não há como fazer educação, como construir processos formativos, fora da relação intersubjetiva (PENA; NUNES; KRAMER, 2018). Portanto, a educação que defende-se aqui vai implicar na negação do entendimento do sujeito sendo um ser abstrato, isolado, solto, que não se liga ao mundo em que vive, assim como também vai negar o entendimento do mundo sendo um espaço isolado dos sujeitos (FREIRE, 1977). Traça-se o entendimento do processo educativo, do aprender, da humanização do humano se dando pela relação com o mundo em que se vive, ou seja, com o outro, com o diferente. Educar, dessa forma, implica em estar inserido em um espaço social específico que estabelece compreensões específicas de mundo, seja esse espaço a escola ou qualquer outro campo social. Assim, fica claro que, “enquanto veiculador da cultura o meio se constitui como fonte de conhecimento.” (MARQUES; MARQUES, p.3)

O processo educativo, que preza pela autonomia e liberdade do educando, vai levar o educador a produzir uma contraposição de ideias frente à vivência deste aprendiz. Entende-se, nesse sentido, que posicionamentos diferentes produzem busca por novas criações de mundo e de entendimento, novas formas de ver uma mesma situação. A educação, de maneira autêntica, vai propor uma reflexão sobre os homens e suas relações com o mundo (FREIRE, 1977, p.98), afinal, o homem não pode existir sem mundo, ele não existe separado do mundo (POMPEIA, 2011).

Educar transcende o ensinamento de matérias restritas aos cálculos ou a linguagem, educar, portanto, é, também, incentivar a busca por novas maneiras de vivenciar o mundo compartilhado, incentivo alicerçado na relação interpessoal, no contato com o diferente. Dialogar com o oposto é educativo, e por esse fato aqui defendido é que, além do processo

de aprender a grade curricular, trabalhamos para que Eder pudesse estar inserido em meios comuns, para que a partir disso ele pudesse encontrar ali novos horizontes para seu modo de lidar com o mundo ao seu redor. Deve-se valorizar uma visão transversal, que busca a negação das exclusividades de olhares lineares, definidos. (STRIEDER; NOGARO, 2016)

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, por fim, delinear visões sobre qualquer processo educativo que se diga inclusivo nos obriga a pensar a diferença como a única característica humana, detalhe fundamental para o profissional que se lança nessa empreitada. Estamos tratando de um humano complexo, envolto por inúmeras variáveis que interferem diretamente em seu caminho de constituição como pessoa. No decorrer do processo histórico desenvolve-se inúmeras terminologias, significados, que enquadram determinados sujeitos dentro de papéis específicos de invalidez, a partir de suas características distintas da normativa padrão estrutura-se um fortalecimento da discriminação e do preconceito. A construção, portanto, de espaços que sejam minimamente, de início, inclusivos, requer a negação de maneira veemente dessas determinações normativas como uma verdade absoluta em relação ao humano.

A ideia de um padrão, de uma norma específica ao corpo, está diretamente vinculado ao poder que as determinações científicas vêm tendo sobre nossas concepções do ideal dos modos-de-ser. Pensar, portanto, em um processo educacional que inclua a todos requer pensar em espaços que não sejam construídos apenas para sujeitos normalizados pela tradição moralizante da subjetividade e do corpo.

“Mais profundamente, são as representações, variáveis segundo as sociedades e as épocas, que constroem as realidades e que, de certa maneira, fazem a deficiência. Nesse sentido, as palavras fazem as coisas” (PLAISANCE, 2010, p.24). A construção de espaços que incluem os que sejam diferentes da normativa estabelecida pelos discursos moralmente tidos como adequados, requer inevitavelmente que se estabeleça uma nova linguagem, uma nova percepção dos sujeitos, um novo significado àqueles que, por serem humanos, fazem uso irrestrito de seu caráter de ser único, que se expressa pelo corpo, pelos afetos, pelas palavras ou por qualquer outro meio possível de expressão. Não queremos apenas a modificação dos espaços, queremos pôr em crise os modos de significação, e, portanto, de adequação daqueles que são determinados diferentes à normativa.

Ressalta-se que não se trata apenas de incluir sujeitos que tenham alguma deficiência motora, por exemplo, mas defende-se que a inclusão se dê a todo indivíduo que apresente qualquer característica pessoal; como todo sujeito é único, tem sua subjetividade estruturada pela sua vivência histórica pessoal, busca-se significações que considerem tais particularidades.

Busca-se a mudança deste discurso constituído pela norma pelo fato deste

potencializar a inferiorização dos excluídos, daqueles colocados à margem. As identidades negativas são reflexo do preconceito que existe em nossas relações sociais, por fim, as vítimas acabam por comportarem-se da maneira como essa imagem constituída determina, o que reforça a exclusão e o reforço desta linguagem preconceituosa. Em outras palavras, se nossos modos de ser são possibilitados pelas articulações históricas e pelos discursos que nos apresentam um mundo específico, os diferentes vivenciam suas relações a partir de uma noção que os substancializa como não merecedores de espaços comuns visto sua diferença da norma.

“O reconhecimento e o respeito pela diversidade é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece pela pluralidade” (MARQUES; MARQUES, 2006, p.12). Devemos trazer ao convívio comum aqueles que encontram-se isolados das relações humanas em seu formato mais plural e coletivo; reinserção social é enriquecimento do processo educativo, sujeitos excluídos tornam-se pedagogicamente mais empobrecidos em seu repertório de conhecimento de mundo e, além disso, vivem em um anonimato social. Trabalhar noções de inclusão potencializa os modelos de compreensão de mundo, além de dar aos sujeitos, antes isolados, campo para relação comum dentro dos espaços sociais pluralizados pelas subjetividades.

Ora, vai se tornando cada vez mais evidente o caráter estético da segregação bem como a funcionalidade adequada aos padrões de produção modernos, que se estabelecem no cerne das relações nos mais diversos espaços sociais. Se nossas relações são constitutivas de nossos modos de ser; se nossas possibilidades de vida orientam nossa liberdade e autonomia; como se dá a subjetividade de sujeitos isolados da possibilidade de uma partilha de espaços comuns de mundo com outros sujeitos? O isolamento enclausura, solidifica a solidão, e, além disso, integrar apenas para compor o espaço aparentemente coletivo torna mais tênue a linha que delimita lugares de valor e desvalor; devemos pôr em crise esse modelo sedimentado de padronização do humano, só assim poderemos, em passos pequenos, construir uma sociedade que não se espante com a partilha dos espaços coletivos com aqueles que não cedem ao padrão *ortopédico*³ de conserto das existências, dos corpos, dos afetos, do estético. Ainda somos uma sociedade substancializada pelo medo de acolher a diferença e entender que, embora espante de início, a vida não é em si determinada por aspectos construídos por uma elite burguesa e branca convencida de sua força normatizadora sobre a sociedade plural que temos e somos.

É preciso uma ética para a liberdade. Ética, em Heidegger, diz respeito a casa, morada, segurança (POMPEIA, 2011); precisamos de uma ética da organização dos espaços comuns que seja fiel a sua etimologia do *ethos*, ou seja, o lugar onde se habita. Precisamos que todos possam habitar de maneira a sentir que o mundo é sua casa, a habitação que o recebe independente de sua não-padronização. O que se quer dizer: se

3 Conceito usado por Cabral (2018) para designar a maneira como existências tendem a ser consertadas, reafirmadas em seu lugar de determinação sempre que tendem a extrapolar os limites já estabelecidos, limitando as fronteiras para os modos de ser.

espaços educativos educam para o mundo, muda-lhos deve estar diretamente ligado ao fato de prover mudanças nas relações que se dão no mundo, na escola, em casa, nas ruas, no trabalho... Escola é mundo, sala de aula é vida.

REFERÊNCIAS

BARIANI, Edson. **O Labirinto de dédalos: a idéia de mundo como horizonte da existência humana**. Curitiba: CRV, 2018.

CABRAL, Alexandre Marques. **Psicologia pós-identitária: da resistência existencial à crítica das matrizes cristãs da psicologia clínica moderna**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2012.

FEIJOO, Ana Maria Lopez Calvo. **A existência para além do sujeito: a crise da subjetividade moderna e suas repercuções para a possibilidade de uma clínica psicológica com fundamentos fenomenológicos existenciais**. 1. Ed - Rio de Janeiro: Edições IFEN: Via Verita, 2011.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre Educação**. Em: Anais da 29º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu-MG. 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>

NOGARO, Arnaldo; STRIEDER, Roque. **No controvertido desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana**. Revista Portuguesa de Educação, 29(1), p. 51-73. 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.8799/7109>

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. **Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber**. Educação em Revista. n.34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/en_1982-6621-edur-34-e172870.pdf

PLAISANCE, Eric. Trad. MACHADO, Fernanda Murad. Ética e inclusão. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>

POMPEIA, João Augusto. **Os dois nascimentos do homem: escritos sobre terapia e educação na era da técnica**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

RODRIGUES, David (org). **Doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO BÁSICA ENQUANTO DIREITO SOCIAL: UM PANÓRAMA HISTÓRICO A PARTIR DAS LDBENS BRASILEIRAS

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 15/04/2021

Miguel Rodrigues Netto

Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT
Sinop – Mato Grosso
<http://lattes.cnpq.br/5892152879005889>

RESUMO: Este estudo tem por objetivo mostrar como o Estado brasileiro ofertou e oferta a educação básica para seus cidadãos ao longo dos últimos sessenta anos. Ao longo dos anos as políticas de educação sofreram diversas alterações até se chegar ao arcabouço legal da atualidade. A pesquisa pauta-se basicamente em três legislações educacionais sendo a primeira a Lei 4024/1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a segunda é a Lei 5692/1971 que promoveu uma grande reforma no ensino de 1º e 2º graus e por último a Lei 9394/1996 e suas respectivas emendas que redefiniram toda a educação nacional até os dias de hoje. Vale ressaltar que as duas primeiras legislações são fortemente marcadas pelo período da Ditadura Militar e isso se reflete no caráter impositivo dos textos enquanto que a atual lei traz a educação básica na perspectiva do direito social, elemento de cidadania. A metodologia empregada é o estudo comparativo entre as legislações, bem como suporte teórico da área de educação e o resultado alcançado é um panorama que permite visualizar como a

educação básica deixa de ser uma benesse para minorias e passa a figurar como direito social de um grande contingente populacional.

PALAVRAS - CHAVE: Cidadania. Direito social. Educação Básica. Estado. LDBEN.

**BASIC EDUCATION AS SOCIAL LAW:
A HISTORICAL OVERVIEW FROM
BRAZILIAN LDBENS**

ABSTRACT: This study aims to show how the Brazilian State has offered and offers basic education to its citizens over the past sixty years. Over the years, education policies have undergone several changes until reaching the current legal framework. The research is basically based on three educational legislation, the first being Law 4024/1961 and the first National Education Guidelines and Bases Law; the second is Law 5692/1971 that promoted a major reform in the education of 1st and 2nd degrees and finally Law 9394/1996 and its respective amendments that redefined all national education until today. It is worth mentioning that the first two legislations are strongly marked by the period of the Military Dictatorship and this is reflected in the mandatory nature of the texts, while the current law brings basic education from the perspective of social law, an element of citizenship. The methodology used is the comparative study between the laws, as well as theoretical support in the area of education and the result achieved is a panorama that allows us to see how basic education is no longer a benefit for minorities and starts to figure as a social right of a great population contingent.

KEYWORDS: Citizenship. Social law. Basic

1 | INTRODUÇÃO

Em meio a pandemia do novo Coronavírus – COVID-19 que assola o Brasil e o mundo e que a esta altura parece estar distante de ser vencida; o ano de 2021 marca os 60 anos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Lei Nº 4024/1961.

Evidentemente que a legislação educacional brasileira não teve início como a primeira LDBEN. Ainda no período do Brasil Colônia as normativas implantadas pelo Marquês de Pombal já estabeleciam parâmetros educacionais, assim como no período do Império onde sobretudo D. Pedro II deliberou sobre a organização da educação na corte imperial e nas províncias. Sobre as reformas pombalinas e a introdução das aulas régias destacamos:

No contexto colonial, as aulas régias eram atividades de ensino das disciplinas de humanidades financiadas diretamente pelo erário do Estado monárquico português. Em épocas anteriores, encontramos experiências semelhantes às aulas régias instituídas pelas reformas pombalinas, por exemplo: quando o imperador Vespaziano instituiu, durante o século I d.C., os salários dos mestres das cátedras de retórica ou as aulas dutas de artes liberais ministradas, a partir do século XII, pelos mestres livres (vagantes ou goliardos). Essas aulas, que estão associadas ao aparecimento das universidades medievais, também contaram com subvenções pecuniárias papal e imperial (Ferreira Jr., 2010, p.30).

Também na República Velha importantes medidas foram tomadas como a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha, embriões dos atuais Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Ressaltamos ainda que nos anos 1920 se instituíram as primeiras Faculdades de Estudos Superiores. Nos anos finais do domínio dos coronéis e barões do café paulista e do leite mineiro a população de operários imigrantes já atingia um contingente considerável, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. E as pressões populares por uma educação mais universalista crescia.

As mudanças que lentamente introduziam as relações capitalistas de produção no Brasil também se fizeram sentir no âmbito da educação. No início do século XX, os grandes centros urbanos tinham recebido um grande contingente de imigrantes europeus, principalmente aqueles que haviam se livrado das relações de trabalho assumidas nas fazendas de café. Foram esses colonos estrangeiros que formaram a maior parte do nascente operariado brasileiro. Nas cidades, além das lutas políticas e sindicais de influência anarquista e comunista que protagonizaram, passaram também a reivindicar escolas para as suas proles. Essas transformações socioeconômicas no mundo urbano de então se refletiram no âmbito da educação. Assim, a partir da década de

1920, várias unidades federadas implementaram políticas educacionais no sentido de ampliar a universalização da escola pública (Ferreira Jr., 2010, p. 58).

Nos anos 1940 durante a ditadura do Estado Novo o presidente Getúlio Vargas implantou dezenas de escolas industriais, comerciais e agrícolas criando os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial e Comercial – SENAI/SENAC. Isto se deu por meio da reforma educacional tocada por seu Ministro da Educação Gustavo Capanema com a leis orgânicas conforme conferimos no quadro:

DATAS	DECRETOS
22/01/1942	Decreto-lei no 4.048: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
30/01/1942	Decreto-lei no 4.073: Lei Orgânica do Ensino Industrial
09/04/1942	Decreto-lei no 4.244: Lei Orgânica do Ensino Secundário
28/12/1943	Decreto-lei no 6.141: Lei Orgânica do Ensino Comercial
02/01/1946	Decreto-lei no 8.529: Lei Orgânica do Ensino Primário
02/01/1946	Decreto-lei no 8.530: Lei Orgânica do Ensino Normal
10/01/1946	Decreto-lei no 8.621: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
20/08/1946	Decreto-lei no 9.613: Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Quadro 1 – As Leis Orgânicas do Ensino

Adaptado de (Ferreira Jr., 2010 apud Oliveira, 1960)

Podemos verificar até aqui que embora a legislação educacional apontasse para regulamentos e até mesmo reformas, o país chegava a segunda metade do século XX sem uma lei geral, que estabelecesse os sistemas de ensino, os níveis e modalidades de maneira ampla, com visão nacional. Assim em 1948 durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra inicia-se a disputa ideológica que culminaria com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação treze anos depois.

2 | CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO BRASIL PRÉ LDBEN DE 1961

O mundo vivia desde o fim da segunda guerra um período de otimismo. A fundação da Organização das Nações Unidas – ONU e a declaração dos Direitos Universais do Homem em 1948 davam o tom das relações socioeconômicas e culturais neste período que ficou conhecido como as três décadas gloriosas ou os anos dourados.

A guerra fria entre o bloco capitalista liderada pelos Estados Unidos e o bloco socialista liderado pela União Soviética impulsionava a classe trabalhadora mundial organizada em sindicatos e organizações sociais a lutar por direitos fundamentais, mesmo

que sob a esfinge capitalista. Desta forma alguns países experimentaram desde o pós-guerra até a crise do petróleo de 1973 um modelo de organização denominado Welfare State, como podemos verificar:

A definição de Welfare State pode ser compreendida como um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa "harmonia" entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente (Gomes, 2006, p.203).

No caso brasileiro, o período pré-LDBEN foi marcado pelo governo democrático de Getúlio Vargas que voltou ao poder pelas urnas em 1951. No entanto seu suicídio em 1954 trouxe grande incerteza só arrefecida com a subida ao poder de Juscelino Kubitschek – JK que governou o país de 1956 a 1961 e teve como característica principal a industrialização e a abertura econômica ao capital externo. O presidente prometia crescimento de 50 anos em 5 e pregava o otimismo e desenvolvimento.

A menina dos olhos de JK foi Brasília capital do país construída durante seu mandato e inaugurada em 1960. Brasília simbolizava a pujança de seu governo de caráter desenvolvimentista, conforme vemos em seu Plano de Metas:

O **desenvolvimentismo econômico** que o Brasil viveu durante o mandato de JK priorizou o investimento nos setores de transportes e energia, na **indústria de base** (bens de consumos duráveis e não duráveis), na **substituição de importações**, destacando a ascensão da indústria automobilística, e na Educação. Para JK e seu governo, o Brasil iria diminuir a desigualdade social gerando riquezas e desenvolvendo a industrialização e consequentemente fortalecendo a economia. Sendo assim, estava lançado seu Plano de Metas: "o Brasil iria desenvolver 50 anos em 5" (Netto, 2011, p.78).

No campo da educação o Brasil investiu na educação profissionalizante onde formava mão de obra voltada a indústria e sem tempo a perder já que o avanço não podia esperar formar indivíduos pensantes e críticos, pois o lema era agora! Já! e assim formou pessoas para trabalhar nas indústrias estrangeiras que chegavam no Brasil a maioria delas automobilísticas. Essa corrida pela industrialização trouxe com ela um crescimento urbano desordenado no Sudeste do país e o agravamento da questão social, pois milhares de migrantes em maioria nordestinos e mineiros além de estrangeiros chegavam em busca melhoria de vida e encontravam condições precárias de subsistência.

O governo de Jânio Quadros (1961) foi marcado pelas críticas ao governo anterior o de JK, seu discurso político era baseado na promessa de combater a inflação e o alto custo de vida. Sua administração era baseada na austeridade e moralismo, e seu governo extremamente contraditório o que causou rápida perda de força política; isso levou à renúncia poucos meses após ter assumido o mandato.

João Goulart, popularmente chamado de Jango, pregava uma política independente e propunha as reformas de base no propósito de diminuir as desigualdades sociais e que o Brasil voltasse a crescer. Seus objetivos eram de combater a inflação, iniciar um processo de reforma agrária, renegociação da dívida externa e incentivo à industrialização dando continuidade do desenvolvimento econômico. Ao contrário de JK, Jango procurou diminuir a participação das empresas estrangeiras na economia do país. Mas tanto suas propostas não agradaram os setores conservadores e as elites e seu poder foi dissipado com a implantação do parlamentarismo em 1961 e mesmo com a volta do presidencialismo em 1963 após plebiscito, as forças保守adoras dominaram a cena política nacional culminando poucos meses depois com a instauração da ditadura militar em março de 1964.

Nessa efervescência social e política é que foi aprovada a primeira LDBEN em 1961 e que passamos a analisar na sequência.

3 I ASPECTOS CENTRAIS DA LEI 4024/1961 – PRIMEIRA LDBEN

Há muito tempo se buscava através de lutas uma educação de acesso a todos, gratuita, que atingisse interesses diversos e que formasse uma sociedade preparada para a realidade. Mas isso por muito tempo foi barrado e interrompido diversas vezes, uma vez que o Brasil em cada um de seus anos buscava por seus governantes atender interesses de poucos onde a elite se destacava no que diz acesso à educação. Mas este anseio não foi solucionado com a LDBEN Nº 4024/1961.

O que mostra essa desigualdade de acesso é o fato de que pregava-se uma educação como direito de todos, mas esta não alcançava o que propunha, tendo que muitas vezes estudantes ficarem à espera de vagas para cursar o ginásio ou colegial. No trecho da LDB onde diz que à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos está claro a divisão de interesses onde há pessoas em extremamente interessadas em aprender para entrar no mercado de trabalho e outras querendo uma proposta de educação para formação de cidadãos “pensantes” e sem pressa de resultados.

A educação pré-primária era destinada a crianças menores de sete anos, se acaso uma mãe tivesse um filho menor de sete anos e trabalhasse em uma empresa, esta teria que se organizar sozinha ou com ajuda dos poderes públicos para manter instituições de educação pré-primária.

O ensino primário obrigatório a partir dos sete anos teria duração de quatro anos e ainda poderia se estender por mais dois anos; este tempo seria para a prática de atividades diferenciadas para meninos e meninas. Ressalta-se que se distinguia os sexos de uma forma que as meninas aprenderiam por exemplo, artes da culinária enquanto os meninos tinham reforçados seu conhecimento de matemática e economia. “Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando [...] os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (LDBEN

4024/1961) [grifo nosso].

Uma determinação que marcou o ensino primário foi a questão da obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário, vetando de alguns direitos o pai que deixasse de efetuar a matrícula de seu filho previsto no artigo 30.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar (LDBEN 4024/1961).

Neste contexto o governo ofertava como sua obrigação vagas para os quatro primeiros anos do ensino primário não se comprometendo com a oferta de vagas para o ginásial (4 anos) e colegial (3 anos) compreendidos como ensino médio na época.

Esta lei previa dois tipos de formação para professores: formação do professor para lecionar no ensino médio realizada pelas universidades e institutos superiores; e formação do professor para atuar no ensino primário realizada no curso de ensino normal de grau ginásial ou colegial, uma grande oportunidade para o professor uma vez que não tinham vagas suficientes na universidade para todos, o que se torna uma realidade adversa até hoje, pois a demanda de pessoas buscando a universidade continua muito maior que as vagas ofertadas.

É importante ressaltar que a realidade vivida nesta LDBEN a respeito de formação de professores é muito diferente da que vivemos uma vez que agora não é permitido que um professor lecione sem ter uma licenciatura salvo casos especiais quando não se tem pessoal especializado na região para ministrar as aulas em que se permite a formação pedagógica para não licenciados.

Já o ensino no sentido de financiamento da educação para manutenção e desenvolvimento e formação dos professores era realizado de forma anual pela União com 12% no mínimo da sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% no mínimo.

Nossa análise aponta ainda que embora a Lei 4024/1961 tenha sido aprovada antes do regime militar de 1964 seus preceitos já atendiam tais interesses e por isso apenas dez anos depois de sua implantação foi modificada. O governo militar alterou apenas a parte relacionada ao ensino superior sancionando a Lei 5540/1968 e por sua especificidade foi denominada lei da reforma universitária.

4 I LEI 5692/1971 E MUDANÇAS NO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS: UMA NOVA LDBEN?

Podemos dizer que a Lei 5692/1971 embora não tenha abrangido toda a educação teve sim o peso de uma nova LDBEN, pois ela reestabeleceu a estrutura do ensino básico, da formação de professores, dos sistemas de ensino e do financiamento da educação,

deixando de fora o ensino superior porque este já havia sido objeto da Lei 5540/1968.

O contexto de Brasil onde foi implantada a Lei 5692/1971 tinha como cenário o regime militar, que ditava regras de conduta aos brasileiros, este foi o período onde o país ficou marcado pela repressão e desrespeito às liberdades individuais de cada cidadão. Em relação ao setor educacional este foi o que mais sofreu com o regime militar, os estudantes do ensino superior foram alvos visados tendo disciplinas retiradas de seus currículos modificando a estrutura do ensino deste nível.

Neste período de repressão com crescimento econômico o maior interesse do governo militar era a educação profissional, pois estava em curso um processo de industrialização e urbanização e a estratégia era formar em curto prazo mão de obra especializada para promover os avanços no país Ferreira Jr., 2010 explica a lógica por trás da preferência pelo ensino técnico:

Os governos militares adotaram um movimento político de duplo sentido: ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional no sentido de acelerar o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Em síntese: propugnavam a criação de uma sociedade urbano-industrial na periferia do sistema capitalista mundial pautada pela racionalidade técnica. No lugar dos políticos, os tecnocratas [...] (Ferreira Jr., 2010, p.96).

Tendo em vista estes acontecimentos a Lei 5692/71 fez toda uma mudança na estrutura educacional passando a se chamar ensino de 1º e 2º graus sendo que nesta nova lei entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau. Em comparação com a Lei 4024/61 que regulamentava de forma diversa.

O objetivo geral naquela época era a qualificação para o trabalho por isso o ensino de segundo grau era bastante abrangente no sentido da educação profissional podendo o estudante decidir entre cursar o segundo grau apenas ou integrar aos estudos a parte profissionalizante com mais um ano.

Além deste perfil que passou a ter o segundo grau também foi obrigatória a inclusão de outras disciplinas no currículo do educando, uma vez que visava fortalecer as concepções daquele regime dentro das escolas.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (Lei N° 5692/1971).

O governo passa a exercer maior controle da educação estabelecendo “uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção” (Ferreira Jr., 2010, p.98). Há uma cobertura maior por parte do Estado com a educação passando ser obrigatória, dos sete aos quatorze anos, compreendendo todo primeiro grau de oito anos. Esse foi um avanço em relação a Lei Nº 4024/1961 que estabelecia obrigatoriedade do ensino público apenas nos 4 anos do primário.

A formação dos professores era realizada de uma forma que levava em consideração as dificuldades regionais de formação de cada região do país, se adequando de maneira que a formação mínima para o exercício de magistério seria: para atuar no ensino de 1º grau, de 1ª à 4ª série o professor deveria ter habilitação específica de 2º grau; para atuar no ensino de 1º grau, de 1ª à 8ª série este deveria ter habilitação específica de grau superior ao nível de graduação representada por licenciatura de 1º grau conhecida como licenciatura curta e para ser professor e atuar em todo o ensino de 1º e 2º graus, a habilitação específica seria um curso de nível superior correspondente a licenciatura plena, (Lei 5692/71). A formação de profissionais de gestão escolar (administradores, planejadores, orientadores, supervisores, inspetores dentre outros também deveria ser feita em curso superior de duração plena.

É de importante colocação comentar que a formação rápida de professores foi de grande valia e atendeu as diversas necessidades da época, mas não por muito tempo porque surgiu uma grande preocupação pedagógica fazendo com que estes professores formados retornassem à sala de aula para complementar seus estudos. Com isso a licenciatura de 1º grau (curta) foi ao longo do tempo sendo substituída pela licenciatura plena.

O financiamento da educação previa uma participação dos municípios devendo investir 20% do seu orçamento neste fim, fazendo valer o ensino de 1º grau obrigatório, uma vez que a União e os Estados também tinham sua cota de participação com a educação.

5 I LEI 9394/1996: EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL INALIENÁVEL

A Lei 9394/1996, atual LDBEN, traz diversas mudanças significativas em relação às outras leis – 4024/1961 e 5692/19/71 – que regulamentaram a educação, e prega a gestão democrática do ensino público tornando a comunidade escolar mais participativa além de prever outro perfil na formação do professor, na divisão de responsabilidades do governo, na estrutura curricular e traz na concepção de indissociabilidade entre níveis, etapas e modalidades educacionais.

A atual LDBEN discute uma proposta de educação libertadora e para a vida, não sendo apenas voltada a formação para o mercado de trabalho, propõe um currículo mais abrangente e multivariado, além de enfocar áreas específicas como a educação de jovens e adultos com mais detalhamento, passando a ter uma preocupação maior com o

indivíduo, já que se clamava no decorrer dos anos por uma educação menos técnica e mais humanizada. Nesta perspectiva afirma Lima, 2001:

Numa sociedade democrática, o papel de uma política educacional deveria ser o de estímulo a emancipação das consciências individuais, de busca da unificação entre teoria e prática de construção coletiva da autonomia, de busca da reflexão crítica, enfim, da construção do pensamento democrático no indivíduo, para que este buscassem a democratização da sociedade em seu sentido amplo, econômico, político e social (LIMA 2004, p.36).

Essa concepção de educação aponta para uma visão ampla e diversificada dos povos e regiões e das variadas situações onde vivem prevendo a cada um destes uma modalidade de ensino que conte com suas necessidades.

A adoção de uma concepção de ser humano como sujeito histórico exige que se considere o fato de que as relações entre cidadania, democracia e educação se dão em tal reciprocidade e imbricação que cada um dos termos contém necessariamente os demais. (PARO 2001, p. 09).

Do ponto de vista da estrutura a Lei 9394/1996 traz a conquista da inclusão da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, que passa a compreender também o ensino fundamental e o ensino médio.

Neste sentido a educação vem assegurar princípios que garante ao cidadão o cumprimento dos seus direitos, quando trata da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e, o pensamento, a arte e o saber. A nova lei regulamenta todas as modalidades de ensino buscando o alcance do máximo de estudantes possível que estejam enquadrados nas mais variadas situações que estão dispostas em cada etapa e modalidade.

Na LDBEN ficam assegurados a oferta pública, gratuita e obrigatória da educação infantil e do ensino fundamental e mais tarde é garantida a inclusão do ensino médio gratuito com a Lei 12061/2009, abrangendo toda a educação básica. Com a universalização do acesso à educação básica e o respeito a pluralidade de ideias, a gestão democrática e a liberdade de aprender e ensinar, a educação alcança o status de direito social inalienável, construindo um dever do Estado como preconiza a Constituição da República de 1988.

A partir das observações de (Rezende, 2006, p.76) podemos interpretar porém, que a garantia de acesso ao ensino médio público afirmada no texto legal, ainda está longe de se tornar realidade, pois a taxa líquida de atendimento está em 33% dos jovens de 15 a 17 anos que estariam na idade correta para esta etapa da Educação Básica. É preciso ressaltar que isto se deve também a repetência durante todo o ensino fundamental que retarda a chegada do educando ao ensino médio, mas mesmo quando analisamos a taxa bruta de atendimento, que não leva em consideração a faixa etária, não passamos de 77%.

Nesta atual LDBEN a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA representa um avanço com relação ao antigo supletivo, que vem oportunizar àqueles que

não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Esta modalidade leva em consideração a experiência de vida do educando, seus interesses, condições de vida e de trabalho por isso a carga horária desta modalidade é menor do que o ensino regular.

Um dos pontos relevantes neste sentido na atual LDBEN é a questão da oferta do ensino noturno regular dando oportunidade aos estudantes que trabalham durante o dia concluir seus estudos e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio outra modalidade presente na legislação atual, vem com perfil mais humanizado com uma proposta de preparar não só para qualificar para o trabalho, mas sim para o mundo do trabalho.

A atual LDB também trata da organização da educação básica de forma detalhada atribuindo o que cabe a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Estes devem trabalhar em regime de colaboração de forma que será obrigação dos Municípios atender a educação infantil em creches e pré-escolas e com prioridade oferecer o ensino fundamental nos seus anos iniciais; aos Estados será atribuído assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem e a União ficará responsável por prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva, entre outras atribuições, (Lei Nº 9394/1996).

Apesar de que a educação superior ainda não seja tratada como obrigação do Estado, pois não universalizamos este nível de ensino, quando existir a oferta pública esta será feita, prioritariamente, pela União, podendo estados e municípios ofertar de forma complementar.

Em relação à atual LDBEN, a Lei Nº 5692/1971 mostra as mudanças que foram implantadas com a carga horária anual passando de 180 dias para 200 dias letivos e de 720 horas para 800 horas anuais. Mudou também a forma de visão sobre as pessoas envolvidas no processo educacional passando a ser denominados profissionais da educação englobando todos participantes da educação sendo eles professores, secretário escolar, merendeira, porteiro entre outros. Essa mudança buscou romper com a dicotomia entre professores, especialistas e demais funções existentes no interior da escola.

No atual contexto houve uma mudança de foco das preocupações em relação ao ensino, privilegiando não mais o tempo de formação (aligeiramento) e sim a qualidade, pois com a experiência das medidas anteriores percebeu-se uma grande necessidade de avaliação na qualidade de aprendizagem dos alunos da escola, sendo assim a formação dos professores passou a ser:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, (LDB 9394/96).

Com relação ao financiamento da educação o percentual da União passou de 12% para 18% na atual LDBEN; aos Estados e Municípios era atribuído repasse de 20% no mínimo de sua receita de impostos e agora não pode ser menos que 25%, o que é um avanço embora ainda insuficiente.

A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e sua posterior ampliação para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB pode ser citado como uma conquista dos movimentos sociais da educação no enfrentamento para efetivação de políticas públicas setoriais.

Aspectos comparados	Lei Nº 4024/1961	Lei Nº 5692/1971	Lei Nº 9394/1996
Organização da educação	Primário, Secundário (ginasial e colegial, Superior.	1º grau, 2º grau, Superior foi tratado pela Lei Nº 5440/1968	Educação Básica (infantil, fundamental e médio). Educação Superior (graduação e pós-graduação).
Formação de profissionais da educação	Formação de nível ginásial e colegial; Formação de nível superior em graduação.	Formação em licenciatura de 1º grau; Formação em licenciatura plena; Formação em graduação (especialistas da educação)	Formação em licenciatura em nível de graduação.
Financiamento da educação	União: 12% Estados e municípios: 20%.	União: 12%; Estados e municípios: 20%.	União: 18%; Estados e municípios: 25%.
Obrigatoriedade de oferta pública e gratuita	Somente do primário (4 anos).	Abrangendo o 1º grau (8 anos).	Abrangendo a educação básica (17 anos).

Quadro 2 – Comparação entre as três LDBENs

Elaborado pelo autor.

6 I À GUIA DE CONCLUSÃO: EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS

Nestes 60 anos de promulgação da primeira LDBEN e 25 anos da atual, os desafios continuam a ser imensos na luta pela manutenção de direitos historicamente conquistados, como a pluralidade de ideias, o financiamento, as modalidades diferenciadas e a valorização

dos profissionais da educação. O enfrentamento de legislações e debates como a escola sem partido, a terceirização das atividades finalísticas, a reforma do ensino médio e a própria implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC da forma como foi executada fazem parte do rol dos desafios atuais.

O Estado brasileiro continua aliado dos interesses do grande capital e isso se reflete numa educação mercantil, cujo principal objetivo é atender as demandas do mercado e os índices impostos por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Ao Estado caberia fixar padrões com objetivos claros e bem definidos, facilitar o acesso aos chamados ‘insumos’ que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição destes insumos (através de parcerias público-privadas) e monitorar o desempenho escolar (através de avaliações padronizadas). Seria o início da escola-padrão, da escola de manuais, com avaliação e currículos padronizados, distante das discussões críticas e das reflexões mais aprofundadas. Seria a consolidação da educação vista como mercadoria (Soares, 2020, p.8 *apud* Altmann, 2002).

Sem a pretensão de concluir o debate verificamos que nestes sessenta anos da primeira lei geral, a educação foi objeto de lutas e disputas por hegemonia, tendo que ser adaptada diversas vezes para atender o interesse de um público diferenciado no sentido das classes sociais tendo o desafio de promovê-la muitas vezes sem alterar o *status quo*. Assim, estas adaptações serviram para atender interesses de poucos em especial os do governo e da elite ali instalada e representada gerando com isso muitos desencontros na educação.

A escola atual desenvolve um papel muito importante na vida do educando sendo assim a sua segunda morada, uma vez que os alunos muitas vezes passam mais tempo na escola do que na sua própria casa. A luta por uma educação inclusiva e emancipadora tem impulsionado a participação de toda a comunidade escolar tendo em vista a construção de uma educação democrática e mais acessível.

Em relação à obrigatoriedade da oferta gratuita de todo o percurso da educação básica, esta foi uma das maiores conquistas da história, ocorrida pós-LDBEN e incorporado a lei atual. No entanto, o ensino superior já universalizados em muitos países ainda continua à margem deste processo no país, embora tenha experimentado expansão na última década, esta se deu prioritariamente na rede privada e em instituições não universitárias como faculdades isoladas.

Alguns entraves têm dificultado sobremaneira que a educação avance de forma mais rápida no Brasil como a ausência de um sistema nacional conforme opina Saviani, 2007:

O primeiro desafio pode ser denominado globalmente de ausência de um sistema de educação. Não conseguimos ainda implantar um sistema de ensino em nível nacional. [...] o Brasil foi postergando essa questão e até hoje não conta com um sistema de ensino organizado em âmbito nacional. Em decorrência, o déficit foi acumulando-se e neutralizando os esforços parciais que se fizeram ao longo dos últimos cem anos (SAVIANI 2007, p.21-22).

De fato, a sobreposição dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais numa lógica desarticulada cria diversos entraves para avanços que possam diminuir as desigualdades, e isto acaba por gerar uma descontinuidade das ações. Assim, como pensar em uma política de formação continuada para os profissionais da educação se as ações no campo das políticas públicas educacionais são descontínuas e variam de acordo com cada governo?

Os desafios são muitos ainda, por isso é necessário que cada um participe mais da realidade da escola, pais, alunos e profissionais precisam contribuir para que as políticas cheguem a todos e com a qualidade que se merece e isto sem esquecer a defesa da educação pública, gratuita, plural e com qualidade referenciada socialmente, sobretudo nestes tempos sombrios de autoritarismo e ataques a democracia em nosso país.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961.

_____ Lei nº 5440, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968.

_____ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.

_____ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

FERREIRA JR., Amarilio. **História da Educação Brasileira : da Colônia ao século XX** São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

LIMA, Antônio Bosco de. **Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional.** /N: LIMA, Antonio Bosco de (org). Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004.

GOMES, Fábio Guedes. **Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil.** Revista de Administração Pública – RAP. Rio de Janeiro Número 40 Volume 2, p.201-236, Mar./Abr. 2006.

OLIVEIRA, Maria Luísa Barbosa de. **Articulação do ensino no Brasil – 1960.** Revista brasileira de estudos pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 101-107, jul./set. 1960.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. 1º Ed. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, Vera. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. /N: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org). Público e privado na educação novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

REZENDE, José Marcelino. **O financiamento de uma escola com padrão de qualidade**. /N: Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A educação na América Latina direito em risco. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Os desafios da educação pública na sociedade de classes**. /N: ORSO, Paulino José (org). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Fabiana Pegoraro. **A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia**. Geografia, Ensino e Pesquisa. Santa Maria, v. 24, e16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em 14 de abril de 2021.

CAPÍTULO 5

A DANÇA COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 05/02/2021

Ana Carolina Nascimento Lira

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/4145240962866805>

Roseli Fernandes Lins Caldas

Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/4762365735230087>

RESUMO: O preconceito instituído na sociedade rotula a pessoa com deficiência como aquela que é incapaz de realizar as atividades que uma pessoa sem deficiência realiza. O Método Fernanda Bianchini adaptou a técnica do ballet clássico permitindo que a pessoa com deficiência consiga ultrapassar os obstáculos que possuí e possa dançar assim como as pessoas sem deficiência. Fundamentado na teoria histórico-cultural, baseada nos estudos do psicólogo Lev Vigotski, este capítulo retrata uma pesquisa de campo, cujos participantes foram: pessoas com deficiência visual que praticam ballet clássico, professores e familiares dos bailarinos. Além das entrevistas semi dirigidas foram realizadas também observações na Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos [AFB], com o objetivo de compreender como a dança pode ser um instrumento de desenvolvimento para a pessoa com deficiência. Dentre os resultados destaca-se que a dança, em especial o ballet

clássico, evocou mudanças e desenvolvimento das pessoas com deficiência, possibilitando que experimentassem um novo mundo que a cultura não lhes permitia antes.

PALAVRAS - CHAVE: Psicologia, inclusão, ballet, pessoa com deficiência, preconceito.

DANCE AS AN INSTRUMENT TO DEVELOPMENT OF PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT: Prejudice instituted in society labels a person with disability as one who is unable to perform the activities that a person without a disability performs. The Fernanda Bianchini Method adapted the classical ballet technique allowing the person with disabilities to overcome the obstacles they have and can dance as well as people without disabilities. Based on the historical-cultural theory, based on studies of the psychologist Lev Vigotski, this chapter portrays a field research, whose participants were: visually impaired people who practice classical ballet, teachers and family members of the dancers. In addition to semi-directed interviews, observations were also made at the Fernanda Bianchini Association - Cia Ballet de Cegos [AFB], with the aim of understanding how dance can be a producer of development for people with disabilities. Among the results, it is noteworthy that dance, especially classical ballet, evoked changes and development of people with disabilities, enabling them to experience a new world that culture did not allow them before.

KEYWORDS: Psychology, inclusion, ballet, disabled person, prejudice.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das funções mentais superiores, segundo Vigotski, se dá a partir das experiências culturais que cada pessoa tem ao longo da vida. Entretanto, toda a cultura “é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais” (VIGOTSKI, 2001, p. 867). Sendo assim, o desenvolvimento da pessoa com deficiência não foi elaborado a partir dos padrões culturais, ou seja, essa categoria de pessoas é, muitas vezes, excluída desse processo. A deficiência pode causar obstáculos no desenvolvimento, mas esses obstáculos estimulam que sejam realizadas adaptações, produzindo assim novas experiências de desenvolvimento, ampliando o desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2001). Desta forma, o processo de socialização é marcado por preconceitos em relação à pessoa com deficiência, já que em sua maioria a caracteriza como aquela que é inferior e incapaz, independentemente das características individuais que ele possua (CROCHIK, 1995), e que, portanto, precisa adaptar-se à cultura já existente ou ficará excluída dela.

Em consequência disso, foram criadas diversas reivindicações por inclusão social de muitas frentes que conquistaram algumas ações sociais, as quais tiveram maior adesão no âmbito da educação, sendo assim, mesmo que tardiamente, a orientação inclusiva passa a ser efetiva dentro das escolas regulares (SILVA, 2006). Por muito tempo a educação de pessoas com deficiência caminhava separada da educação regular, a declaração de Salamanca em 1994 foi o estopim para o pensamento diferenciado desta educação inclusiva, uma vez que assegura a educação para pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional (BRASIL, 1994). A partir disso, novas leis foram sendo criadas para expandir este campo da inclusão, e com isso foi instituída a lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo segundo, essa lei define a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Além disso, no artigo vinte e sete afirma que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Desta forma a lei mais atualizada a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas foi criada em 2015, porém ainda têm sido realizados inúmeros esforços considerando-se que não há um padrão único a ser utilizado para a inclusão educacional. Sendo assim diferentes manejos vem sendo testados. Uma das formas para incluir as pessoas com deficiência é por meio da arte.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a Arte na escola é considerada matéria obrigatória, assim como Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Mundo

Físico e Realidade Social e Política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. O ensino de Arte necessariamente deve estar integrado à proposta pedagógica e com isso deve promover um conhecimento do aluno nas diversas linguagens das artes (visual, cênica, música e dança), exigindo que se faça uma interface com todas as disciplinas do currículo escolar, não sendo apenas uma distração ou recreação para os alunos. Deste modo, PCNs enfocam que o trabalho com as linguagens artísticas deve ser priorizado na educação assim como as outras matérias, em todas as suas frentes.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os alunos com deficiência devem estar assegurados de ter uma educação de qualidade, assim como os alunos regulares (BRASIL 2001), tornando assim a escola, realmente um ambiente de inclusão. Desta forma cabe ao professor integrar todos os alunos utilizando também as linguagens artísticas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a potencializar o desenvolvimento de seus alunos. Vale lembrar que cada aluno é único e que seus limites devem ser respeitados, principalmente quando falamos de pessoas com deficiência, entretanto, diferentes manejos podem ser encontrados para incluí-los neste processo, mesmo que possuam alguma restrição. Um exemplo disso está descrito no texto de Ligia Assumpção Amaral (2004), em que a autora relata como era sentir-se excluída das atividades de educação física, na escola, por ter restrições físicas e com isso sempre recebia o título de “café com leite”. Entretanto, uma professora de ginástica tomou a iniciativa de inseri-la nas atividades junto com as outras crianças respeitando suas restrições, possibilitando que ela conseguisse participar das aulas e se desenvolver até mesmo nas atividades que ela própria não acreditava ser possível.

Pode-se entender a importância do ensino da linguagem artística através da proposta de Vigotski (1999) sobre a Psicologia da arte. Para ele a arte é uma produção humana, ou seja, não possui uma explicação mística ou religiosa, uma vez que Vigotski acredita que a produção de arte surge a partir da vida humana, com suas experiências e relações, e dessa forma ela também é elaborada no homem. Sendo assim a arte não só contagia o homem, ela também provoca alterações e potencialidades em seu desenvolvimento. Entretanto, “a obra de arte não se constitui em cópia fiel da realidade objetiva, mas em algo novo, fruto de ação criativa que se transforma em produto cultural” (BARROCO, S.M.S. & SUPERTI, T., 2014, p. 23).

Desta forma, considerar a arte como prioridade da educação, pode proporcionar aos alunos novas relações e experiências, permitindo que possam refletir em relação à arte, e que eles desenvolvam uma vivência com a arte mais elaborada do que o modo como é vista pelo prisma do senso comum.

Baseado nas experiências de senso comum, quando se imagina um bailarino, logo se projeta uma pessoa do sexo feminino, alta, esbelta, branca, alongada, leve e sem nenhuma deficiência. Porém partindo do princípio de que a arte é uma produção da vida humana, tais estereótipos criados no século XVI pela corte italiana caem por terra. A dança que vem

sendo realizada hoje é adaptada à cultura atual. Desta forma, a dança inclusiva vem sendo valorizada desde a década de 80, uma vez que o privilégio ao corpo tido como perfeito, ou seja, não deficiente, vem sendo desconstruído. A partir disso, a dança inclusiva começa a ser aceita como linguagem artística e não mais como reabilitação para pessoas com deficiência. Entretanto não é possível cindir totalmente o conceito de arte do de reabilitação neste caso, pois mesmo que o foco seja exclusivo na arte, os movimentos realizados acabam indiretamente sendo uma forma de reabilitação para as pessoas também (SOUZA, 2009).

Outro ponto a ser levantado é a diferença entre a dança de reprodução e a dança autoral. Na dança de reprodução as pessoas com deficiência buscam reproduzir os mesmos movimentos, na medida do possível, que as pessoas sem deficiência realizam, assim como no Ballet Clássico de Repertório no qual existem os passos pré-estabelecidos para todas as coreografias. Já na dança autoral as pessoas são intérpretes-criadoras e o corpo que dança não precisa realizar uma cópia daquilo que o outro está realizando, e sim encontrar dentro de si diversas maneiras de dançar e explorar as partes do seu corpo seja ele com ou sem deficiência. Em ambas as técnicas de dança o corpo deficiente é desafiado, seja para realizar uma reprodução ou para criar, e, assim o público que assiste é mais desafiado ainda por assistir uma dança fora dos estereótipos culturalmente criados.

Assim, inclusão social de pessoas com deficiência e os impactos da arte no desenvolvimento psíquico revelam-se temas extremamente caros ao campo da Psicologia.

2 | OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a psicologia e a inclusão de pessoas com deficiência, buscando compreender como a arte pode ser facilitadora deste processo. Foi elaborada uma breve contextualização dos processos históricos tanto da inclusão, como da arte, a fim de estreitar as relações entre elas. A dança, em especial, vem sendo utilizada como ferramenta, uma vez que para dançar não é preciso ter o corpo perfeito, apenas perceber o corpo que está em constante movimento, seja este externamente e visível, ou internamente e pouco aparente. Com isso, buscou-se investigar os efeitos e benefícios da arte para as pessoas com deficiência.

Desta forma esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, teve como justificativa social dar voz às pessoas com deficiência, permitindo que expressassem como a dança influencia suas vidas, e como foi o processo de ensino-aprendizagem dessa arte. Além disso, esta pesquisa buscou também fortalecer o campo de estudo, dada a escassez de trabalhos sobre a intersecção entre psicologia, deficiência e dança.

3 I MÉTODO

O interesse pela escolha desse tema ocorreu em decorrência das experiências anteriores com dança e com pessoas com deficiência, porém separadamente. Para investigar a relação existente entre dança e deficiência é fundamental uma vivência do (a) pesquisador(a), para que ele (a) possa entender compreender o funcionamento do processo e também ser afetado por ele. Deste modo, o estudo desta temática possibilitou, para além da aproximação com as vozes das pessoas com deficiência, a produção de conhecimento a partir da realidade no campo de estudo (MINAYO, 1994).

Desta forma foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfica, ou seja, houve uma interação com a situação estudada, a partir de relatos de bailarinos com deficiência visual, participantes da Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos¹ [AFB], tornando possível uma comunicação sensível entre pesquisa, pesquisadora e pesquisados. Deste modo, as entrevistas e os documentos tiveram o caráter de aprofundar e contextualizar essa partilha sensível de experiências, característica fundamental da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. (ANDRÉ, 2009)

Foi realizado um trabalho de campo, no qual a pesquisadora conviveu com o público estudado. Os participantes foram: pessoas com deficiência visual que praticam ballet clássico e as pessoas que possuem vínculo com eles, como por exemplo, professores e familiares dos bailarinos, permitindo que a pesquisa tivesse uma maior abrangência (MINAYO, 1994). Foram realizadas inicialmente algumas observações do trabalho elaborado na Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos [AFB], que foram registradas pela pesquisadora em um diário de campo, posteriormente, para complementar, foram realizadas entrevistas semidirigidas com os participantes voluntários. A entrevista semidirigida foi escolhida, pois permite que as mesmas informações sejam coletadas e desta forma podem ser comparadas. Além disso, como não são perguntas objetivas, as respostas, mesmo que semelhantes, contém a singularidade de cada participante. Essas entrevistas semidirigidas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora e antes da finalização da pesquisa, os participantes receberam as transcrições para avaliarem se permitiam a publicação de seus relatos, ficando à vontade para fazerem modificações, inserções ou exclusões nos registros. Esta iniciativa teve como objetivo respeitar a opinião dos participantes e possibilitar que houvesse menos rigidez durante a entrevista, o que favoreceu a interação entre a pesquisadora, os participantes que puderam contar sua história com termos pessoais e liberdade. (BOGDAN e BIKLEN, 2010)

O primeiro contato com o campo de estudo foi realizado por meio de uma conversa com a coordenadora da Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos [AFB], uma vez que a instituição ministra aula de ballet para pessoas com deficiência. Nesta conversa foi transmitido o objetivo do trabalho, verificando-se a possibilidade de realizar as

¹ <https://www.associacaofernandabianchini.org/>

observações e entrevista semi dirigidas com os alunos voluntários. Com a autorização da coordenadora, foram feitas observações das aulas de ballet clássico da Cia Ballet de Cegos [AFB]; entrevistas com cinco bailarinas com deficiência, dentre elas deficiência visual, física e intelectual; duas entrevistas com professores, bem como três entrevistas com as mães de algumas bailarinas. Para que as pessoas autorizassem a publicação dos seus relatos foi entregue o termo de consentimento livre esclarecido, tendo-se todos os cuidados éticos necessários. Para os participantes cegos o termo foi lido pela pesquisadora, para que eles compreendessem e retirassem suas dúvidas.

Mesmo que a princípio esta pesquisa tenha sido focada nos alunos de ballet da Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos [AFB], seus professores, familiares e alunos sem deficiência também foram considerados participantes. Os dados foram coletados a partir das entrevistas e observações, e em seguida os discursos foram analisados e comparados às informações obtidas nas observações. Na análise, os discursos foram categorizados de acordo com as frequências de respostas das entrevistas, cada resposta pertenceu a apenas uma categoria não podendo repetir-se, em seguida os discursos foram comparados entre categorias e analisados com base na revisão bibliográfica levantada (MINAYO, 1994). O diário de campo permitiu que a pesquisadora inserisse também suas impressões e experiências vividas nesta relação. Desta forma o trabalho foi uma construção conjunta entre participantes e pesquisadora.

A pesquisa teve enfoque nos processos e não no resultado final, pois se tratando de inclusão não existe um produto a ser entregue, e sim uma cultura que estará em constante construção, e como a cultura é transmitida, fazê-la de forma diferente para que o preconceito não seja perpetuado (CROCHÍK, 1995), é fundamental. A transcrição dos relatos, tal qual foram ditos, permitindo que o participante avaliasse o que seria publicado, favoreceu essa construção da cultura, uma vez que esse trabalho foi produzido coletivamente, e não apenas focado na pesquisadora ou no pesquisado.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ballet clássico desde a sua origem é uma dança excludente, uma vez que é uma dança secular, com uma técnica específica, criado para exibir para a corte e países estrangeiros o poder econômico da França. Nessa técnica se esperava que a bailarina tivesse como características a verticalidade corporal mantida pela noção de eixo alinhado à coluna vertebral e por um corpo magro e leve, além de todos os adornos que constituía a coreografia (ANJOS; OLIVEIRA; VELARDI, 2015). Entretanto com a popularização do ballet, ele foi sendo “permitido” para outros públicos e foi sofrendo algumas transformações em sua metodologia. Entretanto a pessoa com deficiência ainda enfrenta algumas dificuldades para ser aceita em certas academias, como relatado pela bailarina G:

“Eu comecei o ballet depois de adulta. Infelizmente na minha época, que eu não sou tão novinha, tinha muito preconceito em relação ao deficiente visual na dança e muitas escolas me negaram a possibilidade de fazer aula.” (sic).

O método de ballet para cegos, desenvolvido por Fernanda Bianchini, surgiu a partir de uma necessidade de ministrar aulas de ballet para crianças cegas, tendo sido necessária a criação de adaptações específicas para essas pessoas. Esse método é pautado na imitação dos movimentos através da propriocepção tátil, ou seja, o aluno toca no corpo do professor para entender o movimento, desde a direção, força e suavidade deste. Além disso, os movimentos são ensinados de forma lúdica e concreta para que os alunos possam assimilar melhor (BIANCHINI, 2005). De acordo com a necessidade, esse método foi expandido para o ensino de pessoas com qualquer deficiência, para além da deficiência visual.

A definição da pessoa com deficiência proposta pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência indica que barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015). Entretanto, neste estudo, a partir dos relatos de pais, professores e das observações em campo não havia distinção entre bailarinas cegas e videntes no palco, ou seja, verificou-se uma igualdade entre elas, mesmo em relação a esta grande barreira de apresentar-se no palco, espaço com dimensões definidas.

Permitir que a pessoa com deficiência seja aplaudida de pé por pessoas sem deficiência, após uma apresentação de ballet, é uma experiência que transcende o preconceito velado existente em nossa sociedade, pois frente a uma pessoa com deficiência, como retratado em muitos relatos, a sociedade julga que são coitadas e incapazes e, a depender a deficiências, chegam a serem repudiadas por não seguirem o padrão estético de uma pessoa sem deficiência. Embora a inclusão de pessoas com deficiência em diversos campos esteja ganhando espaço, quando uma pessoa sem deficiência se depara como uma pessoa que perdeu a visão após o uso de uma medicação para dor, por exemplo, o medo de passar pela mesma situação a paralisa, e muitas vezes instala-se aí o afastamento e preconceito. Além disso, tratar a pessoa com deficiência com quem tem super poderes, por haver superado as expectativas nele depositadas, também pode ser uma forma de menosprezá-la e fortalecer preconceitos (CROCHÍK, 1995).

Sendo assim, quando a Cia Ballet de Cegos [AFB] se apresenta, e não distingue pessoas com ou sem deficiência durante a coreografia, permite que o público reflita sobre essa cultura preconceituosa que lhe foi transmitida, ou seja, a arte realiza modificações na sociedade, como aponta a bailarina F.:

“tem gente que não acredita que a gente pode dançar, e quando elas saem do espetáculo, saem com outro tipo de pensamento” (sic).

Outro grande benefício obtido nessa Companhia é um programa denominado inclusão às avessas, no qual pessoas que não tem deficiência e também não possuem

condição financeira para custear um curso de ballet clássico, mas desejam dançar, tem oportunidade de dançar junto com as pessoas com deficiência, para que possam realizar seus sonhos e também se permitirem superar preconceitos e estigmas.

A arte é uma produção humana construída a partir das experiências que a pessoa vai adquirindo ao longo da vida, (VIGOTSKI, 1999) e possibilita a superação proposta por Vigotski, uma vez que a pessoa com deficiência precisa desenvolver rotas alternativas criativas para superação das barreiras e promoção de seu desenvolvimento. Durante as entrevistas realizadas, comentários como “*quando eu danço, eu nem lembro que tenho deficiência*” (*sic*) (ballarina G.), e “*não existe eu não consigo (para mim)*” (ballarina F.) (*sic*), demonstram como é possível realizar essas adaptações e fazer com que a pessoa com deficiência mostre o seu potencial de criação na arte, concebendo novas experiências para ela e para o público que a assiste.

O ballet foi utilizado como ferramenta de transformação frente aos desafios encontrados pelas pessoas com deficiência que participaram da pesquisa. Relatos compartilhados nos revelaram pessoas que tinham medo de sair de casa, se achavam feias, incapazes de realizar alguma atividade sozinha, antes de dançarem, mas com a prática da dança, mesmo que ainda tivessem barreiras e dificuldades, passaram a se aceitar mais e se encorajarem e fortalecerem para o enfrentamento de outras barreiras. Para isso, não só a técnica de aprendizado de ballet através do toque é um diferencial, mas também a maneira como os professores demonstram que acreditam no potencial delas, possibilita que se permitam acreditar que quando estão dançando “*elas são as estrelas*” (*sic*) (Professora F.).

Existem algumas deficiências que não são tão perceptíveis, como por exemplo, pessoas com visão subnormal ou baixa visão, que por serem pouco evidentes, acabam sendo “escondidas” pelas pessoas com deficiência visual, para que não sofram preconceito. J., cuja capacidade visual é de 15% ela relata que após sofrer bullying na escola, não revelou a mais nenhuma pessoa que é deficiente visual: “*eu procurava não mostrar que eu tinha um problema de vista, eu procurava ser o mais discreta possível*” (*sic*). Essa reação de omitir sua deficiência se faz presente porque a pessoa não quer receber o rótulo de deficiente visual, e ser esquecida como pessoa (CROCHÍK, 1995). Em contra partida, dentro da cultura do cego “*isso é um máximo*” (*sic*), *uma vez que conseguem enxergar, mesmo que pouco, e dessa forma quando dançam juntas, “a gente se sente um pouco responsável por elas”* (*sic*). Ou seja, na sociedade a baixa visão é desvalorizada, mas diante da comunidade cega, passa a ser vista como recurso de apoio aos pares cegos.

Foi interessante observar também que além de uma metodologia tátil, em que os movimentos são ensinados por meio do toque nos corpos de professores e alunos, os professores também criaram novas adaptações para que pudesse favorecer a aprendizagem, explorando outras possibilidades. Para localizar as pessoas no palco, os professores ficam nas cochias e se comunicam verbalmente com as(os)bailarinas(os).

Além disso, estralam o dedo para que os alunos consigam se localizar em relação à lateralidade, já que não conseguem enxergar para onde devem virar seus corpos. Outra adaptação que elaboraram foi de utilizarem tambor para que a musicalidade ficasse bem marcada e elas não se perdessem na métrica musical. Os professores conseguiram elaborar essas novas estratégias, a partir do momento que se aprofundaram na cultura da pessoa com deficiência, pois com essas barreiras que eles superaram só foi possível devido às experiências (VIGOTSKI, 1999). Sendo assim não só os alunos aprenderam com os professores, mas também os professores tiveram novas experiências educacionais, nunca vividas antes.

Vivemos em uma sociedade individualista e segregada, na qual cada pessoa fica focada apenas em si, e aprende a ter medo de que outras pessoas a toquem. Sendo assim, o toque físico, muitas vezes, não é bem aceito, menos ainda oferecer o seu corpo para que o outro possa se orientar no espaço e também em relação aos movimentos. Com isso, o Método Fernanda Bianchini desafia aqueles que dançam a se permitirem tocar e também serem tocados, para que possam se autorizar a realizar experiências diferentes das estabelecidas pela cultura do preconceito, já que “o preconceito diz mais da pessoa que o exerce do que daquela sobre a qual é exercido” (CROCHÍK, 1995). Ou seja, o vidente por não estar acostumado a ser tocado, muitas vezes, também não se deixa criar novas experiências e transmite a cultura do preconceito, mas quando se permite, como corroborado no relato de N. (professor vidente), acaba se acostumando e valorizando o toque: “algumas coisas eu prefiro tocar para entender” (sic).

A dança inclusiva muitas vezes se confunde com reabilitação (SOUZA, 2009), mas mesmo que as bailarinas, principalmente as que possuem deficiência física, relatam que dançar provoca alterações em seu corpo, como postura e musculatura mais relaxada, a dança inclusiva é mais do que reabilitação, caracteriza-se por uma produção artística. Além das aulas de ballet, na Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos [AFB], a (o) bailarina (o) é visto como um todo, sendo assim, não só as pessoas com deficiência fazem aulas de pilates e seções de fisioterapia, possibilitando avanços, de acordo com as limitações do corpo de cada um.

Desta forma, a arte dentro da proposta pedagógica das escolas também pode ser utilizada como uma maneira de inclusão, pois proporcionará experiências tanto para os alunos com deficiência, quanto para os alunos sem deficiência, permitindo que essa relação auxilie no desenvolvimento de ambos. Durante o relato de C., mãe de uma das alunas da Associação Fernanda Bianchini - Cia Ballet de Cegos [AFB], ela cita que o incentivo que a escola proporciona em relação à arte provocou grande melhora na autoestima de sua filha.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das pessoas com deficiência é um processo que está ainda em andamento, uma vez que a concepção preconceituosa de que a pessoa com deficiência não é capaz de realizar atividades como as demais foi transmitida ao longo de gerações, e transformá-la implicará em persistência e certo tempo. Avançamos muito em relação à inclusão de pessoas com deficiência, mas ainda há muito a se conquistar para que, de fato, haja inclusão de todas e todos em nossa sociedade.

A necessidade de instituir o ensino de arte como matéria obrigatória na proposta pedagógica das escolas brasileiras, proporciona que todos os alunos possam ter experiências diferentes, pois apropriando-nos da teoria de Vigotski para quem que a arte é uma produção humana, cada um será impactado de uma maneira singular e subjetiva.

Fazer da arte uma forma de inclusão das pessoas com deficiência é quebrar os estereótipos tanto a respeito da pessoa com deficiência, quanto em relação à arte, pois em ambos os casos a cultura instituiu padrões, que não necessariamente são verdadeiros.

A Psicologia pode trazer grandes contribuições à luta pela inclusão, considerando-se que Educação, Psicologia e Arte têm em comum o desenvolvimento humano, como bem expressam Barroco e Superti (2014):

Podemos entender que a natureza social da arte traz em si a relação com a psicologia uma vez que a sociedade e toda a realidade humana é forjada pelos homens na relação social, por meio do trabalho, e, nesse mesmo movimento, as funções psicológicas superiores são elaboradas e objetivas, isso é, deixam de ser funções meramente biológicas. Assim, ao se produzir arte e ao dela se apropriar, funções psicológicas dos sujeitos também são desenvolvidas. p. 23-24.

O Método Fernanda Bianchini pode proporcionar que as pessoas com deficiência se adaptem às barreiras e se desenvolvam na dança e na vida. A partir dos relatos obtidos nessa pesquisa foi possível compreender que a dança, em especial o ballet clássico, evocou mudanças e desenvolvimento das pessoas com deficiências, possibilitando que elas experimentassem um novo mundo que a cultura não lhes permitia antes.

Finalizamos com o agradecimento à coordenadora da Cia Ballet de Cegos, Fernanda Bianchini, seus alunos, pais e professores que partilharam tão generosamente suas experiências e permitiram à pesquisadora e aos leitores do artigo resultante da pesquisa, a compreensão de algumas experiências do mundo das pessoas com deficiência e a certeza de que a arte pode ser um excelente caminho para a promoção de desenvolvimento humano a todas as pessoas e em especial às pessoas com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A., Café com Leite. In: **Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo.** São Paulo: Casa do Psicólogo editora, 2004, v. 1.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ANJOS, K. S. S.; OLIVEIRA, R. C.; VELARDI, M., A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica. **Revista Brasileira de Educação Física e esporte.** São Paulo, v. 29, n. 3, p. 439-452, Set. 2015.

BARROCO, S. M. S., & Superti, T., Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & sociedade,** 26, 22-31. 2014.

BIANCHINI, F.C. **Ballet clássico para deficientes visuais: Método Fernanda Bianchini.** Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2005.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei 13.146/2015 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>, acessado em 31 de março de 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

CONSELHO BRASILEIRO DE OFTAMOLOGIA, disponível em <http://www.cbo.net.br/novo/publico-geral/visao_subnormal.php>, acessado em 30 de outubro de 2017.

CROCHÍCK, J. L. **Preconceito, indivíduo e Cultura.** São Paulo: Robe Editorial, 1995.

MINAYO, Maria Cecília De Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Luciene M. da. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 424-434, Dez. 2006.

SOUZA, V. L.. **Deficiências: pensando espaços entre dança e terapia.** Revista entreideias: educação, cultura e sociedade. Salvador, n.16, p.39-50. 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Rev. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, Dez. 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO DE ÓRFÃOS NAS MINAS COLONIAIS: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS CONFORME O SEXO DOS TUTORES E TUTELADOS

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 24/03/2021

Leandro Silva de Paula

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Educação

Goiânia - GO

<http://lattes.cnpq.br/4405849093568023>

EDUCATION FOR ORPHANS
IN COLONIAL MINAS GERAIS:
EDUCATIONAL STRATEGIES
ACCORDING TO THE GUARDIANS AND
WARDS' GENDER

ABSTRACT: The purpose of this research is to investigate the relationship between the education received by orphans belonging to the term of Mariana, Minas Gerais, and the gender category of guardians and their wards. The objective is to analyze towards which educational practices did guardians direct orphaned girls and boys within the colonial period. As for the analysis, twenty seven tutelage accounts were selected regarding the guardians' expenses for the education of their wards between 1790 and 1822. After extensive documentary research, I found that the economic conditions and the orphans' gender were factors that significantly defined education in the mines region.

KEYWORDS: Orphans; Tutor/tutelage; Colonial education; Gender.

RESUMO: O intuito desta pesquisa é investigar a relação existente entre a educação recebida pelos órfãos pertencentes ao termo de Mariana-MG e a categoria sexo dos tutores e dos tutelados. O objetivo é analisar para quais práticas educativas os(as) tutores(as) direcionavam meninas e meninos órfãos no período colonial. Para a realização dessa análise, foram selecionadas 27 contas de tutela referentes às despesas dos tutores com a educação de seus tutelados no período que vai de 1790 até 1822. Após ampla pesquisa documental, constatei que as condições econômicas e o sexo dos órfãos eram fatores que determinavam significativamente a educação na região das minas.

PALAVRAS - CHAVE: Órfãos; Tutor/tutela; Educação colonial; Gênero/sexo.

INTRODUÇÃO

No período colonial, no instante em que se configurava a ausência da figura paterna em um núcleo familiar, as Ordenações Filipinas, código de leis aplicado tanto em Portugal quanto em suas colônias, determinavam a escolha de tutores para serem responsáveis pela educação e pelos cuidados com os órfãos. Era função dos tutores fazer o inventário de todos os bens do falecido, prestar cuidados relativos à

alimentação, saúde e vestuário e oferecer algum tipo de educação a seus tutelados. Em relação aos cuidados com os órfãos estes eram fortemente determinados por questões de gênero, grupo social e idade. Com base na legislação, um filho de lavrador, por exemplo, deveria preferencialmente ficar aos cuidados de um tutor que também fosse lavrador e o colocasse para aprender e exercer essa ocupação. Em relação ao aprendizado das letras, as Ordenações Filipinas não deixavam explicitamente definidos os órfãos que deveriam receber esse tipo de educação. Questões relacionadas ao pertencimento a um grupo social ou questões de habilidades pessoais eram elementos que determinavam as escolhas feitas pelos tutores. O intuito desta pesquisa é investigar a relação existente entre a educação recebida pelos órfãos pertencentes ao termo de Mariana-MG e a categoria sexo dos tutores e dos tutelados. O objetivo é analisar para quais práticas educativas os(as) tutores(as) direcionavam meninas e meninos órfãos no período colonial.

A educação conforme o sexo dos tutelados:

Para a realização dessa análise, foi imprescindível a criação de critérios para classificar os sujeitos desta pesquisa. Foram selecionadas 25 famílias cujo os órfãos receberam de seus tutores o aprendizado das letras ou de algum ofício entre 1790-1822. A busca por estas famílias foi realizada no Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana em MG e resultou na identificação de 27 tutores distintos, ver quadro a seguir:

Nome do pai dos órfãos	Nome do tutor
João Caetano Ribeiro	Ana Maria da Silva ¹
Antonio da Silveira Gomes	Antonio Leme da Silva Pontes
João Alves Torres	Joaquina Rosa da Santa Helena
José Martins Vieira	Francisco Ferreira Fialho
	José Martins Vieira
Serafim Gonçalves Vieira	Miguel Antonio Gonçalves Leal
Francisco Teixeira de Siqueira	Ana Maria do Nascimento
	Brás Francisco da Cunha Osório
Manoel Caetano	Eugênio da Cunha Osório
João Lopes da Costa	Caetana Ferreira da Silva
Manoel Gomes Lima	Manoel Gomes Lima
Simão da Costa Monteiro	Manoel da Costa Monteiro
José Dias de Carvalho	Matheus Homem da Costa

¹ Ana Maria da Silva assumiu a tutela de seus filhos e contou com a assistência de seu segundo marido, José Machado de Toledo.

Francisco Xavier	José Antônio de Barros
Manoel Alves da Cruz	Luiz Rodrigues Duarte
Manoel Antônio Nogueira	Joaquim Nunes das Neves
José Leme da Silva Pontes	Clara Lima dos Santos
José de Aquino e Souza	Thomaz Duarte Rodrigues
Domingos Soares Valente	Domingo Ferreira Marques
Manoel Gomes Chavez	Joaquina da Cunha
Manoel Pereira Rulião	Francisca de Souza Roiz
Joaquim José Moreira	Maria Vieira Leal
Manoel Pereira Crispim	Ana Maria de Carvalho
Maria de Souza Braga ²	José de Souza Braga
Sebastião Barbosa Coura	Eufrásia Maria Pereira de Jesus
João Ferreira do Valle	João Ferreira da Silva
Manoel José Gomes de Couto	Antonio Pereira Vitarains

Quadro 1: Nomes dos pais dos órfãos e dos respectivos tutores de seus filhos³

Fonte: Banco de dados desta pesquisa. Documentos do Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana

Recorri aos testamentos, inventários e outros documentos⁴ pertencentes aos tutores e aos familiares com o objetivo de cruzar informações referentes às condições socioeconômicas dos sujeitos investigados e resquícios sobre as práticas educativas às quais os órfãos foram encaminhados.

No período colonial, a educação recebida pelos órfãos estava significativamente entrelaçada aos condicionantes culturais, aos valores e aos costumes da época. As diferenças físicas e culturais existentes entre o sexo masculino e o feminino eram um fator determinante no momento de o tutor encaminhar seus tutelados a algum aprendizado. Refletindo sobre esse cenário, quais seriam as diferenças mais marcantes entre a educação de meninos e meninas no termo de Mariana no final do século XVIII e início do XIX? Analisando a documentação notarial referente às contas de tutelas⁵ investigadas por este trabalho, elaborei o seguinte quadro para elucidar essas principais diferenças.

2 Maria de Souza Braga era uma mulher solteira e a responsável pelos seus filhos.

3 No quadro apresentado, foram identificados apenas os tutores que direcionaram os seus tutelados à educação, no entanto a troca de tutores era algo frequente.

4 Refiro-me as Contas de tutela, Ações Civis, Notificações, Justificações etc. Toda documentação consultada é referente ao Arquivo da Casa Setecentista de Mariana.

5 Foram investigadas 27 contas de tutela nesta pesquisa.

Nome do tutor	Educação recebida pelos órfãos do sexo masculino	Educação recebida pelas órfãs do sexo feminino	Educação ofertada sem especificação do sexo
Ana Maria da Silva ⁶	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
Antonio Leme da Silva Pontes	Ensino das primeiras letras e ensino de gramática	Não indicada	—
Joaquina Rosa da Santa Helena	Ensino das primeiras letras	Ensino das primeiras letras	—
José Martins Vieira	Não indicada	Não indicada	Despesa com um dicionário
Miguel Antonio Gonçalvez Leal	Não indicada	Não indicada	Ensino das primeiras letras
Ana Maria do Nascimento	Ensino de gramática	Não indicada	—
Eugenio da Cunha Osório	Ensino de gramática	Não possui órfãs do sexo feminino	—
Caetana Ferreira da Silva	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
Brás Francisco da Cunha Osório	Ensino das primeiras letras	Ensino de um ofício ⁷	—
Manoel Gomes Lima	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
Manoel da Costa Monteiro	Ensino das primeiras letras e o aprendizado de ofícios mecânicos	Não indicada	—
Matheus Homem da Costa	Aprendizado de ofícios ⁸	Não indicada	—
José Antônio de Barros	Não possui órfãos do sexo masculino	Aprendizado de ofícios ⁹	—
Luiz Rodrigues Duarte	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
Joaquim Nunes das Neves	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
Clara Lima dos Santos	Não indicada	Não indicada	Ensino das primeiras letras

6 Assumiu a tutela com assistência de seu segundo marido, José Machado de Toledo

7 O tutor declarou ter tido despesa com o ensino de ofícios “típicos das mulheres”

8 Os ofícios não foram especificados.

9 Os ofícios não foram especificados

Thomaz Duarte Rodrigues	Ensino das primeiras letras	Não possui órfãos do sexo feminino	—
Domingos Ferreira Marques	Ensino das primeiras letras	Ensino das primeiras letras	—
Joaquina da Cunha	Ensino das primeiras letras e ensino de ofício	Não indicada	—
Francisca Souza	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
Maria Vieira Leal	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
José de Souza Braga	Ensino das primeiras letras	Não possuí órfãos do sexo feminino	—
Eufrásia Maria Pereira de Jesus	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
João Ferreira Valle	Ensino ¹⁰	Não indicada	Ensino ¹¹
Antonio Pereira Vitarains	Ensino das primeiras letras	Não indicada	—
Francisco Ferreira Fialho	Não indicada	Não indicada	Ensino de Gramática
Ana Maria de Carvalho	Não indicada	Não indicada	Mestre de primeiras letras

Quadro 2) Educação recebida pelos órfãos do sexo masculino e feminino no termo de Mariana (1790-1822)

Fonte: Banco de dados desta pesquisa. Documentos do Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana

Uma constatação que obtive foi a predominância de órfãos do sexo masculino no aprendizado das letras. Será que a educação recebida por esses indivíduos era determinada exclusivamente pelo seu sexo e pelas suas riquezas? Ou será que é possível identificar a presença ou intervenção dos tutores na educação de seus tutelados?

Com base nos dados levantados até o momento e observando os casos analisados neste trabalho, é possível identificar e corroborar os estudos historiográficos que defendem o predomínio do sexo masculino no aprendizado das letras. A educação diferenciada e determinada pelo sexo dos tutelados pode ser observada com o caso dos filhos órfãos de Manoel Pereira Crispim, que ficaram sob os cuidados da mãe e tutora Ana Maria de Carvalho, uma mulher considerada rústica pelos seus contemporâneos e de idade avançada que prestou contas das despesas que teve com os órfãos no período de 1811 até 1819. A tutora por vontade própria não descreveu detalhadamente todos os seus gastos

10 O ensino não foi especificado

11 O ensino não foi especificado

relacionados ao vestuário nem com a educação dos órfãos. No entanto, deixou indícios de que apenas o seu filho (do sexo masculino) teve contato com um mestre de primeiras letras. As órfãs do sexo feminino, por sua vez, só tiveram despesas materiais com vestuário e casamento.

Herdeira Maria que depois se casou com João Teixeira: não faz a mesma tutora menção do vestuário desta herdeira em [...] para o casamento dela com o que despendeu grande forma, como é bem constante ao marido João Teixeira além da despesa dos papéis da habilitação do casamento.

Herdeiro Manoel: Declara a tutora que de livre vontade não contempla aqui o vestuário deste herdeiro, nem o pagamento do mestre das primeiras letras.

Herdeira Rita: Em obséquio desta herdeira cede a tutora de toda a despesa de vestuário prestado à mesma decurso dos nove anos que tem decorrido desde a morte do pai até a presente época.

Herdeira Francisca: Igualmente a favor desta herdeira lhe não [...] a mãe tutora a despesa do vestuário prestado nos longos dos anos.

Cidade de Mariana 1819.¹²

Em relação à tutela dessa mãe, poucas informações foram localizadas. No entanto, analisando as contas prestadas por essa mulher é visível a distinção existente entre os cuidados destinados ao herdeiro Manoel e os direcionados às suas irmãs, distinção esta que se deu devido ao sexo dos tutelados. Uma hipótese para explicar a ausência de gastos relacionados à educação das órfãs, embora não tenha identificado registros que possa corroborá-la, é a de que as meninas receberam ensinamentos domésticos de sua “rústica” mãe e assim se prepararam para seus casamentos. Não é possível saber ao certo até quando Ana Maria de Carvalho exerceu os cuidados com os seus filhos, mas no dia 22 de fevereiro do ano de 1823 o capitão-mor José Coelho de Oliveira Duarte, juiz de fora e órfãos de Mariana, citou José Moreira Pacheco como o novo tutor dos filhos de Manoel Pereira Crispim, que encerrava o período da tutela exercido pela mãe dos órfãos.

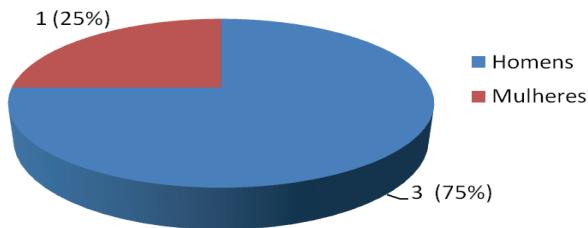
Em relação à educação feminina no termo de Mariana, dos 25 casos analisados, 22 possuíam meninas órfãs. No entanto, em apenas quatro deles apareceram referências à educação destinada a elas. Quais seriam os motivos de a educação de órfãs ser menos presente nas contas de tutela do que a educação de órfãos do sexo masculino? É possível pensarmos que as despesas relacionadas à educação eram majoritariamente reservadas aos homens ou, então, que a educação recebida pelas órfãs, durante o período da tutela, muitas vezes não era registrada nem gerava gastos, já que acontecia principalmente no âmbito doméstico, contando com os ensinamentos das próprias mães?

12 Códice 236, Auto 4365, ano de 1819, Primeiro Ofício, p. 8-9, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

Desses quatro casos identificados, na metade deles é possível encontrar órfãs que foram enviadas para aprender algum ofício, enquanto na outra metade elas foram encaminhadas para o aprendizado das letras. Os dados também apontam o aprendizado das letras apenas para algumas órfãs pertencentes as camadas abastadas e ao grupo socioeconômico intermediário da sociedade. Já o aprendizado de ofícios, foi oferecido tanto às órfãs desse último grupo quanto às mais pobres.¹³ Dessa forma, observa-se quanto a educação direcionada às órfãs estava fortemente enraizada à *qualidade de suas pessoas e fazendas*, ou seja, analisando os dados obtidos, é possível constatar uma significativa relação existente entre as órfãs pertencentes às camadas mais pobres investigadas e o aprendizado de ofícios e, por outro lado, verificar que o ensino das letras era mais frequente para as mulheres dos grupos das fortunas intermediárias¹⁴ e dos mais abastados¹⁵. No entanto, não se tratava de uma regra; conforme mencionado anteriormente, a educação no período colonial não se limitava às questões socioeconômicas nem era determinada apenas pelo sexo dos órfãos. Havia uma variedade de combinações e estratégias educativas em torno do exercício da tutela.

Neste momento, torna-se importante passarmos ao estudo do sexo dos tutores que se responsabilizaram pela educação de órfãs do sexo feminino, com o intuito de conhecermos quem eram esses indivíduos e identificarmos as suas possíveis estratégias ou influências. Essa análise é realizada pela interpretação do gráfico a seguir:

Gráfico 1: Sexo dos tutores que direcionaram suas tuteladas para alguma educação no termo de Mariana (1790-1822)



Fonte: Banco de dados desta pesquisa. Documentos do Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana

13 Em sua tese de doutorado, Paula (2016) analisa as fortunas da população de Mariana no final do século XVIII e inicio do XIX e constata que as grandes fortunas eram superiores a 2.840\$475 (dois contos, oitocentos e quarenta mil e quatrocentos e setenta e cinco réis). Por sua vez, a população mais pobres possuía um monte-mor inferior a 408\$110 (quatrocentos e oito mil e cento e dez réis). Todos os outros inventariados com fortunas que possuíam valores entre o limite que classificava as maiores fortunas e o limite que determinava os sujeitos com menores fortunas foram classificados como grupo das fortunas intermediárias em sua tese.

14 Fortunas superiores a 408\$110 (quatrocentos e oito mil e cento e dez réis) e inferiores a 2.840\$475 (dois contos, oitocentos e quarenta mil e quatrocentos e setenta e cinco réis)

15 Fortunas superiores a 2.840\$475 (dois contos, oitocentos e quarenta mil e quatrocentos e setenta e cinco réis).

Os tutores incumbidos da educação de meninas órfãs eram principalmente do sexo masculino. Dos quatro casos analisados, um refere-se a uma tutora que encaminhou sua filha para aprender as letras; e outro, a um tutor que conduziu suas tuteladas a aprenderem a ler e escrever. Na outra metade dos casos, o aprendizado de um ofício foi a educação recebida pelas órfãs. Chamou-me atenção, justamente, o caso em que a educação recebida pela órfã foi uma preocupação da figura materna. Quais seriam os motivos ou estratégias em torno dessa educação voltada para as letras? A tutora era detentora de alguma instrução? Exerceu alguma influência? Refiro-me à tutela exercida por dona Joaquina Rosa de Santa Helena, uma tutora que foi nomeada em testamento pelo seu marido e possibilitou o aprendizado das letras à sua filha órfã Ana Humberlina.

Viúva de João Alves Torres, Joaquina Rosa de Santa Helena compareceu à residência de Antônio José Duarte de Araújo Gandim, no ano de 1812, para assumir a tutela e declarar que cuidaria e educaria seus filhos conforme suas qualidades e rendimentos. João Alves Torres, ao falecer em 1812, deixou nove herdeiros legítimos sob o cuidado de sua mulher: Antonio, de 20 anos, casado com mulher chamada Thereza Maria; Joaquim, de 18 anos; João, de 16; José, de 14; Maria, de 12; Manoel, de 10; Francisco, de 9; Ana, de 7; e Caetano, de apenas 4 anos. Além destes, havia também um filho natural, anterior ao matrimônio, chamado Floriano, de 22 anos, casado com Maria.

Dona Joaquina exerceu oito anos de tutela, até que, no ano de 1820, o juiz de fora e dos órfãos Antônio José Duarte de Araújo Gandim convocou-a para prestar as contas de tutela referentes aos seus filhos. Joaquina declarou que os rendimentos obtidos do ano de 1812 a 1819 eram oriundos de serviços realizados nos quartéis de cana e no engenho de bois. Já em relação às despesas com os órfãos, ela declarou ter possibilitado que os seus filhos Manoel, Francisco, Ana e Caetano aprendessem a ler.

Recibo número 4 f 17 [sic] Recebi da Senhora Dona Joaquina Rosa de Santa Helena depois do falecimento de seu marido vinte e quatro oitavas procedidas de dois anos que estive em sua casa ensinando seus filhos Manoel, Francisco, Ana e Caetano a ler, e por verdade do referido passo a presente. Córrego de Santo Antônio vinte e seis de abril de mil oitocentos e quinze anos. Thimoteo Francisco de Carvalho pagou vinte réis de selo o escrivão Valadão Costa.¹⁶

O mestre Thimoteo Francisco de Carvalho ensinou durante dois anos os órfãos Manoel e outros irmãos a ler. Além disso, foi constatado que Manoel Alves recebeu uma educação que iria além do aprendizado das primeiras letras. A tutora permitiu a este aprender gramática com o reverendo, mais tarde cônego, Antônio Joaquim da Cunha e Castro, conforme mostra os documentos a seguir:

Item pelo que despendeu a mesma ao reverendo Antônio Joaquim da Cunha e Castro hoje cônego [ilegível] de ensinar Gramática como consta a conta número quinto, corroborada com a Carta do mesmo número sexto a conta

16 Códice 442, Auto 9553, Primeiro Ofício, p. 16 (verso), Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

quarenta e cinco mil quatrocentos e oitenta réis.¹⁷

Rº N 5º f 18 [sic] Estudou o senhor Manoel Alves nos dois anos Quinhentos e setenta e dois dias a cento e três réis por dia de sustento, e ensino. Cinquenta e oito mil, novecentos e dezesseis réis Lavagem de dois anos. Três mil cento e cinquenta réis soma sessenta e dois mil e sessenta e seis réis. Recebi para a conta quarenta e cinco mil, cento e oitenta réis dita salvo o erro. Dezesseis mil, quinhentos e oitenta e seis réis. Pagou quarenta réis de selo o escrivão Valadão Costa.

Rº N 6º f 19: [sic] Senhora Dona Joaquina Rosa de Santa Anna. Recebi de Vossa Mercê que estimei pela certeza da uma boa saúde. Eu Senhora nada posso dizer à Vossa Mercê sobre a continuação de ensinar ao senhor Manoel Alves porque não sei ainda, quando irei e quando entrarei na residência a mas, qual sendo na Quaresma e traba Missa, [sic], e as seis meses sem falhas, somente de tarde e de noite poderei fazer alguma instrução, e quando possa ser nada quererei dar satisfação quando vier o senhor Capitão e estando em uma cidade dar instruções aos meninos e tenho pesar de que experimente Mestres atrodados, Vossa mercê não diga a pessoa alguma que lhe dou esperanças. Recebi as dezesseis oitavas e um cruzado e trinta réis. Eu sou de Vossa Mercê Venerador Alberto Antonio Joaquim. Doze de Dezembro de mil oitocentos e dezoito. Pagou vinte réis de selo o Escrivão Valadão Costa.¹⁸

Observa-se que apenas um dos órfãos do sexo masculino, o Manoel Alves, foi instruído em gramática. Chamou-me atenção a preocupação do mestre de gramática em alertar a tutora para o perigo da escolha de um substituto para ele. Ao afirmar que não poderia continuar suas aulas, o Cônego declara: “tenho pesar de que experimente Mestres atrodados”. Portanto, além de permitir que o filho aprendesse gramática, a tutora possivelmente se preocupou em garantir-lhe uma boa instrução pela escolha de bons mestres.

Além das letras e de gramática, a tutora teve despesas com desobrigas¹⁹ pagas ao padre Bernardino José da Silva, na quantia de mil quinhentos e setenta e cinco réis.²⁰ Além de Manoel, tudo indica que outros dos seus irmãos órfãos também tiveram despesas com desobrigas, como demonstra o recibo a seguir:

Rº Nº 3 f 16: [sic] O Padre Bernardino José da Silva, Capelão cura de Paulo Moreira recebi da Dona Joaquina Rosa de Santa Helena a quantia de sete oitavas e quatro vinténs, produto das desobrigas, dos seus filhos menores do ano de mil oitocentos e doze de mil oitocentos e dezenove [...] Outubro quatro de mil oitocentos e dezenove anos. O padre Bernardino José da Silva. Pagou dez réis de selo Escrivão Valadão Costa.²¹

17 Códice 442, Auto 9553, Primeiro Ofício, p. 29, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

18 Códice 442, Auto 9553, Primeiro Ofício, p. 16, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

19 Desobriga é o cumprimento do preceito da confissão e comunhão pascal.

20 Códice 442, Auto 9553, Primeiro Ofício, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

21 Recibo 3, Códice 442, Auto 9553, Primeiro Ofício, p. 16, Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

As despesas relacionadas às desobrigas mostram o cumprimento da legislação por parte da tutora em inserir seus filhos em uma educação moral e religiosa. Um fato que chama a atenção é que a tutora permitiu que a filha Ana Humberlina aprendesse a ler junto com os irmãos. Quais seriam as intenções dela ao possibilitar esse tipo de aprendizado à filha? Recorrendo à perspectiva de Bourdieu, Maria Alice Nogueira (2009) defende que os indivíduos que se envolvem com bens culturais ganham prestígio e distinção em relação aos grupos inferiorizados. Sendo assim, quais os possíveis usos que essa órfã teria feito de seu aprendizado? Será que o aprendizado da leitura veio acompanhado da escrita? A estas e outras perguntas talvez não seja possível responder nesta investigação.

Poucas informações temos sobre a vida desses órfãos e de dona Joaquina após o término da tutela. Sobre a órfã Ana Humberlina, por exemplo, sabe-se apenas que se casou com José Teixeira Cotta e com ele teve vários filhos: Antonio, José, João, Manoel, Joaquina, Maria, Tereza, Ritta, Ana e Angélica. Já o órfão Francisco Alves Torres casou-se com uma filha do guarda-mor João Pedro Cotta e residiu anos de sua vida na Freguesia do Inficionado. Manoel Alves Torres, por sua vez, após a sua emancipação residiu no distrito de Paulo Moreira, casou-se com dona Francisca Carolina de Jesus e dessa relação teve vários filhos: Fortunato Alvez Torres, Maria Carolina de Jesus, Juvenato Alvez Torres, Ana Emilia de Jesus e Antonio Theodoro Alvez Torres. Manoel possuía diversos bens em sociedade com seu irmão João Alves Torres, homem casado com Josefá Leonor da Encarnação e pai de diversos filhos oriundos de seus dois matrimônios. Entre os bens que esses dois irmãos possuíam em sociedade, podem-se destacar algumas casas, 21 escravos avaliados em 9.900\$000 e muitos animais, como bois, novilhos, cavalos, galinhas e leitões. Entre os serviços realizados pelos irmãos em parceria, estavam a produção de derivados da cana, como garapa e aguardente, o trabalho em terras de cultura, em feijoal e em roça de milho produzindo grãos e farinha. O monte-mor da sociedade que Manoel tinha com seu irmão João era avaliado na quantia de 26.781\$965. Além disso, possuía nove escravos fora da sociedade (valor de 3.750\$000), além de outros bens. A tutora Joaquina Rosa de Santa Helena faleceu em 1847 na Freguesia de Paulo Moreira e teve como inventariante seu filho Caetano. Antes de sua morte, ela já havia perdido seus filhos Antonio Alves, Ana Humberlina, Joaquim Alves Torres e logo após o seu falecimento, ou seja, no mesmo ano de 1847, o seu outro filho Manoel Alves Torres foi assassinado. João Alves Torres faleceu no ano de 1854, sete anos após a morte de sua mãe. Aos seus herdeiros Joaquina deixou para ser partilhado o monte-mor no valor de 13.207\$973.

Outro caso a ser investigado é o da tutela dos órfãos de Domingos Soares Valente, morador da cidade de Mariana, um dos homens mais abastados de sua época e possuidor de muitos escravos que se ocupavam em lavorar milho, feijão, arroz, fumo e mamona. Esse sujeito era casado com Ana Lina Dias, com quem teve três filhos. No dia 15 de novembro de 1801, Domingos faleceu e deixou órfãos seus filhos: Francisco, de 5 anos; Maria, de 3; e Luiz, que possuía apenas 2 anos de idade. Conforme a lei exigia, foi necessária a

escolha de um tutor para administrar e cuidar dos bens desses órfãos. A escolha do tutor foi feita em favor do alferes Domingo Ferreira Marques, que deu início à tutela no dia 9 de agosto de 1802. Entre 1806 e 1814, o tutor teve despesa com a órfã Maria Baldina Soares, comprando papel e pagando uma mestra para ensinar-lhe a ler e escrever. O mesmo ocorreu com o órfão Francisco, que recebeu papel e o aprendizado da leitura e da escrita com o padre Bento Leitão de Almeida.

Diferentemente das órfãs que receberam o aprendizado das primeiras letras, como é o caso da órfã sobre a qual acabo de tratar, Maria Baldina, as meninas que ficaram sob a tutela de José Antônio de Barros e do tutor Brás Francisco da Cunha Osório receberam o aprendizado de um ofício, o que possivelmente estava relacionado a prover estas um meio de obter sustento pelo próprio trabalho ou, então, uma educação que as preparasse para a vida após o casamento.

O encaminhamento de órfãos para o aprendizado de ofícios mecânicos e manuais é algo que merece destaque e maiores estudos, por ser uma escolha de educação extremamente vinculada ao sexo dos órfãos. Cláudia Fernanda de Oliveira (2008) aponta em sua pesquisa o fato de a educação destinada às mulheres na Comarca do Rio das Velhas ter sido recorrentemente constituída pelo aprendizado de trabalhos manuais, como a costura, o bordado e a tecelagem. Oliveira constatou que o aprendizado de trabalhos manuais era oferecido a órfãs detentoras ou não de posses e, muitas vezes, transmitido no ambiente doméstico, mediante os ensinamentos das próprias mulheres da família ou por mestras. Entre os principais objetivos dessa educação, estava o aprendizado de atividades úteis para a vida das mulheres após o casamento e a possibilidade de as órfãs trabalharem para se sustentar por conta própria. Durante este meu trabalho, identifiquei algumas mulheres que receberam agulhas durante o período da tutela – indício de que desenvolviam atividades de costura – e eram encaminhadas para o aprendizado de ofícios considerados típicos²² das mulheres daquela época. Exemplo disso foi o caso já citado da órfã Inés, filha de Francisco Xavier e Maria Francisca, que foi enviada para o aprendizado “daqueles ofícios que são próprios das mulheres e para isto fez despesas”. Por outro lado, identifiquei órfãos do sexo masculino que foram encaminhados para o ofício da carpintaria ou se tornaram caixeiro ou soldado, ocupações que culturalmente faziam parte do universo masculino da América portuguesa.

Após acompanhar as tendências relacionadas à educação de órfãos conforme a *qualidade de suas pessoas e fazendas*, constatei que as condições econômicas e o sexo dos órfãos eram fatores que determinavam significativamente a educação recebida pelos tutelados durante todo o período colonial. Além disso, observei que essas duas variáveis se fizeram presentes nas escolhas dos tutores analisadas por esta pesquisa.

22 Para maiores estudos referentes à educação de mulheres no período colonial, sugiro a leitura do trabalho de Oliveira (2008).

REFERÊNCIAS

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. Belo horizonte, Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Cláudia Fernanda de Oliveira. **A educação na comarca do Rio das Velhas (1750/1800) a constituição de um padrão ideal de ser mulher e sua inserção na sociedade colonial mineira**. Dissertação de mestrado. Educação, UFMG, 2008.

PAULA, Leandro Silva de. **O papel dos tutores na educação e inserção social dos órfãos no Termo de Mariana (1790 – 1822)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016

Fontes: Ordenações Filipinas. Documentos baseados na obra: Ordenações Filipinas, vols. 1 a 5; Edição de Cândido Mendes de Almeida, Rio de Janeiro de 1870. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Documentação: Arquivo Histórico da Casa Setecentista de Mariana.

Crédito 236, Auto 4365, ano de 1819, Primeiro Ofício

Crédito 442, Auto 9553, ano de 1820, Primeiro Ofício

Conta de tutela: crédito 168, auto 4030, segundo ofício.

Conta de tutela: Crédito 328, auto 7173, primeiro ofício.

Conta de tutela: crédito 177, auto 4351, segundo ofício.

Conta de tutela: Crédito 331, auto 7259, primeiro ofício.

Conta de tutela: crédito 442, auto 9553, primeiro ofício.

Conta de tutela: crédito 333 auto 7324, primeiro ofício.

Conta de tutela: Crédito 176 auto 4350, segundo ofício.

Conta de tutela: Crédito 326 auto 7094, primeiro ofício.

Conta de tutela: crédito 173, auto 4203, segundo ofício.

Conta de tutela: crédito 179, auto 4429, segundo oficio

Conta de tutela: crédito 173, auto 4200, segundo ofício.

Conta de tutela: crédito 388, auto 8468, primeiro oficio.

Conta de tutela: crédito 176, auto 4328, segundo oficio.

Conta de tutela: código 430 auto 9319, primeiro ofício.

Conta de tutela: código 286, auto 6954, segundo ofício

Conta de tutela: código 480, auto 10701, primeiro ofício.

Conta de tutela: Código 327, auto 7122, primeiro ofício.

Contas de tutela: código 38, auto 881, primeiro ofício.

Contas de tutela: código 107, auto 2214, primeiro ofício.

Conta de tutela: código 27, auto 688, primeiro ofício.

Contas de tutela: código 236, auto 4365, primeiro ofício.

Contas de tutela: código 23, auto 593, segundo ofício.

Contas de tutela: código 95, auto 2039, segundo ofício.

Contas de tutela: código 62, auto 1378, segundo ofício.

Contas de tutela: código 285, auto 5109, primeiro ofício.

Contas de tutela: código 79, auto 1685, primeiro ofício.

Contas de tutela: código 90, auto 1939, segundo ofício.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 25/02/2021

Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima

Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua espanhola pelo Centro Universitário São José de Itaperuna
Pós graduanda em Neuroeducação pela Universidade Estácio de Sá Natividade – RJ
<http://lattes.cnpq.br/7469091489884302>

RESUMO: Durante todo o processo de formação acadêmica é possível perceber que não há tanta relevância no que concerne a inclusão social, especialmente se tratando do autismo. Além disso, nota-se que quando os docentes chegam à sala de aula e são postos de frente com os desafios da mesma, muitos acabam se vendo despreparados para lidar com os conflitos do dia a dia. Haja vista que o tema inclusão social vem ganhando foco com o passar dos anos, este artigo traz uma nova visão sobre a importância da inserção de alunos com TEA no ensino regular da educação brasileira. Para tanto, apresenta-se também o papel fundamental da formação continuada e suas implicações positivas no cotidiano.

PALAVRAS - CHAVE: autismo, inclusão social, educação.

THE IMPORTANCE OF INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN REGULAR EDUCATION

ABSTRACT: Throughout the academic education process, it is possible to notice that there is not as much relevance as for social inclusion, especially in autism. In addition, it is noted that when teachers arrive at the classroom and are faced with its challenges, many end up finding themselves unprepared to deal with day-to-day conflicts. Considering that the theme of social inclusion has been gaining focus over the years, this article brings a new vision about the importance of inserting students with ASD in regular education in Brazilian education. Therefore, the fundamental role of continuing education and its positive implications in daily life are also presented.

KEYWORD: autism, social inclusion, education.

RESUMEN: A lo largo del proceso de formación académica, es posible notar que no hay tanta relevancia cuando se trata de la inclusión social, especialmente en lo que refiere al autismo. Además, se observa que cuando los docentes llegan en la escuela y se encuentran con sus desafíos, muchos terminan por no estar preparados para lidiar con los conflictos del día a día. Considerando que el tema de la inclusión social sigue ganando protagonismo a lo largo de los años, este artículo trae una nueva visión sobre la importancia de la inserción de los estudiantes con TEA en la educación regular en la educación brasileña. Por lo tanto, también se presenta el papel fundamental de la educación continua y sus implicaciones positivas en la vida diaria.

PALABRAS CLAVE: autismo, inclusión social, educación.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), “o Transtorno Autista é uma condição classificada no DSM-5 como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA)”, logo, “é caracterizado por problemas na comunicação, na socialização e no comportamento, geralmente diagnosticado entre 2 e 3 anos de idade.” (Paula e Peixoto, 2019).

Podendo ser chamado apenas de Autismo, é um distúrbio comportamental que, para Mello (2007) se divide em 3 principais dificuldades, sendo elas: dificuldade de comunicação, de sociabilização e no uso da imaginação. Portanto, a criança portadora da síndrome sofre de alterações cognitivas além de apresentar comportamentos repetitivos (estereótipos). Os movimentos tidos como estereotipados podem ser encontrados, segundo Sanini, Sifuentes e Bosa (2013) “na fala, que pode ser ecolálica e no desenvolvimento motor, caracterizado por repetições involuntárias e sem aparente função (ex: rituais e maneirismos)”.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA 2002) “as manifestações dessas dificuldades poderão variar de acordo com o nível desenvolvimental e a idade cronológica da criança, entre outros fatores”. Isso significa que o autismo não é um transtorno fácil de se diagnosticar, pois cada criança é um indivíduo único e pode apresentar níveis diferentes de alterações neurocognitivas. Para Surian,

o autismo é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades. [...] As deficiências nas capacidades sociais impedem o desenvolvimento de amizades íntimas, mas não impedem a formação de relacionamentos duráveis e intensas relações de apego com algumas pessoas, como por exemplo os pais. (SURIAN, 2010 p. 10)

Muito embora a legislação brasileira garanta a inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, a disponibilidade das escolas em oferecer formas adequadas de englobar esses alunos ainda carece de um aperfeiçoamento. Segundo o Ministério da Educação (2004) “os sistemas de ensino devem se transformar para realizar uma educação inclusiva, que responda à diversidade dos alunos sem discriminação”. Isso quer dizer que a escola precisa se moldar para receber todo tipo de discente atípico, desde rampas de acesso para aqueles que possuem dificuldades motoras até monitores nas salas de aula para acompanhar alunos com distúrbios neuronais.

Conforme mencionado anteriormente, o aluno autista pode apresentar comportamentos diferentes na sua interação com as pessoas, linguagem e aprendizado. Por isso se faz necessário que ele receba apoio pedagógico efetivo para que o processo

de ensino-aprendizagem seja bem estabelecido. Segundo Carneiro (2012) apud Paula e Peixoto (2019), “a condição do aluno com autismo ainda é muito discriminada no ambiente escolar. A escola tem a responsabilidade de incluir e oferece igual oportunidade aos seus alunos.” Por tanto, isso “requer que a instituição possua elementos estruturais e pedagógicos diferenciados objetivando na inclusão eficaz”. (Ibidem 2019).

Para Höher Camargo e Bosa (2012) apud Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), “o contexto escolar oportuniza contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e aprendem com as diferenças.” Já Fiaes e Bichara (2009) apontam a “escola regular como um contexto no qual a criança com dificuldades encontra modelos mais avançados de comportamentos para seguir.”

Dentro da escola, é o professor que tem o papel de facilitar o processo de ensino-aprendizagem além de permitir que o aluno atípico desenvolva suas capacidades e autonomia. Nunes, Azevedo e Schimidt (2013) contribuem afirmando que “a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos.”

Mediante tais explanações, o presente artigo visa refletir sobre as perspectivas encontradas ao longo da pesquisa além de apontar os principais aspectos que permeiam a educação inclusiva no Brasil. Não obstante, ao longo do artigo também será explanado como a formação continuada para professores e mediadores pedagógicos pode ser importante para a inclusão de autistas na educação básica.

2 | O AUTISMO NA HISTÓRIA

Ao longo dos tempos, diversos pesquisadores descreveram as diferenças entre autistas e neurotípicos¹. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publicou a obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, onde segundo Marinho e Merkle (2009) “ele descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de ‘autistas’.” Kanner usa o termo “autismo infantil precoce” devido ao fato de os sintomas serem evidentes em crianças de até 3 anos de idade. Dias (2013) afirma que “para ele, o autista não estabelecia contato com a realidade desde o início da vida e não apresentava pensamentos fantasiosos, diferente da esquizofrenia infantil em que o rompimento com a realidade externa ocorria depois do terceiro ano de vida.”

No ano seguinte, em 1944, surge Hans Asperger descrevendo o autismo em seu artigo ‘A psicopatia autista na infância’ onde ele “as descreve como um tipo de criança peculiar e interessante que pode compensar suas deficiências por um alto nível de

¹ Termo dado à condição que foi estabelecida como “normalidade”.

pensamento e experiência pessoal que podem levá-los a excepcionais êxitos na vida adulta (DIAS 2013)". Assim como Kanner, Asperger acreditava que "apesar de sua anormalidade são capazes de desempenhar seu papel na sociedade se encontrarem uma resposta de amor, compreensão e guia, enfatizando a relação entre psicologia e educação" (DIAS 2013)".

Foi na década de 70 que Michael Rutter propôs que o autismo possuía quatro critérios diferentes: "1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) início antes dos 30 meses de idade (Klin 2006)."

De acordo com Lima (2014), Rutter

realizou uma revisão dos diversos modelos causais do autismo propostos na literatura. Para ele e seus colaboradores, as hipóteses mais plausíveis incluíam o autismo como anormalidade neurológica ou síndrome de dano cerebral, como distúrbio do desenvolvimento e, principalmente, como distúrbio cognitivo ou da linguagem. (LIMA, 2014. p. 122)

Mais tarde, segundo Vila, Diogo e Sequeira (2009), "Lorna Wing (psiquiatra inglesa), após vários estudos, concluiu existir um traço distintivo do autismo, isto é, uma 'Tríade de impedimento sociais que se caracteriza por déficits na interação social, na comunicação e na imaginação, que variam ao longo do tempo, tanto no seu grau de severidade quanto na sua forma."

Segundo Lima (2014) "Wing defendeu que a síndrome de Asperger compartilhava com o autismo a mesma tríade sintomática: ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para se tornarem estereotipadas e repetitivas." Lorna Wing foi a primeira a introduzir o termo 'Espectro Autista'. "Além disso, tal quadro atraiu ainda mais o interesse dos psicólogos cognitivos, que o consideraram mais útil que o autismo típico na experimentação de suas teorias, na medida em que permitia a pesquisa em torno dos déficits específicos nas habilidades sociais e imaginativas." (Lima, 2014 p. 123.)

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012),

quando se ouve a palavra "autismo", logo vem à mente a imagem de uma criança isolada em seu próprio mundo, contida numa bolha impenetrável, que brinca de forma estranha, balança o corpo para lá e para cá, alheia a tudo e a todos. Geralmente está associada a alguém "diferente" de nós, que vive à margem da sociedade e tem uma vida extremamente limitada, em que nada faz sentido. (p. 13)

Porém, hoje sabe-se que quanto mais estudos e observações são feitos, mais é possível perceber que crianças autistas têm uma capacidade enorme de aprendizado.

Sendo assim, é fundamental que esses indivíduos tenham a possibilidade de ter contato com crianças neurotípicas para que possam desenvolver suas habilidades cognitivas que são naturalmente prejudicadas. Nesse contexto, “a escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal e, por isso, é um espaço natural para a relação entre pares (Sanini, Sifuentes e Bosa 2013).”

3 I ESCOLA INCLUSIVA

O tema educação inclusiva surgiu a partir da década de 90 quando ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, onde em 1994 foi proclamada a Declaração de Salamanca, passando a serem consideradas as necessidades de alunos especiais (Souto 2014). A ideia de inclusão social no Brasil é um fator que chama atenção pois o país se mantém atrasado em relação aos outros países. De acordo com Souto (2014) “apesar das mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, a inclusão ainda é um desafio tanto para gestores públicos quanto para os demais atores do processo do processo de escolarização, nos dias atuais.”

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) colaboraram afirmando que

apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). (p.559)

Ao longo dos anos, mediante estudos, foi possível chegar a conclusões que trazem luz às questões do espectro autista. Hoje sabe-se que as “relações sociais possibilitam significações que são apropriadas pelos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de formas de controle e organização dos processos psicológicos.” (Mattos e Nuernberg 2011). Portanto, crianças portadoras da síndrome precisam de interações com o meio para ajudar no seu desenvolvimento.

É importante destacar ainda que a inclusão de pessoas com deficiências inseridas no ensino regular é capaz de promover um ambiente rico “pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças.” (Mattos e Nuernberg 2011). Por outro lado, a inclusão, dentro do contexto educacional, não pode ser feita de qualquer modo, sendo necessária uma “intervenção psicopedagógica que enfatize a mediação semiótica na relação com o educando com deficiência (VYGOTSKI, 1997 apud. Mattos e Nuernberg 2011).

Nesse contexto, é possível argumentar que o direito de adquirir conhecimento é também o direito de se desenvolver e se adaptar a condições que favoreçam a participação

ativa na sociedade de forma holística desde a educação infantil.

Para que a sociedade possa se adequar a todas as pessoas, independentemente de suas idiossincrasias, o trabalho interdisciplinar é indispensável. Portanto, uma possibilidade de parceria com a psicologia está justamente no diálogo entre a educação e a compreensão do desenvolvimento do psiquismo, possibilitando espaços reflexivos e viabilizando o entrelaçamento entre as áreas, contribuindo para propostas educacionais. (MATTOS E NUERNBERG 2011 p. 130)

Vygotsky, em 1997, já afirmava que existem inúmeros benefícios de se incluir crianças com deficiência intelectual em uma população homogênea, pois permite que as crianças se tornem mais capazes de atuar como protagonistas no seu papel de aprendizagem.

Assim como Veiga Neto (2005), Pacheco apud. Brande e Zanfelice (2012) acredita o trabalho nas salas de aula e o relacionamento social são fundamentais para se criar um espaço amplo de cooperação entre alunos autistas e professores. Para ele uma “aprendizagem cooperativa, refere-se à interação dos alunos nas situações de aprendizagem, o que é propiciado pelo trabalho de coordenação.” Por isso o papel da educação inclusiva é, sobretudo, promover o bem estar, valorizar a diversidade e o respeito pelo diferente (Brande e Zanfelice 2012).

Incluir alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular é uma maneira de promover a aprendizagem cooperativa supracitada, além de levar aos neurotípicos uma nova possibilidade de aprender com o diferente. Williams e Wrigth (2008), afirmam que indivíduos autismo têm “dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios”, sendo assim, mantê-los distante da realidade social só pioraria sua condição.

Segundo Brande e Zanfelice (2012) “receber alunos com deficiência [...] é um desafio que as escolas enfrentam diariamente, pois pressupõe utilizar de adequações ambientais, curriculares e metodológicas.” Embora apontadas no Plano Nacional de Educação (2014) tais adequações, não estão bem estabelecidas pelas escolas, pois na prática muitas se deparam com a falta oferecimento de uma educação de qualidade. Não obstante, Veiga Neto (2005) apud. Leonardo, Bray e Rossato (2009), afirmam que

não bastam competências técnicas para lidar com as questões impostas na inclusão; estas são condições necessárias, mas não suficientes. [...] Qualquer política de inclusão deve envolver questões de ordem política, econômica, social e cultural. Então, a inclusão por si só não diminui os diferenciais de poder, de segregação, autoritarismo e exploração que atravessam esta sociedade. (p. 03)

O cenário educacional brasileiro, ainda hoje, “encontra-se muito precário quanto a uma educação de qualidade a ser oferecida aos alunos com necessidades educativas especiais e, consequentemente, a sua integração.” (MIRANDA 2012) Como afirma Höher Camargo e Bosa (2009) “a possibilidade de inclusão de crianças deficientes lamentavelmente

ainda está associada àquelas que não implicam uma forte reestruturação e adaptação da escola”, sendo assim, muitas crianças autistas perdem a chance de ter acesso ao ensino regular por falta de manejo e infraestrutura escolar.

O fato de existirem poucos estudos sobre inclusão de crianças autistas na rede comum de ensino parece refletir esta realidade, isto é, a de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas às aquelas com outras deficiências. A literatura tem demonstrado que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão. (HÖHER CAMARGO E BOSA 2009 p. 4)

A escola que opta pela educação especial integrada deve ter a consciência de que este modelo visa “que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, e que todos os alunos dela se beneficiem [...].” Brande e Zanfelice (2012).

Haja vista a importância do professor no que se refere a educação inclusiva, é válido refletir sobre seu papel na sala de aula enquanto mediador do conhecimento. Para Brande e Zanfelice (2012), uma escola que almeja uma educação inclusiva de qualidade “deve mudar o estilo de trabalho dos professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades”

4 I O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA

A formação continuada de professores é entendida hoje como um processo de aprendizagem constante. À medida que novas práticas escolares e pedagógicas vão surgindo, o aperfeiçoamento dos educadores se faz necessário. A formação ou educação continuada se dá a partir da formação inicial do educador e visa, principalmente, o melhoramento do ensino. Para Chimentão (2008), “a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano.”

Segundo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) existe uma grande necessidade de uma adequada formação para os profissionais da educação. Para eles, “a falta de formação e a ausência de supervisão podem fazer com que esse professor perca suas funções educacionais, exercendo apenas o papel de cuidador” (Gomes 2010 apud. Nunes, Azevedo e Schmidt 2013). Mileo e Kogut (2009) afirmam que,

Com a responsabilidade ampliada, a escola hoje deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão. Nessa perspectiva o papel do professor que é o profissional que tem contato direto com o aluno foi ampliado. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende, e estimular a busca constante pelo conhecimento (p. 4944).

Mileo e Kogut (2009) seguem afirmando que “a formação continuada do professor vem a ser mais um suporte para que o docente consiga trabalhar e exercer a sua função diante da sociedade”. Portanto, “a escola passou de colaboradora para a responsável em muitos casos pela preparação do indivíduo para o cotidiano.” (*ibidem* 2009).

Em outra perspectiva, Chimentão (2008) advoga que “mais do que nunca, o educador deve estar sempre atualizado e bem informado, não apenas em relação aos fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares e pedagógicos e às novas tendências educacionais”. Entretanto, nota-se que mesmo passando anos a educação reprodutivista² segue presente. Alarcão (2001) apud. Chimentão (2008) deseja que

a escola mude, que rompa velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade. [...] O envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem em busca de renovação. (p. 2)

É possível perceber que muitos professores deixam a desejar quando o assunto é formação continuada, principalmente se tratando da inclusão de crianças autistas no ensino regular. Para Schimidt et al. (2016), “a falta de conhecimento, resultante de lacunas na formação inicial e continuada e, particularmente, percepções romantizadas do autista, como um ser preso a um mundo próprio e inacessível, parecem negativamente impactar a prática pedagógica dos docentes.” De acordo com Mizukami (2002) apud. Mileo e Kogut (2009),

os profissionais da área da educação precisam de algumas bases de conhecimentos, uma delas compreende os conhecimentos científicos dentro da área de atuação, outra engloba os conhecimentos da profissão relacionados à docência e os instrumentos para que ocorra a construção do conhecimento, e a base de conhecimentos pela experiência onde o professor passa a conhecer as maneiras adequadas para a sua atuação dentro da sala de aula. (p. 4946 – 4947).

Segundo Campos (2016) apud. Ferreira & Toman (2020), “a formação de professores aparece como um dos problemas da educação contemporânea, se refletindo no cotidiano escolar através da falta de preparo dos professores para lidar com as exigências da sociedade atual.” Sendo assim, os autores apontam para a formação continuada “como uma alternativa para atender às necessidades coletivas da escola, promovendo um processo de mobilização que se desenvolve a partir das necessidades cotidianas identificadas no trabalho pedagógico.” (FERREIRA E TOMAN 2020, P. 369)

Pode-se afirmar, portanto, que a formação continuada promove um melhoramento do desenvolvimento cognitivo dos docentes, o que é fundamental para destacar os

² Aquela que tem a função de apenas transmitir conhecimento

processos de inclusão de alunos autistas nas redes de ensino regular. Quanto mais os educadores aprendem a lidar com alunos com TEA, maiores as chances desses alunos encontrarem acolhimento na sala de aula, já que, de acordo com Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) “os métodos de ensino utilizados pelos professores produzem limitado impacto na aprendizagem dos educandos com autismo”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi trazer uma nova perspectiva sobre a inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista do ensino regular. Ainda que atualmente pautas sobre inclusão social vêm sendo amplamente abordadas por professores e pesquisadores, ainda há carência quando o assunto é integrar alunos com TEA na educação básica. É sabido que crianças com esse transtorno carecem de um atendimento diferenciado no ambiente escolar, pois duas esferas da vida desses indivíduos são afetadas: a sociocomportamental e a comunicativa.

Vale ressaltar ainda que crianças que possuem TEA precisam ser inseridas em um ambiente onde possam interagir com o meio para ampliar seu desenvolvimento. Além disso, promover a inclusão dessas pessoas pode proporcionar uma atmosfera repleta de estímulos. Porém, a inclusão social dentro da escola precisa estar atrelada a formação continuada de professores para possibilitar mecanismos inclusivos de qualidade já que, como afirma Chimentão (2007), “os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.” Ainda segundo a autora, “a formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e [...] a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se”.

Dada a relevância do tema proposto, o presente artigo acredita que a formação continuada é importante para que o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista seja mais brando e menos mecânico. Somente através dela o professor encontrará uma base teórica viável que lhe dê todo o suporte necessário para tornar o momento do aprendizado o mais prazeroso possível.

REFERÊNCIAS

ARTIGAS-PALLARES, J.; PAULA, I. *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. Acesso em: jan 2021. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008>

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. (2002). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre:Artes Médicas.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA Cleonice; e colobaradores. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens.** Psicol. Reflex. Crit. V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01027972200000100017&script=sci_abstract&tlang=pt> Acesso em jan 2021.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. **A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens.**

Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Acesso em: jan 2021. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,** Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

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

BRASIL. **Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996** (Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/l9394.htm>> Acesso em: jan 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades acentuadas de aprendizagem.** 2004.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente.** Congresso Norte Paranaense de Educação Física escolar. 2007.

DIAS, Sandra. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade.** Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, 18(2), 307-313, jun. 2015.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na educação infantil:** O desafio da formação de professoras. Belo Horizonte. 2017

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. **Educação especial e inclusão:** O que mostram as iniciativas de formação continuada? Rio de Janeiro v. 4 n.3 p. 367 set/dez 2020.

FIAES, Carla Silva; BICHARA, Ilka Dias. **Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista.** Estud. psicol. (Natal) [online]. 2009, vol.14, n.3, pp.231-238. ISSN 1678-4669. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300007>.

HÖHER CAMARGO, Síglia Pimentel; BOSA, Cleonice. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. 2009. Revista SCIELO. On-line version ISSN 1807-0310 Psicol. Soc. vol.21 no.1 Florianópolis.

KANNER, L. (1943). **Affective disturbances of affective contact.** The Nervous Child, 2, 217 - 250.
KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger:** uma visão geral. Rev. Bras. Psiquiatr. vol.28 suppl.1 São Paulo. May 2006.

LIMA, R.C. **A construção histórica do autismo (1943-1983).** Ci. Huma. e Soc. em Rev. RJ, EDUR, vol. 36, 1, jul/ dez, 2014.

MATTOS, L. K. D. E.; NUERNBERG, A. H. **Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil.** Acesso em: jan 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>>

MARINHO, Eliane A. R. MERKLE, Vânia Lucia B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** 2009.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo:** guia prático. 6. ed. São Paulo: AMA, 2007.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. **A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica.** IX Congresso Nacional de Educação. 2009

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A integração de alunos especiais no ensino regular: um desafio pedagógico.** Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade. 2012.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil:** uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revisaopeducacaoespecial>>

PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades.** 2019. 15p.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social e autismo:** o papel do contexto da brincadeira com pares. 2013. Revista SCIELO. Versão impressa ISSN 0102-3772 Psic.: Teor. e Pesq. vol.29 no.1 Brasília.

SCHMIDT, Carlo et al. **Inclusão escolar e autismo:** uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Psicol. teor. prat. [online]. 2016, vol.18, n.1, pp. 222-235. ISSN 1516-3687

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: Entenda o Autismo.** Editora Fontanar. 2012.

SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação Inclusiva no Brasil:** contexto histórico e contemporaneidade. 2014. Disponível em <UEPBdspace.bc.uepb.edu.br> Acesso em jan 2021.

SURIAN, Luca. **Autismo:** Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. 2010. São Paulo: Paulinas, [Autismo]. 147 p.

TIMO, Alberto Luiz Rodrigues; MAIA, Natália Valadares Roquette; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. **Déficit de imitação e autismo:** uma revisão. PSICOLOGIA USP, São Paulo, 2011.

VIEITAS, Paola Vergueiro. **Deficiência e doença mentais**: um estudo. [S.l.]: Mackenzie, 2001. 216 p.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra; SEQUEIRA, Sara. **Autismo e síndrome de Asperger**. 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger**: estratégias práticas para pais e profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

CAPÍTULO 8

A LINGUAGEM ADAPTATIVA: ROMPENDO BARREIRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Data de aceite: 01/05/2021

Antonia Diniz

ID Lattes: 3273257780160942

Valdirene Nascimento da Silva Oliveira

ID Lattes: 0526671133273062

César Gomes de Freitas

ID Lattes: 7425147140892912

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar os aspectos e a importância da Linguagem Adaptativa, bem como os dilemas e avanços concernentes a realidade das pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse processo comunicacional que resulta na interação social e tem por finalidade promover acessibilidade manifestada em todas as áreas do conhecimento, seja, formal ou não formal, verificou-se que utilizando-se das mais variadas formas adaptativas, esta dinamicidade da linguagem multifacetada realiza-se principalmente por meio do Atendimento Educacional Especializado, indissociável da Linguagem Adaptativa. O trabalho foi realizado com base na abordagem qualitativa, relatos de experiência de uma das autoras que é pessoa com deficiência visual e por meio de pesquisa bibliográfica articulada entre as áreas de linguagem, legislação voltada às Pessoas com Deficiência e Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois especificamente sobre linguagem adaptativa no âmbito da inclusão não foram

encontrados trabalhos científicos. Os resultados apontam que o sistema educacional ainda não proporciona um currículo acessível, adaptado e flexível. Fato que dificulta a plena participação das pessoas com deficiência em todos os ambientes da sociedade e, consequentemente, escolar.

PALAVRAS - CHAVE: Linguagem Adaptativa; acessibilidade; Atendimento Especializado.

ABSTRACT: This article aims to analyze the aspects and the importance of Adaptive Language, as well as the dilemmas and advances concerning the reality of people with disabilities from the perspective of Inclusive Education. In this communicational process that results in social interaction and aims to promote accessibility manifested in all areas of knowledge, whether formal or non-formal, it was found that using the most varied adaptive forms, this dynamism of the multifaceted language takes place mainly by through Specialized Educational Service, inseparable from Adaptive Language. The work was carried out based on the qualitative approach, experience reports of one of the authors who is a person with visual impairment and through bibliographic research articulated between the areas of language, legislation aimed at People with Disabilities and Special Education in an inclusive perspective, as specifically about adaptive language in the scope of inclusion, no scientific papers were found. The results show that the educational system does not yet provide an accessible, adapted and flexible curriculum. This fact hinders the full participation of people with disabilities in all environments of society and, consequently, at school.

KEYWORDS: Adaptive Language; accessibility; Specialized Service.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar os aspectos da linguagem adaptativa e sua importância para promover condições de acessibilidade ao currículo escolar, no que tange à comunicação e aquisição do conhecimento no processo de inclusão das pessoas com deficiência /DV por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando os avanços alcançados, bem como a inexequibilidade das políticas públicas afirmativas.

A escrita em tela foi realizada com base na abordagem qualitativa, relatos de experiência de uma das autoras que é pessoa com deficiência visual e por meio de pesquisa bibliográfica articulada entre as áreas de linguagem, legislação voltada às PcD, e Educação Especial na perspectiva inclusiva. Valemo-nos do aporte teórico-legal com base em Vygotsky (1988), Diniz (2007), Paulo Freire (2009), Sacristán (2010), Fiorin (2011), legislação específicas sobre os direitos das pessoas com deficiência dentre outros.

Enfatiza o quanto a Linguagem apresenta condições adaptativas que reduzem as barreiras comunicacionais e informacionais. Contudo, questiona se por que a mediação do conhecimento para as pessoas com deficiência ainda é incipiente.

Devido a estrutura educacional ter sido pensada com viés de uma educação interessada, ou seja, intencional, não favorece os usuários da Linguagem Adaptativa por diversos fatores: econômicos, culturais, sociais, profissionais, tecnológicos e religiosos.

Por se tratar de uma temática pouco discutida no Brasil, a Linguagem Adaptativa doravante L.A, necessita ocupar um lugar de destaque nos cernes da inclusão das pessoas com deficiência, visto que o ato de se comunicar ganha conotações conforme as exigências dos usuários da linguagem como um todo, contudo, nos casos das PcD adaptar a linguagem é imprescindível por que muitas delas dependem destas adaptações comunicativas para interagir com o mundo.

Assim, o conceito de linguagem adaptativa no âmbito da inclusão das pessoas com deficiência neste artigo, é apresentado no decorrer do texto, pois decorre da articulação entre linguagem, e atendimento educacional especializado, lançando mão de outras formas para comunicar, adentrando no campo das percepções coletivas e individuais mantendo preservado objetivo fundante da linguagem que é promover interação social. Conforme Fiorin (2011).

Linguagem adaptativa e o Atendimento Educacional Especializado: avanços e dilemas

De acordo com Moreira (2009), a Teoria de Vygotsky, enfoca que o desenvolvimento humano se realiza a partir da interação social entre duas ou mais pessoas com a troca de ideias, experiências, construindo novas experiências e dando significado e, assim, ressignificando o contexto no qual estão envolvidas.

Vygotsky afirma que a linguagem é toda forma de manifestação humana, quando diz que ao balbuciar e chorar as crianças manifestam comunicação com o mundo e ainda que o pensamento verbal nos ajuda organizar a generalização e abstração do conhecimento através da linguagem.

Considerando a funcionalidade da linguagem infere-se que a mesma “ocupa” um universo multiforme na direção de sua concretude e abstração, portanto é adaptável, pois tem sua gênese em proporcionar condições comunicacionais e informacionais nas mais variadas maneiras no sentido de atender as necessidades interacionais da humanidade. Fiorin (2011).

Desta forma, acontece com as pessoas com deficiência principalmente por meio do atendimento educacional especializado doravante (AEE), posto que através de recursos e serviços estabelece adaptabilidades comunicativas que denota uma reconfiguração na linguagem a qual se “movimenta” em direção às necessidades de significar e ressignificar conceitos e práticas, sempre primando pela comunicação, ainda com base em Fiorin (2011).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Conforme o decreto 7611/2011, O AEE deve ser ofertado aos educandos Público-alvo da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino, objetivando promover igualdade de condições com as demais pessoas, tendo em vista os direitos que a elas devem ser garantidos em consonância com suas necessidades adaptativas específicas. Assim, pontuamos algumas de suas finalidades:

Art. 3º, II. Promover condições de acesso participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

III. 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 e aprendizagem (BRASIL 2011).

A Educação especial tem o viés de atender as pessoas com deficiência através do AEE, e está respaldada em leis como a Constituição Federal de 1988, arts: 5º, 205, 206, 208. Os quais abordam sobre direitos, garantias, deveres e normas concernentes à pessoa humana. A lei nº 13.146/2015, (Estatuto da pessoa com deficiência; o Decreto nº 7.611 de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, nos art. 58 e 59, trata especificamente

sobre a Educação Especial; PNE, plano Nacional de Educação, pois designa os novos formatos da Educação Básica no Brasil.

É importante enfatizar que o AEE, é transversal e que a gestão político-educacional das esferas federal, estadual e municipal precisa trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, tendo por base as leis que garantem os direitos do público alvo da Educação Especial

Para reforçar sobre o papel do AEE vejamos seu conceito:

O atendimento educacional especializado(AEE) é 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).

Portanto, o atendimento educacional especializado, é toda flexibilização do currículo, toda ação adaptativa, seja linguística ou recursal para atender as especificidades do público alvo da Educação Especial,

Tomando por base o arcabouço de legislação sobre os direitos das PcD, podemos dizer que as intervenções do ponto de vista legal, vem avançando significativamente no Brasil, e muito contribui para que haja efetivação das políticas públicas afirmativas, como a reserva de cotas nas Universidades garantidas pela lei 13409 /2016.

No Brasil, o AEE só foi institucionalizado a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL 2008) quando ganhou espaço físico nas escolas, porém já se fazia presente no âmbito educacional há muitos anos ainda que de forma menos notável. A exemplo disso, em 2002 quando a mencionada autora DV tinha suas atividades copiadas no caderno para baixa visão, pelos seus colegas de turma, ou ditadas pelo professor, e ainda nas aulas de ciências recebia áudio-descrição do espaço do jardim da escola e das plantas e noções gerais a respeito dos temas trabalhados. O que reafirma a importância da flexibilidade da linguagem na construção interacional para promoção de acessibilidade comunicacional.

Ratificando a interface Linguagem Adaptativa e Atendimento Educacional Especializado enfatizamos que o AEE pode ser trabalhado de forma diversificada por ser multifacetado, pois a linguagem adaptativa possibilita as adequações necessárias para que haja comunicação em todas as áreas do conhecimento e na vida cotidiana, Tendo em vista que as pessoas com deficiência podem acessar ao conhecimento igualmente as demais, porém por vias diferentes segundo os ensinamento de Vygotsky (1988) e (BRASIL 2011).

Nessa perspectiva, depreende-se que o AEE é o “canal” que materializa a linguagem adaptativa frente ao processo de inclusão tendo como ponto de chegada usuários potenciais na construção de seu aprendizado. Sendo agentes colaboradores na sistematização dos recursos e serviços de acessibilidade comunicacional como é o caso da L.A Esta sistematização pode ocorrer coletivamente ou individualizada.

Perceba que o Sistema Braille é um mecanismo de linguagem adaptativa do tipo

coletivo, visto que é aprendível da mesma forma quanto sua usualidade que é comunicação por meio de leitura e escrita, já se um professor definir junto a um estudante DV que não precisa ele escrever as atividades e avaliações em Braille por que raramente os docentes do ensino comum dominam este sistema adaptativo e por ser muito cansativo as quais serão discutidas oralmente, isto configura em flexibilização comunicativa de caráter individual, cujo objetivo é garantir acessibilidade curricular com vistas a atender as especificidades dos educandos com deficiência. (BRASIL 2011).

Em se tratando do ensino/aprendizagem/letramento dos discentes com necessidades educacionais específicas, há uma infinidade de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva (T.A) como o Código Braille, o Soroban, letras ampliadas, leitura labial, gestos, escrita, diálogo, sons, imagens, áudio-descrição, materiais adaptados em alto relevo, formatos e cores os quais podem subsidiar o ensino/aprendizagem tanto dos estudantes comuns quanto dos alunos com necessidades adaptativas.

Estes métodos acessíveis são recursos e serviços do AEE que convertem-se em L.A, tendo em vista que o processo comunicacional permite múltiplas funcionalidades a certos artefatos tecnológicos a profissionais especializados, etc, assumindo aspectos multiformes na direção de sanar as “limitações interacionais” é esta dinâmica na busca pelo significar e ressignificar coletiva ou individualmente que configura em L.A. da qual os docentes podem apropriarem para melhor atender não só o público alvo da Educação Especial, mas também toda turma. Galvão Filho (2009), Fiorin (2011), Nascimento (2016).

As condições acessibilizadoras como a L.A, o AEE, estratégias, métodos, técnicas ações práticas voluntárias que promovem acessibilidade curricular aos educandos PCD também podem otimizar as práticas educativas a todos os estudantes, trabalhadas em sala de aula numa perspectiva interativa, de colaboração e aprendizado interdisciplinar, tendo em vista que podem ser explorados por diversas frentes como: ensino de linguagens, educação inclusiva, história, cultura e sociedade etc.

Cabe salientar que o espaço escolar favorece significativamente ao desenvolvimento sócio interacional das pessoas em geral, e em se tratando das PCD ainda é mais intenso, levando em conta que para muitas delas, a escola é o único lugar que proporciona em certa medida relações sociais, mesmo que nem sempre agradáveis ou amigáveis, ainda assim, condiciona convívio social, tensões e contradições manifestadas em meio a interculturalidade e multiculturalidade, fatores constitutivos da realidade educacional. Sacristán (2010) e Camargo (2017)

Trazendo à baila que a escola é heterogênea, multicultural e dinâmica, não deve resumir suas práticas educativas apenas numa base curricular formal, pois é nas experiências diárias pautadas nas realidades vivenciadas e assistidas de perto pelos educadores e educandos, que surgem ações diversas recriando novos olhares e proporcionando reconstruções didático-pedagógicas que conduzem o verdadeiro currículo escolar inclusivo, pois busca adaptações, adequações, centradas nos alunos respeitando

susas especificidades. Freire (2009). E (BRASIL 2011)

A dinamicidade cotidiana nos ambientes educacionais, suscitam novos olhares, saberes e práticas educativas frente a diversidade que compõe as instituições de ensino, sendo a linguagem verbal e não verbal flexíveis e adaptáveis, se ajustando e se reconfigurando no sentido de viabilizar as inter-relações sociais, objetivando acessibilidade curricular aos discentes com deficiência, valendo-se fortemente do atendimento educacional especializado. Fiorin (2011) e Vygotsky (1988).

Vygotsky chama estas adequações no currículo escolar, reestruturação na forma de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, de oferta de condições iguais, por vias diferentes, assim, evidencia-se a relevância de viabilizar a estas pessoas um ensino acessível sem prejuízo no acesso às informações, no qual a comunicação seja essencialmente alcançada de forma plena.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018 Na educação infantil elege o eixo brincar e interagir visando o desenvolvimento comunicacional e escrita das crianças, e assim, no ensino fundamental e médio busca de forma gradativa preparar os indivíduos para o exercício da plena cidadania, levando em conta uma escola democrática, participativa e integrada. Sendo as competências: mobilização do conhecimento, as habilidades, atitudes e valores adquiridos no processo de aprendizagens. Isto, condicionam uma formação cognitiva, emocional, crítica, científica e humana. Possibilitando resoluções de problemas reconstruções e transformações na vida cotidiana. Portanto, indissociáveis, pois a BNCC, fundamenta-se nestes grandes pilares, tanto na educação básica quanto na educação profissional e tecnológica. Consoante a CF/88 todos tem direito a Educação em condições iguais ainda que por vias diferentes justifica dizer que mesmo a BNCC não dispondo de diretrizes para o ensino do público-alvo da Educação Especial, estas proposições devem inclui-lo.

Falar de benesses ou malefícios da escola comum para as pessoas com deficiência, não se trata de difundir ideários políticos, e principalmente por meio da escrita, pois os pesquisadores devem considerar o lugar de fala destas pessoas que vivenciam o processo contínuo de ser ou não serem aceitas. Por essa razão, a autora um (1) deste artigo é pessoa com deficiência visual a qual entrou para o ensino comum desde 2002 e ainda segue atualmente no curso de mestrado em uma instituição federal.

Durante sua trajetória educacional, vem constatando as interfaces da linguagem adaptativa e o atendimento educacional especializado, cuja relação se completa nas PCD, a mesma faz uso destes recurso de L.A manifestada pelo AEE/Tecnologia Assistiva, Braille, Letras ampliadas, Leitores de textos e de fala, áudio-descrição, necessita do auxílio de monitoria, etc.

Destaca que entre a necessidade de utilização destes recursos e serviços de acessibilidade e o acesso, há um “abismo irresoluto” é aí que surge as fragilidades das políticas públicas afirmativas, os descasos institucionais, prejuízos aos discentes que são

elididos de seus direitos. A exemplo disso, a referida autora enfrenta estes obstáculos durante todo seu percurso educacional, sempre precisou de serviço de monitoria, nunca recebeu, os recursos tecnológicos como computador, celular, internet, somente a partir da graduação, isto por que pôde adquirir por recursos próprios.

Além disso, a oferta do AEE ocorre na maioria das escolas de forma superficial acarretando ineficácia na capacitação ao uso da Tecnologia Assistiva, no âmbito digital, isto se agrava bem mais, devido à precariedade dos sistemas educacionais e dificuldades financeiras por que passam as PCD, De acordo com Gurgel (2015) a maioria das pessoas com deficiência vivem em situação de vulnerabilidade social. Uma realidade que precisa ser mudada com ações inclusivas na escolarização, preparo para o mundo do trabalho e exercício da cidadania afim de garantir dignidade, respeito e oportunizar ambientes acessíveis CF/88 (BRASIL 2020).

A LDB 9394/96, estabelece bases curriculares comum para os ensinos fundamental, médio, e superior com vistas a uma educação vinculada com o mundo do trabalho na perspectiva de formar cidadãos com qualificação para o trabalho e agentes sociais capazes de viver em sociedade e proverem sua sobrevivência.

Um currículo inclusivo deve abranger todos os estudantes, respeitando suas especificidades, sejam de quaisquer natureza: biopsicossocial, culturais, econômicas, históricas e tecnológicas. O artigo 59 da LDB, garante que os sistemas de ensino assegurarão atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos técnicas, recursos educativos e organização específica. LDB 9394/96 (BRASIL 1996), Diniz (2007) e Mantoan (2012).

Num cenário de sala de aula, comum, os estudantes sem deficiência corriqueiramente utilizam o caderno e a caneta para transcrever um texto proposto pelo professor no quadro de giz ou eletrônico, uma pessoa cega não teria sucesso com os recursos supra descritos, neste caso, necessita-se de intervenção de acessibilidade curricular, lançando mão de outras formas para “dizer” através de adaptações comunicativas como por exemplo alguém normovisual ditando o texto para a DV escrever em Braille, gravar em artefatos tecnológicos, digitar em computador, receber por e-mail para ouvi-lo no PC ou celular com leitores de texto, etc. Isto, configura em adaptabilidades na linguagem objetivando igualdade de condições às PCD.

A capacidade criativa da humanidade transcende o infinito se pensada e executada em favor apenas do bem, seríamos infalíveis. Veja que o mesmo texto exemplificado acima se reescrito por um aluno surdo, teria o caderno convencional e a caneta tal qual os demais alunos porque ele consegue reproduzir cópias perfeitas, ora, seu problema não é motor e nem visual. Por outro lado, ao se discutir este texto, o discente surdo precisa do auxílio do tradutor/intérprete de Libras (serviço do AEE), pois a imensa maioria das pessoas com surdez não dominam a língua portuguesa na modalidade escrita. Fernandes (2003).

Os estudantes com deficiência necessitam ser avaliados de forma multidimensional,

tendo em vista que precisa-se observar todo o contexto em que estão inseridos, para receberem adaptações personalizadas a atender suas especificidades com vistas ao desenvolvimento efetivo em todos os níveis e modalidades de ensino. LBI (2015).

Moretti (2018) afirma que é de grande relevância a implantação de Laboratórios de tecnologias assistivas nas Universidades e que estes funcionem em parcerias com diversos colaboradores que contribuam para prover acessibilidade às pessoas com deficiência, inclusive no âmbito da linguagem adaptativa para assim, romper as diversas barreiras existentes na sociedade.

Freitas & Castro (2018), corrobora com Moretti ao afirmar que o Ensino Tecnológico para pessoas com deficiência vem contribuindo de modo significativo, pois proporciona adaptabilidades, às suas diversas necessidades específicas. E chamam a atenção para os avanços das políticas de inclusão, todavia muitas ainda necessitam ser postas em prática, haja vista que os meios tecnológicos como é o caso da maioria dos sites ainda não possuem nenhum tipo de acessibilidade.

O fato dos educandos com deficiência terem sido designados a estudarem na escola comum, embora tardivamente, trata-se de um grande avanço político-cultural e educacional. Permitindo que estes sujeitos sociais, desenvolvam o senso crítico-reflexivo ampliando suas potencialidades e adquirindo habilidades, autonomia, emancipação financeira etc.

Sabe-se que o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência ainda é um problema que tem ramificações em diversos fatores, o que culmina em barreiras, obstruindo o desenvolvimento destes indivíduos na sociedade.

A educação no Brasil prioriza os interesses hegemônicos internacionais, logo, com vieses interessados sustentados pelo poderio político-econômico. Assim sendo, adquiriu características seletivas que por sua vez, fortificam ainda mais a exclusão social. As pessoas com deficiência são subjugadas pelas ações capacitistas orquestradas pelo discurso da incapacidade produtiva, despesas excessivas, insucesso escolar dentre outros. Com isso, tal discurso ganha caráter alienante (conformação social) que segue oprimindo estes indivíduos que não atendem o padrão de corponormatividade preestabelecido na sociedade e Diniz (2007), Hypolito (2010).

Embora o processo de inclusão sinalize positivamente no sentido da emancipação das pessoas com deficiência, há diversos percalços a serem desconstruídos, as barreiras atitudinais são os piores deles, posto que dão origem aos demais e mesmo com os recursos adaptativos como linguagem, AEE, emponderamentos destas pessoas ainda existe uma longa e árdua luta para que os seus direitos sejam efetivados.

Barreiras atitudinais podem ser definidas como meios que dificultam o acesso de pessoas com deficiências a diferentes locais. Porém, não de forma a não existir acesso físico, mas sim, de existirem atitudes de preconceito ou de não-inclusão por parte das pessoas que frequentam os espaços. Essas atitudes podem ser conscientes ou não, derivadas de um preconceito explícito ou

não. O termo se relaciona com o conceito de Capacitismo, uma forma de preconceito contra as pessoas com deficiência em que se julgam incapazes ou que tem a necessidade de serem tuteladas por uma incapacidade de conviver ou realizar atividades. (NETTO 2017 p. 03).

Sendo as atitudes humanas o grande gargalo para o sucesso das práticas inclusivas, é viável perceber que além das dificuldades impostas por várias implicações devido a deficiência a sociedade insiste em perpetuar a cultura de minoração destas pessoas obstruindo seu desenvolvimento enquanto sujeitos sociais, segue negando-as e na maioria das vezes desrespeitando as leis que tem por finalidade lhes garantir uma vida cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante a diagnose da presente pesquisa, foi constatado que o sistema educacional ainda não proporciona um currículo acessível, adaptado e flexível. Fato que dificulta a plena participação das pessoas com deficiência em todos os ambientes da sociedade e, consequentemente, escolar.

Dante da análise bibliográfica, percebeu-se que ao longo da história, essas pessoas são marcadas por preconceito, discriminação e exclusão, contudo depois da criação de uma vasta legislação assegurando os seus direitos e criminalizando práticas agressivas e discriminatórias, avançamos positivamente no sentido da inclusão, porém, aquelas ações que eram explícitas passaram a ser veladas e silenciosas, mas sentidas. Para eliminar tais práticas faz se necessária a intervenção mútua: Estado por meio das escolas, família no acompanhamento diário e sociedade. E que as pessoas com deficiência mobilizem se e permaneçam lutando para que sejam efetivados seus direitos, com vistas a igualdade, equidade e dignidade, autonomia e respeito às diferenças.

Como fator preponderante dos avanços na direção de uma sociedade inclusiva, é perceptível o papel significativo da Linguagem Adaptativa na transformação social das pessoas com deficiência, a qual se completa nos sujeitos sociais com necessidades adaptativas tendo como objeto veiculador do processo comunicacional verbal e não verbal, o atendimento educacional especializado.

Embora o ensino /aprendizagem do público alvo da Educação Especial esteja em ascensão, os sistemas de ensino, educadores e sociedade precisam caminhar juntos com o propósito de eliminar as barreiras, principalmente atitudinais, comunicacionais e informacionais, assumindo uma recontextualização social que caminhe na direção do desenho universal e seja mais solidária e humanizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. Brasília 2018.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da república. Secretaria-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 17 de novembro de 2011.

_____. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da república. Secretaria-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 147º da República. Brasília, 28 de dezembro de 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da república. Secretaria-geral. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CAMARGO, E. P. (2017). **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces.** Ciência e Educação, Bauru, v. 23, n. 1 Bauru Jan/Mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso> Acessado em: 17 de março de 2021.

Decreto legal o Decreto 7.611. DE 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento educacional especializado e dá outras providências. E considerando principalmente o Art. 3º, São objetivos do atendimento educacional especializado: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acessado em: 17 de março de 2021.

DINIZ, D. (2007). **O que é deficiência.** São Paulo, SP: Brasiliense.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

Ferreira Netto. L. R.(2018) **Barreiras Atitudinais. Site Info Escola.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/barreiras-atitudinais/>. Acessado em: 17 de março de 2021.

FIORIN, J. L. **Introdução à linguística.** 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa.** Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 2009. 36ª Edição.

FREITAS, C. G. de; DELOU, C. M.; CASTRO, H. C. **Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência: a educação especial em um instituto federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Novas Edições Acadêmicas. Instituto Fiocruz, 2018.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. **Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo.** In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, p. 247-266, 2012

GARCIA, A.C. **Educação profissional no brasil: origem e trajetória.** Revista Vozes dos Vales, UFVJM, Minas Gerais, Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018.

GUGEL, M. A. (2015). **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Ampid (Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de defesa dos Direitos dos idosos e Pessoas com Deficiência). Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em 05 março. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MANTOAN, M. T. E. **Escola dos diferentes ou escolas das diferenças?** Com Ciência (UNICAMP), v. 1, p. 1-3, 2012. Disponível em:< file:///C:/Users/UFAC/Downloads/Escola-dos-diferentes-ou-escolas-das-diferen%C3%A7as_Maria-Teresa-Mantoan.pdf >. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

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

NASCIMENTO, Anna Christina Martins. **Práticas Pedagógicas para Alunos com Deficiência Visual – Aporte Teórico Sobre como Trabalhar com Deficientes Visuais no Contexto Educacional.** Universidade Federal do Semiárido Coordenação Geral de Ação afirmativa, Diversidade e Inclusão Social. ISSN 2359-5566. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>. Acesso: 08 de março de 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Editora Penso. Cap. 1. Pág. 15. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 9

A NOVA RACIONALIDADE TÉCNICA DO TRABALHO DO PEDAGOGO NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ: POSSIBILIDADES E LIMITES

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 02/02/2021

Clarice Schneider Linhares

Universidade Estadual do Centro Oeste-
Unicentro
Campus Santa Cruz- Departamento de
Pedagogia
Guarapuava- Estado do Paraná
<http://lattes.cnpq.br/0889494792719933>

Laurete Maria Ruaro

Universidade Estadual do Centro Oeste-
Unicentro
Campus Santa Cruz- Departamento de
Pedagogia
Guarapuava- Estado do Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5759167183590675>

RESUMO: De acordo com as mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico no interior da escola pública do Estado do Paraná, uma nova rationalidade técnica determina o(s) sujeito(s) envolvido(s) nesse processo. Ele é denominado como professor pedagogo e assume o papel antes assumido pelo especialista de educação, quais sejam: o orientador educacional, o supervisor escolar e o administrador escolar. Cada qual era responsável por uma parte do processo - o aluno (orientador educacional), o professor (supervisor escolar), a administração da escola (administrador escolar). Este artigo pretende analisar criticamente o trabalho deste novo profissional, agora responsabilizado por

toda articulação do trabalho pedagógico da escola.

PALAVRAS - CHAVE: rationalidade técnica - pedagogo - escola pública.

THE NEW WORK TECHNICAL
REASONING OF THE PEDAGOGUE IN
PUBLIC SCHOOL FROM THE STATE OF
PARANÁ: POSSIBILITIES AND LIMITS

ABSTRACT: In accordance with the occurred changes in the organization of the pedagogical work in the interior of the State of the Paraná, a new rationality technique determines subject citizens the involved ones in this process. It is called as professor pedagogo and before assumes the role assumed by the education specialist, which is: the educational person who orientates, the pertaining to school supervisor and the pertaining to school administrator. Each one responsible age for one party to suit the pupil (orienting educational), the professor (pertaining to school supervisor), the administration of the school (pertaining to school administrator). This article intends to critically analyse the work of this new professional, now made responsible for all joint of the pedagogical work of the school.

KEYWORDS: rationally technique – pedagogo -public school.

1.1 INTRODUÇÃO

O Estado do Paraná, a partir de 2005, implantou a função do professor/pedagogo, o qual se responsabiliza pela organização, articulação e operacionalização sobre os

procedimentos didático-pedagógico, bem como do próprio projeto pedagógico da escola. Entretanto, ao assumir essa função como articulador desse processo, modificou sua identidade funcional, direcionando sua atenção ora para atividades de rotina, ora para atividades de organização e planejamento. Porém, sem entendimento sobre as atividades de real importância dentro do processo educacional.

Na década de 1970 a 1980, vários autores como: APARÍCIO (1972), ANDRADE (1976), LENHARD (1973), PRZBYLSKI (1976), RANGEL (1979), SERGIOVANNI (1978) e SILVA (1987) fizeram uma profunda reflexão sobre os profissionais que atuavam na escola naquela época e que isso nos leva a repensar, neste momento, quando as mudanças ocorridas na escola e no mundo atual indicam uma nova racionalidade técnica no trabalho pedagógico, as quais buscam apenas atender os ditames econômicos de mercado. Com isso, busca-se fazer um paralelo entre o modelo tecnicista / funcionalista do coordenador pedagógico da década de 1970 a 1980 e o momento atual quando se enaltece o domínio por parte de quem coordena o trabalho pedagógico como aquele que detém pleno domínio sob toda a organização didático-pedagógico.

2 | ANTECEDENTES HISTÓRICOS E CONTEXTUAIS DA SUPERVISÃO ESCOLAR

De acordo com o artigo da professora Dra. Naura Syria Ferreira Corrêa da Silva, intitulado *O papel do supervisor no atual contexto brasileiro*, já na década de 1980 verificava-se a necessidade de se repensar e se redefinir o papel do educador. Segundo a autora, "as contradições que esboçaram esses questionamentos onde é necessário democratizar a educação como ato político, assumido e consciente, participativo e real [...]" (SILVA, 1983, p. 6)

A necessidade hoje, após uma redefinição do papel daquele que está designado para responder pela articulação do todo processo pedagógico na escola, exige uma análise não só de suas origens, mas também de suas relações e contradições no seu processo histórico, social, político e econômico:

O histórico da Supervisão no Brasil, desde a sua origem, como elemento integrante do processo educacional, bem como a evolução de suas concepções e de seus conceitos, de acordo com as diferentes posturas axiológicas de diversos autores e instituições, já foi realizado por muitos profissionais e especialistas da área específica ou, mais genericamente, ligados a educação. (SILVA, 1987, p. 37)

De acordo com Luís Aparício (1972), verificava-se a necessidade de professores, administradores e supervisores participarem de um amplo processo de Educação para América Latina (CASEAL). Realizou-se, para tanto, um encontro patrocinado pela Organização dos Estados Americanos (O.E.A.) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que, dentre outros objetivos, visava:

- Estimular e complementar os esforços nacionais e multinacionais no campo da educação;
 - Impulsionar a cooperação interamericana em matéria de educação, conforme as normas, e os mandatos relativos à educação contidos na Declaração dos Presidentes da América, e.....
 - Promover a integração da América Latina por meio da educação, com o propósito de elevar o nível econômico e social da região e como passo importante para a integração americana, respeitando a personalidade educacional (Resolução CIC - 9/68 do Conselho Interamericano Cultural - O.E.A.).
- (APARÍCIO, 1972, p. 5)

O encontro, que visou a promoção da melhoria sociocultural da América Latina por meio da escola e da educação, concluiu que o analfabetismo, a subalimentação, o subemprego, as enfermidades, a mortalidade e a pobreza poderiam ser dirimidos por meio da educação, bem como pela pessoa que fosse responsável pela organização do processo didático-pedagógico.

Nascia, naquele momento, a figura e a função da Supervisão da Educação, adotando-se os padrões sócio/culturais/econômicos dos países mais desenvolvidos. Segundo o texto, onde havia exigências de mudança era mais dinâmica e autoritária; onde essas eram débeis, ocorria o fenômeno contrário. Para uma supervisão consciente de seu papel, deve-se superar as limitações impostas pelo meio, em que os conceitos de homem, de educação, de sociedade são formados a partir de princípios que o salvem da ignorância e do atraso cultural frente aos países mais avançados, cultural e politicamente.

Naquele momento, havia ênfase para a ação de uma supervisão democrática em que se privilegiava o uso de métodos científicos, a prática e a convivência da liberdade, a valorização da dignidade humana, o respeito aos direitos dos outros; o estímulo à criatividade, cooperação e trabalho em equipe, e avaliação contínua do seu trabalho. Segundo o próprio texto, a supervisão da educação não é um fenômeno isolado do contexto da própria sociedade, como a política, a cultura, o comportamento, a ciência, a filosofia, entre outros.

Os princípios que a regiam buscavam despertar a sensibilidade para se atingir os ideais como a cientificidade, a objetividade, a democracia, a totalidade, a flexibilidade, a liderança, a interação humana e, principalmente, a continuidade. Para isto, deveria ser planejada, permitindo a organização, sistematização e consecução dos objetivos a que se propunha; a economia do tempo; a cooperação entre o supervisor e o professor; dentre outras. Há, segundo o próprio texto, a qualidade profissional do supervisor como pessoa e como educador.

Dante disto, são esses os objetivos da supervisão:

O propósito último da supervisão é a promoção do desenvolvimento o aluno e, daí, consequentemente, o progresso da sociedade.

O propósito imediato da supervisão é cooperar no desenvolvimento favorável do processo ensino-aprendizagem. (BAAR, BURTON e BRUECKNER)

De acordo com o que se tem analisado e comentado até aqui, a supervisão da educação é uma força que promove a mudança em diversos sentidos, especialmente no que se refere à maneira de pensar e de atuar das pessoas que trabalham neste campo, para estimular mudanças nos professores e em toda a comunidade.

Se a supervisão consegue modificar o conceito que as pessoas têm de si mesmas e, particularmente, da função que o professor tem em suas mãos, indiscutivelmente pode estar em condições de mudar as práticas tradicionais e rotineiras do ensino.

Em última instância, a promoção de mudanças para melhorar as instituições educacionais é propícia para o melhoramento de fatores e atividades que promovam o desenvolvimento integral do estudante como um meio seguro para acelerar o progresso da sociedade. Sobre este particular, assim se expressa Alarcão (2001, p. 54)

A escola é uma invenção da sociedade para proteger e fazer progredir sua cultura. Uma boa escola, em nossa sociedade, ajuda as pessoas jovens e velhas a atender e a apreciar os ideais e valores da vida democrática. Ajuda-as a assumir as responsabilidades da cidadania.

Como a sociedade na qual o homem vive exerce influência vigorosa sobre o tipo de educação que deve ser-lhe dada, a qualidade das instituições em que se realiza a educação deve garantir sua eficácia para bem da sociedade a que serve.

O supervisor, dentro deste contexto, deve atualizar de forma permanente os conhecimentos e experiência dos professores, renovando técnicas de ensino, conteúdos disciplinares, currículos e formas adequadas de trabalho com seus alunos.

Os objetivos da supervisão na empresa é a busca máxima da eficiência produtiva. Na escola, é a eficácia dos seus procedimentos didático-pedagógicos, como: orientar, estimular e cooperar na educação do aluno; assessorar professores para a correta interpretação da política educacional nacional; avaliar todo processo educacional a curto, médio e longo prazo.

Quanto às funções classificadas em técnicas, administrativas e sociais, buscam complementar atividades de caráter extremamente funcionalista, tecnicista e burocrática, não fugindo à regra do momento tecnicista da educação.

Autores como Andrade (1976), Lenhard (1973), Prybylski (1976), Rangel (1979) Sergiovanni (1978) e Silva (1987) apontam a proposta de uma supervisão moderna como aquela que traz para o seu trabalho riqueza de conhecimentos acerca das crianças e do currículo, além de habilidades para se trabalhar de forma eficiente com as pessoas e para que eles mesmos (os professores) resolvam seus problemas. Visa, também, à transformação

da escola como um todo orgânico e não como a soma de atividades paralelas, interligadas apenas por estruturas administrativas exteriores ao conteúdo educativo. A supervisão pedagógica é indispensável a todas as escolas e à própria humanização da educação, preocupada com a autorrealização dos alunos, professores e especialistas da educação. Com isto, encerra-se a primeira parte deste artigo, fazendo-se uma contextualização histórica e conceitual da gênese da supervisão escolar.

O pensamento que move a escola é tipicamente burguês, construído simultaneamente ao aparecimento das bases ideológicas do capitalismo e do próprio pensamento científico. Isto é, o desenvolvimento histórico do capitalismo e do pensamento científico coincidem com os ingredientes que compõem a razão da escola, a natureza dos processos científicos e o julgamento do certo e errado nos procedimentos pedagógicos.

Para Durkheim, a escola surgida na era da modernidade assume o papel na construção de uma racionalidade burguesa. Em sua obra *Educação e Sociedade* (1972), salienta três aspectos: a educação como ação institucional para se garantir a continuidade da vida material; o papel da educação para efetivação do consenso social e solidariedade através do trabalho; o papel educativo de transmissão da cultura.

Segundo Marx, há uma desconfiança em relação ao papel social da educação por esta ser considerada um aparelho de perpetuação da ideologia dominante e que, mesmo rompendo com o positivismo clássico, não consegue distanciar-se do racionalismo universal.

Já para Paulo Freire, o rompimento com o positivismo clássico se deu na medida em que se questionou o saber dominante, colocando no mesmo patamar o sujeito aprendiz e o sujeito que ensina.

Há uma mudança radical em todos os segmentos da sociedade: a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. Esta transição paradigmática demonstra que a exploração taylorista/fordista, vigente durante o século XX, está esgotando-se em todos os setores, da economia à tecnologia de produção contínua. De acordo com esse modelo, a escola atuava dentro de um nível periférico e se detinha ao preparo do trabalhador para uma determinada linha de produção, sem maiores conhecimentos específicos.

Hoje, diante do desenvolvimento de novas tecnologias, deu lugar às novas formas de organização de trabalho e ao surgimento de um novo estilo de trabalhadores, munidos, agora, de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração. Considera-se, também, a guerra capitalista por mercados, cuja nova arma é a competitividade, assegurada pelo domínio de tecnologia sofisticada operada por um trabalhador mais instruído.

Como se vê, a evolução recente no mundo do trabalho deu margem às novas práticas de gestão, inclusive a escolar, constituindo uma organização do trabalho pedagógico dentro da escola.

A mudança do modelo taylorista para um modelo toyotista, baseado em princípios como a formação contínua, sociedade aprendente e formação crítico-reflexiva, é, na

realidade, um processo permanente de desenvolvimento organizacional. A formação contínua e prático-reflexiva de professores e supervisores (estes, agora denominados pedagogos) é responsável pela articulação de todo processo pedagógico da escola em que é necessário:

- Desmistificar a visão funcionalista, tanto de professores quanto de pedagogos, valorizando a inovação como um processo de desenvolvimento organizacional e de aprendizagem permanente.
- Destacar o papel decisivo que cabe à universidade e às agências formadoras pela formação inicial de professores e pedagogos. Há uma estreita relação entre ensino básico, secundário e superior, cuja formação pode ser sentida em suas práticas docentes, na gestão do currículo, nos métodos pedagógicos e na relação com seus alunos.
- Orientar professores e pedagogos nas buscas de sua formação contínua em que não se trata mais de primeiro formar professores, para que depois possam aplicar o que aprenderam, mas integrar o “lugar de aprender” e o “lugar de fazer”.

A partir da década de 1990, em âmbitos federal, estadual e municipal, os novos modelos de organização do trabalho pedagógico já estavam presentes no cenário educacional brasileiro, cujo discurso neoliberal, de acordo com os ditames econômicos, deu ênfase ao modelo flexível, à descentralização de recursos, à qualidade total e à própria otimização de recursos e serviços prestados pelo Estado. O caráter economicista da relação entre educação e desenvolvimento sempre esteve presente nos planos de governo de diversos níveis, como também nos documentos produzidos pelos centros de elaboração das políticas sociais.

A educação continua a ser invocada como "tábua de salvação" para o progresso e equilíbrio social, tal como já acontecia na década de 1970, apontada como forma de superar a miséria e a ignorância.

3 I A NOVA RACIONALIDADE TÉCNICA: POSSIBILIDADES E LIMITES

O surgimento do novo milênio deu lugar a um estado de caos. Novos conhecimentos e descobertas sobre o homem e a sua vida no planeta possibilitaram que, simultaneamente, surgissem aspectos positivos e negativos, tais como o aumento da média de vida, a cura de algumas doenças, a comunicação entre os povos, o trabalho em rede e o conhecimento simultâneo dos grandes acontecimentos; paralelo ao uso e generalização das drogas, a perda da identidade ética e moral, o desemprego e a pobreza.

Essa nova rationalidade técnica do trabalho do pedagogo busca uma nova científicidade, obtendo uma visão mais ampla do contexto atual. A nova forma de organização sugere o domínio de novas competências sobre o processo educacional,

sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, dando-se ênfase à figura do pedagogo como articulador e mediador. Entretanto, a nova ética de organização do trabalho não deve perder de vista a questão de identidade desse profissional e do papel que cabe à escola, ao aluno, ao professor, como elementos importantes para transformação social.

Alarcão (2001, p. 10-11) lembra que os educadores têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação para o futuro, já que grande parte do tempo das crianças e dos jovens é passada na escola. Esse novo paradigma civilizatório manifesta-se no modo como os profissionais, inclusive os da educação, atuam em sua profissão. Há o desejo de uma escola reflexiva, que continuadamente pense em sua missão social e acredite que formar é organizar contextos de aprendizagem, em possibilitar ambientes formativos e saudáveis, e que, para isso, utilize uma gestão estratégica e flexivelmente viva na ação do professor com seus alunos. Ao sujeito articulador e mediador de todo esse processo, cabe, neste cenário, ser o parceiro, respeitando a autonomia do professor.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, a partir de 2004/2005 há um direcionamento das atividades do pedagogo por meio das propostas de ações coordenadas pelo setor de gestão escolar, denominada C.G.E., e que estão disponibilizadas pelo portal da educação. Essas ações compreendem: grupos de estudo, encontros entre o núcleo regional e a secretaria de educação, jornadas pedagógicas, cadernos pedagógicos, projetos diversos, como a TV Educativa de Paulo Freire, e estudos sobre regimento escolar e demais setores da escola como conselho escolar, dentre outros.

A partir dessas ações, a escola organiza o seu Projeto Político Pedagógico, a Proposta Pedagógica Curricular, o Plano de Ação da Escola e o Plano de Ação Docente, com vistas à efetivação de uma gestão democrática. Para essa discussão, a Secretaria de Estado da Educação elaborou um documento base estabelecendo um paralelo entre o papel da direção e da equipe pedagógica, atendendo ao próprio processo de gestão democrática.

Faz, ainda, ponderações sobre os aspectos legais respaldada pela Constituição Federal de 1988, que em seus artigos 205 e 206, apresenta a educação como direito de todos e dever do estado, com base em determinados princípios como igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade, valorização dos profissionais de educação e padrão de qualidade.

As teorias modernas de administração escolar, segundo Rosar (1999), vão além do modelo de gestão compartilhada, próprio do conceito de qualidade total, baseada na produtividade e eficiência. Ainda segundo essa autora, o convencimento ideológico acionado pelo governo limita a prática de diretores, pedagogos e professores e reproduzem determinada terminologia, sem melhor entendimento sobre o que está sendo veiculada.

A gestão democrática comprehende noções de cidadania, da apropriação de bens

culturais e do desenvolvimento de todas as potencialidades que, segundo Coutinho (2000), são abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado.

Ainda, de acordo com Ferreira (1999), a gestão significa organizar, dirigir, tomar decisões, ter consciência coletiva e formar seres humanos por meio da educação. Para Gramsci, é possível preparar a classe trabalhadora também para pertencer à classe dirigente.

Neste aspecto, a escola, como instituição social, é também um espaço de mediação entre sujeito e sociedade, entendendo-se como um processo de emancipação humana e de transformação social. Assim, o papel político da escola está atrelado ao seu papel pedagógico e garante que o processo de ensino/aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

Para Saviani (2007), a sociedade brasileira vive sobre a influência do capital monopolista internacional, resultado da reorganização das classes trabalhadoras. Com isto, justifica-se a adoção da gestão democrática pela escola pública, respeitando os princípios de organização, participação, planejamento e tomada de decisão.

A seguir, as ações do Núcleo Regional de Guarapuava em relação ao período de 2007/2010, descritas em grupos de estudo, encontros, jornadas pedagógicas, formação continuada, cadernos e produções pedagógicas, análise de diversos documentos e propostas de trabalho para a escola. São elas:

Ações Coordenação de gestão escolar-CGE - 2007/2010

Grupos de Estudos: processo de formação continuada para pedagogos, conselheiros escolares e funcionários da SEED/NRE

- Elaboração de três processos de capacitação
 - Seleção de textos para estudo
- Análise dos textos e elaboração dos roteiros de estudo
 - Envio do material ao NRE
 - Total de participantes: 26.200

Encontro NRE-CGE- Formação continuada junto aos NRE para discutir, analisar e dimensionar o trabalho pedagógico dos NRE.

- Elaboração de um processo de capacitação
 - Seleção de textos para estudos
 - Contratação de profissionais das IES
 - Total de participantes: 200

Jornadas Pedagógicas de Pedagogos- Formação continuada junto às Equipes Pedagógicas das escolas públicas estaduais para discutir, analisar e dimensionar as ações pedagógicas nas escolas

- Elaboração de um processo de capacitação
 - Seleção de textos para estudo
 - Contratação de profissionais das IES
 - Total de participantes: 6.500

CGE Itinerante- Formação continuada de pedagogos e diretores das escolas de rede estadual para a discussão, análise e propostas de ações para intervenção na prática pedagógica das escolas

- Elaboração de dois processos de capacitação
 - análise dos projetos Político-Pedagógicos e planos de Ação da Escola do NRE a ser visitado
 - Seleção de textos para estudo de acordo com as necessidades apontadas.
 - Visita aos NRE
- Total de participantes: 8.150

Cadernos Pedagógicos - Elaboração e Implementação dos Cadernos Pedagógicos para apoio às equipes Pedagógicas, direção, professores e alunos	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração do manual de produção dos Cadernos Pedagógicos -Divulgação do projeto -Contratação de professores das IES para orientação e validação dos artigos -Publicação dos Cadernos Pedagógicos
Edital de Concurso para Pedagogos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do Edital para Concurso Público de Pedagogos
Produções Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do manual Produções Pedagógicas -Divulgação e orientação permanente do Projeto -Validação permanente das produções -Publicação das Produções Pedagógicas online
Projeto junto ao Portal Dia-a-dia Educação	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboração e seleção de materiais a serem divulgados no Portal
Projetos junto à TV Paulo Freire	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de Projetos junto à TV Paulo Freire Organização da Gestão Escolar e Políticas Públicas na implementação da formação continuada a distância
Regimento Escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Construção do caderno de apoio para elaboração do Regimento Escolar das escolas -Construção do Regimento Escolar em todas as escolas estaduais do estado
Conselho Escolar - redimensionar as ações do Conselho Escolar, fortalecendo a prática democrática e participativa	<ul style="list-style-type: none"> -Acompanhamento, junto aos NRE, da organização e ação dos Conselhos Escolares das escolas públicas estaduais.
Projeto Político-Pedagógico - Orientação para implementação dos projetos.	<ul style="list-style-type: none"> -Dimensionar as práticas pedagógicas das escolas de acordo com os pressupostos dos Projetos Político-Pedagógicos
Instâncias Colegiadas - seu fortalecimento nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> -Acompanhamento, junto aos NRE, da organização e ação das Instâncias Colegiadas das escolas públicas estaduais
Planejamento Participativo e Plano de Ação das Escolas	<ul style="list-style-type: none"> -Acompanhamento, junto aos NRE, elaboração e implementação do Plano de Ação das escolas públicas estaduais
Eleição de Diretores	<ul style="list-style-type: none"> -Assessorar no processo de eleição de diretores -Subsidiar a construção do Plano de Ação do Diretor
Assessoria pedagógica aos departamentos e programas das SEED	<ul style="list-style-type: none"> -Assessoria pedagógicas à Equipe de Educação Indígena, Educação do Campo, SAREH, Programa Superação e as demais
Reuniões técnicas com os NRE	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniões técnicas com as Equipes de Ensino dos NREs e Chefias, para assessorar, discutir, analisar e dimensionar as ações pedagógicas dos NREs

Trabalho conjunto com as Secretarias do Estado da Saúde e do Trabalho	-Contato com as demais Secretárias/ Unidades/ órgãos para integração com o processo educacional
Trabalho em conjunto com os demais departamentos e coordenações da SEED	-Participação em cursos e reuniões, planejamentos e ações que envolvam questões pedagógicas
Membros em comissões	Participação em várias comissões criadas pela SEED, que envolvem assuntos pedagógicos.

4 | CONCLUSÃO

A título de conclusão provisória e diante de uma nova figura que se delineia no interior da escola como aquele que se responsabiliza como articulador do processo pedagógico, o pedagogo é aquele que detém não só essa responsabilidade, mas deve incorporar um novo perfil como educador.

Diante das ponderações feitas sobre a nova organização do trabalho na escola, o pedagogo assume um novo papel que vai além das práticas mecanicistas e funcionalistas. Cabe perguntar se neste momento a sua formação o preparou para exercer com competência o trabalho para o qual está sendo designado e a pergunta está relacionada à nova organização do trabalho e do mundo em tempos atuais.

Para isso, é necessário que a direção e a equipe pedagógica busquem um trabalho coletivo, que deve ser explicitado no projeto político pedagógico da escola. Deve, também, superar conflitos e eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias e que são próprias de rotinas burocráticas do modelo anterior de administração escolar.

Nesse aspecto, o papel do diretor é, predominantemente, gestor e administrativo, mas sempre com enfoque pedagógico. Ao pedagogo, não cabe mais a defesa de uma lógica tecnicista e indiferente à realidade escolar, mas sim sua função de mediador do trabalho pedagógico, mesmo nos espaços de contradição para a transformação da realidade escolar.

O edital N. 10/2007 de seleção para concurso público para o preenchimento da carreira do professor/pedagogo, prevê sua participação na gestão escolar como:

- Coordenar o projeto político pedagógico e o plano de ação da escola;
- Aprofundar temas que possibilitem a elaboração de propostas de intervenção;
- Garantir o atendimento as necessidades do educando;
- Elaborar projetos de formação continuada;
- Observar a legislação vigente, como a L.D.B. e o Estatuto da Criança e do Adolescente;

- Orientar a comunidade escolar em todas as ações pedagógicas, desde o projeto pedagógico e a proposta pedagógica curricular.

Com isso, pode-se perceber que o papel do pedagogo se legitima não somente na mediação da gestão escolar, mas, principalmente, no movimento de organização do currículo pela via da gestão.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRADE, N. V. de. **Supervisão em Educação**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos: FENAME, 1976.

APARÍCIO, L. **Tópicos iniciais sobre Supervisão da Educação**. São Paulo, CRPE-OEA Curso para Administradores e Supervisores da Educação na América Latina, 1972.

LENHARD, R. **Fundamentos da supervisão escolar**. São Paulo: Pioneira, 1973.

PRYBYLSKI, E. **O supervisor escolar em ação**. Porto Alegre: Sagra, 1976.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica**: um modelo. Petrópolis: Vozes, 1979.

SERGIOVANNI, T. et STARRAT, R. **Novos padrões de supervisão escolar**. São Paulo: EPU, 1978

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **O papel do pedagogo na gestão**: possibilidades de mediação do currículo- (mimeografado)

SILVA, N.S.F.C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. Petrópolis: Vozes, 1987.

CAPÍTULO 10

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 04/04/2021

Rodrigo Parras

Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6355351402004851>

Elaine Cristina da Silva Zanesco

Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/8409612671317146>

Márcia Aparecida Amador Mascia

Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Itatiba – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/5990945069183990>

RESUMO: O trabalho objetiva apresentar um panorama geral da educação do aluno deficiente no ensino superior, com destaque para o aluno surdo. Nesse sentido, perpassa pelas especificidades linguísticas, educacionais e culturais relativas ao aluno surdo, bem como pelas políticas públicas voltadas para a organização da escolarização dos surdos. Cabe ressaltar não basta intensificar as políticas públicas voltadas para a inclusão dos surdos no ensino superior sem investir em estratégias de permanência. Acredita-se, portanto, que este trabalho possibilitará subsídios para a ampliação das discussões em relação à educação dos

surdos e, sobretudo, às condições de acesso e de permanência ofertadas pelas instituições de Ensino Superior.

PALAVRAS - CHAVE: Aluno surdo, Educação bilíngue, Ensino Superior

THE INCLUSION OF DEAF STUDENT IN SUPERIOR EDUCATION

ABSTRACT: The work aims to present an overview of the education of students with disabilities in superior education, with emphasis on the deaf student. In this way, it goes through linguistic, educational and cultural specificities related to deaf students, as well as public policies aimed at organizing the schooling of deaf people. It is worth mentioning that it is not enough to intensify public policies aimed at including deaf people in superior education without investing in permanence strategies. It is believed, therefore, that this work will allow subsidies to expand the discussions in relation to the education of the deaf and, above all, to the conditions of access and permanence offered by Superior Education institutions.

KEYWORDS: Deaf Student; Bilingual Education; Superior Education.

INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade do século passado, evidenciadas por movimentos sociais e associadas à distintos grupos, as sociedades vêm tornando-se progressivamente inclusivas (OMOTE, 2017). No entanto, ainda há uma

distância significativa das condições reais e das condições desejadas para a efetiva participação dos alunos com deficiência na escola. Discutir tal prerrogativa no Ensino Superior não é diferente. Sabe-se que a educação do surdo no Brasil foi marcada por discursos e práticas de ensino reguladas por uma cultura social que buscava a normatização e o controle de sua população. Isto levou à negação da existência da comunidade surda, da língua de sinais, além da identidade surda, como resultado de experiências visuais que os determinavam como diferentes em relação aos ouvintes.

A educação ofertada aos surdos em nosso contexto educacional ainda é pautada por concepções que levam em conta o ensino de uma única língua, ou seja, da língua portuguesa como majoritária, a partir do ensino da sua gramática. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é pouco valorizada nas escolas e em nossa sociedade, desfavorecendo o surdo em seu desenvolvimento social e desempenho acadêmico. Atrelado a isso, a falta de conhecimento e domínio de sua língua dificulta a interação nos mais variados contextos sociais (SKLIAR, 2016). Deixar de considerar o surdo como deficiente implicará reconhecer a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e educacional dos surdos. Por intermédio deste sistema linguístico, eles conseguirão alcançar níveis mais elevados de ensino e de uso efetivo de sua língua e da língua portuguesa visto que a quantidade de estudantes com deficiência no Ensino Superior é considerada pequena no Brasil.

Segundo as estatísticas da Educação Superior no país em 2013, dos 29.034 alunos que declararam ter algum tipo de deficiência no ingresso à graduação, 1.448 se reconhecem como surdos e 7.037 com deficiência auditiva. Dos 420 alunos surdos que frequentam instituições públicas de Ensino Superior, 336 estão em faculdades federais, 34 em estaduais e 50 em faculdades municipais. Dos 1.538 com deficiência auditiva, 1.186 estão nas instituições federais, 239 nas estaduais e 113 nas municipais. Em faculdades privadas, frequentam 1.068 surdos e 5.499 com deficiência auditiva. Nota-se que há maior número de alunos que se declaram com deficiência auditiva em todas as instituições. É importante ressaltar que, do total de alunos que se declaram com deficiência no Ensino Superior, os surdos correspondem a 5,12% (INEP, 2014).

O acesso à universidade pode dar ao surdo uma visibilidade positiva em relação ao seu potencial acadêmico e, aliadas às possibilidades de concluir este nível de ensino, tem contribuído para desfazer estereótipos da sociedade em geral sobre a falta de capacidade para o exercício de funções laborais mais elevadas (PERLIN, 2016). No contexto educacional, os princípios filosóficos de educação de surdos revelam a importância do reconhecimento da língua do surdo como sua marca constitutiva ao longo do tempo.

A partir destas constatações, situamos a educação bilíngue como uma possibilidade atualmente desejada pela comunidade surda. Nesta proposta, a língua de sinais deve ser usada nas escolas como primeira língua (L^1) e a língua portuguesa entendida como a segunda língua (L^2) (LACERDA; LODI, 2016). As formas oficialmente reconhecidas

de educação de surdos, somadas ao resultado ineficiente do nível de letramento dos mesmos nas escolas, têm sido tema recorrente na pauta dos movimentos sociais da comunidade surda e da academia brasileira. Desta forma, Capellini (2015) avaliou o desempenho escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo 26 com deficiência auditiva. Seu estudo constatou o baixo nível de desempenho acadêmico em alunos incluídos em classes comuns do Ensino Fundamental oferecendo indicativos importantes para o redirecionamento do processo de inclusão. O desempenho acadêmico dos surdos apresentado pelo estudo, aponta semelhanças com resultados de alunos com deficiência intelectual. Este dado evidencia a importância de se rever as bases legais para a sistematização da escola no atendimento deste alunado. As políticas voltadas para a organização da escolarização dos surdos buscam possibilitar seu funcionamento nos diferentes níveis da educação básica. Referente a isto, encontramos no artigo 18 da Lei 10.098 (BRASIL, 2000), que trata da acessibilidade de pessoas com deficiência em geral, a proposta de formação do intérprete em língua de sinais. Contamos também com a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) que reconhece a língua brasileira de sinais, a Libras, como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. No ano de 2005, foi implementado o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), regulamentando as duas leis citadas anteriormente. Trata-se de um documento que aborda os diversos aspectos relacionados a Libras, desde sua inclusão como disciplina curricular até o papel do poder público na responsabilidade de difusão desta língua na formação de professores. Os termos dessa lei relacionados à educação bilíngue foram utilizados na elaboração do Plano Nacional de Educação, reconhecida como Lei 13.005 (BRASIL, 2014). No mesmo ano, um grupo de trabalho, designado pelas portarias nº 1.060 e nº 91 do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), produziu o Relatório Sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. O documento indica a criação de escolas regulares, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (BRASIL, 2014). Poucas são as práticas que acabam servindo como meio de troca em uma sociedade de classes que se mantém excludente (LIMA, 2016)- em especial, no que se refere à presença e participação desses estudantes neste nível de formação educacional.

A LÍNGUA COMO CONSTITUTIVA DO SUJEITO SURDO: CONTEXTO EDUCACIONAL EM FOCO

O contexto educacional é local produtivo para investigações importantes relacionadas à língua, linguagem e cultura. Para Mikhail Bakhtin e Valentin Nikolaevich Voloshinov, a língua possui um sistema abstrato de regras, mas só pode ser considerada como tal em seu uso. Ela só existe porque há um grupo social que a utiliza (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2016). Consideramos, então, o estudante surdo como sujeito que possui língua própria, a

Libras, e compartilha do mesmo ambiente educacional com ouvintes, portanto, usuários da língua portuguesa.

É necessário conhecer as especificidades linguísticas, educacionais e culturais relativas ao surdo para poder contribuir com a sua formação acadêmica, pois o preconceito é considerado a barreira mais difícil a ser enfrentada no processo de sua escolarização. Isto acontece na medida em que a sociedade ouvinte se mantém afastada e pouco se esforça para se comunicar e estabelecer interação social com o surdo (VALENTINI; BISOL, 2016).

Para entender as condições que envolvem este tema, é importante resgatar as concepções sobre a educação de surdos, destacando as posições tanto do oralismo e da comunicação total para chegarmos ao bilinguismo. Na abordagem oralista, o surdo se apropria da língua oral de forma exclusiva. Para isso, deve passar pelo trabalho de habilitação auditiva e treinos fonoarticulatórios, ou seja, esforçar-se para se comunicar como ouvinte, pois esse universo se constitui na maioria das pessoas. Os profissionais que seguem a filosofia da comunicação total preocupam-se tanto com a comunicação entre surdos como entre surdos e ouvintes. Desta forma, aceitam a comunicação oral da mesma forma que os recursos gestuais.

No que tange às discussões sobre a educação e a forma de comunicação das pessoas surdas, nota-se um destaque em nossa sociedade nos últimos anos. No decorrer deste processo, surgiram propostas filosóficas educacionais direcionadas à educação de surdos com aspectos ligados às concepções de surdez. A escola, por ser um local de imposição de uso de uma única língua, ligou a questão da educação de surdos às questões das línguas, língua oral e língua de sinais, se constituindo parte de oposições entre normalidade e anormalidade, saúde e patologia, ouvinte e surdo, maioria e minoria, oralidade e gestualidade. Desse modo, as mudanças nos conceitos sobre o sujeito surdo e sobre sua língua foram responsáveis por avanços significativos no plano educacional, sobretudo pela divulgação da educação bilíngue e dos princípios teóricos, culturais e sociais do surdo (SKLIAR, 2016).

Apesar disso, podemos contextualizar, na área da linguística, os aspectos envolvendo a aquisição da língua de sinais como natural do surdo e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Bakhtin e Volochinov (2016) apresentam como um dos problemas desta área do conhecimento a valorização da percepção do signo predominando o reconhecimento sobre a compreensão. Segundo eles, cria-se um sistema de aquisição da língua decifrada e adaptada para a transmissão escolar da palavra, tornando a aprendizagem mecânica e sem sentido, sem uso prático. Assim como no ensino da língua, a educação de surdos também passa pelo desafio de considerar a língua como algo vivo, capaz de evoluir historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual de seus usuários (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2016). É importante tratar das características referentes às

concepções de educação para surdos que permearam e ainda estão vigentes em nosso contexto educacional, bem como sua relação com a língua de sinais e o ensino da língua portuguesa com importância na comunicação oral, simultânea ou como segunda língua. O desafio torna-se maior ao constar a maneira negativa pela qual a sociedade via o surdo, com compaixão e piedade; desprovido de capacidades, eram abandonados e castigados. Pelo menos até o século XVI, não se tem registro da existência de educadores de surdos (GOLDFELD, 2016). Portanto, durante muito tempo, não foi dada importância para sua língua e sua educação. A língua natural dos surdos, a Libras, se configura como um produto cultural. Sua modalidade de recepção e produção visuoespacial supõe que ela foi criada porque a falta de audição impede a oralidade. Na verdade, sua criação, desenvolvimento e transmissão passaram de geração em geração, sendo construída histórica e socialmente pelas comunidades surdas (SKLIAR, 2016). Isso nos mostra que a língua não é neutra; carregada de ideologia, as transformações sociais acontecem por meio dela. A língua existe no uso, além das regras gramaticais e linguísticas. Sendo assim, o enunciado demonstra a origem do enunciador, a cultura e as relações. Existem muitas linguagens sociais, e o limite é dado pela língua com significado formado por um determinado grupo dentro de um contexto.

A história da educação de surdos revela que a língua oral não dá conta de suprir suas necessidades intelectuais, cognitivas, profissional e social. Ao se preocupar somente com um tipo de comunicação, o conceito de língua oral se iguala com o de linguagem, prejudicando e desvalorizando aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. Surgiu então, em oposição ao oralismo, a filosofia da comunicação total com proposta de valorização da comunicação e da interação, e não apenas uso da língua. Para os adeptos desta abordagem, somente o aprendizado da língua oral não garante o desenvolvimento, permitindo o uso de quaisquer recursos linguísticos, orais, manuais e língua de sinais para facilitar a comunicação da pessoa surda. Porém, o aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da comunicação total. No Brasil, são utilizados recursos como o alfabeto manual (letras do alfabeto representadas pelas mãos), sinais manuais que denotam os sons da língua portuguesa, sinais inventados que utilizam o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática da língua portuguesa (português sinalizado) e a simplificação da gramática da língua de sinais e da língua portuguesa simultaneamente. Essa prática, denominada de bimodalismo, não é adequada, pois a Libras e a língua portuguesa possuem estruturas diferentes (GOLDFELD, 2016).

Conforme Lacerda e Lodi (2016), as dificuldades enfrentadas pelo surdo na aquisição da língua geralmente estão relacionadas à impossibilidade de acesso à língua utilizada por seus pais ouvintes. Sem a apropriação de uma língua, apresentam dificuldades significativas na aprendizagem e no uso da língua escrita. Por isso, as autoras defendem que a educação para surdos seja oferecida por professores fluentes em Libras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A partir do 6º ano, o aluno surdo poderá ser acompanhado

por um intérprete de Libras com formação apropriada em salas regulares de ensino com alunos ouvintes. Assim, dentro da proposta bilíngue de educação para surdos, após desenvolver a língua de sinais como primeira língua com outros surdos que a utilizam ou com adultos bilíngues (Libras e língua portuguesa), a criança surda pode iniciar o processo de ensino e aprendizagem escolar, tendo a língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. O desenvolvimento da linguagem para a criança surda acontece da mesma forma que para as crianças ouvintes. Em sua interação social, na medida em que domina o discurso exterior, inicia-se o desenvolvimento do pensamento, formando seu discurso interior, criando conceitos e significados de mundo (LODI, 2016).

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

Em todo processo de escolarização, o surdo tem ficado em desvantagem com relação ao ouvinte. Filosofias baseadas em concepções que privilegiam e impõem a língua oral e profissionais que se propõem a ensinar considerando as duas línguas acabam se pautando pela gramática da língua sem levarem em conta seu uso. Como consequência, a maioria dos surdos não se apropria satisfatoriamente da língua portuguesa no período referente à educação básica. Quando então, encontra-se um estudante surdo no Ensino Superior, a mesma realidade se evidencia com relação ao seu desempenho na utilização da língua portuguesa.

Neste contexto, com a presença do intérprete de Libras, o professor pressupõe uma homogeneidade, o que é visto como a solução para a inclusão do surdo. Contudo, inseridos no contexto universitário, os surdos percebem os desníveis resultantes de suas experiências educacionais quando se deparam com as exigências do Ensino Superior (HARRISON; NAKASATO, 2015). É importante ressaltar que, antes do surgimento da proposta bilíngue, os surdos passaram por processos educacionais que resultaram nestes estigmas. De acordo com Quadros (2017), o bilinguismo é um processo de transição na educação de surdos. Antes disso, houve duas fases, a educação oralista, que não permite o uso da língua de sinais, priorizando a comunicação oral, desconsiderando totalmente questões relacionadas à cultura e à sociedade surda. Esta concepção está estritamente ligada ao conceito clínico apresentado no início deste capítulo. A outra fase é da comunicação total, baseada no respeito às diferenças; no entanto, prioriza aspectos da sociedade majoritária ouvinte e permite o uso do português sinalizado como comunicação.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Atualmente, a sociedade de modo geral tem se voltado para a questão da inclusão, seja social ou educacional. Essa tendência pode ser o reflexo do crescimento da exclusão social que, no âmbito educacional, deve ser rejeitada como princípio para se constituir a educação inclusiva (RODRIGUES, 2016). Na história da educação em nosso país, a

Educação Especial por muito tempo foi oferecida de modo segregado, em escolas e classes especiais. Em meados de 1960 e 1970, iniciou-se o processo de integração, orientando a matrícula dos alunos com deficiência junto com os demais alunos em escolas regulares. Porém, somente a partir de 1990, com a política de Educação Para Todos, iniciada com a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha, houve uma disseminação e um fortalecimento da educação inclusiva visando educar todos no mesmo espaço, ou seja, classe comum em escolas regulares (CAMPOS, 2016).

Embora a ideia de inclusão tenha surgido após o movimento de integração de alunos com deficiência no ensino regular, uma não pode ser considerada a evolução da outra (RODRIGUES, 2016). Para este autor, existem três razões para isso: a integração não alterou os valores não inclusivos da escola criando espaços paralelos; sua visão de diferença está associada à deficiência; e a proposta de condicionamento do aluno com deficiência, ou seja, ele pode estar no espaço escolar, desde que mantenha um comportamento desejável. A integração e a inclusão também são consideradas como processos interdependentes que, por meio das relações, permite aos alunos a participação e a aceitação no âmbito escolar. Desse ponto de vista, a importância dos aspectos denotativos e connotativos dos vocábulos é colocada como condição para evitar equívocos quanto às afirmações de incompatibilidade entre um termo e outro (CARVALHO, 2017). O Brasil, buscando atender às demandas e às necessidades educacionais das pessoas com deficiência que se apresentavam, participou da elaboração de vários documentos importantes reafirmando compromissos internacionais para garantir os direitos e o bem-estar das mesmas. Foi um dos primeiros países da América Latina a produzir em sua legislação os princípios da educação para todos (ARANHA, 2017). A Constituição de 1988 passa a considerar a inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, conforme indica no artigo 208, inciso terceiro: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Outros decretos e leis definem como o atendimento deve ser oferecido, entre elas, a lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990: “Art. 11 § 1º. A criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990). Conforme os princípios constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), a partir do artigo 58 (Capítulo V – Da Educação Especial), defende que o atendimento a esses alunos deverá acontecer preferencialmente em classes regulares. Estes deverão ser atendidos por serviços educacionais especializados, tais como as salas de recursos, itinerância e classes hospitalares. A inclusão escolar, apesar de ter sido citada na Constituição Federal de 1988, foi disseminada a partir da promulgação da LDBEN, ganhando notoriedade no contexto educacional. Assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a

LDBEN também caracteriza a Educação Especial como modalidade de ensino: Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996a).

NORMATIVAS QUE ORIENTAM O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Recentemente, a discussão sobre as condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência no Ensino Superior tem sido alargada pelos estudos que visam sua compreensão. Albino e Silva (2016) analisaram os relatos de dois alunos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte- surdos oralizados que relataram obstáculos na compreensão da linguagem falada e na adaptação ao ambiente universitário. O estudo demonstra que as ações da instituição pouco contribuem para impulsionar o desenvolvimento acadêmico destes alunos e que problemas de adaptação à rotina acadêmica levam, muitas vezes, ao abandono. Estes resultados podem ser reflexos do que Lima (2016) denomina como políticas compensatórias de acesso à universidade em uma sociedade capitalista que se diz democrática.

Para isso, são produzidas políticas de ações afirmativas para conter ou minimizar as discussões sociais em torno do assunto no sentido de corrigir dívidas históricas, porém seu maior propósito é a promoção de mercados e de cidadãos consumidores. A universidade no Brasil não foi delineada para todos; sendo assim, seu maior desafio “está na atitude, como instituição social, de despertar e fazer despertar uma consciência, não num plano utópico, mas da leitura de recorrências sociais não excludentes, da vida para a vida” (LIMA, 2016). No que se refere ao amparo legal da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, encontramos a circular 277, de 8 de maio de 1996. Neste documento, o então ministro da educação do Brasil transmite normas que buscam atender às necessidades deste público neste nível de ensino (BRASIL, 1996b).

A respeito dos surdos, pede a colocação de intérprete de língua de sinais no processo de avaliação, a flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas, atentando ao aspecto semântico da comunicação sobre o aspecto formal. Ainda, dá liberdade às instituições de Ensino Superior para adotarem outras estratégias em substituição à prova de redação. A possibilidade de atingir níveis mais altos de escolarização é posto no início da circular, que orienta as formas de acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior: “A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico” (BRASIL, 1996a). Estas adequações são necessárias para se garantir o que está apresentado como as finalidades do nível superior de ensino no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a).

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996b).

No que diz respeito às políticas de apoio de acesso e permanência de pessoas com deficiência à Educação Superior, foi promulgada recentemente a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 6 de junho de 2015. No seu capítulo IV, referente à educação, encontramos normas específicas à educação de surdos, observada no artigo 28 incisos IV, XI XII e XIII além dos incisos I e II e artigo 30. Destacamos o inciso XIII do artigo 28, que assegura o “acesso à educação superior profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” e o profissional intérprete da Libras / língua portuguesa para atuar neste nível de ensino, exigindo maior grau de formação:

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015).

Ainda relativo ao Ensino Superior, o mesmo documento (BRASIL, 2015) permite desfazer interpretações equivocadas sobre o direito em ter acesso à correção e avaliação

das produções escritas diferenciadas, quando estiverem em processo de formação universitária e/ou estiverem em processo de seleção ao exame vestibular:

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015).

Percebe-se, portanto, que, em termos normativos, encontramos uma série de recomendações que buscam amparar o acesso do estudante com deficiência ao Ensino Superior. Nos artigos referentes à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, em seu texto, há mais detalhes quanto às necessidades que envolvem esta política: Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. Percebe-se que as políticas públicas relativas ao acesso da pessoa com deficiência e, sobretudo, da pessoa surda na universidade apresentam algumas diferenças ao longo do tempo, como a substituição do termo portador de deficiência auditiva para aluno surdo e o reconhecimento da Libras como forma legítima de comunicação. Apesar disso, na implementação das iniciativas legais aqui

apresentadas, constatam-se os entraves na investigação sobre como são colocadas em prática (BRASIL, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se como principais contribuições desta pesquisa a visibilidade das questões relacionadas à educação dos surdos no que se refere ao prolongamento de sua trajetória enquanto estudantes. A reestruturação dos sistemas de ensino deve compactuar com o ideário da permanência do surdo no Ensino Superior. Acredita-se, portanto, que este estudo possibilitará novos caminhos, ou seja, subsídios para a ampliação das discussões em relação à educação dos surdos e, sobretudo, às condições de acesso e de permanência ofertadas pelas instituições de Ensino Superior ao estudante surdo. Por fim, num futuro próximo, esperamos que, para o surdo, como para qualquer outro sujeito, a opção de querer ou não ingressar no Ensino Superior esteja baseada em sua vontade e não em condições que lhe impeçam de exercer essa escolha.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, I. B.; SILVA, J. E. F. **Estudantes com surdez/deficiência auditiva na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: vozes e desafios**. Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação. Rio de Janeiro, 2016.
- ARANHA, M.S.F. **Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica?** In: Omote, S. (org.) Inclusão: Intenção e Realidade. Marília: Fundepe, 2017. p. 37-60.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9^a ed. São Paulo: HUCITEC, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, 1990.
- _____. Ministério da Educação. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996a.
- _____. Presidência da República. Aviso Circular N° 277/Mec/Gm. Brasília, 08 de maio de 1996b.
- _____. Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2000.
- _____. Senado Federal. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, 2002.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005. Brasília: MEC, 2014.

_____. Presidência da República. Lei 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 06 de junho de 2015.

CAMPOS, M.L.I.L. **Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2016. p.37-61.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2016. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva: como os pingos nos “is”**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

GOLDFELD, M. A **Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2^a ed. São Paulo: Plexus Editora, 2016.

HARRISON, K. M. P.; NAKASATO, R.Q. **Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível**. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Leitura e escrita no contexto da diversidade. 6^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 65-72.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2013). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 21 de setembro de 2015.

LIMA, P.G. **Universalização da educação superior no Brasil: uma reflexão sobre emancipação e justiça social**. In: NOZU, W.C.S.; LONGO, M.P.; BRUNO, M.M.G. (org.). **Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais**. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2016. p. 85 – 100.

LODI, A.C.B. **Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos**. In: BERBERIAN, A.P.; ANGELIS, C.M.; MASSI, G. (org.). Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2016. p. 244 – 273.

OMOTE, S. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepo Editora, 2017. p. 15 – 32.

PERLIN, G.T. Identidades surdas. In: SKLIAR,C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p.50-72.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2016. p.299 – 318.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, Bragança Paulista, 06 de Nov. de 2019. <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Relat_Escola.asp?ID_DIR=025&ID_MUN=225&ID_DIST=&NM_MUN=BRAGANCA%20PAULISTA&NM_DIST=&CD ADM=1&Nova=1>. Acesso em 09 de Nov. de 2019.

SKLIAR, C. **Os estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: _____ (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p.7-32.

VALENTINI, C.B.; BISOL, C.A. **Inclusão no Ensino Superior: especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul: Educs, 2016.

CAPÍTULO 11

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 16/03/2021

Mirna Cristina Silva Pacheco

Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/5393699160453072>

Cristina Maria Carvalho Delou

Universidade Federal Fluminense
Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/4460682115015016>

Ediclea Mascarenhas Fernandes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal Fluminense
Rio de Janeiro – RJ

<http://lattes.cnpq.br/4769008821320295>

desenvolvimento da pessoa com DI.

PALAVRAS - CHAVE: Deficiência Intelectual, perspectiva histórico-cultural, Defectologia e educação.

THE HISTORICAL-CULTURAL PERSPECTIVE ABOUT INTELLECTUAL DISABILITY

ABSTRACT: This text aims to present the conception about Intellectual Disability (ID) based on the historical-cultural perspective. For such an analysis, this research will use the re-reading of Vigotski's writings. Analyzing the DI in the light of the Defectology proposed by Vigotski, proved to be extremely fruitful because this science considers the person with disabilities a specific subject of study analyzing its uniqueness, a positive, dynamic approach that embraces the peculiarities of development as a starting point for the definition of pedagogical work. It was also observed that the social dimension has a fundamental role for the compensation that promotes the full development of the person with ID.

KEYWORDS: Intellectual Disability, historical-cultural perspective, Defectology and education.

RESUMO: O presente texto objetiva apresentar a concepção acerca da Deficiência Intelectual (DI) com base na perspectiva histórico-cultural. Para tal análise, essa pesquisa recorrerá a releitura dos escritos de Vigotski. Analisar a DI à luz da Defectologia proposta por Vigotski, mostrou-se extremamente profícuo pelo fato dessa ciência considerar a pessoa com deficiência uma temática específica de estudo analisando sua singularidade, um enfoque positivo, dinâmico que abrange as peculiaridades do desenvolvimento como um ponto de partida para a definição do trabalho pedagógico. Também foi observado que a dimensão social tem um papel fundamental para a compensação que promove o pleno

1 | INTRODUÇÃO

O presente texto discorrerá sobre a concepção de DI tomando como base a perspectiva histórico-cultural. A pesquisa bibliográfica do tipo teórica (Demo, 2008) encontra-se ancorada nos escritos de Vigotski,

considerando principalmente, entre outras obras, a versão em espanhol de 1997, da editora Visor, o Tomo V das *Obras Escolhidas* que diz respeito aos *Fundamentos da Defectologia*, publicada originalmente na Rússia em 1983. Também são consideradas, entre outras, as traduções diretamente do russo de Marques, Salles e Oliveira (2011; 2018) dos capítulos A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal (2011) e Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada (2018).

Embora sejam poucas as investigações sobre esse assunto, a DI é um fenômeno que vêm sendo estudado a mais de um século. As pesquisas realizadas por Vigotski nas duas primeiras décadas do século XX, no campo da Defectologia, ciência que estuda o desenvolvimento de pessoas com deficiência, ainda têm sido um relevante arcabouço teórico para a produção do conhecimento sobre a educação voltada para pessoas com deficiência que no caso desse texto, a enfase recai sobre a DI. Seus estudos mostram-se muito atuais trazendo reflexões que ainda são fragilidades presentes na realidade da educação, como a concepção da pessoa com DI e considerações sobre práticas pedagógicas voltada para esse público.

Influenciado fortemente pelo contexto histórico em ocasião da Revolução de 1917, Vigotski (1997; 2018) incorporou princípios sócio-históricos em seus escritos. Assim a análise sobre a DI sofria impactos das ideias presentes no cenário social, político e científico de seu tempo e contrariavam as ideias ligadas a visão pedagógica preformista e biológica, limitada a mensuração quantitativa, baseando-se apenas nos aspectos negativos dos estudantes. Vigotski (1997; 2011) defendia uma metodologia de análise mais dinâmica que investigasse e descobrisse o processo particular do desenvolvimento da criança a partir de uma nova Defectologia, reestruturada em uma base científica sólida, ligada ao materialismo dialético (VIGOTSKI, 1997; 2018).

Este estudo reveste-se de importância por retratar as pesquisas de Vigotski acerca da DI em meio a baixa produção de pesquisas nesta área, além do aumento frequente de estudantes com deficiência, com destaque aos estudantes com DI, em virtude da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Inicialmente o estudo abordará as proposições de Vigotski acerca da Defectologia, e o modo pela qual essa ciência investiga a DI. Em seguida, discorrerá sobre a concepção da DI e a importância do conceito de compensação para o processo educacional de estudantes com DI.

2 | UM OLHAR SOBRE A DEFECTOLOGIA E O SEU MODO DE OLHAR A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Em Defectologia se começou antes a calcular, medir que experimentar, observar, diferenciar e generalizar, descobrir e definir qualitativamente.

(Vigotski, 1997, p.11).

As análises do defectólogo e psicólogo Vigotski sobre a DI são muito relevantes para as pesquisas da atualidade. Este teórico dedicou, entre outros estudos, parte de sua vida a Defectologia, ramo do saber científico que estuda o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Cabe ressaltar que Vigotski fundou na década de 20 do século XX, o Instituto de Defectologia Experimental, o atual Instituto de Defectologia, na Academia de Ciências Pedagógicas (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2012), um dos campos de formação em Defectologia presentes na Rússia.

Esta ciência tem sua nomenclatura derivada da palavra *defeito* que era o termo dado a deficiência naquele tempo. Já a pessoa com deficiência intelectual era nomeada como mentalmente retardada e também recebia outras titulações como débil mental, idiota, imbecil, retardada (VIGOTSKI, 1997), com uma conotação que já trazia uma classificação de inferioridade.

Em seu tempo, Vigotski (1997), criticava a defectologia por estruturar-se em uma abordagem estritamente quantitativa, dentre os quais, a mais difundida era o de Binet e Rossoline (VIGOTSKI, 1997). Na perspectiva do autor a diversidade das capacidades humana não poderia ser identificada por meio de escalas métricas ou de perfis, pois estes testes se limitavam a detectar os impactos negativos da deficiência no intelecto, negligenciavam outras dimensões do ser humano e focavam apenas no que estava faltando ao sujeito. Sobre este fato Vigotski (1997, p.13, trad. nossa) afirma que *nenhuma teoria é possível se parte exclusivamente de premissas negativas*.

Para Vigotski (1997) a defectologia só poderia permanecer como ciência edificada em bases sólidas, a partir de uma nova concepção filosófica, cuja teoria e prática adotasse uma metodologia de estudo que aprofundasse na peculiaridade qualitativa do desenvolvimento da própria criança com deficiência.

Desta forma, a análise sobre a DI teria que ser resignificada, deixando o caminho da adição aritmética e seguindo uma metodologia mais dinâmica que investigasse, descobrisse o caminho particular de desenvolvimento da criança. Vigotski defendia que era necessário conhecer o que a criança com DI apresentava minimamente, em termos positivos, para propor caminhos para a ação prática pedagógica (VIGOTSKI, 1997; 2018). Esta exposição implica na necessária mudança de olhar em relação a pessoa com DI e busca direcionar o trabalho pedagógico nas possibilidades do estudante.

Dada a reformulação da Defectologia, o seu fundamento passa a contemplar além

do aspecto biológico, o social, a partir do materialismo dialético. O seu desafio passou a ser o domínio das particularidades que fazem parte dos modos distintos de desenvolvimento da pessoa com deficiência, com seus processos, leis, ritmos e estruturas, como retrata o trecho abaixo:

A defectologia possui seu próprio e particular objeto de estudo; deve dominá-lo. Os processos do desenvolvimento infantil que ela estuda apresenta uma enorme diversidade de formas, uma quantidade ilimitada de tipos diferentes. A ciência deve dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade. (Vigotski, 1997, p. 14, trad. nossa).

Este modo de pensar a deficiência reflete a consideração à diversidade humana e a impresibilidade dos processos que envolve o desenvolvimento. Também fica expresso o método do marxismo que foi incorporado nas ideias do autor para análise dos fenômenos. Assim o olhar sobre a DI apoiava-se no método do materialismo dialético no qual buscava compreender a deficiência em sua totalidade, não isoladamente. Esse método está presente em diferentes ciências estudadas pelo autor, como a Pedalogia, Psicologia, Defetologia entre outras expressando assim, o caráter da perspectiva histórico-cultural.

Assim fica expressa essa ideia quando o autor discute sobre a dinâmica do caráter infantil que faz uso desse método:

"A que está direcionada a memória fraca? Para que precisa disso? "Este objetivo nós podemos estabelecer somente conhecendo intimamente o indivíduo como um todo, por isso o entendimento desta parte surge a compreensão do todo (VIGOTSKI, 2005, p. 6, trad. Prestes).

Assim o autor procura entender a relação e o papel que a deficiência tem na vida do indivíduo, o fenômeno é considerado dentro do seu contexto de vida, como deixa expresso: *a análise é do processo e não do objeto, que explice o nexo-dinâmico-causal efetivo e sua relação no lugar de indícios externos que desagregam o processo; por conseguinte, de uma análise explicativa e não descritiva* (Vigotski, 1995, p. 105-106). Desta forma a visão de Vigotski (1997) não limitava-se a descrever, mas procurava realizar uma análise explicativa sobre o fenômeno, objeto de estudo, de uma forma muito completa.

3 I A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL ACERCA DA DI E A IMPORTÂNCIA CONCEITO DE COMPENSAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

[...] não é possível prática pedagógica alguma construída sobre base de princípios e definições puramente negativas [...] (VIGOTSKI, 1997.P. 13).

Embora o fenômeno DI esteja atrelado a muitas áreas do conhecimento, principalmente ao campo da medicina, o interesse do campo educacional pretende encontrar caminhos para uma atuação pedagógica eficaz para possibilitar o que vigotski

(1997, 2005, 2011, 2018) chama de ¹compensação, conceito que será alvo de análise posteriormente. Ao propor a perspectiva histórico-cultural para base de análise da DI, é previsível o olhar para o campo da educação que visa o desenvolvimento.

Vigotski (1997) aponta que as crianças com DI, do ponto de vista biológico, manifestam atraso nos processos psicológicos superiores. Trata-se de um grupo complexo, com uma variedade de tipos e ritmos diferentes de desenvolvimento dos demais alunos, a saber: nos *retardados*, a deficiência é provocada por uma doença, em geral de ordem neurológica ou psíquica. Neste caso acreditava-se na cura; O segundo é constituído por um grupo que apresentavam uma lesão permanente, a *debilidade mental* que possuia em três níveis: os *idiotas*, cujo desenvolvimento não ultrapassa ao intelecto de uma criança de dois anos, os *imbecis*, possuem um nível de desenvolvimento entre a idade de uma criança de cinco a sete anos e por último, os *débeis* que têm um grau de deficiência leve, com nível de intelecto próximo de doze anos.

Mas como dito anteriormente, na perspectiva histórico-cultural a deficiência é está atrelada ao prisma social e cultural. Vale destacar que para Vigotski (1997; 2018) é fundamental reconhecer as causas primárias e das secundárias da deficiência. As causas primárias são diretamente vinculadas a deficiência e as secundárias são relacionadas as complicações do ambiente. A cultura e o meio social desempenham um papel sobre a deficiência a ponto da deficiência não ser apenas biológica, mas também pode estar ligada a uma causa secundária. Daí a importância de se compreender o conceito de compensação que traz luz sobre o papel social e cultural sobre o aspecto biológico.

Uma contribuição significativa para a análise de pessoas com deficiência intelectual repousa na teoria da compensação aplicável não apenas a pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, as ideias de Vigotski (1997) era de que a compensação decorria da própria deficiência que exerce um papel impulsionador que conduz o desenvolvimento psíquico do sujeito. Essa ação compensatória não é direta, mas é mobilizada pelo sentimento de inferioridade a partir da tomada de consciência da insuficiência e a pela valorização social que desencadeiam uma reação em direção a compensação. Segundo as ideias de Vigotski (1997) a própria deficiência que faz a criança querer exatamente o oposto do pode realizar, externalizando um paradoxo psicofísico:

A criança quererá ver tudo se é míope, escutar tudo se apresenta uma anomalia auditiva; quererá falar se tem dificuldades na linguagem. O desejo de voar estará expresso nas crianças que têm grandes dificuldades para saltar (VIGOTSKI, 1997, p.31, trad. nossa).

A ideia de compensação não apenas está apoiada na psicologia individual de Adler, como também nas de Stern (1923, p.145 in Vigotski, p.14) que afirmava: *Aquilo que não mata, me faz mais forte*, remetendo a força que pode surgir da própria deficiência. Assim

1 Esta teoria foi incorporada as ideias de Vigotski (1997) a partir dos estudos do psicólogo e psiquiatra Alfred Adler que defendia que a deficiência cria estímulos para a compensação do organismo.

Vigotski (2005) compara a compensação como um mecanismo em que o obstáculo induz o desenvolvimento psíquico. A compensação é comparada a uma adaptação, a uma luta que pode incorrer para uma vitória ou para uma derrota. A vitória leva a superação da deficiência, já derrota conduz ao uso da deficiência como uma defesa na forma de viver (VIGOTSKI, 1997).

Ademais, na concepção de Vigotski (1997; 2011, p.869): *o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.*

Deste modo, a perspectiva histórico-cultural, não está aprisionada ao biológico, mas defende que o desenvolvimento biológico está atrelado a história do humano e sua participação na cultura, fruto de sua vida e atividade social. Assim o autor a qualidade do meio cultural e social ganha destaque por proporcionar desenvolvimento.

Assim, o desenvolvimento cultural e social equipa o sujeito por meio de instrumentos (meios externos da cultura) como a fala, a palavras e outros sinais, que interferem no domínio de suas funções psicológicas superiores formadas no meio social. A força que impulsiona o desenvolvimento compensatório vem da qualidade da vida coletiva e do grau da DI.

Embora as reservas compensatórias das pessoas com DI sejam menores do que nas pessoas que apresentam deficiência auditiva ou cegueira, pelo fato da deficiência afetar justamente as funções psicológicas superiores, é papel da escola utilizar os instrumentos que criem caminhos alternativos (²indireto) para o desenvolvimento dos estudantes com DI (Vigotski, 1997; 2011).

Para a educação de alunos com DI, Vigotski (1997; 2018) também pontua que o papel da ³escola especial é não deixar o sentimento de inferioridade permanecer, mas antes, implantar princípios semelhantes ao da escola comum. Além disso, a escola que carecia de bases teóricas para atuação junto aos estudantes com deficiência, precisava estudar a crianças mentalmente atrasada para descobrir as melhores formas práticas para a superação do atraso mental. O autor acrescenta que era papel da escola especial proporcionar atividades que mobilizassem o pensamento abstrato para o exercício dos processos psicológicos superiores e oportunizasse atividades laborais para estruturação da vida social.

Assim, dentro da dimensão cultural e social, Vigotski (1997, 2011) aponta para a importância do papel da educação na compensação. O autor defende que o ensino especializado deveria ter os mesmos pressupostos curriculares da escola comum, também tinha que favorecer o desenvolvimento do pensamento abstrato a partir do oferecimento de atividades que não se limitasse aos aspectos visio-motores, sem desafios cognitivos, mas

2 Entende-se como um caminho que faz uso de recursos para o acesso ao conhecimento

3 Era chamada de Escola auxiliar

que preparasse para a vida em sociedade, adotando métodos e procedimentos adequados. Na visão do autor é papel da escola desenvolver uma concepção científica, revelando as relações entre os fenômenos fundamentais vitais, que vão para além dos conhecimentos cotidianos a partir do ensino.

Esses caminhos são criados a partir da utilização de instrumentos psicológicos no processo educacional. É por meio das ideias de Eliasberg que Vigotski (1997) defende o papel fundamental dos instrumentos psicológicos, chamado de meios artificiais, para a compensação. Esses instrumentos são aparatos, ferramentas materiais e de adaptação que fornecem possibilidades da pessoa se apropriar do desenvolvimento cultural e favorecem o desenvolvimento de estudantes com DI.

Essa referência tem uma relação muito direta com as adaptações curriculares, previstas atualmente na prática de ensino de Educação Especial a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação de alunos com necessidades especiais (1999).

Assim os recursos educacionais no processo de ensino são meios pelos quais os estudantes com deficiência, aqui em destaque, com DI, criam suas possibilidades quando a resposta está dificultada. Assim torna-se pertinente fazer uso dos caminhos indiretos que conduzem os estudantes a compensação.

4 | CONCLUSÃO

Discutir a DI a luz da defectologia proposta pela perspectiva histórico-cultural de Vigotski, mostrou-se extremamente profícuo pelo fato dessa ciência considerar a pessoa com deficiência e seu desenvolvimento um objeto específico de estudo. Vigotski (1997) mostra-se muito atual pelo fato de que muitas questões levantadas em suas pesquisas estão presentes na educação especial da atualidade. Também foi evidenciado que a concepção de Vigotski adota a metodologia do materialismo dialético, assim a DI não está limitada apenas ao biológico, é vista como uma parte, que só pode ser compreendida se for considerado o todo do indivíduo em sua análise. Assim na concepção de Vigotski a DI não poderia ser vista apenas como falta, atraso ou uma média intelectual inferior. O diagnóstico, deveria não apenas apontar a deficiência, mas oferecer possibilidades para o desenvolvimento, a partir de um enfoque positivo, amplo e dinâmico que analisa as peculiaridades do desenvolvimento como um ponto de partida para o trabalho pedagógico. O aspecto social e a educação ganharam destaque uma vez que são fundamentais para o processo de compensação da deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. Tradução de Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. e44003001, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702 -ep-44-e44003001.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2020.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2020.

_____. **Obras Escogidas**: Fundamentos da defectologia. v.5. Madrid: Visor, 1997.

_____; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. (Org). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10^a edição, Ícone editora, São Paulo, 2009.

_____. **Sobre a Questão da Dinâmica do Caráter Infantil**. Tradução de Zoia Prestes. Teias, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 11-12, p. 1-10, 2005. Disponível em: < Acesso em: 3 out. 2020.

_____. **Obras escogidas**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Vol III. Madrid: Visor, 1995

CAPÍTULO 12

A SUBSTANCIALIDADE DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA SAÚDE MENTAL E TRANSGRESSÃO DA LGBTFOBIA

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 21/03/2021

Saúde mental; LGBTfobia.

Glauber Carvalho da Silva

IFSP – Campus Votuporanga
Votuporanga – SP

<http://lattes.cnpq.br/4064685098496513>

Letícia da Silva Paz

IFSP – Campus Votuporanga
Votuporanga – SP

<http://lattes.cnpq.br/8853571779795744>

RESUMO: A sexualidade é um fator recorrente nas dúvidas de crianças e adolescentes, tal que é algo inerente ao ser humano. Por muito tempo discutiu-se diversos objetivos sobre ela e ao longo da história houve reconstruções de conceitos para caracterizá-la. Trazer este tema, sexualidade, para às salas de aulas é um grande desafio ao educador e escola, por enésimos motivos, no entanto faz-se necessário para reconstrução da sociedade hodierna brasileira, através da transposição de preconceitos destinados à comunidade LGBT. Fomenta-se, ainda, que a abordagem desta temática na escola é benéfica à saúde mental dos alunos e corrobora maior empatia para com o próximo, contribuindo para o enriquecimento, fidedignamente, informacional dos discentes. Contudo, falar de sexualidade com as crianças e adolescentes requer novas perspectivas sobre eles e não é uma obrigação, somente, da escola.

PALAVRAS - CHAVE: Educação; Sexualidade;

THE SUBSTANTIALITY OF SEXUALITY IN EDUCATION: IMPACTS ON MENTAL HEALTH AND TRANSGRESSION OF SEXUALITY-RELATED PHOBIA

ABSTRACT: Sexuality is a recurring factor in the doubts of children and adolescents, such that it is something inherent to the human being. For a long time several objectives were discussed about it and throughout history there have been reconstructions of concepts to characterize it. Bringing this theme, sexuality, to the classroom is a great challenge for the educator and school, for umpteenth reasons, however it is necessary for the reconstruction of today's Brazilian society, through the transposition of prejudices aimed at the LGBT community. It is also encouraged that the approach of this theme at school is beneficial to the students 'mental health and corroborates greater empathy with others, contributing to the reliable enrichment of the students' information. However, talking about sexuality with children and adolescents requires new perspectives on them and is not only an obligation of the school.

KEYWORDS: Education; Sexuality; Mental health; Sexuality-related phobia.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão sobre sexualidade no ambiente escolar tem-se tornado alvo de críticas na sociedade hodierna brasileira, de modo a eclodir socialmente ideias errôneas sobre o que, de fato, tratar sobre esta temática influencia nas

crianças e adolescentes. Muito se tem visto repercutir, desde o último período de eleição presidencial, em 2018, a pragmática perspectiva de manipulação dos alunos para serem vistos e reconhecerem-se pelas sexualidades que fogem da heteronormatividade.

Por intermédio de uma pesquisa, em caráter exploratório, buscou-se embasamento teórico em autores da área da pedagogia, psicologia e grandes pensadores sobre a sexualidade. Tal que, uma breve contextualização histórica desta temática até adentrar-se na escola; como ela pode influenciar na saúde mental do indivíduo; e os benefícios, dela ser tema em sala de aula, à erradicação da LGBTfobia: foram os objetos de estudos.

Objetivou-se a promulgação do conhecimento verídico sobre as funcionalidades da exposição, no ambiente escolar, de assuntos referentes a sexualidade, para atingir o consentimento dos pais para esta prática, tal como expor aos educadores o porquê não devem se negar a responder os questionamentos vindos dos alunos sobre este tema. Enfatizando que, segundo Souza e Júnior:

É interessante que a escola dialogue sobre assuntos tratados, muitas vezes, com constrangimento por pais e professores e inclui-los no processo educacional, em reuniões palestras, debates, acompanhamento pedagógico e até mesmo na própria sala de aula, onde são discutidas reflexões polêmicas que são tratadas com preconceitos ou descaso, não respeitando a pluralidade, como, por exemplo, a iniciação sexual, e, até mesmo, a homossexualidade e a prostituição (SOUZA; JÚNIOR, 2020, pág. 22).

Destarte, este artigo carrega consigo a possibilidade da disseminação de novas perspectivas positivas, no que se refere ao âmbito da sexualidade na educação, além de propagar à sociedade a substancialidade desta ocorrência, sobrelevando ideias hipócritas e retrógradas existentes na atualidade, que provoca medo nos docentes para falar sobre isto com seus alunos e o fechamento do ambiente familiar disponível para diálogo com as crianças e adolescentes.

2 | A SEXUALIDADE NO DECORRER DOS ANOS

N outrora, as sociedades podiam identificar-se com explícita frouxidão em caracterizações que, na atualidade, remetem às ideias negativas ou obscenas, sendo então, demasiadamente, proferidos discursos mediante ao sexo em seus convívios sociais. Tal que nestas, reinava-se a perspectiva da sexualidade como algo puro e unicamente funcional: era destinada a reprodução (FOUCAULT, 2019).

Sumamente preocupante, esta ideologia excluente sustentou a colocação do casal procriador como modelo, segregando as sexualidades ilegítimas, por conseguinte, realocando-as à espaços insularizados, que permitem sua manifestação. Mesmo assim, suas falas eram circunspectamente ditas, pois poderiam causar grandes custos, ocasionalmente. Afinal, os prazeres ligados a elas eram opostos à ordem existente e “Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição,

inexistência e mutismo.” (FOUCAULT, 2019, pág. 9).

Ademais, esta influenciou na visão de uma soberania da masculinidade, interditando uma perspectiva de igualdade entre os sexos, por intermédio da eclosão de uma caracterização da mulher como mero objeto necessário para a preservação da espécie (SOUZA; JÚNIOR, 2020).

Obstina-se, hodiernamente, a associação da repressão com o desenvolvimento do capitalismo, no qual esta seria uma determinação da burguesia. Para Foucault, a repressão conceitua-se como:

[...] condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, consequentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber (FOUCAULT, 2019, pág. 8).

Atribuir-se-á, quando se ter a ideia da existência de uma repressão sobre o sexo, àquele que fala sobre este, um papel de transgressão de limites impostos pelo poder e isto permite que se fortaleça a prevalência de discursos, sobre o sexo, objetivando desafiar a ordem estabelecida, além da visão de um revolucionário que luta por um futuro mais adequado, com mudanças imprescindíveis (FOUCAULT, 2019).

No entanto, decerto, a crônica da história da sexualidade alude pudores obstinados, porquanto sentia-se a necessidade deles para o sexo ser discutido, de modo a exaltar a pudicícia, o decoro, por meio da rarefação das ideias destinadas às volúpias (FOUCAULT, 2019).

No século XVII, notava-se uma açambarcada visão sobre o sexo, hipocritamente, pela pastoral cristã, tornando-o, em todas suas formas de manifestação, um demasiado ato pecaminoso, indecoroso. Tais manifestações eram estrepitosas ao distanciamento do amor proferido por Deus. Destarte, fazia-se presente a ideia de um indivíduo repleto de discursos sobre seu sexo, destinados, obrigatoriamente, ao confessionário; e atado à uma mudança expressiva de vida, escamoteando seus desejos. Como explicita Foucault:

[...] a pastoral cristã procurava produzir efeitos específicos sobre o desejo, pelo simples fato de colocá-lo integral e aplicadamente em discurso: efeitos de reconversão espiritual, de retorno a Deus, efeito físico de dores bem-aventuradas por sentir no seu corpo as ferroadas da tentação e o amor que lhe resiste (FOUCAULT, 2019, pág. 25).

Haja visto a ideia de uma sociedade que necessite de abstenção sexual, de preocupação com o aumento populacional em discrepância com a produção alimentícia, como na teoria demográfica malthusiana, no século XVIII: o sexo torna-se uma preocupação política. Desde então, este passa a ser um objeto da medicina, pedagogia, dentre outros. Tal que, sobre ele criou-se leis que regiam as sociedades da época (FOUCAULT, 2019).

Não obstante, proliferou-se um discurso em torno do sexo objetivando expressar o domínio do poder e da pastoral cristã. Com isto, as escolas passaram pelo crivo da

disseminação ideológica da época. Nestas a educação sexual obstinava-se. Logo, o sexo era discutido entre professor e aluno.

Contudo, os discursos nas escolas, destinados a crianças e adolescentes, sobre o sexo, eram inexauríveis às punições e responsabilidades perante sua prática; impôs-lhes os ideais, então, existentes naquela época; promulgando a ideia do professor recatado e persistente em medidas prolíferas de tais ideologias e, de acordo com Foucault:

[...] em todas essas medidas a criança não deveria ser apenas um objeto mudo e inconsciente de cuidados decididos exclusivamente entre adultos; impunha-se-lhe um certo discurso razoável, limitado, canônico e verdadeiro sobre o sexo – uma espécie de ortopedia discursiva (FOUCALT, 2019, pág. 32).

Hodiernamente, faz-se possível ver o repleto medo dos professores de tratar essa temática, sexualidade, em sala de aula, afinal, denuncia-se a formação acadêmica dos cursos de licenciatura, por abdicar-se parcial ou totalmente deste tema. Entretanto, a formação acadêmica não é, unicamente, o fator determinante deste medo, também os pais são os causadores (SOUZA; JÚNIOR, 2020).

Sobreleva-se o medo a necessidade de tratar da sexualidade com as crianças e adolescentes no ambiente escolar, visto que se suscita nele curiosidades destinadas ao sexo, corpo etc. Por conseguinte, os professores veem-se compelidos à busca de capacitações, para serem capazes de responder os questionamentos dos seus alunos (SOUZA; JÚNIOR, 2020).

Primordialmente, porém, para levar essa abordagem para a escola, os docentes e pais, exclusivamente, devem abster-se da retrógrada perspectiva de que “[...] as crianças são seres *puros* e *inocentes* que não tem sexualidade a demonstrar, e tais demonstrações da sexualidade infantil demonstram algo vergonhoso e sujo” (SOUZA; JÚNIOR, 2020, pág. 28).

Especificamente, os pais têm o dever de contribuir com o amadurecimento da sexualidade de seus filhos, através de respostas aos questionamentos. Mas, perpetua-se a coerção quando os pais se deparam sobre dúvidas relacionadas à sexualidade, muitas vezes partindo para punições. O ambiente familiar devia ser um local aberto ao diálogo, para que os filhos pudessem ter um local a recorrer, se necessário (SOUZA; JÚNIOR, 2020).

Possibilitar-se-á, com docentes capacitados, a erradicação da disseminação de *fake news*, preconceitos, ideologias repressivas, respostas erradas, permanência de discursos de ódio, que são facilmente vistos nas mídias sociais, sobre a sexualidade e suas ramificações. Então, ter na escola uma abordagem da sexualidade promulga às crianças e adolescentes um individualismo e perspectivas de respeito para com o próximo, tal como um lugar fidedigno para busca de respostas sobre questionamentos deste tema.

3 I INFLUÊNCIAS DA SEXUALIDADE PERANTE A SAÚDE MENTAL DO INDIVÍDUO

Apesar de estar presente na vida de todos, a sexualidade ainda é um tabu e, quando se trata de diversidade sexual, tudo é muito pior. Na busca de manter a supremacia da cisheteronormatividade, a população que foge a este padrão (gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e outros), são sistematicamente reprimidas, violentadas e até assassinadas. Toda essa violência, física e psicológica, acarreta diversos distúrbios mentais.

Até meados de 1952, a homossexualidade era considerada um distúrbio mental pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), e, em 1997, a Organização Mundial da Saúde (OMS) colocou a homoafetividade como uma doença, que também ocorreu com a transexualidade, em 1980, pela Classificação internacional de Doenças (CID). Felizmente, em 2019, a OMS chegou à conclusão e explicou para a população que a transexualidade não é uma doença, ou seja, não possui causa patológica, sendo uma manifestação de identidade de gênero diversa do nascimento. No entanto, as explicações da OMS só serão realmente oficializadas em 2022, na 11º CID (TAGLIAMENTO et al., 2020).

Desse modo, é possível perceber como a população LGBT+ sofre com preconceitos, afinal, até algum tempo atrás, ainda eram considerados doentes. É notável citar que, de acordo com a ONG “Grupo Gay da Bahia”, em 2017, a cada 19 horas uma pessoa LGBTQIA+ foi morta no Brasil. Ainda, segundo a Trans Murder Monitoring (TMN) da Transgender Europe (TGEU), de outubro de 2017 a setembro de 2018, o Brasil teve 369 casos de assassinato de travestis e transexuais (TAGLIAMENTO et al., 2020). Assim sendo, fica claro a postura agressiva da sociedade, que discrimina os indivíduos que fogem ao padrão imposto.

A censura busca manter a supremacia heterossexual, reprimindo todas as outras formas de manifestações e, considerando os adolescentes LGBT+, por estarem em um período caracterizado como uma fase de autodescobertas e incertezas, acabam tendo sua sexualidade questionada e deslegitimada, com isto fica evidente que este grupo necessita de mais atenção (FEDEGER et al., 2021).

A opressão LGBTfóbica é uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar a pessoa LGBT, se apresentando semelhante ao sexismo, racismo e outros (TAGLIAMENTO et al., 2020). Apesar de grupos como “Somos - Grupo de Afirmação Homossexual” e a fundação da ABGLT (Associação Brasileira de gays, lésbicas e transexuais) - que já atuou desde o movimento “Diretas Já” até as “Paradas do Orgulho LGBT” -, é notável a necessidade de mais atitudes para a quebra de preconceitos que minimizam e violentam a população LGBT e a inclusão desta na sociedade (TAGLIAMENTO et al., 2020).

Os adolescentes representam um grupo de fragilidade, por haver maior exposição e

suscetibilidade à casos de violência, sendo este um dos principais agravos para sua saúde (FEDEGER et al., 2021). Estando o conceito de gênero ligado às produções culturais e sociais, construídas historicamente, a falta de representação LGBT+ afeta a autoestima dos jovens que, acostumados aos estigmas de gênero, se deparam com o obstáculo de se aceitar e se reconhecer, pois aprenderam que as manifestações de diversidade sexual estão fora das normas sociais, sendo condutas desviantes e patológicas (FEDEGER et al., 2021; TAGLIAMENTO et al., 2020).

Estando a performance de gênero, que ultrapassa os padrões pré-estabelecidos, sujeita às incompreensões, repressões e discursos que negam a liberdade de existir, de acordo com a identidade que cada pessoa possui: há práticas que desrespeitam o modo de ser de cada um (TAGLIAMENTO et al., 2020). Assim, muitos jovens são expostos à discriminação e violência, seja na família ou comunidade, tendo seus direitos de segurança e liberdade violados (FEDEGER et al., 2021), estando mais suscetíveis a doenças mentais. Segundo Mustanski e Liu (2012 cit. por TAGLIEAMENTO et al., 2020), em uma de suas pesquisas com jovens e adultos LGBT, 35,4% falaram que se sentem sozinhos, 27% apresentam o apoio mínimo da família e 88,2% afirmaram ter sofrido violência. Tais relatos apresentam consequências, como as apresentadas por Pereira:

Verifica-se a presença de risco acrescido de tentativa de suicídio em jovens com orientação homossexual e bissexual. A relação entre homossexualidade e suicidalidade pode ser mediada pela coexistência de elevadas taxas de outros fatores de risco suicidário nesta população de jovens, nomeadamente maior risco de rejeição parental e pelos pares, fenômenos de bullying; e maior risco de depressão, abuso de álcool e substâncias (PEREIRA, 2011, apud TAGLIAMENTO et al., 2020).

Em uma pesquisa com 2154 estudantes, em São Francisco – Estados Unidos –, em 2009, chegou-se à conclusão que as pessoas que fogem da cisheteronormatividade tem 4,4% de mais chances de desenvolver depressão, suicídio e abusar de substâncias psicoativas (TAGLIAMENTO et al., 2020). Focando no suicídio, um dos meios que uma pessoa encontra para cessar sua dor, Shields confirma que adolescentes com identificação LGBT+ tem maior incidência de ideação suicida e tentativa dele quando comparado com os jovens heterossexuais (TAGLIAMENTO et al., 2020).

Vale ressaltar que, o risco de desenvolver problemas psicológicos não é um mero produto da sexualidade e identidade de gênero e, sim, reflexo da estigmatização e discriminação da sociedade em relação a diversidade sexual e de gênero. Segundo Herek (1991 cit. por TAGLIAMENTO et al., 2020), por ser alvo de discriminação, as pessoas que sofrem LGBTfobia podem apresentar choro incontrolável, agitação, distúrbio no sono, problemas em relacionamentos interpessoais e outros.

Estando constantemente expostos às situações de perigo, a violência, exclusão e violação de direitos podem se tornar potencializadores para o sofrimento psíquico-físico

e morte prematura desse grupo de pessoas (gays, lésbicas, travestis etc.) (FEDEGER et al., 2021). Não obstante, a agressão física pode ocorrer como uma forma de correção do comportamento considerado desviante, como exemplo o “estupro corretivo”, onde mulheres lésbicas e trans normalmente são estupradas de forma coletiva para mudar sua sexualidade (FEDEGER et al., 2021).

Oriundo dos preconceitos, podemos citar a baixa autoestima e isolamento social, em especial ao evitar serviços de saúde, devido ao modo como os profissionais tratam, por exemplo, as pessoas transexuais, se recusando utilizar o nome social e assim contribuindo para o menor acesso do grupo LGBT a saúde. Tais conflitos ainda podem causar tendências abusivas, distorção na imagem corporal e transtornos alimentares (FEDEGER et al., 2021).

Por fim, a LGBTfobia se estende, também, ao mercado de trabalho, já que, aproximadamente, 90% das mulheres trans e travestis se encontram na prostituição, devido à falta de oportunidade em outras áreas, apresentando maior vulnerabilidade psicossocial e tendo que suportar o preconceito vindo dos parceiros para sobreviver (TAGLIAMENTO et al., 2020). Também, são fatores determinantes para a discriminação à comunidade LGBT: a religião, que muitas vezes obriga o fiel a se reprimir; e a família que forma um ambiente hostil, trocando o apoio pela opressão, podendo levar o indivíduo à sintomas de estresse crônico (TAGLIAMENTO et al., 2020). Portanto, é visível como as atitudes gerais para manter a cisheteronormatividade atingem a população de gays, lésbicas, transexuais, bissexuais e demais.

Destarte, o grupo LGBT+ é constantemente violentado, excluído, diminuído, e as consequências não são poucas, atingem diretamente a saúde mental, tornando esta fragilizada assim como o indivíduo, que pode vir a apresentar desde choro incontrolável a ideias suicidas.

4.1 A SEXUALIDADE TRABALHADA EM ESCOLAS: UMA LUTA NO COMBATE À LGBTFOBIA

A sexualidade é algo inerente a vida humana, estando presente nas mais diversas fases da vida, desde o nascimento. No entanto, por muito tempo, apresentar indícios de tal sexualidade na fase infantil foi visto como anormal, levando as crianças a segregarem suas dúvidas e, assim, irem aprendendo através dos mais diversos meios, seja por fragmentos de conversas ou pela mídia. Logo, não tendo um espaço aberto para discussões, as ideias formadas partem dos princípios preconceituosos que rondam a comunidade, perseverando para a contínua exclusão de grupos minoritários, tendo ênfase os que fogem da heteronormatividade.

No século XVIII, se considerava que a criança não tinha sexualidade. No entanto, os três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade de Freud apresentaram justamente o contrário o que, claro, foi um choque. Freud mostrou através da arqueologia e da mitologia que a sexualidade perpassa a genitália, se organizando a partir de operações psíquicas e, então,

envolvendo emoção (SILVA, 2016). Mesmo assim, as dúvidas infantis, como “de onde vêm o bebê?”, ainda são deixadas de lado, fazendo com que a criança busque informações de outras fontes. Explicita Foucault ao falar sobre o desenvolvimento sexual:

[...] É também durante a Educação Infantil que os pequenos começam a colocar questões sobre a origem dos bebês. Nos caminhos para resolver esse «mistério» costumam se perguntar a um adulto ou elaborar teorias próprias com as informações que coletam das mais variadas fontes - conversas, filmes e livros entre outros (FOUCAULT, 1997, apud SILVA, 2016).

Nessa busca por respostas, as crianças entram em contato com conversas adultas, pela mídia e até internet, onde todos mostram a mesma visão. Comumente, em todos os meios citados, tem-se a propagação do que é ser menino e menina, levando a criança a absorver os rótulos ligados a cada gênero, como “boneca é coisa de menina”, e, assim, sem mais pontos de vista, elas agem de acordo com os princípios que veem, mantendo o preconceito neles presente. Desse modo, observa-se que “A sexualidade, quando relacionada à infância, ainda hoje, é pouco falada e explicada e, por isso, permanece como uma terra incógnita” (CONSTANTINE; MARTINSON, 1984, cit. por SILVA, 2016), levando a perseverança de preconceitos.

Disto, o resultado é um adolescente que pode ser descrito, com a fala de Calligaris (2000, cit. por LACERDA; AZAMBUJA, 2015), como “[...]frustrado pela moratória imposta e, ao mesmo tempo, a idealização social da adolescência lhe ordena que seja feliz”. Assim, a consequência do jovem que aprendeu com a mídia e absorveu os rótulos por ela imposto é a triste, mas real, situação do Brasil, onde jovens que fogem dos rótulos são agredidos física e verbalmente, por aqueles que aprenderam a rígida regra de comportamento de gênero. Segundo pesquisa feita pela ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transsexuais), 75% dos jovens de 13 a 21 anos foram agredidos verbalmente na escola, em 2015, por conta da sua orientação sexual (GONZAGA; GALLAS, 2019).

Por conseguinte, é confirmado a ideia de Mello (2012, cit. por GONZAGA; GALLAS, 2019), na qual a escola costuma ser um dos primeiros espaços onde as pessoas que subvertem as normas de gênero são humilhadas. Pode-se, ainda, citar que as relações divergentes da heteronormatividade são tratadas como prejudiciais à ordem social, sofrendo repressão da ética e tabus religiosos e, quando elas conseguem existir, ocorrem de maneira clandestina e assim culpabilizada, não permitindo a autêntica libertação (VINCENT, 1978, cit. por COSTA; BELMINO, 2015). Dessarte, se faz necessário a atuação da escola para atuar na formação de indivíduos que respeitem os demais, independentemente de seu gênero ou sexualidade, combatendo os estereótipos e, então, viabilizando a igualdade.

Conquanto, os desafios dos professores para responderem as dúvidas dos alunos são muitos, alguns dos entraves para tratar o tema, explicado por Maia (2006 cit. por SILVA, 2016), são: ausência de formação específica; falta de estrutura e material adequado; medo de falar sobre o tema, entre outros. É importante dizer que, o educador, precisa, sempre,

preservar a intimidade e lidar com as mais diversas crenças de cada ser, não sendo uma tarefa fácil, mas de extrema importância. Assim sendo, cabe à escola dar o apoio necessário ao docente, além disso, a educação sexual se faz necessária para manter um espaço de aprendizado e acolhimento aberto para incentivar os alunos a aprenderem de forma institucional e não com a mídia.

Em 1996, um documento sobre orientação sexual, incluso nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi lançado pelo Ministério da Educação, mas, não foi colocado em prática (GONZAGA; GALLAS, 2019). Similarmente, em 2004, lançou-se, adequado à Lei de Diretrizes e Bases, o projeto “Brasil sem Homofobia” que, apesar de adotado pelo Governo Federal, foi vetado, em 2011, devido à pressão popular e articulação política da bancada movida pela igreja (GONZAGA; GALLAS, 2019). Tais fatos mostram como a escola é influenciada por valores sociais e religiosos que, reproduzindo preceitos heteronormativos, pregam o preconceito de forma institucionalizada. Destarte, “A criança, nas práticas escolares, encontra-se envolta em redes de vigilância, controle e repressão” (SILVA, 2016) sendo institucionalmente oprimida, sobretudo quando se trata da sexualidade.

O fato é, ao censurar a sexualidade dentro das escolas, se adia o reconhecimento das identidades que divergem da heteronormatividade, mantendo este grupo ainda mais excluído, sobretudo, no acesso à educação (GONZAGA; GALLAS, 2019). Segundo pesquisas de Sampaio (cit. por SILVA, 2016), as escolas com educação sexual apresentam muitos pontos positivos em relação às demais, por exemplo, possuem maior rendimento escolar e coletividade, visto que ensinam respeito e igualdade aos alunos, aliviando a tensão e quebrando preconceitos, permitindo que o jovem se expresse de acordo com suas vontades, sem a necessidade de obedecer a padrões ultrapassados.

Assim sendo, é preciso que a escola adote a educação sexual, com uma visão pedagógica, do modo que é esclarecido nas normas PCNs, citadas anteriormente, onde é afirmado que a sexualidade não envolve só o biológico, mas as áreas psicológicas, sociológicas e culturais (GONZAGA; GALLAS, 2019). Visando que a família, na visão de Sarti (2006, cit. por SILVA, 2016), é uma instituição repleta do discurso patriarcal, de acordo com Charles Radcliffe (apud CALIXTO; FRANÇA, s.d.), as “crianças podem aprender atitudes homofóbicas com seus pais, mas, as escolas devem fazer todo o possível para combater estereótipos negativos e promover a aceitação”. Ou seja, é importante que as escolas promovam encontros com a família. Muitos pais temem o ensino do “sexo” como algo erótico ou como se fosse ensinar ao jovem atos sexuais, então cabe à instituição de ensino esclarecer o objetivo e métodos das aulas, acalmando a família e saciando as dúvidas sobre o ensino sexual. Este deve ter como propósito incentivar a criança a analisar e criticar o mundo ao redor, enfrentando os mais diversos preconceitos, à exemplo a LGBTfobia.

Então, é evidente como a história vem mudando, mesmo que a grande maioria das pessoas ainda se recusem a saciar e aceitar as dúvidas infantis. No entanto, esses

questionamentos são importantes para o autoconhecimento e, para evitar o aprendizado padronizado que contêm diversos rótulos, é preciso a atuação da escola, para impedir que o preconceito continue se perpetuando ao longo das gerações.

5 | CONCLUSÃO

Ao longo dos anos a sexualidade pôde estabelecer-se em diversos lugares de manifestações, de forma que, sempre, existiu uma conceituação excludente sobre ela imposta, por exemplo, pela religiosidade. Então, arrijou-se para a atualidade, infelizmente, visões que discriminam a comunidade LBGT, fundamentada em religião, política, medicina – ao considerar as sexualidades opostas à heterossexualidade como doenças –, dentre outros setores.

As discussões acerca da sexualidade até avançaram – com projetos como o ABGLT e saída da transexualidade dos parâmetros da patologia –, mas a violência física e psíquica gerada ao grupo LGBT, ainda, são numerosas e obstina-se socialmente, na escola, casa e em diversos ambientes.

Por conseguinte, majora-se o suicídio, objetivando o cessamento da dor, pelos homossexuais ou outras pessoas que fogem da cisheteronormatividade. Contudo, vale pensar que o suicídio da pessoa LGBT é um homicídio da sociedade, já que esta última ocasiona o sofrimento do jovem que se mata (TAGLIAMENTO et al., 2020).

Com isto, é de suma importância que exista formas para combater a disseminação de ideologias negativas referentes a sexualidade. Felizmente, uma das formas é trazer a temática, sexualidade, para a educação. Notou-se que, falar dela na escola já foi objeto de corroboração de ideais religiosos e políticos, tal que era exposto o indecoro ligado ao sexo.

Entretanto, para que hoje tenha-se a sexualidade na educação, deve-se enfrentar o pensamento de que crianças não possuem sexualidade; promover maior conscientização dos pais sobre como é tratado a sexualidade na escola e a importância de eles manterem um ambiente aberto ao diálogo com seus filhos, em casa; e reformulação de conteúdo nos cursos de licenciatura. As escolas devem atuar no combate às crescentes ondas de homofobia, transfobia e demais preconceitos ligados às ideias fixas da heteronormatividade.

Destarte, a transgressão da LGBTfobia, no Brasil, pode acontecer por meio do ensino da sexualidade nas escolas, promovendo, por consequência, benefícios à saúde mental dos indivíduos e perpetuando uma sociedade mais justa; polida no respeito ao próximo; e, também, informada fidedignamente.

REFERÊNCIAS

- CALIXTO, THIAGO GUILHERME; FRANÇA, MARLENE HELENA DE OLIVEIRA. **LGBTfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente.** [s.d.]. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD4_SA11_ID5735_12082016183610.pdf. Acesso em: 11 de mar. de 2021.
- COSTA, TATIANE; BELMINO, MARCUS CÉZAR. **Poliamor: da institucionalização da monogamia à Revolução Sexual de Paul Goodman.** [2015]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v12n23/v12n23a08.pdf>. Acesso em: 11 de mar. de 2021.
- FEDEGER, ANDRÉA MARIA; GUIMARÃES, MAYRA NICOLLE DOS SANTOS; CASTANHARO, REGINA TITOTTO; SCHNEIDER, WANESSA. **A vulnerabilidade e o desempenho ocupacional de adolescentes vítimas de LGBTfobia no Brasil.** [2021]. Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/articles/code/210102829>. Acesso em: 13 de mar. de 2021.
- FOUCAULT, MICHEL. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GONZAGA, TAYNAN MATHEUS SOUSA; GALLAS, ANA KELMA CUNHA. **O retrocesso no combate da LGBTfobia no Brasil: o preconceito vivenciado pela população LGBT no ambiente escolar.** [2019]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/download/8655345/22221/67627>. Acesso em: 11 de mar. de 2021.
- LACERDA, GUILHEREME SEVERO; AZAMBUJA, MARCOS ADEGAS. **Extra, extra! Adolescência e ideal cultural: vendendo imagens e jornais.** [2015]. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/viewFile/1839/1728>. Acesso em: 15bel de mar. de 2021.
- SILVA, KARLA FIRMINO DA. **Pedagogia da Sexualidade: o papel do professor.** [2016]. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4317/1/KFS22112016.pdf>. Acesso em: 11 de mar. de 2021.
- SOUZA, DÉBORA DE ARO; JÚNIOR, EDCARLOS DOMINGUES CAMPOS. **Sexualidade: fator de relevância na prática docente.** 1ª ed. Taboão da Serra – SP: Vicensa Edições Acadêmicas, 2020.
- TAGLIAMENTO, GRAZIELLE; SILVA, SAYMON SOUZA CORREA DA; SILVA, DENISE BARCELOS DA; MARQUES, GIOVANNA DE SOUZA; HASSON, REBECA; SANTOS, GABRIELLI EDUARDA DOS. **Minha dor vem de você: uma análise das consequências da LGBTfobia na saúde mental de pessoas LGBTs.** [2020]. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendif/article/view/34558/24055>. Acesso em: 13 de mar. de 2021.

CAPÍTULO 13

ADVOCACY, COMUNICAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA SOBRE A TUBERCULOSE

Data de aceite: 01/05/2021

Raimunda Hermelinda Maia Macena

ID Lattes: 6728123164375829

Liandro da Cruz Lindner

ID Lattes: 1937007952823864

Carla Patrícia Almeida

José Carlos Veloso Pereira da Silva

ID Lattes: 7986882276282027

Antonio Ernandes Marques da Costa

ID Lattes: 6752200643268838

Neide Gravato da Silva

Giselle Raquel Israel

ID Lattes: 2629665930290582

Ezio Távora dos Santos Filho

ID Lattes: 1272548109483604

RESUMO: Um mundo livre da tuberculose (TB) tem sido a chamada das políticas atuais de controle da doença no panorama contemporâneo, estabelecendo objetivos mais audaciosos para o manejo desta doença negligenciada. área chamada de Advocacy, Comunicação e Mobilização Social (ACMS) é o engajamento comunitário e são instrumentos de diálogo e colaboração entre sociedade civil e pesquisadores constituindo-se em ferramentas de visibilização das necessidades do cotidiano de indivíduos, e comunidades, que vivenciam

as vulnerabilidades, as experiências e as implicações do adoecimento. revisão sistemática da literatura com análise bibliométrica, de natureza quali-quantitativa a ser desenvolvida a partir de fontes secundárias e terciárias disponíveis em bases virtuais multidisciplinares, existentes no território nacional, no período de dezembro de 2018 e janeiro de 2019.

PALAVRAS - CHAVE: Mobilização social. Tuberculose. Empoderamento.

ABSTRACT: A world free of tuberculosis (TB) has been called the current policies of disease control in the contemporary panorama, establishing more audacious goals for the management of this neglected disease. an area called Advocacy, Communication and Social Mobilization (ACMS) is community engagement and is a tool for dialogue and collaboration between civil society and researchers, constituting tools for making the daily needs of individuals and communities aware of vulnerabilities, the experiences and implications of illness. systematic review of the literature with bibliometric analysis, of a qualitative and quantitative nature to be developed from secondary and tertiary sources available in multidisciplinary virtual bases, existing in the national territory, in the period of December 2018 and January 2019.

KEYWORDS: Social mobilization. Tuberculosis. Empowerment.

INTRODUÇÃO

Um mundo livre da tuberculose (TB) tem sido a chamada das políticas atuais de controle

da doença no panorama contemporâneo, estabelecendo objetivos mais audaciosos para o manejo desta doença negligenciada. A estratégia pelo “ Fim da TB ” (“*End TB Strategy*”), divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em meados de 2016, acompanha as novas metas sustentáveis do milênio (*Sustainable Development Goals – SDG*) das Nações Unidas (NU) e tem como objetivo atingir uma redução de 90% nos óbitos por TB e em 80% no contágio da doença até o ano de 2030 (1).

A área chamada de Advocacy, Comunicação e Mobilização Social (ACMS) é o engajamento comunitário e são instrumentos de diálogo e colaboração entre sociedade civil e pesquisadores constituindo-se em ferramentas de visibilização das necessidades do cotidiano de indivíduos, e comunidades, que vivenciam as vulnerabilidades, as experiências e as implicações do adoecimento. O Plano Global STOP TB destaca o papel da sociedade civil na formulação, operacionalização e monitoramento de políticas em saúde com vistas a promoção e proteção dos direitos humanos e de valores como a ética e a equidade(2). Do mesmo modo, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) destaca que a produção de conhecimento deve ser mediada pela compartilhada com a sociedade civil através da participação, desde a concepção até a devolutiva dos achados científicos (3, 4).

Apesar do conhecimento do papel do Advocacy, Comunicação e Mobilização Social, ainda são escassos os estudos sobre a temática. Inclusive sendo objeto de negligencia por gestores, não cônscios do papel do controle social. A capacidade de tradução das evidências oriundas de pesquisas científicas em recomendações com potencial para modificarem práticas depende de um intenso e complexo processo de engenharia política, de gestão das instâncias responsáveis (5, 6), e, de maneira análoga, a transferência de políticas e diretrizes entre níveis de governança. Além disto, trata-se de também um processo dependente de aspectos contextuais, técnicos e das relações de poder (7).

Deste modo, busca-se conhecer a produção científica sobre Advocacy, Comunicação e Mobilização Social, com foco nas estratégias em relação à tuberculose, em bases virtuais multidisciplinares, em especial aquelas, cuja execução depende de recursos públicos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura com análise bibliométrica, de natureza quali-quantitativa a ser desenvolvida a partir de fontes secundárias e terciárias disponíveis em bases virtuais multidisciplinares, existentes no território nacional, no período de dezembro de 2018 e janeiro de 2019.

A revisão sistemática da literatura (RSL) é usada para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção/investigação, auxiliando na orientação para investigações futuras sobre a temática abordada (8).

Estudos bibliométricos são aqueles que oferecem informações analíticas sobre o

resultado do processo de investigação, apontando a evolução, visibilidade e estrutura, relevância das publicações selecionadas através de indicadores que norteiam o processo de seleção do referencial teórico (9). Os dados estatísticos oriundos dos estudos bibliométricos mensuram a contribuição do conhecimento científico derivado das publicações em determinadas áreas (10).

Deste modo, a pergunta norteadora deste estudo é: *qual a produção científica sobre Advocacy, Comunicação e Mobilização Social, com foco nas estratégias em relação à tuberculose, disponíveis em bases virtuais multidisciplinares, disponíveis em território nacional?*

A coleta foi realizada por dois processos complementares etapas: RSL e análise bibliométrica. A busca da RSL ocorreu na *Web of Science* pois indexa um conjunto de periódicos de alta relevância para a pesquisa científica mundial, com abordagem multidisciplinar (11). As indexações rastreadas pelos *Descritores em Ciências da Saúde* (DeCS), na opção “busca avançada”, combinados pelo operador booleano AND e serão utilizados no campo de busca TOPIC (título, palavras-chave e resumos) através das seguintes estratégias de busca *Advocacy, Communication and Social Mobilisation - Tempo estipulado: 1945-2018. Índices: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.*

Os critérios de inclusão foram artigos disponíveis em texto completo na íntegra nas línguas inglês, português e espanhol. Foram excluídos estudos repetidos em bases de dados diferentes; editoriais e os que após a leitura dos resumos apresentarem conteúdo textual divergente da pergunta primária ou que não respondam aos objetivos deste trabalho. Após a avaliação dos critérios de elegibilidade foi realizada a sistematização dos achados oriundos da etapa 1 será feita realizada leitura integral, posteriormente, foi construído um banco de dados em forma de planilha eletrônica no Excel for Windows® 2010.

No processo 2 foram coletadas as seguintes variáveis:

Etapa 1. Caracterização dos estudos:

- (1) Título do periódico porque indica o reflexo da aceitação editorial para publicação de estudos bibliométricos;
- (2) Autores;
- (3) País;
- (4) Periódico com fator de impacto nos últimos 5 anos e no ano de 2017;
- (5) Ano de publicação do artigo porque permite identificar tendência, trajetória, utilização e aceitação de estudos bibliométricos por parte das revistas.

Etapa 2. Avaliação dos indicadores bibliométricos:

- (1) Fator de impacto do periódico: Mede quantas vezes um artigo foi citado em relação ao total de artigos publicados em um periódico/revista em um período específico (12).

(2) Fator de impacto do periódico em 5 anos: É o número médio de vezes que os artigos de um periódico publicado nos últimos cinco anos têm sido citados no ano (13).

(3) Classificação da categoria Journal Citation Reports;

(4) Quantificação de citações em todas as bases; na principal coleção da *Web of Science*; *BIOSIS Citation Index*; *Chinese Science Citation Database*, *Data Citation Index*; *Russian Science Citation Index* e *SciELO Citation Index*

(5) Impacto de citação (contagem de citações) de publicações na *Web of Science* desde a publicação e nos últimos 180 dias

Foi elaborado o fluxograma da análise dos resultados conforme proposto pelo *guideline PRISMA* (14) e os dados qualitativos referentes a caracterização e enfoques abordados pela bibliometria apresentados por meio de quadros. Os dados referentes aos indicadores bibliométricos serão analisados por meio de análise estatística descritiva e expressos como distribuições de frequência conforme preconizado pelos pressupostos da bibliometria (15).

Não foi necessária submissão do projeto do presente estudo a Comitê de Ética em Pesquisa, posto que serão utilizadas fontes bibliográficas públicas e disponíveis em domínio público e acesso livre.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao total, foram localizados 41 estudos na área de ACMS e 14 quando adicionado o termo tuberculose, destes apenas 20 e 11, respectivamente estavam disponíveis na íntegra. Ao final foram selecionadas 4 referências sobre Advocacy, Comunicação e Mobilização Social (FIGURA 01).

<i>Advocacy, Communication and Social Mobilisation</i>	<i>Advocacy, Communication and Social Mobilisation AND Tuberculosis</i>
Total de estudos = 41	Total de estudos = 14
Acesso aberto = 20	Acesso aberto = 11
Artigos = 18	Artigos = 11
	<i>Exclusão pelo título e/ou resumo = 07</i>
	Selecionados = 04

Figura 01 – Seleção dos estudos sobre ACMS e ACMS tuberculose disponíveis na *Web of Science*. 2018.

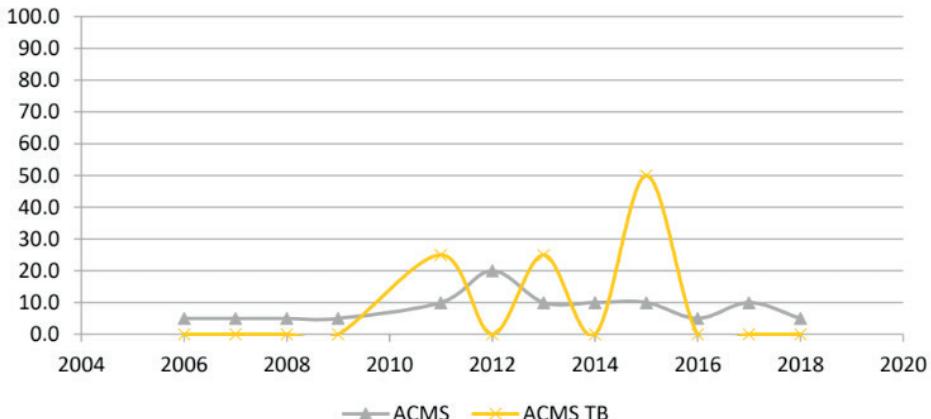


Gráfico 01 – Estudos sobre ACMS e ACMS tuberculose por anos disponíveis na *Web of Science*. 2018.

Observa-se que há baixa produção no tema de ACMS sendo os estudos começam a serem publicados em 2006 (média no período de 1,7 estudo/ano \pm 0,9) com maior produção entre 2011 e 2015 (média no período de 2,4 estudo/ano \pm 0,9). Para os estudos de ACMS e tuberculose um número bastante escasso de publicações, sendo iniciada em 2011 e tendo seu máximo em 2015 (2 estudos) (GRÁFICO 01).

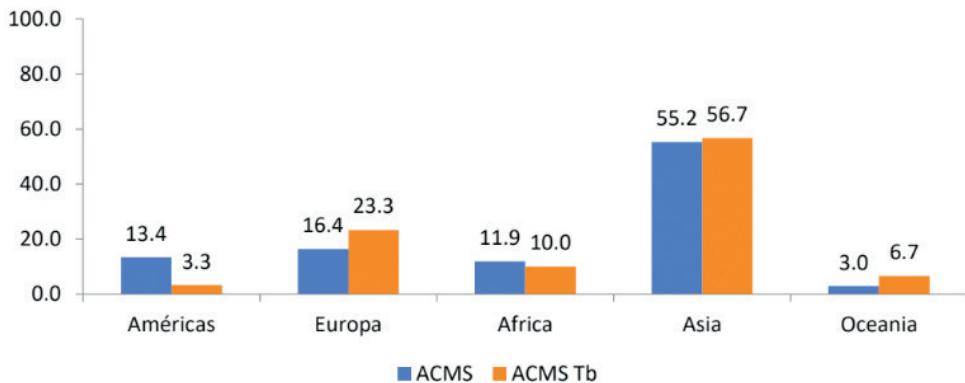


Gráfico 02 – Estudos produzidos sobre ACMS e ACMS tuberculose disponíveis na *Web of Science* considerando o continente de origem das parcerias dos estudos. 2018.

Há parceria na produção de estudos ACMS sendo que pode ser observada sua presença de todos os continentes ($n=67$), concentrando-se na Ásia (55,2%), Europa (16,4%) e Américas (13,4%). Entretanto a parceira científica na produção de conhecimento sobre ACMS e tuberculose é superior ($n=30$, representando 44,8% das parcerias internacionais e

interinstitucionais) concentra-se Ásia (56,7%), Europa (23,3%) e África (10,0%) (GRÁFICO 02).

As principais áreas de estudo em ACMS foram saúde pública ocupacional e ambiental (65,4%) e estudos em medicina (19,4%) e na ACMS em TB foram educação (57,1%) e saúde pública ocupacional e ambiental (42,9%). As principais organizações de origem dos pesquisadores em ACMS foram fundações de parceiros comunitários (21,1%) segundo pelo Fundo Global de Combate à Aids TB Malária / Stop TB e universidades (15,8% cada) e dos pesquisadores em ACMS TB Fundo Global de Combate à Aids TB Malária / Stop TB (38,5%) e fundações de parceiros comunitários (30,8%). Os principais financiadores dos estudos são iniciativas governamentais (29,2%) e Fundo Global de Combate à Aids TB Malária / Stop TB (25,2%) para ACMS e Fundo Global de Combate à Aids TB Malária / Stop TB (26,0%) e iniciativas (TABELA 01).

Características	ACMS		ACMS TB	
	N	%	N	%
Área estudo		N=26		N=7
Comunicação	1	3,8	0	0,0
Educação	2	7,7	4	57,1
Medicina	5	19,2		
Medicina experimental de investigação	1	3,8	0	0,0
Medicina interna geral/imunologia	2	7,7	0	0,0
Medicina tropical	2	7,7	0	0,0
Saúde pública ocupacional e ambiental	17	65,4	3	42,9
Tecnologia da ciência outros tópicos	1	3,8	0	0,0
Organização de origem dos pesquisadores		N=38		N=13
Fundação Bill Melinda Gates	1	2,6	0	0,0
Parceiros comunitários	8	21,1	4	30,8
Fundo Global de Combate à Aids TB Malaria / Stop TB	6	15,8	5	38,5
Iniciativas Governamentais	5	13,2	3	23,1
Union	2	5,3	1	7,7
Unicef/ Save The Children	4	10,5		
United States Agency for International Development	2	5,3	0	0,0
Universidades	6	15,8	0	0,0
World Health Organization/ CDC	4	10,5	0	0,0
Financiadores		N=24		N=23
Centers for disease control and prevention	1	4,2	0	0,0
Edtcp	1	4,2	1	4,3

Esrf dfid/ dfid	2	8,3	1	4,3
European Union	1	4,2	0	0,0
Fundações	2	8,3	4	17,4
Fundo Global de Combate à Aids TB Malaria / Stop TB	6	25,2	6	26,0
Iniciativas governamentais	7	29,2	5	21,7
International Union for Tuberculosis and Lung Diseases	2	8,3	2	8,7
Universidades	2	8,3	3	13,0
United States Agency for International Development	0,0	1	4,3	

Tabela 01 – Características gerais dos estudos produzidos sobre ACMS e ACMS tuberculose disponíveis na *Web of Science* considerando área de estudos, organização de origem dos pesquisadores e financiadores dos estudos. 2018.

Parece ficar evidente que a produção em TB se centra muito mais nos aspectos biomédicos, deixando as áreas das ciências humanas em segundo plano. Mesmo a área de ACMS considerada vital para o desenvolvimento de políticas públicas, conforme elencado em documentos nacionais e internacionais, o interesse acadêmico parece se localizar em áreas voltadas para resultados palpáveis. De parte dos gestores também não há qualquer incentivo para isto, muitas vezes considerando esta área mera coadjuvante do processo de promoção da saúde. Podemos aqui até se ressaltar fala de muitos gestores, que não cônscios dessa importância, se referem que: “o controle social só serve para atrapalhar” (QUANDRO 01 e QUADRO 02).

ID	TITULO	AUTORES	PAÍS	PERIODICO	FATOR DE IMPACTO	
					5 ANOS	2017
1	Patient and community experiences of tuberculosis diagnosis and care within a community-based intervention in Ethiopia: a qualitative study	Tulloch, O <i>et al</i>	Etiópia			
2	Knowledge and attitude of key community members towards tuberculosis: mixed method study from BRAC TB control areas in Bangladesh	Paul, S <i>et al</i>	Bangladesh			
3	Evaluating the efficacy of tuberculosis Advocacy, Communication and Social Mobilization (ACSM) activities in Pakistan: a cross-sectional study	Turk, T <i>et al</i>	Paquistão	BMC PUBLIC HEALTH	3039	2.42
4	A rapid assessment and response approach to review and enhance Advocacy, Communication and Social Mobilization for Tuberculosis control in Odisha state, India	Kamineni, VV <i>et al</i>	Índia			

Quadro 01 – Caracterização dos estudos selecionados relativos à Advocacy, Comunicação e Mobilização Social e tuberculose disponíveis na *Web of Science*. 2018.

Desde o advento da Constituição Federal de 1988, e posteriormente o arcabouço que criou o Sistema Único de Saúde, que o acompanhamento comunitário foi valorizado, mudando seu rumo visando somente ações assistências para debates e proposições mais amplas, tratando a saúde como “direito de todos e dever do Estado”. (CF, 1988Art, 196).

Se de uma parte fica claro que este envolvimento cresceu e se tornou fundamental, de outro se percebe que as ações de transformar estas práticas em ciência ainda engatinham, necessitando uma maior valorização por parte dos gestores a estes processos.

ID	OBJETIVO	AMOSTRA	MÉTODO	RESULTADOS	CONCLUSÃO	DIRETRIZES ACMS
1	Avaliar o comportamento de busca de tratamento dos membros da comunidade e suas percepções da intervenção após implementado por meio de parcerias com extensionistas de saúde	36 clientes da intervenção baseada na comunidade	Qualitativo	Alto nível de aceitabilidade; benefícios particularmente claros surgiram para mulheres e homens pobres e aqueles muito fracos para viajar	Incorporar serviços de TB nas comunidades é uma abordagem aceitável para grupos vulneráveis que tiveram pouco acesso a unidades de saúde	
2	Avaliar o conhecimento e as atitudes dos principais membros da comunidade (KCMS) participaram do ACSM nas áreas de controle da TB do Bangladesh Rural Advancement Committee (ONG)	Amostragem aleatória multi estágio de 432 participantes	Quantitativo	53% dos KCMS tinham bom conhecimento sobre a TB, mas os trabalhadores da BRAC eram mais experientes em comparação com outros KCMS. Consideráveis lacunas de conhecimento foram observadas entre os trabalhadores de saúde da comunidade BRAC.	Níveis variados de conhecimento e atitudes mistas sobre a TB entre os KCMS	
		Subamostra de 48 entrevistados	Qualitativo	<td>O conhecimento sobre a tuberculose infantil era deficiente mesmo entre os profissionais de saúde da BRAC</td> <td>Atividades futuras do ACSM devem envolver os membros da comunidade contra o estigma e promover informações relacionadas à TB infantil</td>	O conhecimento sobre a tuberculose infantil era deficiente mesmo entre os profissionais de saúde da BRAC	Atividades futuras do ACSM devem envolver os membros da comunidade contra o estigma e promover informações relacionadas à TB infantil
3	Examinar a eficácia de um programa ACSM	Aleatória estratificada de 2.400 participantes em 57 distritos, divididos em 3 grupos: clientes das atividades de ACSM da mídia e da comunidade, clientes apenas das atividades de mídia do ACSM ou desconhecidas de quaisquer atividades do ACSM.	Quantitativo	Casos de mídia e comunidade tinham um entendimento mais fraco sobre a TB e seu tratamento. Conscientização sobre as atividades do ACSM era mais alta entre os paquistaneses alfabetizados e residentes em áreas urbanas. Fontes preferenciais de informações de TB também foram encontradas para variar de acordo com gênero, localização geográfica e alfabetização.	Melhorias no conhecimento e atitudes em relação à TB. Ampliar a abordagem sobre os déficits conhecimento da TB, particularmente entre populações rurais e analfabetas	ACSM de TB necessitam alavancar os canais de mídia preferidos dos principais segmentos demográficos e explorar o grau em que a exposição a múltiplos canais de comunicação pode ter um efeito aditivo no conhecimento em saúde

4	Identificar o impacto das intervenções do projeto	'Ongs de interface' e o envolvimento de grupos comunitários como grupos de autoajuda de mulheres, órgãos do governo local, comitês de saneamento de aldeias e pessoal de saúde geral na promoção da TB	Qualitativo via metodologia de avaliação e resposta rápida (RAR)	Combinção de fatores, incluindo o envolvimento de ongs de Interface, juntamente com o aumento do treinamento e envolvimento de agentes de saúde e grupos comunitários, e a disseminação de recursos comunitários contribuíram para melhorar a conscientização e conhecimento sobre TB nos distritos alvo. As atividades contribuíram para melhorar a eficácia dos profissionais de saúde e da comunidade para elevar a agenda da TB e melhorar a adesão à alfabetização e tratamento da TB. O envolvimento de pacientes tratados com sucesso também ajudou a reduzir o estigma e a discriminação da comunidade.	Uso ampliado das atividades de ACMS no controle da TB resultou em vários benefícios, tais como preencher os vícios de comunicação entre o sistema de saúde e a comunidade através do apoio e coordenação dos serviços gerais de saúde, ongs e a comunidade. O uso estratégico de "mensagens personalizadas" para abordar problemas específicos de TB em áreas de baixo desempenho também levou a resultados comportamentais mais positivos e melhorou a eficiência na prestação de serviços.	Atividades do ACSM pode melhorar o conhecimento, atitudes e comportamentos da TB, ao mesmo tempo em que mobiliza grupos comunitários específicos para construir a eficácia da comunidade no controle da TB

Quadro 02 – Caracterização dos estudos selecionados relativos à Advocacy, Comunicação e Mobilização Social e tuberculose disponíveis na *Web of Science*. 2018.

A não priorização de ações de Advocacy, Comunicação e Mobilização Social e tuberculose se reflete nas gestões de saúde, onde embora tais áreas sejam valorizadas, acabam por ficarem secundarizadas diante de estudos e ações voltados para aspectos clínicos, farmacológicos ou de outro segmento biomédico. Certamente a ideia de que a figura do profissional de saúde com maior valor simbólico (sobretudo médicos) influencia no olhar sobre estes a problematização teórica de seus trabalhos, e refletem no montante da produção sobre tuberculose e, talvez, sobre outras patologias. A própria criação desta área nas esferas públicas é muito recente e, no caso do Brasil, só teve seu impulso após a CF de 1988 e seu momento máximo na Tuberculose, quando o país teve financiamento do Fundo Global para Aids, Tuberculose e Malária, entre 2007 e 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Note-se que o potencial de sistematização e circulação destas experiências resultaria em políticas mais sintonizadas com a realidade de suas populações. Em primeiro lugar a própria decodificação das mensagens técnicas passaria por um processo de entendimento

maior de seus conteúdos e, por extensão, refletiria em maior cuidado, adesão e cura da tuberculose. A mobilização social, embora centenária no Brasil, como foi o caso da Liga contra Tuberculose, criada nos idos dos anos 1900, mas, somente a partir da Constituição de 1988, passou a exigir sua participação na formulação das políticas públicas há pouco que despertando a necessidade de engajamento nos espaços de controle social e acompanhamento das políticas de saúde, entre outras.

Se conclui que há grande potencial de produção acadêmica neste aspecto devendo, no entanto, haver um maior apoio e incentivo para que isto se torne realidade. A aproximação com os segmentos da sociedade civil, sua capacitação técnica na linguagem científica, o aporte das gestões para a valorização destes trabalhos e uma maior sensibilidade das academias e revistas especializadas para estes temas, poderia resultar em excelentes contribuições para o combate da tuberculose.

REFERÊNCIAS

1. Organization WH. Implementing the end TB strategy: the essentials. World Health Organization; 2015. Report No.: 9241509937.
2. Organization WH. Global plan of action to strengthen the role of the health system within a national multisectoral response to address interpersonal violence, in particular against women and girls, and against children. 2016.
3. de Carvalho FC, Jácome MdQD. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA: ATUAÇÃO DOS CEP E SUA COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE ACADÉMICA. Programa de Iniciação Científica-PIC/ UniCEUB-Relatórios de Pesquisa. 2018(2).
4. Gomes D, Finkler M, Aparisi JCS. Melhoramento ético das práticas em saúde: Comitês de Bioética em Espanha e Brasil. Revista Iberoamericana de Bioética. 2017(4).
5. Silva-Sobrinho RA, Zilly A, Aparecida Monroe A, Simone Galvão Pinto É, Munhak da Silva RM, Scatena Villa TC. Ambivaléncia das ações de controle da tuberculose na atenção básica à saúde. Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste. 2014;15(4).
6. Probandari A, Widjanarko B, Mahendradhata Y, Sanjoto H, Cerisha A, Nungky S, et al. The path to impact of operational research on tuberculosis control policies and practices in Indonesia. Global health action. 2016;9(1):29866.
7. de Souza KMJ, de Sá LD, da Silva LMC, Palha PF. Atuação da Enfermagem na transferência da política do tratamento diretamente observado da tuberculose. Revista da Escola de Enfermagem da USP. 2014;48(5):874-82.
8. SAMPAIO R, MANCINI M. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista brasileira de fisioterapia. 2007;11(1):83-9.
9. de Medeiros IL, Vieira A, Braviano G, Gonçalves BS. Revisão Sistemática e Bibliometria facilitadas por um Canvas para visualização de informação. InfoDesign-Revista Brasileira de Design da Informação. 2015;12(1):93-110.

10. Soares PB, Carneiro TCJ, Calmon JL, de Oliveira L OdC. Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados Web of Science. Ambiente Construído. 2016;16(1):175-85.
11. Freitas JEBd, Mazzetto SE, Amaral RMd, Faria LILd, Leiva DR, Milanez DH. Bibliometric analysis of Brazilian and northeast Brazilian region scientific publication in biotechnology. 23. 2017;23.
12. ANTUNES AA. Como avaliar produção científica. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões. 2015;42(suppl 1):17-9.
13. Strehl L. O fator de impacto do ISI e a avaliação da produção científica: aspectos conceituais e metodológicos. Ciência da informação Brasília Vol 34, n 1 (jan/abr 2005), p 19-27. 2005.
14. Galvão TF, Pansani TdSA, Harrad D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. Epidemiologia e Serviços de Saúde. 2015;24:335-42.
15. BERVIAN P. CERVO. AL. SILVA, R da Metodologia Científica 6^a ed São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.
16. Liga de Tuberculose <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/liga-de-1900-e-marco-na-luta-contra-a-tuberculose-no-brasil/#:~:text=Os%20primeiros%20casos%20de%20tuberculose,mais%20de%203%20mil%20anos>

CAPÍTULO 14

A POLÍTICA PÚBLICA DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEE/SP: ANÁLISE DO CASO DA DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE TAQUARITINGA

Data de aceite: 01/05/2021

Data da submissão: 19/03/2021

Paulo Cesar Cedran

(Cuml/ Colaborador do Grupo de Estudos
COPPE)

ORCID ID: 0000-0001-9941-8690

Chelsea Maria de Campos Martins

(Unesp/Grupo de Estudos COPPE)
ORCID ID: 0000-0002-9984-219X

Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em Educação (I CONIPE)/Unesp/Assis/SP, 2018.

RESUMO: A violência escolar tem se apresentado no contexto educacional como um desafio a ser enfrentada pela comunidade escolar e, em especial, pelo professor, no exercício de sua profissão em sala de aula. Para fazer frente a este cenário desafiador, a SEE/SP criou em 2010 o Sistema de Proteção Escolar e com ele a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). A presente pesquisa tem por finalidade analisar a política pública da SEE/SP, por meio do estudo de caso do Programa Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga (DER TAQ) – período 2010-2018, identificando como o contingenciamento estabelecido pelo governo estadual refletiu ou não na diminuição dos índices de violência nas escolas. A proposta de pesquisa centrou sua

análise nas legislações que instituíram o projeto, e em suas alterações, enfatizando o processo de desmonte do projeto a partir do advento do Decreto nº 61.466/2015.

PALAVRAS - CHAVE: Política Pública. Sistema de Proteção Escolar. Professor Mediador Escolar e Comunitário.

THE PUBLIC POLICY OF THE SEE /
SP SCHOOL PROTECTION SYSTEM:
ANALYSIS OF THE CASE OF THE
TEACHING REGION OF TAQUARITINGA

ABSTRACT: School violence has presented itself in the educational context as a challenge to be faced by the school community and, especially, by the teacher, in the exercise of their profession in the classroom. To face this challenging scenario, SEE / SP created in 2010 the School Protection System and with it the role of School and Community Mediator Teacher (PMEC). The present research aims to analyze the public policy of SEE / SP, through the case study of the School Protection System Program in the Taquaritinga Region Education Directorate (DER TAQ) – for the 2010 to 2018 period, identifying how the contingency established by the state government reflected or not in the reduction of violence rates in schools. The research proposal centered its analysis on the legislation that instituted the project, and on its amendments, emphasizing the process of dismantling the project since the advent of Decree No. 61.466 / 2015.

KEYWORDS: Public Policy. School Protection System. School and Community Mediator Teacher.

INTRODUÇÃO

A escola pública estadual paulista vem atuando num contexto de dificuldades, uma vez que a falta de profissionais para atender as necessidades mínimas, conforme determina o inciso IX do 4º artigo da LDB/96, reflete como, por exemplo, absenteísmo de professores e no número excessivo de alunos em sala de aula, fatores este, que vêm contribuindo para o aumento dos índices de violência.

O cumprimento do artigo da LDB/96 supracitado vem sendo comprometido em função do contingenciamento de gastos do governo estadual, fato este que se reflete no aumento da violência escolar e sendo um desafio a ser enfrentado pela comunidade escolar, em especial, pelo professor, no exercício de sua profissão em sala de aula.

Paro (2001) reforça que a oferta de um ensino de qualidade deveria contar com uma relação intrínseca entre a quantidade de alunos e os recursos oferecidos pelo sistema público minimamente condizente com a natureza do trabalho docente na escola básica. Esta situação pontuada por Paro (2001) vem se tornando recorrente na escola pública paulista.

A falta de profissionais, professores e demais funcionários da equipe escolar, aliada ao número de alunos presentes em sala de aula, entre 40 (quarenta) e 45 (quarenta e cinco) alunos do ensino fundamental anos finais e ensino médio, vem provocando os mais variados casos de violência escolar, tais como: bullying, vandalismo, violência interpessoal, agressão verbal entre outros problemas de convivência. Esta conjuntura é confirmada pelos dados apresentados no documento “Violência nas escolas: uma visão dos delegados da Apeoesp” (2007), publicado no link o Observatório da Violência, disponível no site n Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) que demonstra o quadro de violência presente no ensino público paulista.

Para fazer frente a este cenário desafiador a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) instituiu em 2010, o Sistema de Proteção Escolar, por meio da Resolução SE 19, de 12-2-2010, criando a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), para que este coordene o planejamento e a execução de ações destinadas à prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar. Esta ação faz em parte do Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571/2011. Esta política pública da SEE/SP identificou 1.206 escolas estaduais como prioritárias, selecionadas após análise dos registros presentes no Sistema de Registro de Ocorrência Escolar (ROE).

Neste sentido, a presente pesquisa tem por finalidade analisar a política pública da SEE/SP, por meio do estudo de caso do Programa Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga (DER TAQ), identificando como o contingenciamento estabelecido pelo governo estadual refletiu ou não na diminuição dos índices de violência nas escolas.

CONTEXTO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR DA SEE/SP

A proposta inicial do Sistema de Proteção Escolar era o de estabelecer uma rede de proteção comunitária para garantia à segurança escolar e minimizar os índices de violência. A escola deveria implementar ações específicas, tais como: adotar práticas de mediação de conflitos, promover modelos de convivência pacífica e democrática, assim como práticas efetivas de resolução de conflitos, com respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias no âmbito escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de justiça restaurativa do Sistema de Proteção, conforme estabelecido na Resolução SE 19/2010. Para as escolas indicadas para participar dessa política da SEE, a Resolução SE 19/2010 permitiu que optasse-se entre dois professores, com jornada de 24 (vinte e quatro) horas semanais, ou um professor, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais (artigo 7º, Resolução SE 19/2010). Após esta indicação caberia a Diretoria de Ensino dar continuidade a este processo por meio da atribuição da função de PMEC às estas escolas.

Em 2011, a SEE/SP alterou o Sistema de Proteção Escolar por meio da Resolução SE nº 01/2011 e entre as mudanças destacamos o artigo 1º dessa resolução estabeleceu a alteração nas atribuições do PMEC, a saber:

Na implementação das ações específicas do Sistema de Proteção Escolar, a escola poderá contar com até 2 (dois) docentes para atuarem como Professor Mediador Escolar e Comunitário, cujas atribuições consistem, precípua mente, em:

I - adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa;

II - orientar os pais dos alunos, ou responsáveis, sobre o papel da família no processo educativo;

III - analisar os fatores de vulnerabilidade e de risco a que possam estar expostos os alunos;

IV - orientar a família, ou responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;

V - identificar e sugerir atividades pedagógicas complementares, a serem realizadas pelos alunos fora do período letivo;

VI - orientar e apoiar os alunos na prática de seus estudos.

Essas mudanças estabelecidas na Resolução SE nº 01/2011 de atribuições do PMEC vai ao encontro do que Cubas (2007, p.47) como exigências para o exercício da mediação:

Diante de novas exigências na profissão, os professores não podem estar habilitados apenas para educarem seus alunos nas disciplinas que fazem parte dos currículos, mas, além disso, têm que desenvolver a capacidade de intervir e de evitar comportamentos agressivos.

Assim, a Resolução SE nº 01/2011 ao considerar que os profissionais da escola podem realmente contribuir para evitar a violência escolar, permite conforme afirma Cubas (2007) que a função social da escola possa fazer parte do Projeto Político Pedagógico a ser efetivado conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal/88.

Outro avanço conquistado foi à alteração da Resolução de 2010, que permitiu que a atribuição da função do PMEC priorizasse o professor da disciplina de Psicologia, uma vez que esta disciplina, não fazia mais parte da matriz curricular da SEE/SP. Assim, os professores de psicologia titulares de cargo ou docentes ocupante de função-atividade com *status* de estável na SEE/SP pudessem atuar como PMEC, conforme artigo 3º da Resolução SE nº 01/2011.

O processo de seleção do PMEC permaneceu sendo realizado na Diretoria de Ensino por meio de comissões compostas pelos diretores de escola das unidades escolares, pelo supervisor de ensino da escola e supervisor de ensino responsável pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar (artigo 2º, Resolução SE nº 01/2011). Assim, o processo de seleção realizado por estas comissões representou um avanço na forma da seleção do PMEC com vistas a atender a realidade de cada unidade escolar.

Outro avanço identificado foi ocorrido no processo de formação continuada do PMEC a ser realizado nas noventa e uma diretorias de ensino da SEE/SP pelos Supervisores, Gestores Regionais, conforme estabeleceu o artigo 2º da Resolução SE nº 01/2011:

A distribuição da carga horária de trabalho deverá prever a disponibilização de até 4 (quatro) horas quinzenais, ou 8 (oito) horas mensais, a serem cumpridas em reuniões de planejamento e avaliação, agendadas pela Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar.

Diante desta exigência legal e procurando dinamizar o processo de formação, os gestores regionais buscaram adequar à formação continuada, por meio de estudos de casos, reflexão continua para ampliar a discussão em torno do cotidiano escolar no qual os professores mediadores exerceriam o seu trabalho.

Deste modo, gradativamente a SEE/SP estava a cada ano aumentando a contratação de professores nas escolas para exercerem a função de PMEC. Entretanto com a publicação do Decreto nº 61.466/2015, que impôs medidas restritivas no âmbito da administração pública estadual, proibindo a contratação de pessoal (artigo 1º), o Sistema de Proteção Escolar passou a sofrer esvaziamento que refletiu no aumento dos índices de violência escolar na rede pública paulista, de tal modo a atingir diretamente a sala de aula e a própria organização escolar. Outro retrocesso decorrente deste decreto foi o de sobrecarregar os professores que vinham atuando como vice-diretores do Programa Escola

da Família (PEF) junto às unidades escolares que possuíam este programa e passaram a exercer a função de mediador além as exigidas de PEF, nos termos da Resolução SE 37, de 31-5-2016.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos abordados foram construídos pela pesquisa da legislação referente à reflexão dos documentos oficiais da SEE/SP e complementado por um estudo de caso da implementação do Programa Sistema de Proteção Escolar na Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga (DER TAQ) que pertence à SEE/SP, período de 2010-2018.

RESULTADOS E DISCUSSÕES NA DER TAQ

A SEE/SP por meio do comunicado da Instrução Conjunta CENP/DRHU de 9-4-2010 autorizou mil escolas para contratar o PMEC e considerando que a rede paulista possui mais de cinco mil escolas jurisdicionadas entre as noventa e uma diretorias de ensino que compõe a SEE/SP, o processo de escolha da SEE/SP para essas mil escolas foi à análise dos registros presentes no Sistema de Registro de Ocorrência Escolar (ROE) junto à análise nas diretorias de ensino, caso necessário solicitavam alteração da escola contemplada com o PMEC.

A DER TAQ possui 36 (trinta e seis) escolas estaduais, distribuídas em onze municípios e no ano de 2010 foi contemplada com 5 (cinco) PMECs para atuarem nas unidades escolares abaixo:

º	N	Nome da Escola	Município
1	0	EE Abdala Miguel	Tabatinga
2	0	EE Prof. Anibal do Prado e Silva	Taquaritinga
3	0	EE Dom Gastão Liberal Pinto	Borborema
4	0	EE Dr. Antonio Moraes Barros	Itápolis
5	0	EE Vitor Maida	Ibitinga

Quadro 1: Escolas com PMEC

Fonte: Livro Ata de Atribuição do PMEC da DER TAQ

No ano de 2010, identificamos que o número de unidades escolares contempladas com o PMEC foi coerente com a realidade das unidades que apresentavam índice de violência e que atendiam alunos do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio. Esta

coerência também se fez presente no número de professores inscritos na DER TAQ (dez professores) e que atendiam o perfil estabelecido pela Resolução SE 19, de 12-2-2010. Entretanto, outras unidades escolares da DER TAQ que também possuíam um número considerável de ocorrências no ROE não foram contempladas com o programa. Podemos citar como exemplos as escolas: EE Prof^a Josepha Maria de Oliveira Bersano, do município de Ibitinga e EE 9 de Julho do município de Taquaritinga.

No ano de 2011, conforme Resolução SE nº 01/2011 e a Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011 e análise da SEE/SP do Registro das Ocorrências Escolares (ROE) o número de escolas foi alterado e a DER TAQ passou a contar com uma escola a mais neste projeto, conforme quadro abaixo:

º	Nome da Escola	Município
1	EE Dom Gastão Liberal Pinto	Borborema
2	EE Francisco Silveira Coelho	Taquaritinga
3	EE Maestro Villa Lobos	Pirangi
4	EE Prof. Dr Ariovaldo da Fonseca	Ibitinga
5	EE Prof ^a Felícia Adelvais Pagliuso	Taquaritinga
6	EE Vereador Antonio Comar	Dobrada

Quadro 2: Escolas com PMEC

Fonte: Livro Ata de Atribuição do PMEC da DER TAQ

Do ano de 2010 para o ano de 2011 percebemos um avanço na condução dos trabalhos de mediação e também no aumento do número de professores inscritos para este projeto, que passou de dez para dezessete docentes. Neste ano também ocorreu também uma alteração nas escolas passaram a ser contempladas, permanecendo apenas a EE Dom Gastão Liberal Pinto.

Em 2012, conforme publicação da Instrução Conjunta CGEB/CGRH, de 3-2-2012, ocorreu o aumento de seis para quinze unidades escolares que passaram a contar com o programa. Além de permanecerem as escolas de 2011 e foram contempladas outras escolas que atendiam o ensino fundamental anos finais e ensino médio da DER TAQ, contribuindo significativamente, por meio das resoluções dos conflitos escolares na

diminuição dos índices de violência escolar.

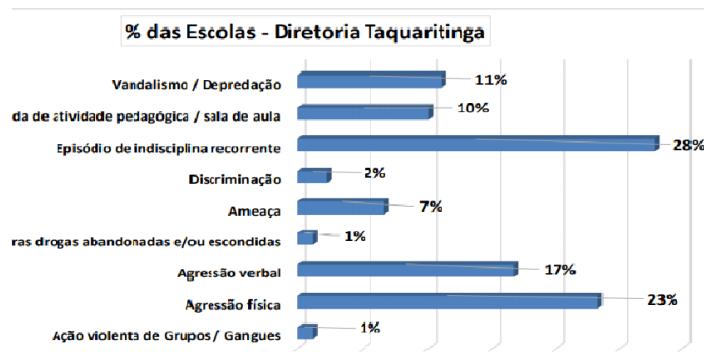
Nos anos de 2013 e 2014 respectivamente a DER TAQ teve um aumento no número de unidades escolares que passaram a contar com o PMEC, de dezessete para dezenove escolas, demonstrando que, estes anos foram aqueles que o sistema de proteção atuou de maneira mais satisfatória cujos reflexos se fizeram presentes nos índices de violência escolar.

Em 2015 o Sistema de Proteção Escolar começou a sofrer os primeiros reveses, em função da intensificação da obrigatoriedade de professores interessados em atuam no programa, em primeiro lugar atenderem o processo de atribuição de aulas regulares e posteriormente poderem participar da atribuição do projeto, resultando na redução de dezenove para quatorze unidades escolares, uma vez que a Resolução de Atribuição SE 75 de, 20 de novembro de 2013 não permitia o declínio das aulas/classes atribuídas para atuarem no projeto.

Em 2016, em função do Decreto nº 61.466/2015 e da Resolução SE nº 37, de 31-5-2016 restaram apenas quatro unidades escolares com profissional específico (PMEC) para o Sistema de Proteção Escolar, sendo as demais unidades escolares atendidas pelos vice-diretores de unidades que possuíam o vice-diretor do PEF. Neste contexto apresentado de 2010 a 2015 percebemos uma evolução gradativa no número de unidades escolares que passaram a contar com o PMEC, mas em 2016 ocorre uma involução deste processo cujo reflexo percebemos na diminuição drástica do número de ocorrências atendidas. O reflexo dessa diminuição aparece nos dados coletados junto ao ROE relativos ao número de violência nas unidades escolares da DER TAQ.

ROE - Registro de Ocorrência Escolar

Total/2016 - Naturezas das Ocorrências



Quadro 3: ROE – Registro de Ocorrência Escolar

Fonte: ROE da SEE/SP

Em 2017, em função das pressões da sociedade cível ocorreu uma nova alteração da legislação por meio da publicação da Resolução SE nº 2, de 6-1- 2017 que trouxe como marco a alteração do profissional que iria atuará como o responsável pelo Sistema de Proteção Escolar. Esta atribuição passou a ser do vice-diretor do Programa Escola da Família (PEF), que acumulou mais esta responsabilidade em função dos cortes estabelecidos no Decreto nº 61.466/2015. Podemos afirmar concretamente que esta alteração representou um retrocesso uma vez que sobrecarregou o profissional que atua no Programa Escola da Família, deixando também uma lacuna em dois dias da semana letiva, que o profissional do Programa não atua na unidade escolar, para exercer suas atividades nos finais de semana. Assim, na DER TAQ ficou com apenas quatro PMEC, pois as outras trinta e duas escolas possuíam o PEF, portanto o trabalho do PMEC ficou prejudicado em função da política estabelecida pela SEE/SP.

No ano letivo de 2018, a Resolução SE nº 8, de 31 – 1- 2018 permitiu que recomeçasse autorização para contratar PMEC alterando de quatro para quatorze PMECs para atenderem as escolas com o maior número de alunos e priorizando as escolas atendem o ensino médio da DER TAQ. Esta resolução, também indicou o vice-diretor de escola será o responsável diretor pelo processo de mediação na unidade escolar. Para desenvolver este projeto este vice contará com o apoio do PMEC e o vice-diretor do PEF, caso a escola conte com estes profissionais, para atuarem como articuladores na construção de projetos de Cultural de Paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a política pública da SEE/SP, por meio do Programa Sistema de Proteção Escolar é um debate que se apresenta com muitos desafios a serem enfrentados em função do aumento ou diminuição do número de profissionais para atuarem no programa. A questão dos critérios para garantir a presença ou não de PMEC por escola, torna-se o grande entrave sobre os aspectos político e pedagógico que envolve o estabelecimento de ações voltadas para uma cultura de paz, que efetivamente reflita na diminuição da violência escolar. Mesmo tratando-se de uma pesquisa que relata como vem implementando regionalmente a política para o Sistema de Proteção Escolar estabelecido pela SEE/SP, seguramente, podemos afirmar que os reflexos da política contingencial estabelecida pelo governo de Estado trouxeram consequências negativas que inviabilizaram a melhoria das condições de trabalho nas unidades escolares. O reflexo desta conjuntura se faz presente na ausência de uma ação direta junto à comunidade escolar prejudicando a implementação da política pública voltada especificamente para a educação. Espera-se que este programa receba devido valor no processo de construção e desenvolvimento de uma cultura de paz, enquanto proposta inserida no Projeto Político Pedagógico Escolar e só pode ser viabilizada, quando a SEE/SP garantir a continuidade desta política pública tão necessária

para garantir o espaço educativo rede pública paulista seja de paz e contribua para a diminuição da violência na própria sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 30 de maio de 2018.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União, ano CXXXIV, n.º 248.23.12.96, pp.27.833-27.841.

CUBAS, V. Violência nas escolas: como defini-las? In: CAREN, R. *et al.* **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

OBSERVATÓRIO DA VIOLENCIA. Disponível em <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/>>. Acesso em 10 de abril de 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. Ed. Xamã. 2001.

São Paulo. **RESOLUÇÃO SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

_____. **INSTRUÇÃO CONJUNTA CENP/DRHU, de 9 de abril de 2010**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista.

_____. **RESOLUÇÃO SE nº 01, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas.

_____. **INSTRUÇÃO CONJUNTA CENP/DRHU, de 27 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista.

_____. **DECRETO nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011**. Institui junto à Secretaria da Educação o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Publicado em D. O em 2 de dezembro de 2011.

_____. **RESOLUÇÃO SE nº 07, de 19 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências.

_____. **RESOLUÇÃO SE nº 75, de 28 de novembro de 2013**. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.

_____. **INSTRUÇÃO CONJUNTA CGEB/CGRH, de 3 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista.

_____ . **DECRETO nº 61. 466, de 2 de setembro de 2015.** Dispõe sobre a admissão, a contratação de pessoal e o aproveitamento de remanescentes na Administração Direta, Indireta e Fundacional do Estado.

_____ . **RESOLUÇÃO SE nº 37, de 31 de maio de 2016.** Dispõe sobre a atuação de docente como Professor Articulador Escola/Família/Comunidade no âmbito do Programa Escola da Família, e dá providências correlatas.

_____ . **RESOLUÇÃO SE nº 2, de 6 de janeiro de 2017.** Altera a Resolução SE 19, de 12.2.2010, que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, a Resolução SE 7, de 19.1.2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e a Resolução SE 53, de 22.9.2016, que dispõe sobre a consolidação das normas que regulam e regulamentam o Programa Escola da Família – PEF, nas escolas da rede pública estadual, e dá outras providências.

_____ . **RESOLUÇÃO SE Nº 8, de 31 de janeiro de 2018.** Dispõe sobre o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: UMA VISÃO DOS DELEGADOS DA APEOESP. Publicado em 2007. Disponível em <<http://www.apoeesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/>>. Acesso em 10 de abril de 2018.

CAPÍTULO 15

AUTISMO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PARCERIA DOCENTE X DISCENTE

Data de aceite: 01/05/2021

Elizabeth R. O. Pereira

Professora, Psicóloga, Mestre em Educação pela UERJ/FEBF

Edicleá Mascarenhas Fernandes

Psicóloga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela UERJ, Doutora em Saúde Pública pelo IFF/FIOCRUZ. Professora da UERJ e UFF

Franklin José Pereira

Professor de Educação Física do CMRJ
Doutor em Educação pela Universidade Del Norte, Assunção, Paraguai

Nathalia R. O. Habib Pereira

Nutricionista, mestrandona pelo Instituto Militar de Engenharia – IME

Victor R. O. Habib Pereira

Professor de Educação Física pela UNISUAM

RESUMO: O presente trabalho trata da atuação e do comprometimento relativo ao binômio Esporte e TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) a partir da visão concernente às dificuldades da pessoa que convive com este tipo de deficiência e as implicações advindas à sua inserção no âmbito social, considerando a escola como sendo o local ideal para avaliar suas atividades pedagógicas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948 em seu artigo 1º, serve para demonstrar o ideal de vida e

modo de ação, ao afirmar que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidades e direitos. De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, “todos são iguais perante a lei”, apoiado na legalidade dos conceitos, evoca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de Dezembro de 1996 e respaldado nos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCN–de Educação Física, que trazem uma proposta de democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica. Entende-se que as práticas desportivas preconizadas e ministradas por profissionais habilitados, proporcionarão às pessoas, momentos de energia, lazer e capacidade de relacionar-se, que gradativamente, construirão a maturação física, cognitiva e psíquica do indivíduo com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo).

PALAVRAS - CHAVE: TEA. Educação Física. Práticas Desportivas. Educação Especial Inclusiva

ABSTRACT: The present work deals with the performance and commitment related to the binomial Sport and ASD (Autism Spectrum Disorder) from the view concerning the difficulties of the person who lives with this type of disability and the implications arising from its insertion in the social sphere, considering the school as the ideal place to evaluate its pedagogical activities. The Universal Declaration of Human Rights, in the year 1948 in its article 1, serves to demonstrate the ideal of life and way of action, by stating that “all men are born free and equal in dignities and rights. According to Federal Constitution of 1988, in its article 5, "all are equal before the

law", supported by the legality of the concepts, the Law of Guidelines and Bases of National Education, promulgated on December 20, 1996 and supported by the National Curriculum Parameters – NCP - of.

KEYWORDS: ASD. Physical Education. Sports Practices. Inclusive Special Education.

INTRODUÇÃO

A realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), teve como foco, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, e na qual participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

No ano de 1994, sob os auspícios do governo da Espanha e da UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, enfocando o acesso e qualidade à estas pessoas, produzindo a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva.

A partir deste evento, as teorias e práticas inclusivas ganham terreno em muitos países, incluindo o Brasil. O documento propõe que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, pois estas escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, págs. 8 e 9). Segundo Fernandes e Orrico (2012), a Declaração de Salamanca é um desdobramento do Pacto de Educação para Todos, apontando para a necessidade da construção de uma escola centrada na heterogeneidade humana, seja do ponto de vista cultural, lingüístico, étnico, de gênero e no campo das peculiaridades e singularidades do humano, como é o caso das pessoas com deficiência.

Desde os anos 1970, um lema denominado "Nada sobre Nós, sem Nós", vem sendo adotado por militantes do movimento das pessoas com deficiência internacionalmente, resumindo algumas das motivações básicas do ativismo político desse grupo de pessoas, conforme Rios (2017). Não apenas direitos e benefícios no âmbito social foram reivindicados, mas, acima de tudo, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais sem a interferência de terceiros, ainda nas palavras da autora.

Como exemplo, a Lei n.º 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada em Dezembro de 2012, traz consigo que os autistas são considerados, oficialmente, pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país, dentre elas, a educação.

Regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014b), a Lei Berenice Piana , nome da mãe de uma criança autista que lutou pela sua aprovação, estabeleceu o autismo como deficiência, com direito a ações e serviços, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde e escolarização, incluindo: diagnóstico precoce; atendimento e acompanhamento multiprofissional; nutrição adequada e terapia nutricional; medicamentos; moradia, inclusive residência protegida; mercado de trabalho; previdência e assistência social; acompanhante especializado na escola.

Santos (2018) ainda ressalta que, antes da Lei, as pessoas com autismo não dispunham de legislação específica para que tivessem os seus direitos de acesso à educação assegurados e o acompanhante especializado é um exemplo disso, visto que não estava previsto em legislação anterior. E continua o autor que, apesar da previsão legal, é sabido que boa parte das pessoas com TEA, só conseguem a efetiva dos seus direitos recorrendo ao poder judiciário.

O indivíduo autista, hoje nomeado ou classificado como Transtorno do Espectro do Autism (TEA), possui um esquema corporal perturbado, não por uma falha na sua construção, mas por um “outro” (mãe e substitutos) estar ausente, ou melhor, esta carência do outro que não comprehende seu espectro, não fez os contornos deste corpo, que não gerou desejo, imagem que para ser gerada, necessitará do outro que perceba que ali há um sujeito e não uma “coisa”, um objeto, no pensamento de Levin (2005).

Somente desta forma, o indivíduo com TEA, poderá espelhar-se nestas imagens, do olhar desejante no outro que assim outorga a possibilidade de construir uma maior compreensão do seu corpo e funcionamento.

O indivíduo com TEA apresenta a necessidade de ser estimulada e o profissional de Educação Física, por meio de sua intervenção, poderá considerar as reais características e necessidades do aluno com TEA. Schwartzman et.al (2012) coloca que é importante realizar um estudo que verifique o desenvolvimento motor em crianças com TEA, por meio da realidade de seu aprendizado, buscando novas estratégias de ensino.

No Brasil, o diagnóstico do autismo oficial é organizado pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), décima edição; porém, é importante observar que o diagnóstico do autismo e de outros quadros do espectro, são obtidos pela observação clínica e pelo histórico da criança. Outros manuais procuraram organizar o entendimento de doenças, como exemplo, o DSM ou melhor, Manual de Classificação de Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria, que já se apresenta em sua 5^a edição, o DSM-V, que ressalta o autismo com a denominação a saber, Transtornos do Espectro Autista (TEA).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física foi incluída oficialmente na escola ainda no século XIX, no ano de 1851 sob a baliza da Reforma Couto Ferraz, nome do Ministro dos Negócios do Império,

que estabeleceu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária no município da Corte, em 17 de Fevereiro de 1854, segundo Darido (2003). Porém, esta preocupação com a inclusão de exercícios físicos na Europa remonta ao século XVIII, influenciada pelo alemão Johann Christoph Friederick Guts Muths, considerado “Pai da Ginástica Pedagógica Moderna”, entre outros como Jean Jacques Rousseau e Pestalozzi.

Assim, é importante evocar a identidade da Educação Física Brasileira, através de suas características antes do Descobrimento do Brasil e da Colonização Ibérica, a saber:

- as atividades físicas dos primeiros habitantes do Brasil eram parecidas, por que não dizer iguais às da Pré-História, pois nossos indígenas eram muito hábeis na prática do arco e flecha, natação, luta, caça, pesca, montaria, canoagem e corridas, no intuito de sua sobrevivência;

- destaca-se o jogo de peteca como uma das contribuições de nossos indígenas ao universo esportivo nacional;

- com a chegada dos primeiros negros africanos como escravos, ainda no século XVI, uma dança chamada “capoeira”, que mesclava rituais e lutas, foi introduzida no solo brasileiro;

- o Brasil Colonial expôs a condição de colônia de exploração, ou melhor, a economia era destinada a fornecer matéria-prima para a Metrópole na qual a cultura não era permitida seja em forma de material gráfico ou reprodução. Em 1747, o Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, destruiu a primeira gráfica que tentou se instalar, como também proibiu a criação de escolas no Brasil. Então, em 1759, expulsou a missão jesuítica que tinha por função, o doutrinamento religioso e cultural dos indígenas, e com a qual iniciou-se oficialmente a história da Educação Brasileira.

Com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808 ao Brasil, inicia-se um processo de desenvolvimento cultural e educacional com tendências elitistas e/ou classistas, onde a criação do primeiro colégio brasileiro, o “Ginásio Brasileiro”, atualmente Colégio Pedro II, culminou com a inclusão das ginásticas alemã e sueca em seus currículos.

Em 1879, Rui Barbosa elaborou pareceres a partir da Reforma de Ensino Leônicio de Carvalho, conhecida como Decreto 7.247 que preconizava a reforma do ensino primário e secundário do ensino da Corte, e superior em todo o Império. Um destes pareceres constituiu um pequeno tratado sobre a Educação Física. Entretanto, Rui Barbosa recebeu muitas críticas por considerarem seus ideais relacionados às ideias estrangeiras.

De acordo com Darido (2003), em 1882, esta reforma de Rui Barbosa recomendou-se que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos e oferecida para as Escolas Normais. E continua a autora que estas leis em parte, foram implantadas no Rio de Janeiro, na ocasião, capital da República e nas escolas militares.

Com o advento da Proclamação da República, em 1889, o futebol é importado da Inglaterra e começou sua escalada que, na década de 30 se legitima como o esporte mais praticado, superando o remo. A partir disso, outros esportes foram introduzidos como a

natação, o basquete, tênis, sendo no final do século XIX criada a primeira academia de ginástica no Brasil.

A cidadania como eixo norteador, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) significa o entendimento sobre a Educação Física nas escolas como responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal, reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhorias da saúde coletiva, dentre outros objetivos.

O princípio da inclusão é destacado por uma Educação Física direcionada a todos os alunos, sem qualquer forma de discriminação. Desta forma, esta articulação entre aprender a fazer, a saber por que está fazendo e a relação deste fazer, explicitam as dimensões dos conteúdos nos eixos procedural, conceitual e atitudinal, respectivamente, no pensamento de Darido (2003).

No tocante à Educação Física Adaptada, esta remonta à década de 1950, definida pela American for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHRPED), como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações dos estudantes com deficiências, com participação restrita em determinadas atividades desportivas. Com o passar dos tempos, no intuito de melhorar desta forma sua prática pedagógica concernente às pessoas com deficiência, a Educação Física foi evoluindo, respeitando as diferenças individuais, proporcionando um desenvolvimento harmônico e holístico a todo ser humano.

JUSTIFICATIVA

Conviver com a diversidade, é uma oportunidade de ressignificar a prática pedagógica também. A visão tradicional que privilegia os conhecimentos formais destituídos de experiências vivenciais, não atende mais à realidade; a educação vive momentos de transição, de mudanças rápidas e intensas que nos fazem enxergar que a escola é o espaço no qual são vivenciadas experiências estruturantes no processo de “hominização”, e por este motivo, é importante pensar em uma relação educador-educando mais ampla, otimizando o processo de ensino-aprendizagem, enaltecedo o ser na sua totalidade, em suas múltiplas dimensões.

No intuito de analisar e pesquisar o trabalho realizado pela Educação Física como coadjuvante para o desenvolvimento do indivíduo com TEA, fez-se necessária a elaboração de mais estudos acerca desta temática diante da preocupação com o desenvolvimento físico, psicológico, moral e social desta clientela, assim como a reinserção na sociedade, enfatizando um acompanhamento sistemático neste processo gradual.

De acordo com Memari et.al (2013), os benefícios que a prática regular de atividade física, pode proporcionar, são diversos, tais como, redução das estereotipias, melhoria nas questões sociais e motoras, além de ser uma importante ferramenta para a melhoria da qualidade de vida desta clientela.

OBJETIVOS

Geral:

- Utilizar a prática de atividades físicas como agente socializador e educador, como instrumento coadjuvante para o desenvolvimento do indivíduo com TEA.

Específicos:

- Conhecer os efeitos produzidos pela prática de atividades físicas nas relações entre a Escola, a Família e o indivíduo com TEA;
- Auxiliar a inserção do indivíduo com TEA, respeitando seu contexto sociocultural, extinguindo qualquer forma de estigmatização.

METODOLOGIA

A Metodologia está calcada numa abordagem descritiva qualitativa, pois de acordo com os objetivos propostos, ela se fundamenta numa investigação que, através de um questionário preenchido por alguns profissionais de Educação Física envolvidos no trabalho de inserção dos indivíduos com TEA nas escolas e pelos atendimentos dirigidos a eles com o intuito de fornecer informações necessárias para o aprofundamento das questões a investigar. A pesquisa foi embasada no estudo das relações sociais, econômicas, educacionais entre indivíduos ou grupos, sem interferir nos resultados encontrados.

O questionário constou de 10 (dez) perguntas sobre a inclusão, opiniões pessoais, as expectativas, visando uma sondagem focalizada no tema sobre a importância da Educação Física para os indivíduos com TEA, sua inserção social, e especialmente na educação inclusiva.

O objetivo do instrumento foi construir informações pertinentes para esta realidade, buscando reflexões sobre o que já vem sendo realizado, assim como futuras aplicações em muitos outros estabelecimentos escolares.

PARTICIPANTES

Foram selecionados 5 (cinco) professores de Educação Física oriundos de 2 (duas) escolas públicas, no caso 2 municipais de Duque de Caxias visto que ambas possuem 2 professores, sendo um no turno da tarde e outro no turno da manhã. O outro professor, encontra-se lotado numa fundação de apoio às atividades pedagógicas e desportivas

no município de Duque de Caxias, situado no estado do Rio de Janeiro, fundação esta autárquica, que vem há muito contribuindo para a instrução e desenvolvimento de atividades culturais, desportivas, além da oferta de cursos profissionalizantes espalhados em vários pólos do município.

PROCEDIMENTOS

As entrevistas foram realizadas durante os intervalos das aulas, sem comprometer as atividades pedagógicas, por meio de um agendamento prévio. Os professores responderam as questões relacionadas aos educandos com TEA, inclusos na escola selecionada, avaliando como está se dando a construção do conhecimento destes alunos, através das diversas formas com as quais eles se relacionam com o que é vivenciado na escola, valorizando cada progresso a partir de suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A realização do trabalho foi possível mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam as explicações em torno da entrevista. As 5 (cinco) primeiras questões destinaram-se ao perfil dos professores, sem identificá-los. As entrevistas realizadas foram anotadas e gravadas no intuito de garantir a confiabilidade dos registros no momento de analisá-los.

- a) Identificação do entrevistado: nome (omitido após as entrevistas), cargo, formação e tempo na função;
- b) Escola em que trabalha;
- c) Experiências com alunos com TEA;
- d) Cursos de capacitação;
- e) Séries com as quais atua;

As outras 5 (cinco) questões abordaram sobre as facilidades e dificuldades para as atividades físicas, quais atividades que mais gostam, como está o processo de inclusão nas turmas regulares, o apoio dos atendimentos especializados, os progressos observados e expectativas.

Professor	Escola	Experiência com alunos com TEA	Recebeu capacitação	Séries com as quais atua
P1	A	Sim	Não	Todas as séries do Ensino Fundamental I
P2	A	Sim	Sim (<i>num curso oferecido numa clínica</i>).	Todas as séries do Ensino Fundamental II

P3	B	Sim	Não	3º e 4º anos de escolaridade
P4	B	Sim	Não	6º e 7º anos de escolaridade
P5	C	Sim	Sim (<i>na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro</i>).	Idem ao P1

Tabela 1

Fonte: Caderno de Entrevista dos Pesquisadores (2019)

Facilidades e dificuldades	Atividades que mais gostam	Processo de inclusão	Apoio dos atendimentos especializados	Observação dos progressos
Atuo em todas as turmas do Ensino Fundamental I, mas só tenho um aluno com TEA no 3º ano de escolaridade. Ele possui grau leve e consigo lidar com ele muito bem. Ele é ótimo na corrida; interage com os coleguinhas. A dificuldade é o limite, pois ama as aulas de Educação Física (P1).	O meu aluno curte muito corridas. Na sala de aula, a professora de turma já notou diferença...	Bastante promissor. Acredito no potencial de cada um.	Embora em Duque de Caxias ainda persista resistência, nós, professores, pais dos alunos, outros profissionais da área, vamos nos unindo e fortalecendo os ideais da inclusão.	De acordo com os relatórios, ele vem se desenvolvendo e participando de várias outras atividades.
Tenho alunos com TEA em cada ano de escolaridade. 2 são não verbais, do 6º ano. Mas, com o seu corpo transmite seus anseios. Gosta de futebol; é ágil e goleador! No 7º ano, fala que quer o basquete; o aluno do 8º ano gosta também do futebol. Eles são aspergerianos. O aluno do 9º fala e lê bem. Eu acho este aluno muito inteligente. Li muito a respeito. As dificuldades são exatamente as mesmas do meu colega P1 (P2).	Meus alunos com TEA gostam demais de jogos como o basquete, o futebol... Prestam atenção ao que é falado, ensinado, embora eu necessite de mais tempo para explicá-los. O aluno que não verbaliza, consigo sinalizar e demonstrar mais paciência quanto às regras.	A escola com eles ficou diferente e muito melhor! Precisamos melhorar, pois ainda não é o ideal, mas, vamos seguindo em frente.	Estamos unidos com a finalidade de expandir a Educação Especial Inclusiva; podemos fazer um pouco a cada dia;	Os alunos estão se desenvolvendo e querendo expressar-se oralmente apesar de esboçar dificuldades ainda. Através de figuras e jogos de palavras, eles vão aparecendo.

<p>Os meus alunos autistas são bem participantes. Cada turma tem um, e eu tenho uma boa interação com eles. Gostam de ajudar a recolher o material, além de pular corda. A dificuldade é no momento de explicar regras dos jogos; com eles tenho um pouco mais de tato (P3).</p>	<p>Eles são bastante receptivos, gostam de ser atendidos em suas necessidades. Como gostam de bola! Querem jogar dentro do que já sabem; os regulamentos ficam a desejar...</p>	<p>Toda a escola busca aprender a cada dia com eles. Há um interesse completo na mudança de paradigmas</p>	<p>Recebo muito retorno tanto das classes de Atendimento de Ensino Especializado quanto dos profissionais de saúde envolvidos na Reabilitação.</p>	<p>Ainda estão se encaminhando e buscando participar mais das solicitações.</p>
<p>Eu tenho 2 alunas autistas... Uma em cada turma. Difícil saber que há meninas autistas. Li que a incidência é maior no sexo masculino; elas são bem calmas, mas uma ainda apresenta estereotipias. A outra é mais falante e não desgruda de uma boneca que traz de casa. Mas, amam atividades como pular corda e amarelinha. Conseguem acompanhar direitinho. Só é difícil terminar a aula!(P4).</p>	<p>Corda, amarelinha</p>	<p>Estou gostando muito do que vem sendo realizado. Sei que há necessidade de capacitar mais, porém, vamos nos mobilizando porque os resultados estão surgindo.</p>	<p>Para mim, está a contento, pois sou persistente e fico cobrando mesmo mais investimentos e atenção das esferas sociais e educacionais.</p>	<p>Gosto de me reunir com os professores de turma e compartilhar o que já realizamos. Assim, pensamos em diversas alternativas para estimular ainda mais.</p>
<p>Tenho 2 alunos autistas. Estão no 4º ano de escolaridade. Ambos interagem entre si. São ótimos no futebol! Eles gostam de toques; não sinto dificuldades não... (P5).</p>	<p>Bola</p>	<p>Estamos buscando o que for melhor para o desenvolvimento deles.</p>	<p>Ainda bem que só encontro pessoas com os mesmos ideais, por isso não desisto!</p>	<p>Os alunos participam mais de outras atividades. Os responsáveis já notaram e estão bem satisfeitos.</p>

Tabela 2

Fonte: Caderno de Entrevista dos Pesquisadores (2019)

A análise das respostas corrobora com o que foi preconizado neste estudo, que é a importância da prática de atividades desportivas e/ou físicas para o desenvolvimento do aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Estas atividades podem contribuir para um desenvolvimento biopsicossocial harmonioso do aluno com TEA em diferentes períodos etários. Tais condições indicam a necessidade de como estes educandos estão sendo estimulados, suas características e seus interesses.

No pensamento de Figueira (2002), o corpo onde o educador forneça uma liberdade de expressão corporal, que mesmo com erros estas crianças não se sintam

temerosas, surge como meta para auxiliar sua aprendizagem, pois é através desses erros que as crianças organizam e reorganizam suas estruturas mentais. Conforme relatos de um professor (“P2”), ele tem na turma, alunos “aspergerianos”, no que tangem à condição que envolve um comprometimento social qualitativo, ausência de linguagem significativa, atrasos cognitivos e presença de interesses e comportamentos restritos, porém, sem atraso na linguagem, de acordo com Fernandes e Orrico (2012).

Os autores acrescentam que a questão da acessibilidade para o TEA, é referente à área comunicacional, e que ao serem expostos precocemente às intervenções clínicas e pedagógicas que substituam a linguagem verbal por padrões alternativos de comunicação, as pessoas com TEA podem ser beneficiadas e terem sua inclusão social otimizada.

Quanto aos demais professores, eles se posicionaram de forma positiva, mesmo diante de dificuldades de interação, aplicando técnicas que fossem atrativas para despertar o interesse de seus alunos. Ao invés de se aterem, eles buscaram novas ideias, respeitando as diferenças individuais. Freire pensou numa escola que se transforma, e a construção de uma prática inclusiva nos entrega a profundos questionamentos sobre como realizá-la (MARQUES, 2009).

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte. (FREIRE, 2001a, p.98).

Assim, podemos incentivar a oferta de inovações que visem a potencialização destas pessoas tão especiais, extinguindo estigmas, enaltecedo e acreditando em seu valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo do educando com TEA, surge no cenário educacional para oportunizar o reconhecimento de seus saberes, através de seus “corpos indóceis”, suas expressões e vivências, viabilizando novos olhares acerca de seu desenvolvimento. As práticas educacionais dirigidas ao corpo valorizam a espontaneidade e a criatividade do educando com TEA, explorando seu próprio corpo como lugar de expressão do que a palavra não diz.

A sociabilidade adquirida nesse contexto sócio-educacional-físico-esportivo demonstra a necessidade dessa inserção, cada vez mais presente, em classes multidisciplinares (regulares e especiais) tornando, cada vez mais, um objeto de conquista a esses educandos e contribuindo, sobremaneira, na adaptação familiar, escolar e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL-----**Constituição da República Federativa do Brasil** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

DARIDO, Suraia Cristina. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Guanabara Koogan, 2011

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp>. acesso em 24 jul, 2018.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro. Editora Unirio, 2007.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas, ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e Inclusão Social**. Editora Deescubra. Rio de Janeiro, 2012.

FIGUEIRA, Anamaria Itié., CASTILHO, J, “**Percebendo o corpo dentro**”. In: O Corpo que fala dentro e fora da Escola. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estud. av., São Paulo , v. 15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

LEVIN, Esteban. **Clínica e educação com as crianças do outro espelho**. Rio de Janeiro. Vozes, 2005

M294 **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos DSM-5** / [American Psychiatric Association, traduç. Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - . e. Porto Alegre: Artmed, 2014. xliv, 948 p.; 25 cm.

MARQUES, C.A; MARQUES, L. P. **Da Exclusão à Inclusão: (re)construindo significados à luz do pensamento de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Editora Juiz de Fora: UFJF, 2009

MEMARI, A.H et al. **Physical Activity in Children and Adolescents with Autism assessed by Triaxial Accelerometry**. Pediatric Obesity, vol.17, nº1, p. 65-79, 2012

RIOS, Clarice. “**Nada sobre nós, sem nós**”? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sex., Salud Soc. (Rio J.)**, Rio de Janeiro , n. 25, p. 212-230, abr. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872017000100212&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>.

SANTOS, José Vinícius Leite . **Leis 12.764/2012 e 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão: Uma Análise das Repercussões no Tratamento das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista Como Pessoa com Deficiência (TEA)**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Direito de João Pessoa do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial da obtenção do grau de Bacharel em Direito. JOÃO PESSOA – PB 2018

CAPÍTULO 16

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 01/05/2021

Maria Aparecida de Oliveira Lage

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)

São Mateus – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/9933391350775628>

Urbano da Silva Batista

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)

São Mateus – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/6283215156767117>

Leidiane Chaves da Cruz

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)

São Mateus – Espírito Santo

<https://orcid.org/0000-0003-3702-7103>

Valdeis Correa Baiense

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)

São Mateus – Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/6919540867583939>

Lúbia Mara Carvalho Costa Teixeira

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)

São Mateus – Espírito Santo

<https://orcid.org/0000-0002-1544-0012>

RESUMO: O objetivo deste artigo é apontar como a avaliação diagnóstica pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem na educação básica. Este estudo ilustra a área confusa de se discutir a necessidade de integrar a avaliação diagnóstica ao ensino e à aprendizagem para servir como uma medida de controle de qualidade no sistema educacional, projetando um sistema que estabelece padrões de melhoria

que permite ações a serem tomadas de acordo com os indicadores. abaixo das expectativas. A avaliação diagnóstica funciona como um diagnóstico é usada para “diagnosticar” o que um aluno aprendeu e o que não aprendeu, possibilitando criar métodos e estratégias para o aprendizado dos alunos. Por fim, é compreensível que a avaliação diagnóstica seja um desafio e exija mudanças de paradigma por parte dos professores. A transformação requer muita pesquisa, reflexão e ação. Por isso, pedem ao corpo educacional que busque inovar e mudar suas atitudes, que estão relacionadas à avaliação diagnóstica, à educação e à comunidade local como um todo.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação Diagnóstica. Educação. Ensino e Aprendizagem.

DIAGNOSTIC ASSESSMENT AS A LEARNING TOOL IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to point out how diagnostic assessment can be used as a learning tool in basic education. This study illustrates the confusing area of discussing the need to integrate diagnostic assessment with teaching and learning to serve as a quality control measure in the educational system, designing a system that improves standards that actions allow to be separated according to the indicators. below expectations. Diagnostic assessment works as a diagnosis is used to “diagnose” what a student has learned and what he has not learned, making it possible to create methods and strategies for student learning. Finally, it is understandable that diagnostic evaluation is a

challenge and requires paradigm shifts on the part of teachers. Transformation requires a lot of research, reflection and action. For this reason, they ask the educational body to seek to innovate and change their attitudes, which are related to diagnostic assessment, education and the local community as a whole.

KEYWORDS: Diagnostic Evaluation. Education. Teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, tendo em vista a dinâmica atual e a necessidade urgente de mudanças paradigmáticas para romper com o histórico de insucesso escolar, é de grande importância alcançar uma educação de qualidade em nosso país. A urgência de uma educação de qualidade e o compromisso com a formação e o desenvolvimento, para que os alunos obtenham empoderamento social e físico como cidadãos, esta necessidade consolidou-se e, ao mesmo tempo, garante também que a premissa de garantir a qualidade da vida é através da proteção dos direitos, valores morais, sociais e singularidades.

Em acordo com esses combinados, alguns, infelizmente, evidenciados apenas como teoria, no papel; destaca-se o esforço de algumas administrações em assegurar a qualidade da educação, para que o indivíduo possa conquistar a plenitude da cidadania. A pesquisa bibliográfica advém no sentido de buscar-se a teorização, sobre os instrumentos de avaliação no processo de ensino aprendizagem, como caminho inicial para alcance de um desempenho mais contundente da escola, no sentido de consolidar o ensino atrelado a uma efetiva aprendizagem.

Foram levantados, para tanto, os referenciais teóricos disponíveis, de modo a corroborar uma argumentação, que conceba a inclusão de diferentes pontos de vista acerca da temática, a fim de poder elucidar pontos relevantes sobre os procedimentos de avaliação no contexto do ensino e da aprendizagem.

Na visão de Luckesi (2011) a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que deve auxiliar o professor na tomada de decisões sobre o seu trabalho. Daí a necessidade de se abordar esse tema na Educação de forma acolhedora, contextualizando-o para que se entenda que seu lugar no sistema educacional é como uma prática de avaliação que considere o ser humano como não pronto e acabado.

Instrumentos como provas e testes não avaliam, apenas coletam dados. Uma possível solução, entretanto, não seria mudar os instrumentos de avaliação, mas sim a postura do professor ao examinar para avaliar. Nesse ato de refletir e decidir dever-se-ia classificar ou diagnosticar? Esses instrumentos de avaliação precisam ser utilizados para analisar o percurso educacional, tomar consciência da situação na qual se encontram ambas as práticas - professor e aluno - para retomar o que for necessário e refletir sobre o fato de que novos caminhos serão percorridos para que o aluno possa aprender (LUCKESI, 2011; p.183).

Hoffmann (2014), opositor da avaliação classificatória, destaca que a concebe como excludente e distante, devido ao seu caráter de julgamento e por determinar a aprovação ou reprovação, um caminho que leva muitos professores a não conseguirem distinguir a diferença entre o ato de avaliar e o de examinar, ou seja, do estabelecimento de uma sentença. Para o autor, é preciso uma ação mediadora e encorajadora da reorganização do saber, numa troca entre professor e aluno e que aborda, inclusive, a Educação Infantil para que seja favorecido o pleno desenvolvimento da criança.

Logo, lembra Vasconcellos (2005), o resultado de uma aferição diagnóstica bem projetada, contemplando-se uma correção adequada, deve percorrer um longo caminho na redução da taxa de falhas, especialmente nos exames padronizados, os quais propiciam uma melhora o desempenho na área de aquisição de habilidades.

No entanto, a maioria dos professores tem tido dificuldade em usar a avaliação de forma apropriada, na perspectiva de melhorar o processo de aprendizagem e a apreensão do conteúdo pelos alunos, e isso demonstra uma carência de qualificação na lida com esse recurso tão importante – o que deixa claro a importância de se planejar e fornecer programas de formação para melhorar o nível de competências de avaliação dos professores ao mesmo tempo em que é preciso desenvolver uma ferramenta de avaliação adequada e eficaz para apoiar os professores na melhoria de suas práticas de ensino (SANT'ANNA, 2013).

O presente estudo ilumina uma área obscura, que é a discussão sobre a necessidade de se integrar a avaliação diagnóstica ao processo de ensino e aprendizagem, no intuito de servir como medida de controle de qualidade no sistema educacional, concebendo-se um sistema que estabeleça padrões para aprimoramento, permitindo-se a tomada de atitudes em conformidade com índices que estejam abaixo do esperado.

A necessidade do uso de avaliação diagnóstica para controle de qualidade sempre foi discutida, em termos da sua adequação na avaliação das dificuldades de aprendizagem dos alunos para medidas de remediação e geralmente os passos para a condução da avaliação diagnóstica para o controle de qualidade na educação são especificar metas e objetivos de aprendizado, planejar a sala de aula e fornece instruções para identificar as lacunas dos alunos dentre outras.

Uma expectativa para a integração da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem é a de melhorar o nível de compreensão dos alunos, reduzir seus erros e fornecer medidas oportunas de remediação antes que eles possam participar de exames padronizados.

Por isso, elenca-se como objetivo deste estudo demonstrar como a avaliação diagnóstica pode ser utilizada como ferramenta de aprendizagem na educação básica.

2 | UM BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES NO BRASIL

No Brasil o início das conversas sobre avaliação da aprendizagem data do final dos anos 1960 e início de 1970, ou seja, mais de meio século tratando desse tema e prática escolar, antes discutida como exames escolares.

Tendência de concepção de avaliação da aprendizagem como técnica repercutiu fortemente nas universidades, na formação de professores, onde essas obras eram incluídas como leitura obrigatória em seus currículos e seu reflexo também esteve presente nos documentos legais, como na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, LDB, Nº 4.024/61 e na segunda, Nº 5.692/71, onde foi enfatizado o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência e da maximização de resultados, evidenciando assim uma ênfase no aspecto quantitativo nos meios e técnicas educacionais (VASCONCELLOS, 1998; p.34).

Vasconcellos (1998) evidencia o advento da sistemática de avaliação por métodos avaliativos quantitativos, a começar pela década de 1990.

Na década de 1990, paira sobre a origem do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a premissa de prover melhoria na qualidade educacional a partir de uma efetiva investigação. Em 1993 saiu segunda edição do SAEB repetindo o formato da avaliação permitindo um aprimoramento dos processos. Onde organizaram seus três eixos de estudos, que é: o rendimento do aluno; perfil e práticas docentes; e perfil dos diretores e gestão escolar.

Já no ano de 1995 foi adotada uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados. Dessa forma, foi possível comparar os resultados das avaliações e a estreia do levantamento de dados contextuais, por meio de questionário.

Em 1997 a elaboração dos itens passa a seguir uma Matriz de Referência do SAEB, que avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais. Além das escolas públicas, uma amostra das escolas privadas passa a ser avaliada. Muda também o público-alvo do SAEB. No ano 1999 o SAEB realiza um exame de geografia e nos anos de 2001 e 2003 passa a aplicar somente exame de língua portuguesa e matemática.

Já no ano de 2005 o SAEB é reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. O sistema passa a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANE) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANREC), mais conhecida como Prova Brasil.

Em 2007 o novo formato é lançado, permitindo ao INEP combinar as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, a calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano de 2013 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passa a compor o SAEB a partir

da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados.

Em 2015 foi disponibilizada a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, que aproxima as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. A partir da disponibilização dos itens utilizados na Prova Brasil, descritos e comentados por especialistas, a plataforma traz diversas funcionalidades para ajudar professores e gestores a planejar ações e aprimorar o aprendizado dos estudantes.

No ano de 2017 a avaliação torna-se censitária para a 3ª série do Ensino Médio e é aberta a possibilidade de adesão das escolas privadas com oferta da última série do ensino médio. Assim, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, consequentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2019 às vésperas de completar três décadas de realização, o SAEB passa por uma reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC torna-se a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral. Araújo (2007) relata que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi uma das primeiras iniciativas na América Latina de conhecimento dos problemas e das deficiências do sistema educacional. Seu principal objetivo é orientar as políticas governamentais de melhoria da qualidade do ensino. Criado em 1990, teve seu segundo ciclo de aplicação em 1993. A partir de 1995 adquiriu um papel central e estratégico no monitoramento do sistema educacional, ao buscar oferecer informações para subsidiar o aperfeiçoamento de programas e projetos já em desenvolvimento e a adoção de novas intervenções para a promoção de maior equidade e efetividade dos sistemas de ensino. Além disso, passou a ser o termômetro da qualidade do aprendizado nacional, comparando o desenvolvimento de habilidades e competências básicas entre anos e entre as séries escolares investigadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (ARAÚJO, 2007; p.53).

O SAEB desde sua criação até os dias de hoje passou por várias alterações e adequações e melhorias. No momento em que se analisa através de uma perspectiva histórica o processo de avaliação percebe-se que ela já se fazia presente desde as sociedades mais primitivas onde, segundo Lima e Afonso (2002), sempre fez parte da vida humana e esteve no cotidiano de todas as gerações.

Vianna (2000) afirmava que a natureza do homem já faz com que ele observe, julgue e avalie por si só, o que tira do conceito da avaliação o mérito de ser algo novo. No âmbito escolar Luckesi (2011) destaca que a tradição dos exames escolares conhecida

em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e o Bispo John Amós Comênia (fim do séc. XVI e início do século XVII).

No final do século XIX até parte do século XX, outra área de estudos que ficou evidente foi a psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto com o passar do tempo, a utilização desses testes veio sendo substituída por formas mais amplas de avaliar em que o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (CANEN, 2005).

O termo avaliação educacional propriamente dito foi proposto primeiramente por Ralph Tyler em 1934 na mesma época em que surgiu a educação por objetivos, que tem como princípio formular objetivos e verificar se estes foram cumpridos, evidenciando uma avaliação com objetivo principal de verificação de competências dentro de um currículo. Tyler propôs a avaliação da aprendizagem por entender que os professores precisavam ter mais cuidado com os métodos de ensino de seus educandos, o processo de avaliação vem evoluindo ao longo dos anos.

Tyler (1979) se preocupava a época com o fato de que a cada cem crianças que ingressavam na escola, somente trinta eram aprovadas, ou seja, anualmente, permanecia o que se chamava de resíduo, de setenta reprovadas - o que aparentemente significava que eles não tinham processado uma aprendizagem satisfatória, uma vez que não se controlava os recursos técnicos utilizados naquele momento histórico para aquisição da aprendizagem dos alunos. Ele encara-a como a comparação constante entre os resultados dos alunos, ou seu desempenho, e objetivos, previamente definidos. Assim, a avaliação, para Luckesi (2011), é o processo que determina a extensão da realização dos objetivos educacionais.

Seguido a esse período, com a criação da escola moderna, permitiu-se um maior acesso a livros com a criação das bibliotecas e começou-se a conceber a ideia de se avaliar de forma mais estruturada - baseada na utilização de exames, notação e controle da área de estudos (LUCKESI, 2011).

Em função dessa finalidade Canen (2005) explica que se passou a considerar três tipos de avaliação: uma preparação inicial para a aprendizagem, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e o controle sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente.

Diante desses resultados, lembra Luckesi (2011), passou-se a pensar em técnicas e métodos que pudesse reverter tal situação, uma prática pedagógica que fosse eficiente, de onde se estabeleceu o ensino por objetivos, o que significava estabelecer, claramente, o que o educando deveria aprender e, consequentemente, o que o educador precisava fazer para que ele efetivamente aprendesse.

Para construção dos resultados desejados propôs-se um sistema de ensino o mais óbvio possível: a) ensinar alguma coisa, b) diagnosticar sua consecução, c) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, d) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar. No entanto, essa proposta singela e consistente não conseguiu, ainda, ter vigência significativa nos meios educacionais nesses mais de oitenta anos que nos separam de sua proposição (LUCKESI, 2011; p.29).

Esse tratamento dado à avaliação ganhou notoriedade com a publicação de sua obra “Princípios básicos de currículo e ensino”:

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER, 1979; p.27).

Pela proposta de avaliação de Tyler explanando a sequência de ensino e avaliação ao bom professor, apenas seria necessário seguir as “instruções”, caracterizando sua concepção tecnicista de ensino relacionando a avaliação à verificação de objetivos educacionais.

3 I AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica funciona como um diagnóstico é usada para “diagnosticar” o que um aluno aprendeu e o que não aprendeu, possibilitando criar métodos e estratégias para o aprendizado dos alunos.

Hoffmann (2009) observa que a avaliação diagnóstica, traduz-se em um método pelo qual se conhece melhor o discente. Delineia-se pelo acompanhamento da trajetória do aluno, descrevendo suas dificuldades e seu crescimento intelectual. Sendo assim, a avaliação diagnóstica permite a compreensão de progressos e dificuldades dos alunos, em interlocução com os mesmos, promovendo uma transformação no processo de ensino que ajuda na concretização dos objetivos do aluno.

Ao mesmo tempo, tem-se efetivada a sua finalidade paralela, que é diagnosticar, determinar e analisar o nível de domínio dos conteúdos previstos, a verificação do conhecimento adquirido pelo estudante, bem como a certificação de que este adquiriu as habilidades necessárias e previstas, servindo como de auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. Percebe-se nesse tipo de avaliação um procedimento de sondagem reafirmada por Sant’Anna, quando afirma que

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades encontradas (SANT'ANNA, 2013, p.33).

Compreende-se que a avaliação é parte de um processo e um instrumento, que ajuda a escola a acompanhar o desempenho dos alunos e, desse modo, evitar prováveis erros, bem como nortear e corrigir algumas tomadas de decisões. Sendo assim, parece ser importante a realização de um diagnóstico no início do ano, no meio e no final ano letivo, pois isso irá fornecer dados para que o professor tenha conhecimento sobre o nível de conhecimento do aluno e possa, através desses, planejar melhor sua prática, dando ênfase aos conteúdos mais deficitários (SANT'ANNA, 2013).

Luckesi (2011) aborda a avaliação diagnóstica como principal instrumento para se alcançar a medida de aprendizagem pelo aluno no ambiente escolar. Por meio desse procedimento o professor tem uma compreensão mais próxima do real, sobre a aquisição pelo discente, do conhecimento transmitido na escola. A avaliação possibilita ao professor compreender o que o aluno sabe ou não sabe, para se orientar acerca do melhor procedimento de ensino, de modo a que o aluno possa adquirir conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento esperado. Sendo assim, a avaliação não significaria apenas um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, seria um meio diagnóstico, consolidado como uma fermenta adequada a o processo de ensino e aprendizagem.

O autor ressalta a relevância da avaliação diagnóstica em não se prender apenas ao exame do aluno, mas em colher informações a seu respeito, delineando um processo onde está ensejada a compreensão, a adaptação e o planejamento pedagógico, além da consubstanciação de estratégias, de orientação ao trabalho do professor e à aprendizagem do aluno.

Para Luckesi (2000) é preciso ter na avaliação diagnóstica um entendimento pedagógico, articular a assimilação de conhecimentos e habilidades, no intuito de se conceber um sujeito crítico. Ele afirma que essa forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem demandam que ela se delineie conforme um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação. O teórico sugere uma compreensão na qual a avaliação não impõe notas, mas constrói a noção das necessidades e possibilidades de aprendizagens.

3.1 Tipos de Avaliação

Não há como negar que, ao logo dos tempos, houve uma variação considerável do significado da avaliação, até mesmo porque há que se considerar que cada momento e ambiente suscitam várias maneiras de se analisar a relação existe entre o processo de

ensino-aprendizagem.

Dessa forma, Sibila (2012) destaca os vários conceitos de avaliação já existentes e acena para as diversas concepções e significados acerca dessa diversidade de propostas avaliativas. Ressalta-se, segundo o embasamento teórico de vários autores; a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa, ensejando uma base a ser consolidada para o processo de ensino e aprendizagem.

Hoffmann (1993) reitera que as avaliações denotam ações provocativas do professor, que desafia o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido. Mas, nestas compreensões da avaliação apenas se mensura na medida dos objetivos: se eles foram ou não alcançados. Elas somente consideram os aspectos declarados do processo e ignoram todos os aspectos latentes que possam ocorrer com base na dinamicidade das experiências e dos processos.

Segundo Hoffmann (2014), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor em que este deve propiciar ao aluno no curso do processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas. Nesse sentido, podemos entender a avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando para um saber enriquecido.

Ao definir a avaliação, Luckesi (2000), afirma se tratar de um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo. O professor propõe uma situação e lhe dá qualidade e apoio necessário para que os entendimentos e mudanças sejam compreendidos como um ato diagnóstico que permite saber quem está precisando de ajuda para que se possa criar condições de aprendizagem e então incluir o aluno na construção do conhecimento, relacionando suas experiências de vida com as aulas e oferecer-lhes condições de aprender o que ainda não sabem:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo (LUCKESI, 2000, p.172)

Retomando Luckesi (2000), ressalta-se a ideia de avaliação comprometida com a superação, em que esta favorece o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais, culturais e tecnológicos. Para Hoffmann (2005) é necessário realizar a avaliação, a partir da efetividade no processo ensino e aprendizagem entre professor e aluno, em benefício da educação do nosso país, contrapondo-se à concepção quantitativa, autoritária chegando a ser punitiva. As mudanças em avaliação vêm ocorrendo como decorrência da exclusão de milhares de crianças e jovens da escola, precocemente, e porque a escola tradicional, elitista e classificatória não deu conta de

oportunizar que todos aprendessem como poderiam se tivesse oportunidade reais de aprendizagem. “Insistir na reprovação e nas práticas tradicionais de avaliação, viajando na contramão da evolução teórica em educação, como solução para problemas que são políticos e administrativos é, no mínimo, cruel e antiético” (HOFFMANN, 2005, p.60).

3.2 Avaliação Formativa

De acordo com Hadyt (2000) a avaliação formativa é caracterizada pela possibilidade de oferecer ao professor a reflexão, revisão e análise do seu trabalho pedagógico em sala de aula, aperfeiçoando constantemente sua teoria e prática, em acordo com as premências dos alunos. Ele avalia com base em informações dispostas pelo aluno sobre seu progresso na aprendizagem, oportunizando lhe o conhecimento dos avanços obtidos, e a respeito das dificuldades enfrentadas pelos discentes. Esses dados são cruciais para que o professor possa ajudar seus alunos a superá-las.

Sobre a avaliação formativa, Souza (2005) esclarece:

A avaliação formativa buscaria, além disso, compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada (SOUZA, 2005; p.67).

A autora explica que a avaliação formativa se pauta na busca e planejamento de estratégias para que se possa chegar a certos resultados, os quais possibilitam ao aluno alcançar os conhecimentos necessários. Para Souza (2005) os “erros” são reveladores de tarefas elaboradas por ele, e denotam as estratégias utilizadas para tanto.

O docente se compromete na construção de tarefas e estratégias mais condizentes com a finalidade de ajudar o aluno a adquirir conhecimentos e a obter uma recuperação pedagógica apropriada e satisfatória.

O feedback permite fazer a compreensão do processo de ensino e da formação, em que implicam no professor refletir, analisar, avaliar e adaptar o seu trabalho pedagógico, propondo-se a melhoria da aprendizagem do aluno, e o acompanhamento do seu próprio processo de aquisição de instrução, onde também o aluno tenha conhecimento dos objetivos traçados pelo professor de modo a tomar consciência de seus avanços e dificuldades para continuar progredindo na construção do seu próprio conhecimento (PORTÁSIO e GODOY, 2007).

Dessa maneira, a avaliação formativa é contínua e visa a uma regulação interativa, ou seja, todas as relações entre professor e aluno são avaliações que possibilitam adaptações na prática cotidiana visando à melhor aprendizagem do aluno. Assim, o

objetivo da avaliação na perspectiva formativa é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar e aprender durante todo o processo avaliativo e educativo (MÉNDEZ, 2002).

Haydt (1998) faz a seguinte afirmação:

[...] a avaliação formativa não apenas fornece dados para que o professor possa realizar um trabalho de recuperação e aperfeiçoar seus procedimentos de ensino, como também oferece ao aluno informação sobre seu desempenho em decorrência da aprendizagem, fazendo-o conhecer seus erros e acertos e dando-lhe oportunidade para recuperar suas deficiências. É nesse sentido que a avaliação assume sua dimensão orientadora, criando condições para a recuperação paralela e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos propostos (HAYDT, 1998; p. 21).

A autora fala que avaliação formativa possibilita o diagnóstico e tem a função da aferição contínua e sistemática, de forma que possibilita ao professor compreender as ações e práticas dos objetivos que não estão sendo alcançados pelos alunos, no intuito de melhorá-las durante esse processo de aprendizagem. E da mesma forma possibilita ao aluno reconhecer as próprias dificuldades e erros levando-o à uma correção contínua dos mesmos, num processo sistemático da aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação diagnóstica apresenta alguns fatores que não têm efeito sinérgico no cumprimento dessas metas de avaliação e, portanto, podem ser totalmente alcançados. Os pontos que se maximizam como indispensáveis estão relacionados com o grande número de avaliações, a falta de apoio pedagógico, o pouco tempo de intervenção e a ideia de supervisionar a conclusão do curso a todo o custo.

O ponto positivo da avaliação diagnóstica é a ação dos professores em repensar a prática docente, para que os alunos que ainda não dominam as habilidades necessárias possam receber mais atenção e orientação. Esta intervenção deve ser estendida a todos os professores por meio de formação contínua. Fazer com que todos compreendam a importância e o significado do comportamento inovador no processo de ensino da avaliação diagnóstica.

Por fim, é comprensível que a avaliação diagnóstica seja um desafio e exija mudanças de paradigma por parte dos professores. A transformação requer muita pesquisa, reflexão e ação. Por isso, pedem ao corpo educacional que busque inovar e mudar suas atitudes, que estão relacionadas à avaliação diagnóstica, à educação e à comunidade local como um todo.

Em última análise, entende-se que o comportamento de avaliação é dinâmico e está em constante mudança. Portanto, o mais importante é que os professores busquem também

se remodelar de acordo com os avanços da área da educação, aprimorar as próprias práticas a cada avaliação, a fim de buscar um desempenho excelente como docente, e o auge dessa conquista está na aprendizagem eficaz dos professores dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. H. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2007.
- CANEN, A. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. **Educação Brasileira**, v. 27, n. 54, p. 95-114, 2005.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática. 2000.
- HAYDT, R. C. C. **Processo de Avaliação**. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da Pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HOFFMANN, J. **Avaliação, Mito e Desafio**: uma perspectiva construtivista, 12 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 2014.
- HOFFMANN, J. **Contos e contrapontos**: do pensar e agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da Préescola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.
- LIMA, L; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto, PT: Afrontamento, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2000.
- MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PONTÁSIO, R. M; GODOY, A. C. S. A importância do processo de avaliação na prática pedagógica. 2007. Disponível em: <<http://www.sare.anhanguera.com/index.article/download/208/206>>. Acesso em: 02 mai. 2019.
- SANT'ANNA, I, M. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SIBILA, M. C. C. **O erro e a avaliação da aprendizagem**: concepção de professor. 2012. 107 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SOUZA, C. P. **Avaliação do Rendimento Escolar**. Campinas SP. Papirus, 2005

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Candelária/RS: Globo, 1979.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação: superação da lógica classificatória e excluente. Do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

CAPÍTULO 17

AVALIAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS ESPECIAIS: IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Data de aceite: 01/05/2021

Anelise Kologeski

ID Lattes: 9465548213266111

RESUMO: Educação inclusiva é o ramo da educação que visa ensinar alunos com necessidades especiais no âmbito educacional, podendo ser em turmas especiais ou em salas regulares. A sala de recursos pedagógicos é um local da instituição de ensino onde as habilidades específicas de cada aluno inclusivo podem ser aproveitadas ao máximo, podendo ser dentro da sala de aula regular ou em um local separado. A metodologia usada para este estudo foi a revisão de literatura onde buscouse em banco de dados científicos trabalhos e livros já publicado sobre a temática a ser tratada. O objetivo geral foi dissertar sobre a avaliação escolar para alunos especiais e a importância da implementação e utilização da sala de recursos pedagógicos. Sendo assim, conclui-se que para o bom desenvolvimento e aprendizagem de um aluno especial a sala de recursos pedagógicos é um aliado essencial para que cada um possa se desenvolver em seu tempo, focando em suas habilidades.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva. Avaliação Escolar. Sala de Recursos Pedagógicos.

ABSTRACT: Inclusive education is the branch of education that aims to teach students with

special needs in the educational field, which can be in special classes or in regular classrooms. The pedagogical resource room is a place of the educational institution where the specific skills of each inclusive student can be made the most of, and can be within the regular classroom or in a separate location. The methodology used for this study was the literature review, where we searched the scientific database for works and books already published on the subject to be treated. The general objective was to talk about school evaluation for special students and the importance of implementing and using the pedagogical resource room. Therefore, it is concluded that for the good development and learning of a special student, the pedagogical resource room is an essential ally so that each one can develop in their time, focusing on their skills.

KEYWORDS: School inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva não pode ser fornecida no vácuo. Pelo contrário, são necessárias muitas formas de apoio, incluindo infraestruturas de educação fisicamente acessíveis, transporte escolar, dispositivos de assistência, professores experientes e - principalmente - apoio em dinheiro para pais carenciados e seus filhos que não frequentam a escola. De maneira abrangente e ambiciosa, o Plano Nacional do Brasil “Viver sem Limite” abordou todas essas questões (DUARTE, 2012).

O Plano Nacional de Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2011, intitulado “Viver sem Limite”, visa implementar novas iniciativas e intensificar políticas existentes em benefício de pessoas com deficiência, abordando questões de educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. Implementados por 15 ministérios, as várias medidas incluíam salas de aula e transporte acessíveis, acesso a treinamento técnico, a promoção da acessibilidade no ensino superior, educação bilíngue, bem como um Programa Contínuo de Benefício em Dinheiro para ajudar as escolas a localizar crianças fora da escola, com deficiência e para matriculá-los na escola. No quadriênio de 2011 a 2014, o Plano Nacional investiu US \$ 1,9 bilhão (R \$ 7,6 bilhões) (DUARTE, 2012).

O Plano reúne vários ministérios, além do Ministério da Educação, para melhorar direta ou indiretamente o acesso à educação regular. O Programa Contínuo de Benefício em Dinheiro é uma boa prática em particular, pois permite que os funcionários da escola busquem ativamente as crianças que estão fora da escola, avaliem a situação das famílias e lhes forneçam os meios para levar seus filhos à escola. Ainda, para reforçar o direito da educação inclusiva e para todos, existem mais programas e leis que são estabelecidos para dar suporte para que essa educação aconteça (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Para o desenvolvimento deste estudo será adotada o método descritivo, com abordagem qualitativa. O estudo será realizado por meio de pesquisa de revisão bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2007) este tipo de pesquisa é definido como o levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia que já foi publicada sobre o tema, e possibilita que o pesquisador entre em contato com estes materiais e aprofunde os conhecimentos sobre o assunto. A busca foi realizada em bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), monografias, dissertações, artigos científicos

Os critérios de inclusão dos estudos para o levantamento bibliográfico serão textos completos, na língua portuguesa, com acesso livre e gratuito nas bases de dados acima citadas. Os critérios de exclusão foram estudos que não atendam os objetivos do estudo.

Este artigo teve como objetivo geral dissertar sobre a avaliação escolar para alunos especiais: importância da implementação e utilização da sala de recursos pedagógicos e por objetivos específicos: a) conceituar educação inclusiva; b) discorrer sobre a importância da família e da sociedade na educação inclusiva e c) discorrer acerca da implantação e utilização da sala de recursos pedagógicos.

Sendo assim, este estudo se justifica por trazer importantes implicações para o campo da educação inclusiva já que demonstra a importância de se ter uma sala de recursos multivariados em uma instituição de ensino afim de atender os alunos com necessidades especiais.

2 | A IMPORTÂNCIA DE TODOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 O Professor na Educação Inclusiva

No processo educacional, o professor desempenha um dos papéis mais importantes e insubstituíveis. No contexto da questão em questão, parece necessário desenvolver e fortalecer as capacidades profissionais do professor, que podem ser vistas a partir de uma perspectiva geral, que é a capacidade de ser um professor, ou de um ponto de vista específico, que é a capacidade de ensinar uma disciplina escolar específica (COSTA, 2010).

Da prática, sabe-se que mesmo um professor experiente às vezes entra em situações em que não tem a experiência para realizar as ações corretas. Nessas situações, o professor pode avaliar as próprias habilidades e habilidades como insuficientes para lidar com a situação. A questão que permanece é como influenciar a ideia subjetiva do professor sobre as próprias habilidades e possibilidades, como influenciar a própria capacidade percebida (GOMES, 2015).

Existem basicamente duas formas: auto regulação e intervenções externas. O primeiro método baseia-se no pressuposto de que, durante sua carreira, cada professor avalia os sucessos e os fracassos, compara-se aos colegas, valida as próprias possibilidades e limites. O segundo método de intervenção externa não é fácil. Uma mudança na própria capacidade percebida pode acontecer somente quando o feedback convincente quebra os equívocos anteriores do indivíduo sobre suas próprias possibilidades (SILVA, 2010).

É essencial rastrear as opiniões dos professores sobre a inclusão, não apenas suas atitudes, experiência, mas também a necessidade de educação profissional continuada que influencia significativamente o processo educacional e seus resultados. Também acreditamos que é importante obter informações sobre a formação continuada de professores em relação à inclusão e à experiência dos professores na educação de alunos com necessidades educacionais especiais (MINETTO, 2008).

A questão da educação inclusiva está intimamente associada às seguintes condições para o sucesso da educação: pais e família; escola; professores; aconselhamento e diagnóstico, significa educação especial; apoio (professor de apoio, assistente pessoal, reabilitação, compensação e ferramentas de aprendizagem, adaptação às condições educacionais); outros fatores (barreiras arquitetônicas, mecanismos sociopsicológicos, organizações de pessoas com deficiência de saúde); e o transporte (transporte é um dos fatores que influencia a decisão dos pais sobre o tipo de escola) (SILVA, 2010).

O sistema de educação inclusiva considera que, se uma criança não está aprendendo, o problema está no sistema educacional e não na criança deficiente. As dificuldades surgem por causa de métodos rígidos e currículo, ambiente inacessível, professores não treinados e má qualidade de ensino, falta de atitudes adequadas por parte dos professores, falta de apoio de órgãos públicos etc., assim, o foco muda de fazer o sistema educacional responsável (DUTRA, 2007).

As habilidades das crianças variam, algumas aprendem rápido, enquanto algumas estão demorando para entender as coisas. A compreensão de vários assuntos também varia de aluno para aluno. Algumas crianças podem entender o conceito de matemática muito mais rápido do que suas contrapartes, enquanto outras podem ser boas em habilidades de linguagem (MACEDO, 2007).

O papel do professor não é apenas ensinar o assunto, mas também fornecer outros treinamentos, como treinamento de mobilidade, treinamento de autocuidado, preparação de material didático de acordo com as necessidades das crianças deficientes, treinamento em uso e manutenção de auxílios e assim por diante. Estratégias de ensino em relação a deficiências específicas foram indicadas (JABLON; DOMBRO; DICTEL MILLER, 2009).

Argumenta-se frequentemente que a falta de conhecimento por parte dos professores em sala de aula, atribuída à falta de treinamento, é a principal barreira à inclusão. A inclusão envolve o uso de apoio, às maneiras pelas quais os professores respondem às diferenças individuais durante o ensino de toda a turma, as escolhas que fazem sobre o trabalho em grupo e utilizam o conhecimento especializado (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005).

Assim, o papel do professor na educação inclusiva é: a) a identificação das crianças com deficiência na sala de aula; b) encaminhar o identificado para os especialistas para posterior análise e tratamento; c) aceitar as crianças com deficiência; desenvolver atitude positiva entre crianças normais e deficientes; d) colocar as crianças na sala de aula em lugares apropriados para que elas se sintam confortáveis e sejam beneficiadas pela interação em sala de aula; e) remoção de barreiras arquitetônicas, sempre que possível, para que as crianças com deficiência se movam de forma independente; f) envolver as crianças com deficiência em quase todas as atividades da sala de aula; g) fazer adaptação adequada na transição curricular para que as crianças com deficiência aprendam de acordo com sua capacidade; h) preparativos de material didáctico / adaptação de material didáctico que ajudará as crianças com deficiência a aprender; i) orientação dos pais e aconselhamento e programa de conscientização pública através de atividades escolares; j) colaborar com os painéis médicos e fisiológicos, trabalhos sociais, pais e professores especiais; k) construção de ferramenta de realização e diagnóstico; l) adaptação em avaliação para crianças com necessidades especiais; e m) fornecer instrução corretiva para as crianças que precisam dela (DUTRA, 2007).

O professor deve fornecer apoio holístico e de alta qualidade e envolvimento focalizado com as crianças com necessidades especiais, com base em uma perspectiva conjunta, compreensão mútua e trabalho em rede. Os professores, com o apoio do diretor da escola, colegas, educadores especiais e pais, devem desenvolver formas eficazes de superar as barreiras à aprendizagem e apoiar o ensino efetivo, observando a qualidade do ensino e os padrões de realização dos alunos e definindo metas de aprimoramento (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005).

O professor trabalha como um catalisador entre o diretor da escola e as crianças com necessidades especiais e seus pais. É o professor que vê formas novas e inovadoras para satisfazer a necessidade educacional, social e emocional da criança com necessidades especiais. Qualquer que seja o tipo de sala de recursos, o professor com seu compromisso, habilidade e conhecimento pode reprojetá-lo para ser útil, criativo e interessante. Um dos principais papéis é apoiar o professor no atendimento das necessidades das crianças com necessidades especiais (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

2.1.1 Competências dos professores para a educação inclusiva

As atuais reformas que se dedicam ao esforço de reestruturação das escolas destinadas a implementar programas eficazes de inclusão apresentam desafios significativos para os professores de escolas regulares. O sucesso desses esforços depende em grande parte da capacidade de resposta e disposição desses professores para atender às necessidades educacionais e sociais dos alunos com diferentes habilidades (CAMBI; ZANINELLI, 2015).

Os professores são agora obrigados a ter uma série de habilidades e competências adicionais, geralmente não praticadas em salas de aula regulares. O Arquivo Aberto sobre Educação Inclusiva (UNESCO, 2006) sugere uma série de requisitos dos professores, da perspectiva de currículos inclusivos como a participação dos professores no desenvolvimento de currículos em nível local, seu desenvolvimento de habilidades para adaptação de currículo, gerenciamento de uma faixa composta de atividades de sala de aula, fornecendo suporte à aprendizagem dos alunos, trabalhando fora das limitações do assunto tradicional e de maneiras culturalmente sensíveis.

Poucos pesquisadores argumentam que agora espera-se que os professores façam quase todas as funções do papel de um professor de educação especial. A diferença, no entanto, é que eles não receberam um treinamento intensivo nas habilidades que são possuídas por educadores especiais (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

Espera-se agora que esses professores incorporem a dimensão adaptativa em todos os seus esforços para crianças com necessidades especiais. Como é possível afirmar, conhecimento mais profundo e maior confiança no ensino de seu (s) assunto (s); emergir melhor experiência em gestão de sala de aula para que mais tempo possa ser fornecido à instrução; saber ensinar classes de capacidade mista; aumentar a conscientização e se tornar proficiente em novas estratégias de ensino, como a aprendizagem cooperativa ou abordagens de “linguagem inteira” para a aprendizagem; e tornar-se conhecedor e capaz de responder aos diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos - a atenção a todas estas coisas pode certamente ajudar os professores a aumentar as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos (SOUZA, 2013).

Os professores regulares precisam ter conhecimentos sobre os estilos de

aprendizagem e os padrões motivacionais de crianças com capacidades diferentes. Os professores devem ter uma compreensão clara dos recursos e sistemas de apoio que estão disponíveis para ajudá-los a trabalhar com alunos com deficiências. Eles devem apresentar informações aos alunos de uma maneira que lhes permita assimilar facilmente as informações (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

Vaughn e Bos (2012) sugeriram uma série de estratégias que os professores regulares exigiriam para acomodar os alunos com deficiência no ambiente de sala de aula. Estes incluem tutoria de pares, aprendizagem de domínio, aprendizagem cooperativa e análise de comportamento aplicada. A literatura também aponta que os professores em sala de aula são obrigados a usar estratégias instrucionais como instrução diferenciada, aprendizagem baseada em atividades, instrução adaptativa e individualizada e ensino e cultura.

Para facilitar os resultados de aprendizagem dos alunos com capacidades diferentes em ambiente de sala de aula regular o Conselho para Crianças Excepcionais (2010) desenvolveu e validou um núcleo comum de conhecimentos e habilidades essenciais mínimos necessários para a entrada na prática profissional em educação especial. Inclui fundamentos filosóficos, históricos e legais da educação especial; características dos alunos; avaliação, diagnóstico e avaliação; conteúdo instrucional e prática; planejamento e gerenciamento do ambiente de aprendizagem; gerenciamento de comportamento do estudante e habilidades de interação social; comunicação e parcerias colaborativas e; profissionalismo e práticas éticas (CAMBI; ZANINELLI, 2015).

Embora todas essas habilidades possam não ser necessárias para os professores regulares em sala de aula, um certo nível de habilidade nessas competências, no entanto, é exigido desses professores quando se espera que eles trabalhem com crianças com necessidades especiais. Existem algumas competências que são testadas em campo e apoiadas como métodos prováveis para fornecer instruções eficazes a alunos com necessidades diversas de aprendizagem (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

Alguns deles, que são amplamente utilizados, incluem: tutoria entre pares, aprendizagem cooperativa, habilidades de autogerenciamento, instrução diferenciada e uso de tecnologia assistiva. Os professores da escola, especialmente, precisam ser habilidosos em habilidades como o fornecimento eficaz de instruções e o gerenciamento apropriado de uma sala de aula que é caracterizada pela diversidade (GOMES, 2015).

2.2 A Família na Educação Inclusiva

A participação dos pais no processo de tomada de decisão da educação especial é de vital importância. A coisa mais importante que os pais podem fazer é garantir que estejam envolvidos e tenham um papel ativo como membros da equipe do Programa de Educação Individual (IEP) que determina o caminho de um aluno. A equipe do IEP é responsável por tomar decisões educacionais para os alunos e aborda questões como elegibilidade,

avaliação, desenvolvimento de programas e colocação de uma criança em programas de educação especial ou superdotados (COSTA, 2010).

Há uma série de fatores variados que influenciam o estabelecimento da cooperação entre pais e professores, e estes incluem fatores culturais, linguísticos, socioeconômicos e históricos. Vários autores têm postulado a participação dos pais em figuras de educação como um dos aspectos mais importantes das reformas educacionais atuais em muitos países, e também como o princípio fundamental do conceito contemporâneo da educação inclusiva (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

Os pais estão, portanto, enfrentando demandas crescentes relacionadas ao processo de educação de seus filhos. Tais demandas, uma oportunidade ou um desafio na vida dos pais de hoje, colidem com os outros, como o trabalho (fornecendo os meios de existência) e os esforços que precisam ser investidos para lidar com o ritmo acelerado da vida e um aumento onipresente de incerteza (LOPES; MARQUEZINE, 2012).

A prontidão e motivação dos pais e professores para formar uma parceria é um ponto de partida no cumprimento dos papéis dos pais na educação dos filhos. Estabelecer confiança entre os pais e aqueles que fornecem ajuda para a criança, a equipe da escola monitorando e apoиando o desenvolvimento da criança (professor / professor, pedagogo, psicólogo) é uma pré-condição importante para o início da cooperação (SOUZA, 2013).

As condições prévias para estabelecer uma boa cooperação entre pais e educadores compreendem a satisfação dos pais com seu nível de envolvimento na preparação de programas educacionais individuais, uma avaliação realista das habilidades da criança, aceitação da responsabilidade pelas crianças, comunicação bem-sucedida, estabilidade das relações e bem-estar, apoio burocrático organizado (GOMES, 2015).

Os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento de programas de inclusão sucessivos e, portanto, muitos países fornecem diretrizes para a participação ativa e o envolvimento dos pais na educação de seus filhos. A verdadeira cooperação implica parceria no planejamento e implementação das decisões tomadas, as mesmas normas de comportamento e objetivos comumente aceitos (SILVA, 2010).

O sucesso da cooperação entre a escola e a família depende, em grande parte, da competência de comunicação de ambas as disciplinas, incluindo os pais como parceiros importantes no incentivo e a manutenção e o aprimoramento dessa cooperação. Estabelecer limites entre a casa e a escola torna-se uma pré-condição importante para estabelecer uma cooperação satisfatória, enquanto a indefinição de fronteiras e a falta de papéis claramente definidos têm um efeito desfavorável no desenvolvimento de parcerias (MACEDO, 2007).

O início da parceria com a escola é sobrecarregado por numerosos medos vivenciados por pais de crianças com deficiência: Como a escola aceitará a criança? A criança conseguirá dominar pelo menos uma parte do currículo? Ele será aceito pelo professor e pelos colegas? A criança começará a se ressentir com compromissos escolares quando encontrar o primeiro problema? Infelizmente, a maioria desses temores se justifica,

já que, mesmo antes de a criança começar a escola, os pais tiveram muitas experiências negativas (em seus arredores, instituições de saúde, brincando com colegas no jardim de infância) (JABLON; DOMBRO; DICTEL MILLER, 2009).

Ainda assim, apesar dos medos, pais de crianças com deficiência pensam que a inclusão na educação regular se mostra útil para eles e seus filhos. A inclusão lhes permite resolver ou mitigar os problemas existentes, formar uma percepção realista da criança e de suas habilidades, estabelecer relações mútuas de qualidade na família, trocar experiências com pessoas que têm problemas semelhantes e encontrar alívio dos encargos e necessidades cotidianas. ansiedade (CARVALHO, 2010).

Pais de alunos com deficiência pensam que a inclusão ajuda seus filhos a se conscientizarem de seu potencial, socializar, encontrar amigos, tornar-se cidadãos úteis e adquirir a experiência necessária para desenvolver relações amigáveis com crianças tipicamente desenvolvidas. Eles também mencionam que seus filhos precisam de um modelo para aprender discurso e habilidades sociais, e essa oportunidade é fornecida pela educação inclusiva (MANTOAN, 2013).

2.3 A Escola na Educação Inclusiva

Como sistema, a educação inclusiva deve ser flexível. Seu princípio deve ser a educação na sala de aula regular sempre que possível. Essa necessidade de flexibilidade deve se refletir nos métodos e materiais usados para dar a essas crianças o acesso mais amplo possível ao currículo regular. Ao discutir o tipo de serviço necessário, o ponto de partida deve ser sempre o melhor para a criança em particular (BEDAQUE, 2011).

Enfatizar a educação inclusiva não exclui escolas ou centros especiais. Eles ainda seriam obrigados a atender crianças com dificuldades profundas e complexas que necessitam de ajuda mais especializada e extensiva, incluindo, e. muitas crianças surdas. Essa alternativa, no entanto, não deve ser considerada, a menos que a colocação em sala de aula não atenda às suas necessidades (BATISTA; MANTOAN, 2006).

Como regra geral, há vários problemas práticos que precisam ser resolvidos antes que uma criança com necessidades educacionais especiais possa ir à escola ou participar de atividades escolares. As medidas tomadas são bastante simples, desde que sejam estimuladas iniciativas locais e não convencionais coordenadas. Deve-se lembrar também que os colegas de escola da criança representam um valioso parceiro em potencial pronto e capaz de ajudar na superação de alguns desses problemas (BAPTISTA; FRANÇA; PAGLIUCA, 2008).

Em uma sala de aula de inclusão ideal, o professor de educação especial e o professor de educação regular participam do co-planejamento. Eles trabalham juntos para elaborar planos de aula que atendam às necessidades de todos os alunos, com o professor de educação especial focando nas necessidades dos alunos com necessidades especiais (MENEZES, 2010).

Em alguns casos, no entanto, o professor de educação geral planeja as aulas em sala de aula e o professor de educação especial adapta essas lições para atender às necessidades de seus alunos. Ela também pode usar as lições para desenvolver materiais de revisão ou planejar uma instrução individual com alunos com necessidades especiais antes ou depois da aula (GOMES, 2015).

Junto com os pais, os professores também são personalidades importantes na educação inclusiva. Somente através de um professor de coração aberto, uma criança deficiente pode ser educada adequadamente. O verdadeiro professor pode capacitar uma criança deficiente a superar suas habilidades e torná-lo um cidadão produtivo da sociedade. Obtendo o apoio necessário e oportunidade dos professores, os deficientes são capazes de alcançar o sucesso no campo diferente (JABLON; DOMBRO; DICHTELMILLER, 2009).

Os alunos com deficiências também precisam de compaixão, bondade, amor e cuidado do lado dos professores. Para mostrar a importância do professor para os alunos com Deficiência, é importante afirmar que educação de coração só poderia ser feita com um toque vivo de professor. Assim, a Educação Inclusiva torna-se eficaz apenas com o toque amoroso daqueles professores que têm capacidade e aptidão (SILVA, 2010).

2.4 A Sociedade na Educação Inclusiva

A educação inclusiva contemporânea deve integrar as dimensões escolar e extra escolar. Na escola, a educação inclusiva é interpretada como metodologias de ensino inclusivas; no ambiente escolar extra, tem que ser interpretado como educação comunitária, empoderamento de pessoas com deficiência, capacitação de associações de pessoas com deficiência (FERREIRA, 2005).

A escola desempenha um papel social relevante, especialmente em contextos onde a família e a comunidade apresentam graves desvantagens sociais. O papel social da escola implica o desenvolvimento de competências adicionais dos profissionais da educação, a fim de promover a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo (CARNEIRO, 2007).

Escola inclusiva significa escola para a comunidade. É realizado em territórios específicos e dentro das comunidades específicas que vivem nesses territórios. Através de suas atividades, uma escola para a comunidade envolve e apoia o comprometimento da comunidade com o direito à educação e inclusão (SILVA, 2009).

Por outro lado, a escola leva em consideração as necessidades da comunidade, promove um esforço comum para o desenvolvimento local e coesão social, cooperando, fazendo alianças, assinando acordos com instituições locais, atores sociais, econômicos e culturais da comunidade. Uma escola para comunidade é responsável socialmente. O papel social da escola é primeiramente representado por sua missão: educação para todos, com igualdade de direitos, respeitando e valorizando as diversidades (CAIADO; LAPLANE, 2009).

De acordo com a abordagem inclusiva, a escola precisa mudar suas práticas e

fazer esforços para a qualidade e sustentabilidade. O papel social da escola deve incluir uma visão onde a escola é uma instituição socialmente comprometida e responsável, que integra a missão cultural e a missão social de promover ativamente a participação da comunidade local, tudo para superar os obstáculos que limitam os direitos de cidadania, excluindo a inclusão social, enfraquecendo a autodeterminação e emancipação da pobreza e da violência (SASSAKI, 2006).

3 I IMPLEMENTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS

Kassar e Rebelo (2011) acreditam que a assistência à educação profissional tem um duplo sentido: o apoio simultâneo ao ensino destinado a substituir a matrícula de alunos com deficiência pode ser prestado em “turmas especiais, escolas especiais, turmas hospitalares e assistência domiciliar”.

Kassar e Rebelo (2011) apontaram que, na última década, as políticas do governo federal passaram a ignorar a possibilidade de prestação de serviços escolares fora do sistema geral de ensino.

O instrumento para a definição legal dessa garantia é o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que permite a prestação de assistência educacional especializada de forma complementar ou suplementar, e não alternativa.

Em outras palavras, as agências especializadas devem se organizar em centros especializados de ajuda educacional para realizar ações complementares ou complementares aos locais de escolas comuns.

De acordo com o estudo de Barbalho e Porto (1992), previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, os alunos deficientes devem ter direito à uma educação especializada complementar ou suplementar à sua escolarização, podendo ser realizada de preferência em salas de recursos multifuncionais em sua própria escola, em uma escola alternativa ou ainda em um centro educacional especializado.

Segundo Corrêa (2012), a assistência à educação profissional é uma forma de garantir que cada aluno com deficiência, altamente qualificado ou superdotado seja reconhecido e cuidado.

Nesse sentido, a sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado com palestras, materiais didáticos, equipamentos e profissionais capacitados, que podem atender às necessidades educacionais especiais e promover a construção e disseminação do conhecimento.

De acordo com a pesquisa de Lavorato e Mól (2017), o “Plano de Desenvolvimento da Educação 2007” previa a implantação da sala de recursos, que fornecia as ferramentas necessárias para atender às necessidades especiais dos alunos com deficiência, e fornecia tecnologias assistivas, como softwares , uso de Braille, livros sobre recursos ópticos e não

ópticos, mobiliário suficiente, etc. para promover o desenvolvimento escolar.

As salas de recursos multifuncionais são caracterizadas como ambientes transformadores pois tem como objetivo proporcionar ao aluno um local onde suas competências e habilidades específicas podem ser desenvolvidas de forma livre, diferente de uma sala de aula comum onde não há esse diferencial uma vez que são compartilhadas por alunos com diferentes características específicas.

As atividades desenvolvidas por essa sala são um complemento para a sala de aula regular uma vez que nesta sala de recursos é possível identificar se o processo inclusivo está sendo ou não efetivo. De acordo com Corrêa (2012) uma mesma sala de recursos multifuncionais pode ser capaz de atender alunos com diferentes características e necessidades educacionais específicas, como superdotação, dislexia, déficit de atenção e hiperatividade entre outras.

Há uma grande variedade de materiais e recursos pedagógicos que podem ser utilizados para o trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais ou até na sala de aula regular, entre eles destacam-se: os jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento; os jogos adaptados, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utilizada nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, livros de histórias virtuais, livros falados; recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, mobiliário adaptados e muitos outros. (CORRÊA, 2012)

Assim, para Lavorato e Mól (2017) é preciso levar em consideração que as atividades realizadas nesta sala tem o dever de promover a iniciativa e a autonomia dos seus alunos, fazendo com que a aprendizagem seja um momento de prazer e motivação, já que para construir o conhecimento deve haver a participação ativa. A autoconfiança é uma máxima essencial para que o processo de aprendizagem seja eficaz. Dessa forma, é possível determinar que a sala de recursos tem sua importante participação para promover o desenvolvimento humano de alunos especiais.

4 | CONCLUSÃO

A educação inclusiva não é apenas sobre a escola ou classe em particular que uma criança frequenta. É também sobre o que acontece nessa escola ou classe.

A educação inclusiva significa encorajar cada criança a participar da atividade cotidiana da escola e ajudar todas as crianças a obter o máximo da escola.

A educação inclusiva significa garantir que o sistema se ajuste para atender às necessidades das crianças, em vez de esperar que as crianças “se encaixem” no sistema.

A sala de recursos multifuncionais é considerada uma oportunidade para alcançar

a integração da educação para pessoas com deficiência. Responsável por mediar este processo, proporcionando aos alunos recursos que conduzam à aprendizagem e proporcionando aos professores outras opções de promoção do ensino.

Os requisitos de sala de recursos são diferentes da aparência dos gerentes, mas o mais importante, eles são diferentes da aparência dos governadores que fazem políticas públicas. A pessoa está caminhando no caminho da tolerância, mas ainda está longe do destino.

Assim, é possível concluir que por mais que se encontre barreiras para a aprendizagem e a prática na educação especial e inclusiva, muito se tem feito para que a inclusão seja feita de maneira efetiva.

O presente estudo sugere que novas pesquisas sejam realizadas sobre esse tema afim de contribuir com o avanço científico na área da educacional.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, R. S.; FRANÇA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F. **Política de inclusão do portador de deficiência:** possibilidades e limites. Acta Paul Enferm, v. 21, n. 1, p. 112-6, 2008.

BARBALHO, J.; PORTO, W. C. **Constituição federal brasileira:** comentários. Senado Federal, Secretaria de Documentação e Informação, 1992.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.

BEDAQUE, S. A. P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN.** Natal, dez. 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** 2006 □ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006, 56 p.

CAIADO, K. R.; LAPLANE, A. L. **Programa educação inclusiva:** direito à diversidade uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMBI, E.; ZANINELLI, G. **Direito fundamental à educação, exclusão social e cidadania. Doutrinas Essenciais de Direito Constitucional.** São Paulo, v. 9, n. 11066, p. 721 - 748, Ago/2015. Acesso em: 25 out. 2018. Base de Dados RT Online.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns:** Possibilidades e Limitações. RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CORRÉA, N. M. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande—MS:** análise dos indicadores, 2012.

COSTA, S. M. **Educação especial em tempos de Educação Inclusiva:** identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 194p.

DUARTE, M. R. T. **Educação e desenvolvimento:** modos de regulação dos sistemas educacionais. Perspectiva, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, maio/ago. 2012.

DUTRA, C. P. **Inclusão:** Diversidade também se aprende na pré-escola. Revista Nova Escola, maio de 2007.

FERREIRA, V. **Educação especial:** Programa de Estimulação Precoce – Uma Introdução às Ideias de Feverstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GOMES, M. M. **O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão:** um caminho em construção. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2015.

JABLON, J. R.; DOMBRO, A. L.; DICTEL MILLER, M. L. **O poder da observação:** do nascimento aos 8 anos. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KASSAR, M. D. C. M.; REBELO, A. S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. Prática Pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVORATO, S. U.; MÓL, G. S. **Sala de recursos multifuncionais sob a ótica dos gestores educacionais do Distrito Federal.** CIAIQ 2017.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. **Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MACEDO, L. **Fundamentos para uma educação inclusiva.** 2007.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas Escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MENEZES, S. A. B. **A democratização do ensino superior e a inclusão de pessoas com deficiência:** algumas reflexões para a educação a distância. 2010.

MINETTO, M. F. **O currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, L. M. **Educação inclusiva e a formação de professores.** 2009. 90 f. Monografia. Curso de Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Universidade do Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá. Cuiabá, 2009.

SOUZA, S. M. O. **A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar.** 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial) - Universidade Fernando Pessoa, 2013.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. **O professor e o ato de ensinar.** Cad. Pesqui., set./dez. 2005, vol.35, no.126, p.689-698. ISSN 0100-1574.

VAUGHN, S.; BOS, C. S. **Strategies for teaching students with learning and behavior problems.** (8th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., 2012.

CAPÍTULO 18

DESAFIOS E LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL

Data de aceite: 01/05/2021

Maria do Carmo Soares de Almeida

LE@D, UAb (Laboratório de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta)

Susana Henriques

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) / Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-IUL); Universidade Aberta (UAb)

RESUMO: O presente trabalho de investigação faz parte de um projeto desenvolvido no âmbito curso de Mestrado de Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta sobre o tema “O impacto das lideranças escolares nas práticas educativas do sistema prisional. Estudo de Caso numa escola secundária.” Reconhecendo que um dos aspetos importantes para a inclusão social dos reclusos é a melhoria das suas qualificações a investigação teve como foco o impacto das diretrizes das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica. Esta investigação consistiu num estudo de caso cujo propósito foi a descrição e a interpretação de uma realidade particular com a aplicação de uma metodologia mista, a qual abrangeu métodos qualitativos - inquérito por entrevista semiestruturada e pesquisa documental – e métodos quantitativos através de um inquérito por questionário fechado. Sobressai que a educação na prisão está sujeita a um

forte controle relacionado com o cumprimento de regras e de procedimentos, para além de se debater com fracos recursos financeiros, físicos e tecnológicos limitando a ação educativa. Esta conjuntura aliada a alguma desvalorização da docência na prisão, concorre para que a educação neste contexto possa ser percecionada como uma segunda prioridade educativa. Estas circunstâncias evidenciam algumas tensões entre a intenção e a ação demonstrada pelas lideranças escolares no estabelecimento de condições para a concretização do direito à educação de qualidade por parte dos reclusos do estabelecimento prisional regional. Tensões com potencial impacto nos processos de inclusão social destes sujeitos.

PALAVRAS - CHAVE: direito à educação, prisão, inclusão social, liderança escolar.

CHALLENGES AND LIMITATIONS TO EDUCATIONAL PRACTICES IN PRISON ESTABLISHMENTS

ABSTRACT: The present research work is part of a project developed in the course of Master's degree in administration and educational management of the Open University on the theme “The impact of school leaders on the educational practices of the prison system. A case study in a secondary school.” Recognizing that one of the important aspects for the social inclusion of prisoners is the improvement of their qualifications, the research focused on the impact of the school leadership guidelines of a secondary school in the school education of inmates of a Regional Correctional Facility in its geographic area. This investigation

consisted of a case study whose purpose was the description and interpretation of a particular reality with the application of a mixed methodology, which covered qualitative methods-inquiry by semi-structured interview and research Documents – and quantitative methods through a closed questionnaire survey. It stands out that education in prison is subject to a strong control related to the fulfillment of rules and procedures, in addition to debating with weak financial, physical and technological resources limiting the educational action. This conjuncture allied to some devaluation of teaching in prison, competes that education in this context can be perceived as a second educational priority. These circumstances show some tensions between the intent and action demonstrated by school leaders in establishing conditions for the realization of the right to quality education by inmates of the prison establishment Regional. Tensions with potential impact on the social inclusion processes of these subjects.

KEYWORDS: right to education, imprisonment, social inclusion, school leadership.

A educação na prisão é um direito de todos, incluindo os sujeitos privados de liberdade, e responsabilidade dos Estados devendo possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para que os indivíduos possam viver em sociedade de forma autónoma e livre. A ação educativa deve ter em conta as práticas sociais e culturais, as vivências do passado, bem como as necessidades e expectativas dos reclusos, as quais não devem ser defraudadas para que não se corra o risco, tal como afirma Arroyo (2017), da prática pedagógica se resumir a debates sobre métodos, organização, calendarização, processos de avaliação, entre outros, perdendo-se a sua eficácia e a sua finalidade superior. A prisão, apesar da sua estrutura e organização rígida, visa, de forma algo antagónica, a implementação de um processo educativo escolar que proporcione ao indivíduo a estrutura, a autonomia, o dinamismo e as competências de cidadania adequados a um futuro projeto de vida integrado na sociedade livre.

A pesquisa que realizámos consistiu num estudo descritivo, em que a finalidade foi a descrição rigorosa e percepível do objeto de estudo – o impacto das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos alunos de estabelecimento prisional da mesma área geográfica. Deste modo, a pesquisa foi dirigida a um caso particular e visou a descrição de uma relação, bem como a sua compreensão e interpretação a partir de diferentes perspetivas tendo-se definido o seguinte problema principal de investigação:

- Qual o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica?

O trabalho de investigação que desenvolvemos assumiu como pressuposto o direito à educação dos reclusos de um estabelecimento prisional regional, acordado por diferentes Estados através de compromissos e declarações conjuntas. E assenta na análise das dificuldades e desafios que se colocam atualmente às lideranças escolares de uma escola secundária e de um estabelecimento prisional da mesma área geográfica, relativamente ao processo educativo de caráter escolar no contexto desfavorável da prisão. Este ponto de

vista está de acordo com os diferentes propósitos do processo investigativo que Hill e Hill (2005) estabelecem como primeiro objetivo de uma investigação - baseada na observação - a procura de explicações e a interpretação de fenómenos de cariz social para a produção de novo conhecimento.

No seguimento do que atrás foi exposto estipulou-se o seguinte objetivo geral para a presente investigação - avaliar o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica- tendo sido definido, assim, os seguintes objetivos específicos: conhecer a natureza da relação institucional entre o estabelecimento prisional regional e a escola secundária da sua área geográfica; identificar a articulação entre o projeto educativo do estabelecimento prisional regional e o projeto educativo da escola secundária da sua área geográfica; caracterizar a educação escolar do ensino secundário desenvolvida no estabelecimento prisional regional pela escola secundária da sua área geográfica; identificar os desafios e as limitações impostas às orientações educativas das lideranças escolares da escola secundária no estabelecimento prisional regional da sua área geográfica; indicar recomendações com vista à melhoria da qualidade do serviço educativo prestado aos reclusos de um estabelecimento prisional regional, da responsabilidade das lideranças escolares da escola secundária da sua área geográfica.

METODOLOGIA

A atual investigação constitui-se num estudo de caso sendo a particularização o seu propósito fundamental estabelecendo-se como “a estratégia preferida quando se quer responder a questões de ‘como’ e ‘porquê’” (Yin, 1988 apud Carmo & Ferreira, 1998:216) ou quando “se procura algo de muito universal no mais particular” (Erickson, 1986 apud Ponte, 2006:13). Com a mesma perspetiva, Ponte preconiza que um estudo de caso propõe-se a reconhecer: uma entidade bem definida como uma pessoa, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador (Ponte, 2006:2).

Reconhecendo-se, em primeiro lugar, que os estudos de caso “na sua essência, parecem herdar as características de investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010:52) no que diz respeito aos procedimentos metodológicos. E entendendo-os “como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar técnicas” (Madeleine Grawitz, 1993 apud Carmo & Ferreira, 1998:193) optámos por uma metodologia mista contemplando métodos qualitativos – pesquisa documental e inquérito por entrevista semiestruturada – para além de métodos quantitativos – inquérito por questionário composto por questões fechadas

devido, essencialmente, a limitações temporais para a consecução da investigação. Esta última opção poderá fornecer, eventualmente, uma informação menos detalhada, mas as entrevistas semiestruturadas permitirão obter particularidades da lecionação em meio prisional, julgando-se que estes “discursos são conjuntos de afirmações que concedem densidade simbólica e coerência narrativa ao fenómeno estudado sob diversos pontos de vista” (Torres & Palhares, 2014: 176). Apesar de alguns autores evidenciarem algumas objeções à aplicação conjunta das metodologias qualitativa e quantitativa, seguimos a recomendação de que “um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente a um dos dois paradigmas (qualitativo e quantitativo), podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles” (Reichardt & Cook, 1986 apud Carmo & Ferreira, 1998:194). Além disso foi tida em conta a perspectiva de Patton, que defende que uma das condições para que o plano de pesquisa se torne mais consistente é a efetivação de um processo de triangulação envolvendo uma conjunção dos dois tipos de metodologias e de dados obtidos através de diversas fontes para o estudo do mesmo acontecimento (Patton, 1990 apud Carmo & Ferreira, 1998: 198).

A população que serviu de estudo à presente investigação foi um “conjunto de elementos que têm uma determinada característica em comum” (Torres & Palhares, 2014:135). Trata-se nesta investigação do grupo de docentes e de líderes escolares e a nível prisional com responsabilidades na educação de nível secundário no estabelecimento prisional regional e, como tal, os participantes deste estudo de caso foram a diretora da escola secundária, a coordenadora da escola secundária para o ensino na prisão, a diretora do estabelecimento prisional regional da mesma área geográfica e os docentes da escola secundária que lecionam no estabelecimento prisional regional daquela área geográfica. Em relação aos três primeiros foi realizada uma entrevista semiestruturada. De acordo com Carmo e Ferreira as investigações sobre prisões são “exemplo de pesquisa com fortes condicionamentos institucionais (ou grupais), limitações essas que devem ser consciencializadas pelo investigador e por ele partilhadas no relatório final a fim de que os seus resultados possam ser alvo de uma avaliação contextual adequada” (Carmo e Ferreira,1998:175). Esta situação foi sentida nesta investigação, pois, devido às greves dos guardas prisionais e às múltiplas dificuldades que daí sucederam, a entrevista à diretora do estabelecimento prisional foi respondida por escrito perdendo-se a interação pessoal que enriquece uma conversação.

O inquérito fechado foi aplicado aos docentes através de formulários google e enviado/recebido, de forma ágil, através do correio eletrónico profissional. Como a dimensão do número de professores foi pequena (cinco) considerou-se não ser necessário proceder a um processo de amostragem, razão pela qual este estudo de caso incidiu sobre todos os docentes.

Após a realização das entrevistas, da pesquisa documental e da aplicação dos questionários a informação não ficou logo acessível, pelo foram necessários procedimentos

subse-quentes. Assim, a análise das entrevistas semiestruturadas e da documentação foi efetuada com recurso à análise de conteúdo (Laurence Bardin, 2018), enquanto a análise dos questionários foi realizada a partir do tratamento estatístico dos dados obtidos.

RESULTADOS

Todos os docentes inquiridos são portadores de habilitação ao nível da licenciatura e têm, maioritariamente, idade acima dos 40 anos e uma vasta experiência – mais de dez anos - na lecionação em contexto prisional. A partir dos questionários aplicados a estes docentes é possível aferir o seguinte: os recursos físicos do estabelecimento prisional não são adequados às exigências do currículo educativo; os reclusos não têm um acesso facilitado às tecnologias de informação e comunicação; existe trabalho colaborativo entre os estudantes reclusos; os recursos educativos no estabelecimento prisional não são atualizados; tem lugar um trabalho colaborativo entre o professores, bem como entre o corpo docente que leciona no estabelecimento prisional e os guardas prisionais; subsistem dificuldades no acesso dos reclusos a recursos educativos necessários à sua educação; a liderança escolar apoia os docentes na sua prática letiva em contexto prisional; o plano de formação contínua docente é adequado às necessidades sentidas pelos docentes do estabelecimento prisional; persistem dificuldades na implementação de tarefas/atividades que tenham em conta a experiência escolar dos estudantes reclusos mas, no entanto, aquelas que são desenvolvidas têm em conta a sua experiência de vida e os seus objetivos de futuro; prevalecem constrangimentos na colaboração da direção do estabelecimento prisional com os docentes mas existe uma boa articulação entre as lideranças escolares com a primeira; as regras e os procedimentos do sistema prisional limitam e condicionam o trabalho escolar desenvolvido pelos docentes junto dos reclusos e as transferências entre estabelecimentos prisionais prejudicam o trabalho educativo com os reclusos; o projeto educativo da escola contempla a especificidade da educação em contexto prisional segundo a opinião dos docentes mas denota-se uma incoerência quando são questionados acerca da explicitação do ensino na prisão nos documentos orientadores da escola, do qual o projeto educativo faz parte; a educação dos reclusos contempla de forma satisfatória a área da cidadania e dos direitos humanos; as planificações das tarefas/atividades têm em conta as características da educação de adultos; a maioria dos docentes não tem uma opinião formada sobre a importância das tecnologias de informação e comunicação na educação dos reclusos; a educação na prisão é considerada relevante para a reinserção social dos reclusos e estes reconhecem a importância da educação em contexto prisional. Finalmente, torna-se necessário referir que dos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário fechado aos docentes não foi possível inferir os seguintes aspectos: a adequação dos horários do estabelecimento prisional às tarefas educativas; existência de trabalho cooperativo entre o corpo docente e os técnicos de reinserção; o envolvimento

de parceiros exteriores nas atividades desenvolvidas e a adequação das atividades desportivas e culturais a este contexto.

Das entrevistas foi possível aferir o seguinte: existe um protocolo de cooperação entre as duas instituições (escola e estabelecimento prisional) e uma colaboração muito próxima com o objetivo principal é o da reinserção social e profissional dos reclusos; persiste uma harmonização de interesses e estratégias mas as questões de segurança e financeiras restringem a colaboração entre as duas entidades; constata-se uma abertura, por parte da direção do estabelecimento prisional, na parceria com a escola secundária e existe empenho por parte das duas lideranças para se atingirem resultados escolares satisfatórios que implicam, conforme a situação do recluso, a melhoria do nível académico, a aquisição da escolaridade obrigatória, a valorização pessoal e a aquisição de novas competências; existe um protocolo conjunto com uma instituição universitária o qual permite que os reclusos accedam a cursos do ensino superior; mantém-se uma visão do direito à educação - integrada no sistema público sendo o Estado responsável pela criação das condições para a sua concretização - permanente e ao longo da vida, sendo encarada como um processo de ressocialização mas, também, de reflexão; os projetos educativos da escola e do estabelecimento prisional contemplam a educação de adultos mas, no primeiro caso, o documento não enfatiza a educação em contexto prisional; os reclusos são provenientes, na sua maioria, de famílias destruturadas e ligados à marginalidade e ao ingressarem no Curso de Educação e Formação de Adultos – o que pode ser feito em qualquer momento - preenchem uma ficha de perfil, a qual possibilita a análise e tipificação – em A, B e C em função das suas habilitações escolares - da sua experiência escolar e laboral, competências linguísticas e tecnológicas, para além dos seus interesses procurando-se adequar a formação ao perfil do formando; sobressai que a educação de adultos é sentida como um trabalho educativo menor mas existe satisfação profissional docente no trabalho com os adultos reclusos, tendo estes necessidade de se afirmarem interagindo, fortemente, com os formadores e com os outros presos; os recursos tecnológicos são insuficientes e obsoletos, considerando-se que o acesso (limitado) a ferramentas tecnológicas atualizadas um importante fator de melhoria do trabalho colaborativo e da qualidade do ensino na prisão constatando-se, no entanto, que a formação tecnológica não está contemplada no projeto educativo do estabelecimento prisional no nível secundário da Educação e Formação de Adultos; as normas de conduta impõem restrições à ação educativa e existem restrições financeiras que dificultam a ação educativa; o corpo docente planifica e implementa uma oferta diversificada de atividades- como por exemplo, o visionamento de documentários e filmes pedagógicos - e, algumas delas, envolvem parceiros externos tais como o centro de saúde e o município, entre outros; no trabalho educativo com os reclusos existem três áreas de competência-chave: cidadania e profissionalidade; sociedade, tecnologia e ciência; cultura, língua e comunicação e a área de construção de um portefólio reflexivo de aprendizagem sendo o desenho curricular um documento fundamental do qual constam os

referenciais por área de competência-chave.

Da análise documental não foi possível obter informação respeitante às taxas de frequência da escolaridade obrigatória ao nível do ensino secundário e às taxas de conclusão da escolaridade obrigatória ao nível do ensino secundário, mas foi possível verificar que os documentos orientadores (do qual faz parte o projeto educativo da escola) não explicitam a educação em contexto prisional e foram reafirmadas as considerações das entrevistadas.

DISCUSSÃO

No que diz respeito à natureza da relação institucional entre o estabelecimento prisional regional e a escola secundária existe um protocolo de cooperação entre as duas instituições, no qual é firmado que a escola secundária é a entidade responsável pela lecionação dos cursos de EFA de nível secundário, tendo lugar uma compatibilização de interesses e de estratégias na concretização de estratégias que sirvam a população prisional e que objetivam a reinserção social dos O projeto educativo da escola secundária contempla a missão de lecionação dos cursos EFA com o propósito de contribuir para a formação integral dos adultos e de promover os valores da inclusão, da cooperação e da responsabilidade, entre outros. Esta intenção, em contexto prisional, afigura-se contrária à perspetiva de que é irrealizável a harmonização da finalidade da educação na prisão com o desenvolvimento do indivíduo (Foucault apud Scarfó, 2006). No entanto, confirma-se que o mesmo documento orientador da escola não especifica a educação e formação de adultos em contexto prisional, pelo que esta condição distintiva não é suficientemente clara no projeto educativo da escola secundária. Esta realidade está em conformidade com o entendimento de que a educação em contexto prisional não constitui uma primeira prioridade (Goffman, 2005 apud Hoffman, 2008). Em contrapartida, o projeto educativo do estabelecimento prisional regional está em conformidade com a ideia de que a educação na prisão deve levar em conta as distintas dimensões do preso, os seus direitos e o seu desenvolvimento global (Scarfó, 2006). Constata-se, de forma inesperada, que a formação tecnológica não é considerada no projeto educativo do estabelecimento prisional verificando-se, também, uma falta de articulação explícita entre o projeto educativo do estabelecimento prisional regional e o projeto educativo da escola secundária da sua área geográfica. Destaca-se, ainda, a educação permanente e ao longo da vida do indivíduo proporcionada pelo ensino público como um processo humanista único para a ressocialização do recluso possibilitando, também, a conquista de uma prática reflexiva sobre o seu percurso de vida, bem como a capacidade para pensar e atuar perante a adversidade.

Quanto à organização do espaço no estabelecimento prisional existem salas de aula e a biblioteca – onde os reclusos não podem ser deixados sozinhos – é considerado o melhor espaço educativo existindo uma grande preocupação com a oferta diversificada

de atividades, para além das escolares como meio para a promoção da socialização do recluso. Todos os participantes nesta investigação corroboram que existe um trabalho colaborativo no contexto prisional quer seja entre os reclusos, entre os docentes e entre os docentes e os guardas prisionais. Estas sinergias são promovidas e apoiadas pela liderança escolar. Também se observa que na educação escolar do estabelecimento prisional existem parcerias com entidades externas, designadamente, com o centro de saúde e com o município.

Quanto aos desafios e limitações que são impostas às orientações educativas das lideranças escolares da escola secundária no estabelecimento prisional regional temos a referir as questões de segurança e financeiras, as quais restringem a colaboração entre as duas entidades com consequências no processo de ensino e aprendizagem dos reclusos. Deste modo, em relação às questões de segurança prevalece o ponto de vista de que as normas e procedimentos de segurança em contexto prisional priorizam em relação a qualquer outra incumbência da instituição criando impedimentos às escolas (Aued & Scarfó, 2013). No entanto, as dificuldades financeiras contrastam com a orientação de que a violação dos direitos dos indivíduos não pode ser fundamentada com a falta de recursos (ponto 4, Parte I, Regras Penitenciárias Europeias). A este propósito há que referir que um dos grandes obstáculos apontados são os fracos recursos físicos, educativos e tecnológicos existentes para a lecionação do currículo educativo ocorrendo, por vezes, o apoio material por parte da escola. Esta situação leva-nos a ponderar a perspetiva de que a educação proporcionada na prisão a jovens e adultos poderá não consubstanciar uma educação de qualidade (Ireland, 2011) e que a sociedade civil e o Estado não diligenciam todos os esforços na efetivação do direito à educação dos reclusos (Graciano & Schilling, 2008). Existem, ainda assim, limitações impostas ao acesso e utilização por parte dos reclusos às tecnologias de informação e comunicação, bem como a outros recursos educativos necessários à sua formação escolar como, por exemplo, a utilização de fotocópias. Prevalece, assim, a segurança em detrimento da reabilitação social (Foucault, 2005, Goffman, 2005, Thompson, 2002) permanecendo a prisão ainda hoje, neste aspeto e outros, uma instituição total (Combessie, 2000a, 2003, Chantraine, 2004 apud Combessie, 2009). Também existem fortes condicionantes no trabalho educativo que advêm das transferências de reclusos entre estabelecimentos prisionais, da saída de reclusos preventivos, da colocação de reclusos em RAI e das greves dos guardas prisionais. Do mesmo modo, as visitas externas e os eventos desportivos afetam a assiduidade dos reclusos, os quais são considerados, na sua maioria, assíduos, bem comportados e empenhados na sua própria aprendizagem e com forte elo de coesão grupal revelando, também, grande espírito solidário.

Os docentes consideram que o plano de formação contínua tem-se revelado adequado às suas necessidades no quadro do contexto prisional, mas existem constrangimentos na sua colaboração com a direção do estabelecimento prisional. Apesar desta situação, os docentes testemunham que tem lugar uma boa articulação entre as lideranças escolares e

as do estabelecimento prisional. Por outro lado, o protocolo conjunto da direção da escola secundária e da direção do estabelecimento prisional com uma instituição universitária, fruto de um trabalho conjunto vigoroso, o qual permitiu o acesso dos reclusos ao ensino superior foi um dos últimos grandes desígnios salientado pelas lideranças escolares e do estabelecimento prisional, pelo que a consolidação deste percurso é considerado um verdadeiro desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi, anteriormente, escrito concluímos que o impacto das diretivas das lideranças escolares da escola secundária consubstancia-se num adequado plano de formação contínua docente para os professores que lecionam no estabelecimento prisional regional, no apoio material necessário ao trabalho educativo dos professores no contexto prisional (embora limitado pelas verbas do orçamento escolar), no fomento do estreito trabalho colaborativo com a direção do estabelecimento prisional regional mas, também, entre todos os agentes intervenientes neste processo, quer sejam professores, alunos e guardas prisionais ou instituições exteriores, tais como o centro de saúde e o município. No entanto, é de referir que a intenção e a ação das lideranças escolares relativamente à educação na prisão não se encontram explicitadas nos documentos orientadores da escola secundária

Em suma e respondendo ao problema principal que serviu de ponto de partida para este trabalho de investigação – avaliar o impacto das diretivas das lideranças escolares de uma escola secundária na educação escolar dos reclusos de um estabelecimento prisional regional da sua área geográfica – evidencia-se que a educação na prisão está sujeita a um conjunto de limitações relacionadas com regras e procedimentos próprios do sistema prisional, para além de se debater com fracos recursos financeiros, físicos e tecnológicos, os quais restringem a ação educativa na instituição prisional. Por outro lado, em termos escolares a educação em contexto prisional não tem qualquer relevo nos documentos orientadores da escola secundária, não se distinguindo dos cursos EFA que são lecionados em regime noturno na instituição escolar. Estas circunstâncias, coadjuvadas pela perspetiva depreciativa sentida em relação ao trabalho educativo no estabelecimento prisional regional acrescida pelas dificuldades anteriormente mencionadas, contribuem para que a educação na prisão possa ser percecionada como uma segunda prioridade educativa, o que contraria a intenção e a ação demonstrada pelas lideranças escolares no cumprimento de diretivas nacionais e internacionais, as quais visam o direito à educação – e a uma educação de qualidade – dos indivíduos privados de liberdade. Podemos afirmar que um dos grandes desafios colocados à educação escolar na prisão é a de criar condições para uma educação de jovens e adultos provenientes, na sua grande maioria, de classes sociais e económicas desfavorecidas, com baixa autoestima e sucessivos fracassos escolares. Uma

educação que seja integradora das diferenças culturais, étnicas e sociais e impulsionadora do desenvolvimento pessoal e profissional destes jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2017). Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes.
- Bardin, L. (2018). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da investigação: guia para a autoaprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Combessie, P. (2009). Sociologie de la prison. (3.^a Edição). Paris: La Découverte.
- Conselho da Europa (2006). Regras Penitenciárias Europeias. Disponível em: <http://www.dgsp.mj.pt/paginas/documentos/informacoes/legislacao/RPEuropeias.pdf>.
- Goffman, E. (2017). Estigma- Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. (4.^a Edição). Rio de Janeiro: LTC.
- Hill, M. & Hill , A.(2005). Investigação por Questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffmann, M. (2008). Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91699>.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. Eduser - Revista de Educação, [S.I.], vol. 2, n. 2, dec. 2016. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. Bolema, 25, pp. 105-132. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>.
- Scarfó, F. & Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. Revista Eletrónica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.7,n.^o1, pp. 88-98. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Scarfó, F. (2006). Trabajo de Investigación Final de Tesina - Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte400>.

CAPÍTULO 19

CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS ADAPTADOS SOBRE PROPRIEDADES ESPECÍFICAS DA MATÉRIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 19/02/2021

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/1376262554312580>

Thamiris Pereira Cid

Colégio Pedro II, discente da Pós-Graduação
em Ensino de Química

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/3994830109058531>

Vanessa de Souza Nogueira Penco

Instituto Federal de Educação, Ciência

e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus

Nilópolis, Direção de Ensino

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/6091747019690146>

Aires da Conceição Silva

Instituto Benjamin Constant, Departamento
Técnico-Especializado, Divisão de
Desenvolvimento e Produção de Material
Especializado

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/1242439730705298>

Ana Paula Bernardo dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Duque
de Caxias, Direção de Ensino

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/8002861099949380>

Ana Paula Sodré da Silva Estevão

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Duque
de Caxias, Direção de Ensino

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/7066216062465779>

Anne Caroline da Silva Rocha

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Instituto de Macromoléculas, discente do
Doutorado em Ciência e Tecnologia de
Polímeros

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/2533304856179383>

Matheus Silva de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Instituto de Macromoléculas, discente
do Mestrado em Ciência e Tecnologia de
Polímeros

RESUMO: Com o desenvolvimento da educação inclusiva ao longo dos anos, percebeu-se um aumento na inserção de alunos com necessidades educacionais específicas na rede regular de ensino, incluindo entre eles, os alunos com deficiência visual. Nesse contexto, as instituições de ensino e todos que atuam nela, tornam-se responsáveis pela busca de alternativas metodológicas que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares aos alunos cegos e com baixa visão. Ao se referir especificamente aos materiais didáticos adaptados de química para este público, percebeu-se que ainda há um grande déficit na quantidade e principalmente na qualidade desses materiais. A partir dessas inquietações, objetivou-se adaptar materiais didáticos sobre o conteúdo Propriedades Específicas da Matéria para alunos com deficiência visual. A produção do material foi organizada em dois volumes e o

processo de confecção ocorreu na seguinte ordem: elaboração da parte textual, transcrição ao Sistema Braille, texturização de figuras, revisão, impressão e avaliação. As avaliações dos materiais foram realizadas por dois revisores cegos e oito alunos do Instituto Benjamin Constant (IBC). Os materiais foram aprovados e atualmente encontram-se disponíveis para replicação na Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME), podendo ser solicitados por instituições públicas de ensino que atendam alunos cegos ou com baixa visão.

PALAVRAS - CHAVE: Deficiência visual. Material didático. Ensino de Química. Educação Inclusiva.

PRODUCTION OF ADAPTED DIDACTIC MATERIALS ABOUT SPECIFIC PROPERTIES OF MATTER FOR STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

ABSTRACT: With the development of inclusive education over the years, there has been an increase in the inclusion of students with specific educational needs in the regular school system, including among them, the students with visual impairment. In this context, educational institutions and all those who work in it, become responsible for the search for methodological alternatives, which enable the teaching-learning process of school contents to blind and low vision students. When referring specifically to didactic materials adapted from chemistry for this audience, it was noticed that there is a great deficit in quantity and especially in the quality of these materials. Based on these trouble, the aim was to adapt teaching materials on the content Specific Properties of Matter for students with visual impairment. The material production was organized in two volumes and the preparation process happened in the following order: textual preparation, Braille System transcription, texturing of figures, revision, printing and evaluation. The evaluations of the materials were carried out by two blind reviewers and eight students of the Instituto Benjamin Constant (IBC). The materials have been approved and are currently available for replication at the Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME), which can be requested by public educational institutions that serve blind or low vision students.

KEYWORDS: Visual impairment. Teaching material. Chemistry teaching. Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

Segundo os dados do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 23,9% da população brasileira, aproximadamente 45.606.048 habitantes, sofrem com algum tipo de deficiência visual, a qual pode ser definida como a perda total ou parcial da visão. Denomina-se cegueira a perda total da visão ou diminuição profunda da acuidade visual. De acordo com o Ministério da Saúde, o valor da acuidade para uma pessoa cega é abaixo de 0,05 e o seu campo visual é menor que 10° (BRASIL, 2008). Já a perda parcial da visão é chamada de baixa visão, sendo aquela que embora tenha ocorrido uma correção dos erros refracionais continua com a existência de um comprometimento visual. Sendo assim, o Ministério da Saúde afirma que o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho está entre 0,05 e 0,3, enquanto o campo visual no

melhor olho corrigido é menor que 20° (BRASIL, 2008).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Mazzotta (1999) no ano de 1872 havia um público de 15.848 pessoas cegas, existindo somente uma instituição para admissão desses alunos, o Instituto dos Meninos Cegos (atual, Instituto Benjamin Constant), oferecendo um total de 35 vagas. Entretanto com a chegada da década de 1950 iniciou um movimento de expansão das escolas especiais, aumentando para 1950-1959, sendo a maioria públicas em escolas regulares (RODRIGUES, 2008).

Somente a partir do ano de 1994 com a Declaração de Salamandra na Espanha e posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada no Brasil no ano de 1996, a educação passou a ser um direito de todos os cidadãos, sendo amparada por lei, onde o Estado passa a ter o dever com a educação escolar pública, sendo obrigada e gratuita para alunos dos 4 aos 17 anos, divididas entre pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Havendo a existência de um atendimento especializado e gratuito aos educandos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, estando estes preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Por esse motivo, a educação inclusiva acaba sendo defendida por muitos como a implantação de alunos com necessidades específicas ou que tenham algum distúrbio de aprendizagem na educação regular, contudo Selau, Kronbauer e Pereira (2010) afirmam que a educação inclusiva é mais do que só essa inserção, é ter o papel de possibilitar ao aluno construir o seu conhecimento, interagir com os demais alunos, além de prepará-lo para a vida e para a convivência em sociedade.

Fernandes, Hussein e Domingues (2017) mencionam que “de acordo com o censo escolar de 2010, existem 75.289 alunos com deficiência visual matriculados na rede regular de ensino no Brasil, sendo 6.274 cegos e 69.042 com baixa visão”. Sendo assim, a medida em que ocorre essa inserção é necessário uma adaptação e preparação dessas instituições, tanto em sua estrutura física, quanto no corpo institucional, e nos seus recursos didáticos, onde este último pode ser definido como quaisquer materiais utilizados durante a aula, tendo como objetivo auxiliar o educando a realizar uma aprendizagem mais significativa. Sendo uma forma de facilitar, incentivar e possibilitar o processo de ensino-aprendizagem. A falta desses materiais adaptados para o aluno com deficiência visual pode afetar diretamente o seu aprendizado, fazendo com que os conteúdos sejam transformados em um mero verbalismo, além de fugir da realidade (CERQUEIRA, FERREIRA, 1996; REGIS, CUSTÓDIO, NOGUEIRA, 2011).

Para Chassot (2003), o Ensino de Química permite a formação de um aluno alfabetizado cientificamente, ou seja, um aluno que consegue desenvolver uma visão crítica de mundo, podendo então analisar, compreender e utilizar o conhecimento aprendido em sala no seu dia a dia. Entretanto, na maioria das vezes os conteúdos de Química privilegiam a utilização dos recursos visuais, devido a presença de imagens autoexplicativas, símbolos,

gráficos, letras, números e esquemas com setas (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007). Selau, Kronbauer e Pereira (2010) corroboram, afirmando que os alunos com deficiência visual precisam de recursos específicos, os quais facilitarão o seu acesso ao mundo cultural e científico. Tais recursos devem estar associados a educação inclusiva no ensino regular para que envolvam situações do cotidiano nas relações interpessoais.

Como exemplo desses recursos adaptados encontram-se os materiais didáticos táteis, que são elaborados a partir de diferentes texturas, em alto relevo, além das informações transcritas em braille, o qual permitem que a imagem visual possa ser interpretada e conhecida pelas mãos dos alunos (PADILHA, 2005). Ribeiro (2004) ratifica que a carência desses materiais adaptados se torna um fator limitante para o processo de ensino e de aprendizagem destes alunos. Em uma análise dos recursos didáticos táteis adaptados ao ensino de Ciências para alunos com deficiência visual do ensino fundamental, que foram publicados entre os anos de 1994 a 2014 feita por Nepomuceno e Zander (2015), foi encontrado um total de vinte e quatro trabalhos, onde apenas cinco deles eram referentes a disciplina de Química, abrangendo um material de Elementos Químicos, Estruturas Atômicas, Reações Químicas e dois materiais sobre Soluções Químicas.

O objetivo deste artigo é relatar a confecção de materiais didáticos táteis sobre Propriedades Específicas da Matéria. Visando ser um agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem para alunos cegos ou com baixa visão, pois foi planejado para conter informações contextualizadas, imagens e gráficos adaptados para os dois perfis de alunos mencionados anteriormente. Sendo assim, com este material é possível apresentar aos alunos as propriedades específicas da matéria através de diversas relações com o cotidiano.

Ademais, o presente trabalho foi desenvolvido em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *campus* Duque de Caxias (IFRJ - CDuC) e o Instituto Benjamin Constant (IBC). Vale ressaltar, que o IBC é reconhecido como um centro de referência a nível nacional na área de deficiência visual e realiza distribuição nacional de materiais didáticos para pessoas com deficiência visual através da Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME).

2 | METODOLOGIA

O conteúdo de Propriedades Específicas da Matéria foi escolhido a partir de uma pesquisa em artigos, revistas e anais de congressos, a fim de verificar os conteúdos iniciais do Curriculo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, que fossem de grande importância para a construção de outros conteúdos estudados futuramente e que não possuíam ou que apresentavam um baixo quantitativo de materiais adaptados para alunos com deficiência visual.

Após essa escolha, iniciou-se a produção da parte textual dos materiais, onde

foram utilizados artigos científicos, livros acadêmicos e livros de Ensino Médio como base para elaboração dos textos. O objetivo principal dessa etapa foi fazer uma relação entre o conteúdo químico com o cotidiano do aluno, sendo assim ao decorrer de todo o material é possível encontrar diferentes informações contextualizadas, como a utilização de um copo com água e gelo para falar sobre densidade ou a explicação do funcionamento de uma panela de pressão para relacionar temperatura, pressão e o estado físico da matéria, além de outros exemplos.

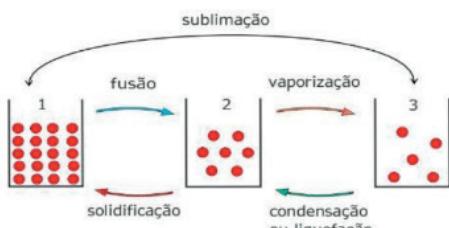
O texto foi revisado por quatro professores de Química, sendo três do IFRJ-CDuC e um do IBC. Assim, toda parte textual foi revisada no que diz respeito ao conteúdo químico, como também a forma como a contextualização foi utilizada ao decorrer do texto. Em seguida, iniciou-se a sua adaptação, começando com a adequação para os alunos com baixa visão, e em seguida para alunos cegos.

Os materiais adaptados para alunos com baixa visão precisam ter seus textos e imagens ampliados de acordo com as condições dos alunos, além de ter cores fortes e contrastantes, visando estimular a visão funcional do aluno (CERQUEIRA, FERREIRA, 1996; SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007;). Por esse motivo, durante esta etapa, contou-se com o auxílio de uma designer gráfica da Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado do IBC, realizando a ampliação dos materiais, em tamanho 28cm x 29cm, tendo tamanho ideal para que os alunos possam manipulá-lo com as duas mãos, além de utilizar fonte ampliada e especializada - APHont, desenvolvida pela *American Printing House for the blind* e cores contrastantes em figuras. É importante comentar que esta fonte só pode ser utilizada em materiais sem fins lucrativos, tais como são os recursos didáticos produzidos pelo Instituto Benjamin Constant.

Na Figura 1 é possível observar a utilização de um diagrama para representar o comportamento das moléculas nos três estados físicos da matéria, e o comportamento das moléculas de água em diferentes temperaturas. Em ambas imagens foram utilizadas as cores azul e vermelho para possibilitar o contraste para os alunos com baixa visão além do uso da fonte APHONT.

O diagrama a seguir ilustra os três estados físicos da matéria, seus processos de transformação e respectivos nomes:

1. Estado sólido
2. Estado líquido
3. Estado gasoso



Esquema representativo dos estados físicos da água em diferentes temperaturas:

Legenda:

- [Icone de gelo] gelo
- [Icone de água líquida] água líquida
- [Icone de vapor d'água] vapor d'água

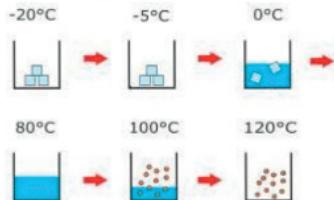


Figura 1: Imagem adaptada para alunos baixa visão de um dos materiais.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Após a finalização da adaptação das imagens para alunos baixa visão, iniciou-se a adaptação do material para alunos cegos, onde o material precisa ter uma representação muito próxima ao modelo original, não oferecer risco aos alunos na hora do toque, ser fácil de manusear, apresentar diferentes texturas, um relevo perceptível, além de conter o Sistema Braille de ensino, para proporcionar a leitura tátil do material (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996; GIL, 2000). A transcrição da parte textual ao Sistema Braille foi realizada através do software Braille Fácil, seguido da texturização de figuras, gráficos e símbolos.

Para o processo de texturização, foram selecionados materiais que fossem de baixo custo, fácil acesso e que suportassem o calor da máquina *thermoform*, a qual permite a termoduplicação do material original (matriz) produzido. Esse equipamento utiliza calor e vácuo para produzir relevo em películas de Policloreto de Vinila (PVC).

De acordo com Cid (2017), as películas de PVC trazem uma vantagem devido a sua produção em larga escala, além de ser economicamente viável e mais duradouro que o papel, pois à medida que o material é usado, os pontos em braille se mantém e não baixam. Contudo, ao adicionar as películas de PVC ao material percebeu-se um grande aumento ao número de páginas, dificultando o seu transporte pelos alunos. Sendo assim, optou-se por dividir o material em dois volumes, contendo cada um deles um total de 48 páginas, sendo estas divididas entre páginas adaptadas para alunos baixa visão e películas de PVC com as adaptações para alunos cegos.

Como resultado, o primeiro volume é voltado para o estudo sobre as temperaturas de fusão e de ebulação dos materiais, enquanto no segundo volume aborda-se a densidade dos mesmos. A seguir encontram-se um detalhamento do processo de texturização dos materiais, salientando os objetos escolhidos para texturizar todas as figuras e gráficos.

As figuras 2, 3, e 4 representam páginas selecionadas do volume 1, que serão detalhadas a seguir. A página 9, do volume 1, apresenta os processos de transformação entre os três estados físicos da matéria. Para representar as moléculas nos diferentes estados físicos utilizaram-se botões. E, para simbolizar os recipientes e setas indicativas foi utilizada a linha de algodão fina (tipo corrente) (Figura 2).

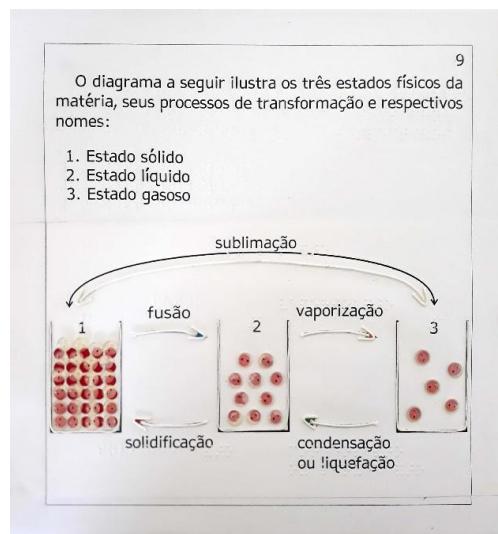


Figura 2: Texturização dos processos de transformação entre os três estados físicos.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A representação da curva de aquecimento da água é apresentada na Figura 3, na qual foi utilizado uma linha mais grossa (linha cordonê encerada) nos eixos x e y e para as coordenadas do gráfico utilizou-se uma linha mais fina (linha de algodão tipo corrente). Fez-se, também, o uso da carretilha de massas, no verso da folha, para representar o pontilhado.

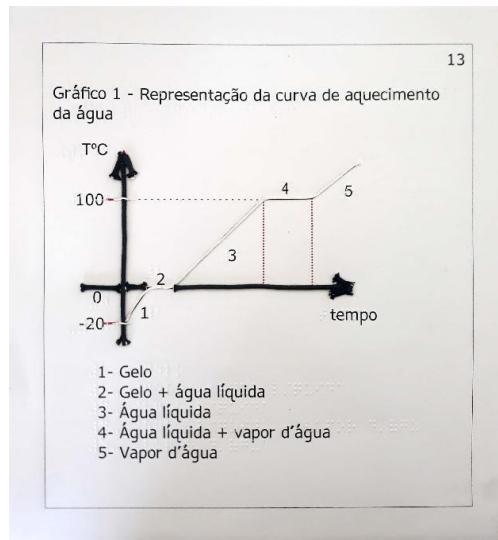


Figura 3: Texturização da curva de aquecimento da água.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

O estado físico da água em diferentes temperaturas foi representado com: papel *kraft* ondulado - água no estado líquido; Lixa de água - água no estado sólido; papel Paraná cortado com vazador de tamanho número 6 em formato de pequenos círculos - água no estado gasoso; Linha de algodão fina tipo corrente - Contorno dos recipientes (Figura 4).

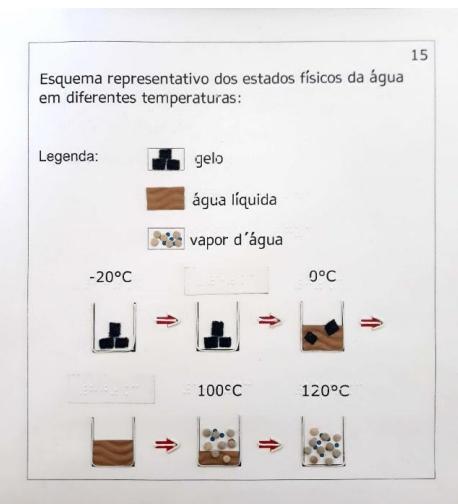


Figura 4: Texturização do esquema representativo dos estados físicos da água em diferentes temperaturas.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

No volume 2, foram realizados dois questionamentos para introduzir o conceito de densidade através do exemplo de um copo de água com gelo. Para realizar essa adaptação, foram escolhidas o papel *kraft* ondulado para representar a água, lixa de águia para representar do gelo e uma linha de algodão fina (tipo corrente) para simbolizar o contorno do recipiente, Figura 5.

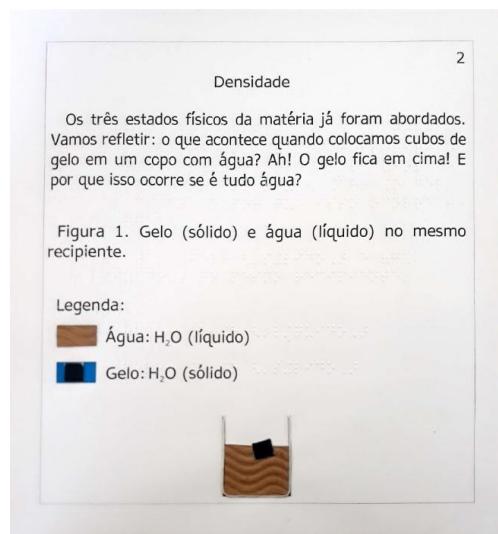


Figura 5: Texturização do gelo (sólido) e água (líquido) no mesmo recipiente.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A Figura 6A retrata uma curva de aquecimento da água pura, relacionando-a com os estados físicos da água. Para a adaptação desta curva utilizou-se o mesmo processo descrito na Figura 3. Na Figura 6B, o Δt_F e Δt_E na curva de aquecimento da mistura de água com açúcar foram representadas com papel cartão entre os eixos.

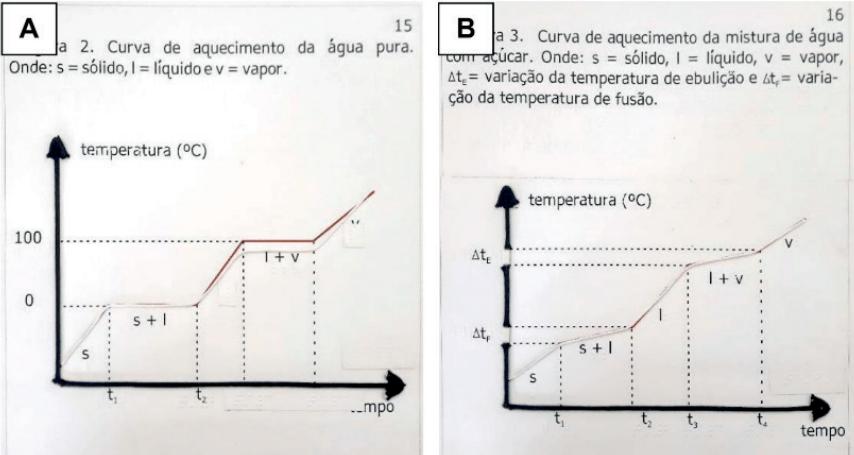


Figura 6: Texturização decurvas de aquecimento.

(A) curva de aquecimento da água; (B) curva de aquecimento de uma mistura

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A Figura 7, ilustra o leite a olho nu e sua imagem vista em um microscópio com o objetivo de demonstrar aos alunos que o leite é uma mistura heterogênea, pois possui mais de uma fase. Em sua adaptação foi utilizada linha de algodão fina (tipo corrente) para o contorno do copo de leite e uma rede de plástico (poliéster) para representar o leite em si. Utilizou-se botões a fim de simbolizar as gotículas de gordura observadas no microscópio.

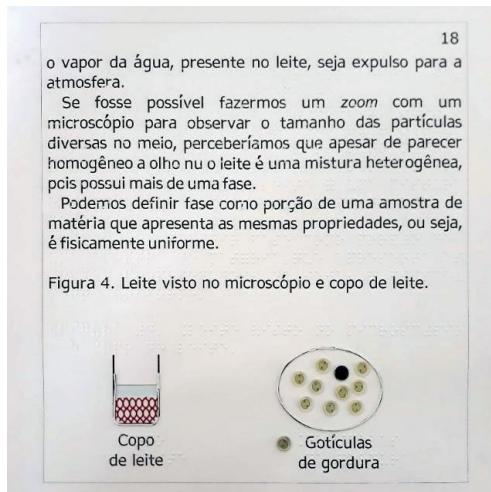


Figura 7: Texturização do leite a olho nu e visto no microscópio.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A Figura 8A apresenta uma mistura homogênea de água com açúcar, e na texturização foi utilizado papel *kraft* ondulado na representação da água, já para o açúcar escolheu-se papel impresso em braille, com pontos intercalados, e no entorno do recipiente e na seta foi usado linha de algodão fina (tipo corrente). Já na Figura 8B, o sistema com uma mistura heterogênea de água com óleo, foi representado com papel *kraft* ondulado na representação da água, já para o óleo escolheu-se lixa de água, e no entorno do recipiente e na seta foi usado linha de algodão fina (tipo corrente).

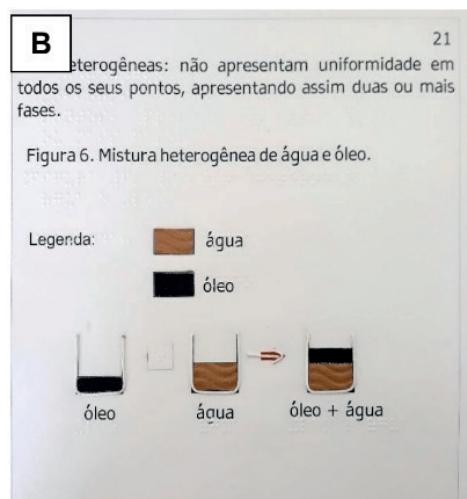
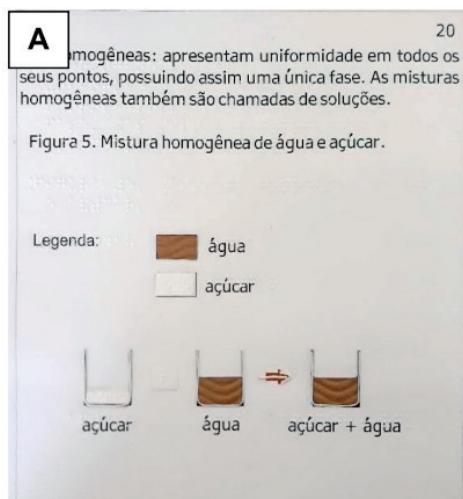


Figura 8: Texturização da representação de misturas.

(A) mistura homogênea; (B) mistura heterogênea

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A última etapa para finalização dos materiais refere-se a leitura de confronto, ou seja, a avaliação de todos os materiais por revisores cegos que foram capacitados pelo próprio IBC e lá trabalham. Sendo assim, a leitura dos materiais é realizada com a ajuda de um cego por vez ao lado de um professor vidente, a fim de verificar o encaixe braille-tinta, se tudo que está em tinta está transscrito em braille, além de avaliarem toda a texturização das imagens e dos gráficos. Dessa forma, foram levados em consideração todos os comentários, fazendo assim a sua correção e passando pela leitura de confronto novamente, até que o material fosse liberado para ser aplicado em aula.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reis, Eufrásio e Bazon (2010) afirmam que ainda é muito pouco a quantidade de profissionais que se preocupam em adaptar materiais didáticos para alunos com deficiência visual, além disso alguns desses materiais acabam não atendendo às expectativas educacionais.

Por esse motivo, após a finalização da confecção dos recursos didáticos, eles foram aplicados em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant no ano de 2017, composta por oito alunos com deficiência visual, sendo dois com baixa visão e os outros seis cegos. Foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que os resultados, os seus nomes (sendo escolhido por eles) e o registro de imagens pudessem ser utilizados neste trabalho e, assim, responderam um formulário contendo entre 11 a 14 perguntas.

Cada volume do material contou com dois formulários (um para alunos com baixa visão e outro para alunos cegos), onde foram respondidos em forma de entrevista ao final da aula, vale ressaltar que os formulários utilizam perguntas bases tanto para alunos com baixa visão quanto para aluno cegos, entretanto em alguns momentos se diferem.

Abaixo encontram-se os quadros 1 e 2, com informações sobre as avaliações dos alunos Cauan e WL dos volumes 1 e 2, respectivamente

Pergunta	Aluno 1: Cauan	Aluno 2: WL
1) A fonte (modelo e tamanho) utilizada está adequada para você?	Sim	Sim
2) Você costuma receber materiais ampliados?	Sim	Sim, apostilas e materiais didáticos
3) Nesta pergunta, uma página integralmente em texto deve ser escolhida pelo professor e lida pelo aluno. O número da página lida foi _____. O aluno conseguiu ler bem?	Sim	Sim
4) Na página 9, você compreendeu a diferença entre os três estados físicos da matéria?	Sim	Sim
5) Você compreendeu os processos de transformação da matéria?	Sim	Sim
6) Diga, usando o material: Qual o nome do processo de transformação da matéria do sólido para gás? O aluno acertou?	Sim	Sim
7) Na página 15, você percebeu os diferentes estados físicos da água com a variação de temperatura?	Sim	Sim

8) Na página 16, qual o ponto de fusão do etanol? O aluno acertou?	Sim	Sim
9) Como você classifica este material?	Excelente	Excelente
10) Com suas palavras, comente a pergunta anterior, colocando o seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento.	Não são necessárias alterações	Não são necessárias alterações
11) Como você gostaria de ser identificado no caso da publicação de suas observações?	Pelo primeiro nome	Outra opção: WL

Quadro 1: Questionário de avaliação dos alunos baixa visão, sobre o material de Propriedades Específicas da Matéria – volume 1.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Pergunta	Aluno 1: Cauan	Aluno 2: WL
1) A fonte (modelo e tamanho) utilizada está adequada para você?	Sim	Sim
2) Você costuma receber materiais ampliados?	Sim	Sim, apostilas e materiais didáticos
3) Nesta pergunta, uma página integralmente em texto deve ser escolhida pelo professor e lida pelo aluno. O número da página lida foi _____. O aluno conseguiu ler bem?	Sim	Sim
4) Você conseguiu perceber o gelo na parte superior da água na página 2?	Sim, as cores são bem distintas	Sim
5) Na página 10, qual a temperatura de fusão do mercúrio? O aluno acertou?	Sim	O aluno acertou facilmente
6) Na página 15, você percebeu que a temperatura é constante nos pontos de fusão e de ebulação de uma substância pura?	Sim	Sim
7) Ainda na página 15, qual seria o estado físico da água em 15°C? O aluno acertou?	Sim	Sim
8) Na página 16, o que você reparou nos pontos de fusão e ebulação de uma mistura?	Não são constantes	Não são constantes, mas sim variáveis.

9) Nas páginas 20 e 21, você percebeu a diferença da mistura homogênea para a heterogênea?	Sim, na mistura homogênea o açúcar some na água e na heterogênea o óleo fica na superfície	Sim, na heterogênea tem duas fases
10) Na página 22, você compreendeu o fluxograma?	Sim	Sim
11) Como você classificaria este material?	Excelente	Excelente
12) Com suas palavras, comente a pergunta anterior, colocando o seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento.	-	-
13) Como você gostaria de ser identificado no caso da publicação de suas observações?	Pelo primeiro nome	Outra opção: WL

Quadro 2: Questionário de avaliação dos alunos baixa visão, sobre o material de Propriedades Específicas da Matéria – volume 2.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A partir de uma análise feita em cima de ambos os questionários é possível destacar que a fonte escolhida para a adaptação do material foi considerada adequada pelos alunos, possibilitando a estes enxergar claramente o texto, sem desencadear cansaço visual. Além dessa questão, pode-se constatar através das respostas da pergunta 2 que ambos os alunos costumam receber materiais ampliados, os quais o aluno WL mencionou serem apostilas e materiais didáticos. Sendo estes, elementos fundamentais para a construção do conhecimento do aluno (RIBEIRO, 2004).

Através da análise das respostas, pode-se concluir, que os materiais didáticos foram bem avaliados pelos alunos baixa visão. De uma maneira geral, destaca-se o fato que os alunos conseguiram identificar a água no estado sólido e líquido através das cores utilizadas no material, além de verificar que em uma mistura os pontos de fusão e ebulição não constantes e a identificação de misturas homogêneas e heterogêneas.

Os quadros 3 e 4, apresentam informações sobre a avaliação dos dois volumes do material pelos alunos cegos.

Pergunta	Aluno 1	Aluna 2: Laís	Aluna 3: Juliana	Aluno 4 – Rafael
1) O braille está legível?	Sim	Sim	Sim	Sim
2) Você já conhecia este material ou algo parecido em relevo? Em qual(is) disciplina(s)?	Não	Não	Não	Não
3) Você já aprendeu essa matéria?	Sim	Sim	Sim	Sim
4) Como foi visto em sala de aula?	Exposição oral	Exposição oral	-	Exposição oral
5) Na página 9, você compreendeu a diferença entre os três estados físicos da matéria?	Sim	Sim	Sim	Sim
6) Você compreendeu os processos de transformação da matéria?	Sim	Sim	Sim	Sim
6.1) Diga, usando o material: Qual o nome do processo de transformação da matéria do sólido para gás? O aluno acertou?	O aluno acertou com ajuda	Sim	Sim	Sim
7) A partir do gráfico da página 13, diga qual estado físico se encontra uma substância a 70°C. O aluno acertou?	Sim	Sim	Sim	Sim
8) Na página 15, você percebeu os diferentes estados físicos da água com a variação da temperatura?	Sim	Sim	-	Sim
9) Na página 16, qual o ponto de fusão do etanol? O aluno acertou	-	Sim	Sim	Sim
10) Como você classificaria este material?	Excelente	Excelente	Excelente	Bom
11) Com suas palavras, comente a pergunta anterior, colocando o seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento	-	Nada para acrescentarParabéns! Deu certo	Ajuda as pessoas a lerem e a se acharem mais	-
12) Como você gostaria de ser identificado no caso da publicação de suas observações?	-	Pelo primeiro nome	Pelo primeiro nome	Pelo primeiro nome

Quadro 3: Questionário de avaliação dos alunos cego, sobre o material de Propriedades Específicas da Matéria – volume 1.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Pergunta	Aluno 1: Laís	Aluno 2: Felipe
1) O braille está legível?	Sim	Sim
2) Você já conhecia este material ou algo parecido em relevo? Em qual(is) disciplina(s)?	Sim, em Ciências	Sim, em Geografia
3) Você já aprendeu está matéria?	Sim	Sim
4) Como foi visto em sala de aula?	-	-
5) Você conseguiu perceber o gelo na parte superior da água na página 2?	Sim	Sim
6) Na página 10, qual a temperatura de fusão do mercúrio? O aluno acertou?	Sim	Sim
7) Na página 15, você percebeu que a temperatura é constante nos pontos de fusão e de ebulação de uma substância pura?	Sim	Sim
8) Ainda na página 15, qual seria o estado físico da água em 15°C? O aluno acertou?	Sim	Sim
9) Na página 16, o que você reparou nos pontos de fusão e ebulação de uma mistura?	Não são constantes	Não são constantes
10) Nas páginas 20 e 21, você percebeu a diferença da mistura homogênea para a heterogênea?	Sim. Homogênea: Senti apenas uma textura; Heterogênea: Duas texturas	Sim. Homogêneo: uma fase; Heterogêneo: duas fases
11) Na página 22, você compreendeu o fluxograma	Sim	Sim
12) Como você classificaria este material?	Excelente	Excelente
13) Com suas palavras, comente a pergunta anterior, colocando o seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento.	-	-
14) Como você gostaria de ser identificado no caso da publicação de suas observações?	Pelo primeiro nome	Pelo primeiro nome

Quadro 4: Questionário de avaliação dos alunos cego, sobre o material de Propriedades Específicas da Matéria – volume 2.

Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Ao analisar as respostas dos alunos para a pergunta 1, pode-se concluir que o braille do material está adequado. Gil (2000) afirma que o Sistema Braille tem a função de proporcionar a leitura e a escrita para pessoas com deficiência visual. Sendo assim,

compreende-se a importância da coerência deste sistema para a construção do conteúdo. Além disso, a pergunta 3 dos dois questionários possibilita uma compreensão de que os alunos já possuíam um conhecimento prévio sobre o assunto abordado, o que se torna um agente facilitador durante a aplicação do material.

Pires, Raposo e Mól (2007) em seu trabalho intitulado como “Adaptação de um livro didático de Química para alunos com deficiência visual” mencionaram haver uma quantidade muito pequena de materiais adaptados para alunos com deficiência visual dentro da disciplina de Química. Essa afirmação pode ser comprovada através da pergunta 2 de ambos os questionários, já que entre os seis alunos que avaliaram o material, apenas dois já haviam tido algum contato com materiais em relevo. Os demais, tiveram o primeiro contato através destes materiais e os classificaram como excelentes. De acordo com a aluna Juliana, eles ajudam as pessoas a lerem e a se encontrarem dentro do conteúdo, enquanto a aluna Laís parabenizou a produção dos materiais, declarando que “deu certo”.

Pode-se observar que no segundo material os alunos conseguiram acertar todas as questões propostas pelo questionário, trazendo respostas mais completas, como no caso da pergunta 10, em que a aluna Laís comentou que na mistura homogênea ela sentiu uma única textura, já na heterogênea, ela conseguiu sentir duas, enquanto o aluno Felipe mencionou haver uma fase para mistura homogênea e duas fases para a mistura heterogênea, o que comprova que o material cumpre ao seu objetivo: fomentar o ensino de Química junto ao aluno com deficiência visual. Em trabalhos onde a produção de material didático é voltada para alunos cegos e com baixa visão, a opinião deles é condição *sine qua non* na avaliação, tendo em vista que eles é que serão usuários constantes deste recurso didático. A pessoa com deficiência visual tem sua capacidade cognitiva completamente preservada e deve sempre participar de um processo em que ela é a principal personagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva tem por objetivo a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares, entretanto é necessário criar subsídios para que esse aluno possa construir o seu conhecimento e interagir com os demais alunos. Sendo necessário uma adaptação em todo o ambiente escolar, desde a infraestrutura aos seus materiais didáticos. A adaptação e a funcionalidade de materiais didáticos são de suma importância para possibilitar aos alunos com deficiência visual um aprendizado significativo. Visando a ampliação do número de materiais adaptados de Química para este público, foram produzidos dois cadernos pedagógicos com a temática Propriedades Específicas da Matéria.

Os materiais produzidos buscaram apresentar informações sobre estados físicos da matéria, temperatura, pressão, densidade e misturas de forma contextualizada e com diversas ilustrações para representar os fenômenos descritos no texto, que foram interpretadas adequadamente pelos revisores e alunos do IBC. Sendo assim, os volumes 1

e 2 possuem indicativos para serem utilizados como mediadores da aprendizagem em aulas de Química. Vale ressaltar, que o acompanhamento do professor durante a utilização dos materiais é importante para auxiliar nas interpretações, fomentar discussões e reflexões. As matrizes dos recursos didáticos encontram-se no IBC, permitindo a sua replicação em películas de PVC, visando a distribuição do material para alunos das instituições públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 3.128**, de 24 de dezembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 13 jan. 2021.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. **Os recursos didáticos na Educação Especial**. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, nº 5, p. 15-20, 1996.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: Uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, nº 22, p. 89-100, jan.-abr., 2003.

CID, T. P. **Cinética química na ponta dos dedos**: um recurso de tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERNANDES, T. C.; HUSSEIN, F. R. G. S.; DOMINGUES, R. C. P. R. **Ensino de Química para deficientes visuais**: a importância da experimentação num enfoque multissensorial. Química Nova na Escola, São Paulo, nº 2, p. 195-203, 2017.

GIL, M. **Deficiência visual**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 30 de novembro de 2018.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

NEPOMUCENO, T. A. R.; ZANDER, L. D. **Uma análise dos recursos didáticos táteis adaptados ao ensino de ciências a alunos com deficiência visual inseridos no ensino fundamental**. Revista Benjamin Constant. Rio de Janeiro, n. 58, p. 49-63, 2015.

PADILHA, M. V. S. **A produção de materiais em relevo tátil com o uso da fusora térmica para alunos com deficiência visual**. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Paraná. Anais ... Paraná, 2015, p. 12370-12382.

PIRES, R. F. M.; RAPOSO, P. N.; MÓL, G. S. **Adaptação de um livro didático de Química para alunos com deficiência visual.** In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007, Florianópolis. Anais ... Florianópolis, 2007.

REGIS, T. C.; CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E. **Materiais didáticos acessíveis: mapas tátteis como ferramenta para a inclusão educacional.** In: VII Colóquio de Cartografia para crianças e escolares, 2011, Vitória. Anais ... Vitória, 2011, p. 598-612.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. **A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 1, p. 111-130, 2010.

RIBEIRO, M. G. **Inclusão socioeducacional no ensino de ciências integra alunos e coloca a célula ao alcance da mão.** In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2004, p. 8.

RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente.** In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.) – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2007.

SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. **Educação inclusiva e deficiência visual:** algumas considerações. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, nº. 45, p. 5-12, 2010.

CAPÍTULO 20

DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Data de aceite: 01/05/2021

Gilca Janiele Pereira da Silva

Centro Universitário do Maranhão
São Luís - MA

<http://lattes.cnpq.br/918577460943653>

Mirian Nunes de Carvalho Nunes

Faculdade Pitágoras
São Luís - MA

<http://lattes.cnpq.br/2152271650986204>

Tyla Mendes Ricci

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA

<http://lattes.cnpq.br/0918519611798812>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a participação familiar no processo de aprendizagem na educação infantil no contexto da pandemia. Vivemos em tempos difíceis onde devido à pandemia os brasileiros tiveram sua rotina modificada, lojas, bares, shoppings e escolas tiveram que ser fechadas e as pessoas ficar em isolamento em suas casas, diante dessa nova realidade a educação passaram a ser uma responsabilidade quase que exclusiva dos familiares e com isso emergem uma série de questões importantes principalmente sobre nossa imensa desigualdade social e educacional. O trabalho tem como um dos principais referenciais teóricos Pierre Bourdieu que enfatiza a questão da educação como forma de reprodução das relações de poder, o que demonstra a

legitimidade e decalque das desigualdades sociais no contexto do capitalismo. Essa reflexão foi realizada através de uma análise dialética, bibliográfica de natureza qualitativa, dessa forma esperamos ementear contribuições para uma melhor reflexão sobre o momento em que vivemos.

PALAVRAS - CHAVE: Família, Escola, Pandemia, Desigualdades Educacionais.

EDUCATIONAL INEQUALITIES AND FAMILY PARTICIPATION IN CHILDHOOD EDUCATION IN THE CONTEXT OF PANDEMIA

ABSTRACT: This paper aims to reflect on family participation in the learning process in early childhood education in the context of the pandemic. We live in difficult times where, due to the pandemic, Brazilians had their routine changed, stores, bars, shopping malls and schools had to be closed and people were left in isolation in their homes, in the face of this new reality, education became an almost exclusive responsibility of family members and with it a series of important questions emerge mainly about our immense social and educational inequality. The work has Pierre Bourdieu as one of the main theoretical references that emphasizes the issue of education as a way of reproducing power relations, which demonstrates the legitimacy and decal of social inequalities in the context of capitalism. This reflection was carried out through a dialectical, bibliographic analysis of a qualitative nature, so we hope to present contributions for a better reflection on the moment in which we live.

KEYWORDS: Family, School, Pandemic, Educational Inequalities.

1 | INTRODUÇÃO

A escola tem um papel importante na socialização da criança, na promoção do conhecimento social e no desenvolvimento das capacidades cognitivas, influenciando na compreensão que elas têm do mundo social. Para que ela se desenvolva é necessário que se socialize, satisfazendo suas necessidades e assimilando a cultura da sociedade em que vive.

Para o processo de socialização, as crianças precisam aprender o que é correto no meio em que elas estão inseridas, aprendam e respeitem os valores morais desse meio. Quando a criança nasce, ela já faz parte de um grupo e chega à escola trazendo todas as vivências de seu cotidiano, sejam positivas ou negativas. Mas o que fazer quando essa instituição tão importante precisa fechar suas portas?

Considerando que o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança depende em grande parte do seu relacionamento com os adultos, especialmente os da família, pois é a presença mais constante em sua vida, a análise das interações no seio do grupo familiar é fundamental, pois todo o crescimento e desenvolvimento são influenciados pela vivência com os familiares.

A função da família é dinâmica (êxitos e fracassos), as práticas educativas vão-se transformando ao longo das interações da família com a criança. Assim, as relações familiares, os mundos conhecidos da rotina da casa se tornam as primeiras referências da criança. “A criança é um agente ativo nessa interação, capaz de modificar o seu ambiente, como ser modificado por ele” (Marques, 1993).

Ao entrar na escola, a criança deixa de participar apenas do mundo de seu lar e passa a conviver com outro mundo que lhe apresenta hábitos diferentes e que, ao mesmo tempo, lhe exige posturas diferentes. Mas quando a criança já criou esse hábito e de repente todo esse contexto muda, e ela precisa ficar isolada com os pais e ainda assim absorver o conhecimento.

O objetivo primordial dessa pesquisa é analisar o papel da família no processo de aprendizagem das crianças diante da pandemia, e analisar a real importância da escola e da família juntos nesse processo. Estamos vivenciando momentos difíceis, onde as escolas tiveram que ser fechadas e esse papel de educador de certa forma estão sendo repassado para as famílias. Algumas escolas estão repassando aulas online, outras decretaram férias antecipadas, de modo que na maioria essa responsabilidade nesse momento está principalmente nos familiares, o que antes era muitas vezes exclusividade da escola, é nesse contexto que faremos nossa discussão.

O incentivo para escolha do tema foi à percepção de que ao longo dos anos gradativamente a família, por força de circunstâncias diversas, tem transferido para

a escola a tarefa de formar, educar, entretanto essa situação não mais se sustenta, e diante da pandemia temos visto o quanto é importante à participação da família para que esse processo ocorra. No entanto devemos refletir sobre todas as dificuldades e desafios enfrentados pelas famílias nessa nova configuração de realidade.

2 | A PANDEMIA NO BRASIL

Atualmente estamos vivendo no mundo uma Pandemia ocasionada pela doença COVID-19. Para entendermos melhor a situação precisamos entender o que é uma pandemia, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) o termo pandemia é usado para descrever uma situação em que uma doença infecciosa ameaça muitas pessoas e países. Então o que podemos perceber é que uma pandemia se caracteriza pela quantidade de infectados simultaneamente.

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, “Os primeiros coronavírus humanos foram isolados pela primeira vez em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do perfil na microscopia, parecendo uma coroa” (Ministério da Saúde, 2020). No entanto somente dia 31 de dezembro de 2019 foi descoberto um novo agente desse vírus registrando os primeiros casos na China. (Ministério da Saúde, 2020).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).

Atualmente a preocupação com a doença é a nível mundial, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020):

“ [...] declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (OMS, 2020).

Segundo a mesma organização “foram confirmados no mundo 6.057.853 casos de COVID-19 (122.917 novos em relação ao dia anterior) e 371.166 mortes (4.000 novas em relação ao dia anterior) até 1º de junho de 2020”. (OMS, 2020). Essa doença causa vários sintomas, sendo um bem recorrente, as infecções respiratórias.

No Brasil atualmente (na data da pesquisa dia 04 de fevereiro de 2021) temos 9.396.293 casos confirmados da COVID-19, sendo 8.291.763 recuperados, 228.795 óbitos. (Ministério da Saúde, 2021). Esses números estão em constantes mudanças, visto que estamos em meio à pandemia. Diante do exposto a pandemia têm feito mudanças

no cotidiano dos brasileiros, interferindo em todos os setores, econômicos, culturais, educacionais entre outros. Daremos destaque no setor educacional e enfocaremos na importância da família na educação e aprendizagem das crianças nesse momento.

3 I ESCOLA E FAMÍLIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Nesse momento de pandemia foi realizada uma série de ações para conter o contágio simultâneo da população, foram fechadas lojas não essenciais, shoppings, bares, áreas de laser, e escolas. A instituição escolar e a família têm que se preparar para enfrentar os desafios que o mundo exterior está proporcionando principalmente durante, e após a pandemia, e essa situação acaba gerando uma série de sentimentos conflitantes, não só entre os profissionais da escola, mas também entre os próprios familiares e crianças.

Em vista disso é que destacamos a necessidade de uma parceira entre família e escola, sendo essencial nesse momento de mudanças, visto que, apesar de cada um apresentar valores e objetivos próprios no que se refere à educação de uma criança, necessita uma da outra e quanto maior for à diferença maior será a necessidade de relaciona-se.

A família, em consonância com a escola e vice-versa, são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar. No momento atual temos um cenário de escolas fechadas devido à pandemia, e de filhos sendo educados e alfabetizados em sua maioria pelos familiares.

De acordo com Marques (1993):

"A família é uma fonte de ajuda ativa para a criança se for "saudável", se for um grupo bem organizado e estável, onde o sistema de autoridade seja claro e aceitável, onde a comunicação seja aberta, e onde os membros exerçam controle e apoio. É na família que se gera o prazer, a alegria que a criança sente à sua volta, indispensável ao seu desenvolvimento".

Sabendo que a educação não começa na escola, que esse início se dá no seio da família, onde a criança passa por várias fases de desenvolvimento afetivo e cognitivo, precisando sentir-se suprida em suas necessidades básicas, é importante para o desenvolvimento da criança, que ela encontre um ambiente estável, onde o amor e a atenção sejam base para uma estruturação emocional e intelectual dentro de parâmetros que possibilitem progresso na ação educacional.

Para Lobo (1997):

"o amor, a atenção e o apoio são a melhor educação e o melhor meio de dar segurança e confiança a uma criança, isto é, a melhor maneira de fazê-la feliz e de dar a ela uma oportunidade justa para desenvolver suas potencialidades".

Nesse sentido, Bertrand (1999, p.29) afirma que *"as reflexões avançam hoje, para identificação de características que influenciam as diferentes práticas de cidadania pelo*

mundo a fora. A estratégia para a construção de uma sociedade democrática não é única”.

A família deve ser o espaço indispensável para garantir a sobrevivência e a proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente dos arranjos familiares ou da forma como se vêm estruturando (Kaloustian, 1988).

Para Tiba (1996, p.178)

É dentro de casa na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para um futuro próximo, ter saúde social [...] A educação familiar é um fator bastante importante na formação da personalidade da criança desenvolvendo sua criatividade ética e cidadania refletindo diretamente no processo escolar.

Nesse mesmo sentido Kaloustian afirma que:

“A educação infantil começa antes da ida da criança para a escola. A família é o primeiro suporte para essa educação, é ela que lhe satisfaz as necessidades básicas para sua sobrevivência, além de ser a responsável pelo desenvolvimento das qualidades instrumentais (percepção, motricidade, linguagem). Algumas dessas aprendizagens sociais são a linguagem, a capacidade de relacionamento entre os objetos, os acontecimentos ou as ações, etc.” (Kaloustian. 1998).

Mesmo diante de afirmativas e responsabilidades da família, devemos nos questionar sobre algumas situações que ocorrem em nosso país, será se essas famílias possuem todo o apoio e condições necessárias para dar suporte aos filhos? Nesse momento várias escolas estão enviando aulas *online* para seus alunos, e acompanhando por meio de redes sociais, no entanto devemos entender que nem todos os contextos sociais dos alunos são iguais, nem todos possuem internet para assistirem as aulas, e nem todos possuem o apoio e conhecimento necessário na família para isso.

Uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no dia 29 de abril de 2020, realizada em 2018 mostra que um em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros sem condições de acesso a rede. (IBGE, 2020).

Essa representação deixa clara a situação de desigualdade de nosso país e também da situação sócio econômica da população, o que dificulta muito a questão educacional principalmente nesse momento de pandemia. É preciso pensar estratégias para conseguir alcançar essas famílias se o momento de pandemia perdurar.

Outra questão a ser refletida é a situação das famílias brasileiras, será que elas possuem conhecimentos necessários para educar os filhos nesse momento? Principalmente quando se fala em educação infantil. Em junho de 2019 o IBGE divulgou uma pesquisa sobre a taxa de analfabetismo no Brasil, segundo a pesquisa o Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo). (IBGE, 2019). Podemos perceber que muitos brasileiros não têm condições de ensinar seus filhos em casa, o que faz com que aumente ainda mais essa questão da desigualdade

educacional.

4 | A PANDEMIA E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

São diversas as desigualdades escolares no Brasil, e possuem origens em vários fatores, sendo esses fatores não somente os escolares e extraescolares, mas se configura numa dinâmica bem maior de sociedade. Nesse sentido a pandemia do novo coronavírus, tornou mais visível essas desigualdades, e nos leva a refletir sobre as políticas educacionais, que deve ter como parâmetro primordial a equidade.

Durante a pandemia muitas escolas têm optado por enviar aulas online para seus alunos, com atividades à distância, nessa nova realidade podemos perceber alguns pontos importantes. Esses professores estão treinados para que consigam desenvolver sua prática adequadamente nesse novo formato? As crianças possuem o acesso e meios adequados? Os pais dessas crianças estão preparados e possuem conhecimento para ajudar nesse novo processo?

Segundo Grisa, 2020:

Ainda que as plataformas digitais e as atividades por EaD sejam importantes, seus resultados irão variar se levamos em conta os diferentes contextos regionais e locais, além da diversidade (objetiva e subjetiva) das famílias e dos alunos. Não obstante, é pouco provável que a qualidade da interação presencial seja superada pelo aparato virtual. O que seria mais razoável, em tempos de normalidade, seria a combinação de ambos (GRISA, 2020).

Agora mais que nunca podemos perceber o quanto evidente fica as desigualdades, e a grande diferença entre quem pode continuar a adquirir conhecimento e quem não tem essa condição. A sociologia educacional demonstra que existem fatores socioculturais que interferem no desempenho da aprendizagem, dentre várias questões dizem respeito às características familiares, como tamanho e estado de saúde em geral, situação econômica, ambiente de convivência; a escolaridade; profissão; emprego em relação à família (se está empregado ou não), entre outros. É o que Bourdieu chama de capital social:

Segundo BORDIEU, (1998) capital social:

Consiste num conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter reconhecimento. Em outras palavras, representa a vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e uteis.

Bourdieu compreendeu as desigualdades de desempenho escolar dos alunos de diferentes classes sociais a partir do conceito de capital cultural. Em sua pesquisa ele detectou que as classes dominantes ensinavam a seus filhos, provavelmente de modo lúdico e espontâneo, um conjunto de conhecimentos e referenciais linguísticos, algumas habilidades

e formas de comportamento, que apenas os mais bem-sucedidos possuíam. Esse capital cultural foi entendido por ele como um conjunto de saberes, conhecimentos, competências e esquemas mentais adquiridas na família e que, posteriormente, seria desenvolvido pela escola. Tais “privilégios” as famílias dos que faziam parte das classes de menor poder aquisitivo não possuía dificultando sua ascensão escolar. (SOUZA, 2016).

Bourdieu (2007) demonstrou que um jovem da alta burguesia tinha oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances eram duas vezes maior que um jovem da classe média.

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. (NOGUEIRA, 2002. p. 17).

Nesse sentido Bourdieu afirma que a escola não é neutra, mesmo que efetivamente ofereçam a todos as mesmas aulas, e que sejam todos submetidos a mesma forma de avaliação, tendo as mesmas regras, na prática essas chances são desiguais, alguns possuem condições mais favoráveis para atender essas exigências, visto que a escola segue um modelo de ordem das classes dominantes.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1988, p. 41).

Assim, a instituição escolar tende a desempenhar e reproduzir grandes diferenças cognitivas, uma vez que ajuda a produzir esquemas de apreciação, percepção e ação do mundo social por via da internalização dos sistemas classificatórios dominantes no mundo social global. Bourdieu desvela a crueza da desigualdade social e, ao mesmo tempo, como ela é simulada no sistema escolar e entranhada nas estruturas cognitivas dos participantes desse universo – professores, alunos, dirigentes.

Tal teoria nunca esteve tão perceptível, em um momento onde alguns conseguem repassar o seu capital cultural, muitos estão tentando somente sobreviver, os efeitos da desigualdade social e educacional em nosso país já era percebido antes, e diante da pandemia, essa disjunção entre o aprendizado e níveis de escolaridade, que separam drasticamente os ricos dos mais pobres.

5 | MATERIAIS E MÉTODOS

Buscamos no trabalho uma análise dialética de forma a entender e refletir sobre as questões relacionadas à família, escola e aprendizado no contexto da pandemia. Segundo Marx e Engels (2007):

Marx e Engels (2007) ao usarem a dialética objetivam suprimir a imediaticidade e a pretensa independência com que o fenômeno surge, subsumindo-o a sua essência. Com a dialética os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da práxis social da humanidade. Neste sentido, a dialética é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos. (Apud Zago, 2013).

O desenvolvimento desse trabalho ocorreu mediante pesquisa bibliográfica. A pesquisa tem por finalidade buscar respostas na aquisição de conhecimentos. Uma das fontes enriquecedoras do conhecimento é a abordagem Bibliográfica que se tem a oportunidade de conhecer as várias concepções de diferentes autores, para Gil (2007, p. 44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase em todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

No tocante aos procedimentos metodológicos adotados na fase preparatória deste estudo, a primeira providência foi conhecer os autores que remetem à temática para subsidiar uma melhor compreensão sobre o que é Iniciação Científica e sua contribuição para formação dos alunos de Pedagogia.

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo de cunho qualitativo. De acordo com Gil (2007) a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Já em relação a pesquisa qualitativa Minayo (2010, p. 21), diz: “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2001, p.21). Para Queiroz “as técnicas qualitativas procuram captar a maneira de ser do objeto pesquisado, isto é, tudo o que o diferencia dos demais” (QUEIROZ, 1999, p.17).

Neste trabalho, as discussões e análises desenvolvidas buscam reforçar a necessidade de se fortalecer e incentivar a pesquisa sempre refletindo sobre as questões educacionais. Por fim, conclui-se que os dados apresentados possibilitarão uma maior compreensão sobre a atual situação educacional do nosso país, assim como a importância de observar as dessemelhantes e heterogêneas realidades sociais e educacionais do Brasil.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do cenário atual, em relação à educação, algumas instituições escolares têm optado pelo oferecimento de aulas online e tarefas a distância, contando diretamente com o apoio dos familiares da criança. O oferecimento educacional por vias digitais não é algo simples, principalmente quando se fala em educação infantil. Quem opta por esses meios educacionais deve ter um amplo olhar para seu alunato, e entender que a dinâmica da educação infantil não pode ser estruturada com disciplinas e conteúdos metódicos, o aluno precisa ser o protagonista e o aprendizado precisa vir de brincadeiras, jogos e interatividade.

Mesmo com a flexibilização do MEC sobre a carga horária para educação infantil que passou a ser de 800 horas, muitas escolas ainda estão optando pelas aulas online, principalmente as escolas particulares, daí mais uma vez podemos perceber a nossa “gigantesca” ponte que separa nossas classes sociais.

Mesmo dentro dessa realidade muitas instituições parecem não saber ou ignoram à realidade social e econômica de alunos e professores que muitas vezes só possuem acesso a internet em celulares pré-pagos de forma precarizadas, sem falar na qualidade de sinal ofertada que na maioria das vezes é de péssima qualidade principalmente em cidades interioranas e/ou zona rural. Isso quando tais alunos possuem esse acesso, como já foi falado, milhares de brasileiros não tem acesso nenhum a rede.

As questões de pobreza e extrema pobreza vivenciada no país faz com que reflitamos sobre, como esses familiares poderão abarcar a responsabilidade de ensinar seus filhos, se não possuem conhecimento e meios adequados para fazê-lo? Isso por que nem entramos na questão das famílias desestruturadas, sem estrutura emocional e paciência o suficiente para executar tal demanda.

Outra questão é que a Sociedade Brasileira de Pediatria não recomenda nenhuma exposição a telas para crianças entre 2 a 5 anos e se isso ocorrer que seja no máximo uma hora por dia. (SBP, 2020).

A União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que reúne os secretários municipais do País, publicou nota, afirmando que nem todos os estudantes têm autonomia para o ensino a distância e, na educação infantil, é “necessário um outro tipo de abordagem para garantir o ensino-aprendizagem, visto que o processo se dá de maneira interacional”. (Estadão, 2020).

Estamos em um momento de mudanças, doenças, medo, desempregos, em que é vivenciada pelos adultos e que infelizmente é transmitido às crianças, então esse momento é hora de mais leveza, de tentar minimizar o máximo possível esse impacto negativo na criança, é importante que as políticas educacionais não desamparem essas famílias, porque mesmo na pandemia é preciso nos preocupar com a primeira infância, e não somente com aprendizagem de conteúdos, mas com aprendizagens para vida.

Por tanto, em sua maioria os responsáveis pela criança não são pedagogos, e nesse momento é importante que eles sintam se apoiados pelas políticas, o mais importante é o bem-estar de todos, pois as crianças nessa idade aprendem com o cotidiano, até com as cantigas de roda que sua bisavó cantava, pode ser cantada para a criança como forma de aprendizagem.

Partindo dessa premissa precisamos sim tentar amenizar os efeitos da pandemia na educação, mas não colocando toda a responsabilidade nos familiares dos alunos, é preciso entender um contexto mais amplo de nossas mazelas sociais e apoiar com políticas públicas efetivas não somente o aluno como ser individual, mas sua família e ambiente em que vive como um todo.

REFERÊNCIAS

- BERTRAND, L.A. (org). **Cidadania e Educação: Rumo a uma prática significativa**. Capinas Papirus, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ESTADÃO. **Educação infantil a distância durante a pandemia passa a ser questionada**. 2020. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-infantil-a-distancia-durante-a-pandemia-passa-a-ser-questionada,70003276012>. Acesso em 02 jun. 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GRISA, Gregório. **A educação durante o distanciamento social e depois dele**. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/educacao-distanciamento-durante-depois/> Acesso em: 17 abr. 2020.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2018. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conhecaobrasil/populacao/18317educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,%2C3%20mil%C3%B5es%20de%20analfabetos>). Acesso em: 01 jun. 2020.
- Kaloustian, SM. (org). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo Cortez, Brasília F;UNICEF 1988.
- LOBO FERREIRA, J.P. (2002) – “**Modelação da Intrusão Salina com o Modelo Matemático FEFLOW – Fundamentos Teóricos. Formulação para um caso real de estudo**”. Comunicação apresentada no 6º Congresso da Água: a água é d’Ouro, organizado pela Associação Portuguesa dos Recursos Hídricos (APRH), realizado no Centro de Congressos da Alfândega, Porto, 18 a 22 de março de 2002, 15 pp.
- MARQUES, R. **A escola e os pais como colaborar?** São Paulo. Texto Editora. 4ª ed. 1993.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Pinel Coronavírus**. - Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Folha Informativa – **COVID-19** (doenças causadas pelo novo coronavírus). 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 01 jun. 2020.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1999. p. 68-80.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Sociedade Brasileira de Pediatria lança manual com orientações sobre uso de telas e internet. 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/impressa/detalhe/nid/sociedadebrasileiradepediatriclancamanualcomorientacoes-sobre-uso-de-telas-e-internet/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOUZA, Michel Aires. PIERRE BOURDIEU: **educação, trabalho e a manutenção da ordem social**. 2016. Disponível em: <https://filosofonet.wordpress.com/2016/01/02/pierre-bourdieu-educacao-trabalho-e-a-manutencao-da-ordem-social/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

Tiba, Içami. Disciplina; limite na medida certa41^a Ed. São Paulo; Gente, 1996 240p.

ZAGO. Luís Henrique. **O método dialético e a análise do real**. Kriterion vol.54 no.127. Revista de filosofia. Belo Horizonte. 2013.

CAPÍTULO 21

DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VIGOTSKI: A MEDIAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE ASPERGER

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 07/03/2021

Rochele Karine Marques Garibaldi

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil
Uberlândia– Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/6154403607598062>

Gabriella Carvalho Motta

Estudante do Curso de História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e bolsista no Programa Especial de Bolsas de Educação Básica e Profissional (PEBEP)
Uberlândia–Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/3691720647697582>

Lavine Rocha Cardoso Ferreira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil
Uberlândia– Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/7750540569099048>

RESUMO: O movimento de inclusão educacional do público da Educação Especial é considerando relativamente recente nos contextos escolares brasileiros, já que foi após o marco da Constituição de 1988 que surgiram produções relevantes no campo político referente à educação inclusiva, desdobrando em nosso país uma diferente perspectiva sobre os direitos educacionais desse público que passou cada vez mais agregar espaço de voz, acesso e permanência no ensino

regular. Considera-se como público da Educação Especial os estudantes que possuem deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, surdez, transtorno do espectro autista e/ou altas habilidades. Entretanto, no presente trabalho faremos um recorte sobre as estratégias de mediação realizadas no processo da inclusão de um estudante diagnosticado com Síndrome de Asperger, tipo característico de Transtorno do Espectro Autista, em uma escola da rede federal de ensino. Buscamos compreender e refletir, à luz das contribuições acerca da concepção do processo da aprendizagem no desenvolvimento do ser humano de Lev Semenovich Vigotski, sobre os desafios e as possibilidades encontradas nas ações das principais mediadoras desse estudante em processo de aprendizagem no espaço escolar durante o ano de 2019: a professora da sala comum, a professora da Educação Especial e a estagiária. Esperamos que este artigo possa colaborar com os estudos teóricas baseados nas contribuições de Vigotski, e as relações com a importância da mediação no processo de inclusão de estudantes que são público da Educação Especial, especialmente dos que possuem Síndrome de Asperger.

PALAVRAS - CHAVE: Inclusão. Mediação. Síndrome de Asperger.

DIALOGUES BETWEEN INCLUSIVE EDUCATION AND VIGOTSKI: MEDIATION AND THE SCHOLAR INCLUSION PROCESS OF A STUDENT WITH ASPERGER'S SYNDROME

ABSTRACT: The inclusion movement of people in the special education is relatively recent in the Brazilian scholar context, since it was after the 1988 Constitution that relevant productions emerged in the political field regarding inclusive education unfolding in our country a different perspective on the education rights of this public who increasingly added space for voice, access and permanence in regular education. It is considered as target audience of the Special Education students that present intellectual disability, visual disability, physical disability, deafness, autism spectrum disorder and/or high abilities. However, in this paper we emphasized the mediation strategies performed in the inclusion process of a student diagnosed with Asperger's Syndrome, a frequent situation of the autism spectrum disorder, in a federal school in Brazil. We seek to understand and reflect, in the light of contributions about the conception of the learning process in the development of the human being of Lev Semenovich Vigotski, on the challenges and possibilities encountered in the actions of the main mediators of this student in the learning process in the school space during 2019: the teacher of the common room, the teacher of Special Education and the intern. We hope that this article can collaborate with theoretical studies based on Vigotski's contributions, and terms with the importance of mediation in the process of inclusion of students who are the target audience of Special Education, specially of those with Asperger's Syndrome.

KEYWORDS: Inclusion. Mediation. Asperger's Syndrome.

1 | INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão do público da Educação Especial é relativamente recente nos contextos escolares brasileiros, sendo justificado pela herança discriminatória e pela implementação tardia de leis que defendam e promovam o acesso gratuito e de qualidade à educação. O processo de democratização do ensino é conquistado a partir da Constituição de 1988, no entanto, neste documento ainda não se encontravam garantias da participação efetiva dos estudantes considerados como público da Educação Especial, pois a ideia estabelecida era a de apenas integrar, e não incluir, o qual busca as qualidades individuais de cada estudante, levando em consideração sua inserção social, política e econômica.

Considerando que a conquista de direitos é um processo, após esse marco histórico, vieram outras conquistas no campo da inclusão escolar, e desdobra-se em nosso país uma diferente perspectiva sobre os direitos educacionais do público da Educação Especial, que passou cada vez mais agregar espaço de voz e de permanência no ensino comum. Conforme Garibaldi (2017, p. 36):

[...] a inclusão é um processo de produção de sentidos, pois contribuiu para a construção de um novo tipo de sociedade, e os documentos legais trouxeram avanços quanto à inclusão escolar. Contudo, ao mesmo tempo, surgiram problematizações relativas às práticas escolares na perspectiva inclusiva, hoje tão presentes nas discussões educacionais.

As propostas elencadas nas políticas públicas educacionais em prol da educação inclusiva não surgiram apenas para garantir o bem-estar das pessoas (GARIBALDI, 2017), já que suas finalidades e interesses são principalmente econômicas e de adequação às normas internacionais. Porém, foram importantes produções que emergiram no contexto político, econômico e social, com demandas advindas de diferentes forças de poder e movimentos sociais.

Mas para que os pressupostos da inclusão sejam contemplados no trabalho docente, é preciso buscar suportes teóricos que fundamentem e contribuam com a aprendizagem do estudante, levando em consideração o desenvolvimento humano. Nesse sentido, encontramos na teoria histórico-cultural de Vigotski possibilidades de comunicação entre áreas da educação, com importantes contribuições acerca da aprendizagem, do desenvolvimento e da sociabilidade do ser humano, independente das suas características, indo, assim, ao encontro com as especificidades do público da Educação Especial.

Além disso, dialogam com a realidade do movimento em prol da educação inclusiva no Brasil, já que é ancorada também por preocupações sociais e políticas, conforme nos apresenta Nuernberg (2008, p. 309):

[...] Vigotski elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

É possível identificar que as ideias de Vigotski se organizam como ferramentas de reivindicação para a implementação de um ensino regular cada vez mais inclusivo. Nesse sentido, ao pensar a inclusão sob a ótica vigotskiana, preocupamos com o desenvolvimento integral de todos e cada estudante, em suas diferentes necessidades e, por isso, torna-se necessário adotar estratégias que atendam as diferentes necessidades, inclusive aquelas de adaptação ou diversificação curricular, lembrando que esse processo requer tempo e suporte para os profissionais da educação e ambiente escolar.

Dessa forma, com base nos estudos de Vigotski, dentro da teoria histórico-cultural, discorreremos acerca das contribuições do conceito de mediação no processo de ensino e aprendizagem de um estudante diagnosticado com Síndrome de Asperger na Educação Infantil de uma escola pública da rede federal de ensino, destacando e refletindo sobre os desafios e as possibilidades encontrados pelas mediadoras nesse processo, especificando a professora da sala comum (regente da turma), a professora do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e a estagiária. Além disso, pelos relatos, buscamos compreender como tais contribuições vêm agregar na comunicação com a prática docente, levando em conta, inclusive, as circunstâncias e os lugares ocupados nas relações humanas desenvolvidas pelas crianças.

2 | MEDIAÇÕES DO PROCESSO ESCOLAR DE UM ESTUDANTE COM SÍNDROME DE ASPERGER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS E AÇÕES

Vigotski, ao discorrer sobre a aprendizagem, buscou em sua obra estudar a respeito das funções psicológicas superiores, tais como a imaginação, a abstração, a elaboração de hipóteses, a busca por soluções. E, para o desenvolvimento dessas funções, é fundamental que ocorra o processo de mediação, que, para ele “em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Ou seja, o processo da aprendizagem é social e acontece através da mediação, seja por um meio de comunicação, seja pelas interações, entendendo a mediação numa interação sociohistórica ou histórico-cultural, de modo a conceber o que conhecemos por sociointeracionismo.

Conforme Martins e Moser (2012, p. 11)

[...] se falarmos de meios, significa que o acesso do homem ou de sua mente ao mundo não se dá de modo direto, mas por uma mediação que lhe permite um acesso indireto. Convém, contudo, salientar que os meios ou ferramentas que constituem a mediação não produzem o significado nem a aprendizagem, que é algo próprio da ação de cada indivíduo.

Nesse sentido, a linguagem é um dos principais meios de mediação, já que desempenha tanto a função social, por meio das interações entre os sujeitos (fatores externos), mas também a função cognitiva, pelas interações do sujeito com os objetos de conhecimento (fatores internos). E podemos relacionar também com o papel da escola enquanto ambiente de aprendizagem, que colabora com o desenvolvimento de ambas as funções (cognitiva e social) de seus estudantes.

Aqui, enxergamos o potencial teórico de Vigotski para a inclusão do público da Educação Especial no espaço escolar como meio de potencializar suas possibilidades de aprendizagem e não ficarem alheio às possíveis limitações caracterizadas por suas condições. E, para ele, todo ser humano pode se transformar ou superar uma condição por meio da noção de “plasticidade”, que entende a inteligência como algo dinâmico, e como afirma Costa (2006, p. 233), “acredita na capacidade dos indivíduos se adaptarem visando superar os impedimentos encontrados”.

Nesse sentido, no percurso de atuação do trabalho de parceria entre a sala comum e a Educação Especial, temos o estudante D., com 4 anos de idade, matriculado no ano de 2019 no primeiro período da Educação Infantil de uma escola pública da rede federal

de ensino, com diagnóstico de Autismo Infantil, na linha da Síndrome de Asperger. Esta síndrome é definida por Orrú (2019, p. 1)

A Síndrome de Asperger se enquadra no bojo do Transtorno do Espectro Autista (APA, 2013) e está relacionada às alterações qualitativas na interação social, interesses restritos, sensibilidade a mudanças e rotinas, além de déficits de comunicação. As dificuldades ou limitações relacionadas à comunicação dizem respeito às inadequações de respostas em conversas, à inabilidade em interpretar sentidos e significados tanto nas relações não-verbais como na interpretação de textos.

De acordo com Klin (2006), há variantes entre o Autismo e a Síndrome de Asperger. Enquanto o primeiro se refere a um prejuízo permanente nas relações de interação e nos comportamentos sociais, o segundo é caracterizado pelo autor (KLIN, 2006, p. 8):

[...] por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico.

Nesse sentido, a família nos traz informações importantes que vão ao encontro com o diagnóstico, no sentido de compreendermos algumas especificidades da criança, e não de o limitarmos pela sua condição orgânica. Sendo relato apresentado pelos pais, D. nasceu de parto natural, andou próximo a 1 ano de idade e começou a desenvolver a fala precocemente. Aos dois anos de idade já identificava as letras e apresentava intenso interesse em realizar leituras, demonstrando elevado potencial em brincadeiras com blocos e peças, com uma organização minuciosa desses objetos. O estudante já havia frequentado outro espaço escolar antes do atual. A família relata, ainda, que D. apresenta uma fala imitativa, não fazendo o uso da primeira pessoa “eu” e demonstra interesses restritos e, por isso, muitas vezes, especialmente o pai, via-o como uma criança desafiadora, com dificuldade em flexibilizar combinados, dizendo que D. queria as “coisas do jeito dele”.

Com base em estudos da teoria de Vigotski, no espaço escolar, através da mediação do adulto e da interação com os colegas, os estudantes aprendem e, assim, desenvolvem-se. Numa proposta de diálogo com essa teoria e com as informações apresentadas pela família, iniciamos o relato apontando as ações e reflexões da professora regente quanto ao acesso do estudante D. no ambiente da sala comum e aos desafios e possibilidades que essa inclusão possibilitou à sua atuação docente. Depois, partimos para as ações desenvolvidas pela professora da área da Educação Especial da escola no atendimento específico a esse estudante, dialogando, por fim, com as observações e ações da estagiária. Somando à reflexão a ser apreendida, foram utilizadas como fontes principais os registros fotográficos

e as anotações sobre distintos aspectos e elementos apresentados pelo estudante D.

A dinâmica da turma do 1º período, denominada “Turma do Amarelo”, a qual o estudante D. pertenceu no ano de 2019 junto a outras 14 crianças, foi observada e registrada pela professora regente como um grupo bem alegre, que interage muito entre si, criativo e desenvolveu bem as propostas pedagógicas. Desenvolveram bastante a autonomia ao longo do ano, no qual observou-se que muitas crianças passaram a se expressar melhor em questões de conflitos, hábitos de higiene e busca de soluções.

D. sempre foi um estudante que contribuiu ao grupo no sentido cognitivo e de entendimento das orientações e, com o passar do tempo, foi se desenvolvendo mais emocional e socialmente. Houve dias em que não abria mão da sua vontade, apresentando-se mais alheio ao que estava acontecendo e negando-se a realizar o que era proposto. Para apoiá-lo nesse sentido, utilizamos muito estratégias de mediação, como a da “espera”, aguardando-o acalmar-se e levando-o a observar suas próprias ações; de diálogo, buscando falar com ele com voz mais calma, chamando-o para um pouco mais distante dos colegas; e, principalmente, da potencialização das interações com as outras crianças, para que ele observasse os colegas, ou eles tentassem ajudá-lo quando não estava bem emocionalmente.

No decorrer do ano, D. passou a demonstrar mais autonomia afetiva, deixando de procurar a professora em momentos de conflitos com os colegas e buscando resolver sozinho pequenos problemas. Mas houve dias em que demonstrava muita frustração e estava bem conflituoso consigo mesmo e com os próximos. Usando recursos da antecipação da rotina, a professora comunicava a D. o que aconteceria, para que fosse aceitando melhor os combinados e regras colocadas em relação aos momentos, bem como suas próprias decepções. Assim, passou a ouvir mais os colegas e a instrução do adulto, expressando-se melhor em suas emoções e frustrações.

Considerando que ele já havia chegado à escola com uma gama de conhecimentos, foi necessário intervir e criar estratégias de enriquecimento curricular para que ele ampliasse mais suas aprendizagens e, assim, também seu nível de interesse e participação nos diferentes momentos e ambientes, aguçando sua curiosidade para além do foco da atenção e realização das propostas. Como D. começou a ler com 2 anos, na turma, umas das formas de estimular e mediar essa ampliação foi promover momentos em que ele lesse para os colegas diferentes portadores de textos (livros, gibis, receitas, palavras que fazem parte do espaço social da escola), como também ajudar o outro em suas leituras e interpretações.

D. inicialmente não demonstrava gostar muito de ajudar seus colegas quando eles necessitavam, tanto nas atividades, brincadeiras ou jogos. Conforme foi ampliando suas interações, ele passou a se comunicar melhor com os colegas e a ajudar quando precisavam, bem como também aumentou os conflitos com alguns coleguinhas, em momentos como a roda, a fila e até mesmo no parque. Porém, mesmo ampliando sua

comunicação e interações, incentivamos a família que buscassem um acompanhamento fonoaudiológico para ele, a fim de contribuir com o processo de expressão oral do estudante D. nos diferentes espaços e momentos, principalmente para que ele possa expressar melhor aos coleguinhas suas ideias e sentimentos.

O interesse de D. pelos diferentes gêneros textuais, principalmente os gibis, ampliou muito. Entendemos que isso foi provocado principalmente porque ele já lia e, no segundo semestre, realizamos mais atividades relacionadas a esse portador de texto. Esse interesse se intensificou de tal forma que, em certos momentos, D. se desligava da turma e suas negações ampliavam-se. A nossa estratégia, então, foi realizar combinados com ele, de que depois de participar das propostas, ele voltaria a ler o gibi, ou que emprestaríamos para ele levar para casa. Destacamos, aqui, o quanto isso contribuiu com a ampliação do contato das outras crianças com os gibis.

D. também começou a fazer repetições orais das falas dos personagens dos gibis ou propagandas de canais de televisão. Diante disso, sempre buscávamos retornar sua atenção para o momento da sala, o que funcionava. Porém, em espaços mais amplos, como o parque, ele deixava de brincar com os colegas para realizar sozinho essas “imitações de falas”. Nesses momentos, era necessário mediar e convidá-lo constantemente às interações sociais.

No meio do ano letivo, D. começou a negar atividades que solicitavam registro por meio de desenhos, dependendo do seu nível de interesse. Como ele desenvolveu a parte da escrita no percurso dessa turma, isso tem o levado a preferir a realização de registros escritos, negando os desenhos. Trata-se de algo dele que não vemos dificultar em nada suas participações; pelo contrário, só contribuiu ao grupo, demonstrando que ele ampliou suas habilidades.

Quanto às atividades que envolvem os Projetos, apresentou muito interesse e uma participação ativa. D. gostava de trazer informações sobre as pesquisas, apresentar o que descobria, bem como participar com bastante interesse das atividades culturais e momentos fora da escola. Nas ações referentes aos jogos, passou a compreender mais os objetivos e as regras elaboradas, não aceitava muito “perder”, mas com o tempo foi assimilando melhor os combinados. E nas compreensões acerca da identificação da escrita dos numerais, passou a demonstrar interesse maior por esses conceitos.

Para buscar mediar esses processos com o estudante D., foi necessário entender as relações entre dois conceitos em Vigotski. Primeiramente o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como sendo:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

E o de “meios”, conforme temos também em Vigotski (1998):

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (p. 73).

No caso do nosso estudante, já apresentamos características em relação à Zona de desenvolvimento real, ou seja, o que ele consegue fazer sozinho (ler, realizar hábitos de higiene, falar, realizar atividades). Porém, nesse momento, sintetizamos os principais meios que usamos a fim de criar a ZDP foram:

- Gêneros Literários: por já realizar atos de leitura, D. ampliou durante o ano de 2019 seus conhecimentos sobre a escrita, diferenciando os vários tipos de caracteres (letras maiúsculas, minúsculas, acentos, pontuações etc.). Utilizamos esse recurso (especialmente os gibis) para despertar o interesse dele por algo do qual se negava a participar. Quando era algum livro de literatura infantil ou gibi que não conhecia, além de promover o conhecimento de novas palavras e histórias, ele participava com maior interesse.
- Brinquedo: que não tem sentido apenas como objeto, mas por meio do qual ele interagia mais com os colegas, ampliava o repertório de palavras, imaginação, ideias, criatividade e significado, indo ao encontro com o que Vigotski (1998, p. 127) afirma sobre “dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.
- Ritual da chegada: ficar com ele fora do ambiente da sala quando se negava a entrar, até que se sentisse confortável para entrar e participar.
- Oportunidades de expressar-se corporal e oralmente em brincadeiras que estimulassem a imaginação e fantasia, como o momento de contação de histórias, e também nas apresentações com presença de público, que, conforme a família relatou, nunca havia acontecido até então.
- Estratégias em que pudesse demonstrar sentimentos pelos colegas, quando estavam tristes ou em diferentes emoções. D. passou a se interessar pelo que o outro estava sentindo. Após jogar com um colega e perder, ao contrário de chorar, ele ficou tão animado com a alegria do ganhador, que o abraçou (Figura 1).



Figura 1 – D. e colega abraçam-se após jogarem juntos.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Em um trabalho de complementação ao que ocorre na sala comum, destacamos agora a importância da atuação da área da Educação Especial dessa escola, embasada e fundamentada em uma nova concepção que complementa ou suplementa o processo de ensino na sala de aula comum.

Nesse sentido, o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é caracterizado como uma ação dessa área destinada aos estudantes considerados como público da Educação Especial, e tem como objetivos identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas diferentes necessidades de forma a complementar e suplementar a formação do estudante, por meio de atividades que se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. A partir disso, é possível realizar uma avaliação detalhada de caso e propor um plano de trabalho para cada estudante, valorizando as particularidades de cada sujeito, como feito com o estudante D.

Nesta perspectiva, o trabalho se dá na interlocução do AEE com os profissionais do espaço escolar e da família, a fim de observar a funcionalidade e a aplicabilidade utilizada no desenvolvimento do plano para o estudante. Durante os diferentes momentos do assessoramento à classe comum, foi possível identificar vários aspectos sobre o desenvolvimento de D, possibilitando uma aproximação no sentido de descobrir o que desperta a atenção e os interesses do estudante no ambiente da sala de aula, o que ele já conseguia fazer sozinho, como se comunicava, a fim de ajudá-lo a identificar e a recorrer a outras formas de comunicação no grupo.

Diante disso, no sentido de complementar as condições de acesso, participação e aprendizagem de D., o AEE pautou os atendimentos semanais em atividades junto a outras

crianças, visando o desenvolvimento global dele por meio de momentos diversificados, como: jogos, interpretação de histórias de livros (com e sem textos), além de atividades psicomotoras. Inicialmente, ele seguia um ritual de chegar, ler um livro e, gradativamente, foi conseguindo saltar esse momento e ir direto para as brincadeiras com os colegas, brincadeiras como de estacionamento, de cidade e jogo de bolas de gude.

Nos primeiros contatos no AEE, D. preferia ficar sozinho, lendo ou na companhia de adultos. Ele resistia em realizar as atividades e ao ser convidado para brincar com os colegas, recusava, não demonstrando interesse pela brincadeira do grupo. Após um tempo, D. foi interagindo com os colegas, ficando bastante interessado nas brincadeiras de estacionamento, de cidade e jogo de bolas de gude.

Dessa forma, pautamos o atendimento no estabelecimento de diálogos na primeira pessoa, evitando a repetição e propiciando à criança fazer os comandos, como: “Eu preciso”, “Eu quero”, “Eu fiz”, “Eu quero brincar com vocês”, “Me empresta o carrinho amarelo”, “Me dá licença”, “Eu não quero isso”, como também comunicação expressiva, como olhar e observar os colegas ao seu lado, imitar os sons referentes ao contexto da brincadeira, como os sons da buzina, o barulho do helicóptero, do prédio caindo. Outra possibilidade de mediação desse momento foi incentivar que D. fizesse a leitura (de livros de literatura infantil e gibis) para os colegas que participavam junto dele no AEE, de modo a apoiá-lo a contar e interpretar o que leu, vivenciando outras possibilidades de diálogo.

Nas atividades para o desenvolvimento da comunicação oral, houve momentos de estímulo para as brincadeiras imaginativas ou simbólicas para a sua idade, ampliação de interesses e brincadeiras além dos livros/gibis, como jogos em duplas, trios, com/sem a autoria do estudante, jogos com o objetivo de trabalhar a tolerância ao erro, à espera do outro, além também de outras possibilidades de composição do jogo e do brincar. A intenção desses momentos era incentivá-lo a interagir, usando a linguagem oral.

Em relação à linguagem, D. apresentou significativas mudanças também no que se refere ao relacionamento com os colegas e tolerância às frustrações. Sendo assim, os jogos verbais com o objetivo de estimular as habilidades comunicativas e de memória foram estratégias que apoiaram as intervenções.

Em relação aos aspectos psicomotores, D. mostra-se seguro, brinca, corre e apresenta bom potencial motor fino. Desenha com riqueza de detalhes, apresenta significativa memória visual, reproduzindo situações anteriores com detalhamento e zelo. Nos aspectos específicos da cognição, o estudante apresenta potencial acima da média, comprehende o que lhe é solicitado e executa as tarefas, porém muitas vezes resiste às atividades, trazendo situações anteriores que se traduzem em uma rigidez para novas situações.

Dessa maneira, o serviço da Educação Especial representa um apoio potencialmente necessário para D. principalmente na identificação das barreiras à sua participação e na diversificação de estratégias pedagógicas para seu engajamento e aprendizagem, com o

foco da atuação no fazer pedagógico em sala de aula, implicando a participação da família e dos envolvidos neste processo para o alcance de objetivos comuns. E como parte das ações coordenadas por essa área e orientadas pela professora da sala comum, existe o Estágio Projeto Incluir¹, do qual relacionam-se as experiências relatadas a seguir que foram realizadas pela estagiária como apoio ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante D. e de outra criança da turma, a qual não relataremos no presente texto.

Para além desse acompanhamento, a estagiária considera o Projeto Incluir como uma rica oportunidade para que graduandos das licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possam ter contato com o ambiente escolar e desenvolver metodologias e estratégias que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem do estudante, de modo a enriquecer a experiência profissional enquanto futuros (as) professores (as).

Ao longo do desenvolvimento do estágio, foi possível acompanhar e participar de inúmeras propostas no cotidiano escolar da Educação Infantil, mas a estagiária selecionou alguns que possibilitam perceber a importância da mediação no processo da inclusão. Foram elencados tanto momentos realizados com a professora regente, como rodas, lanches, parque de areia, floresta encantada e parque, como outros desenvolvidos pelos demais profissionais da escola, como as aulas de Educação Física, de Dança, do Espaço Cultural e a Brinquedoteca. Diante dessa diversidade de atividades, ambientes e momentos, o processo de mediação, direta ou indiretamente, ocorreu de maneira contínua, buscando contribuir com a participação e a inclusão do estudante D. no cotidiano escolar.

Inicialmente, ações como a “Contação de História”, a apresentação das tarefas de casa e as atividades de sala de aula foram desafiadoras para D. Por isso, como traz Costa (2006), inspirada nas ideias de Vigotski, foi de fundamental importância no processo de mediação, despertar e fortalecer as áreas de interesse da criança já citadas anteriormente, bem como utilizar recursos adaptados que promovam o desenvolvimento de estímulos para a superação dos impedimentos encontrados, preocupando-se, como recomenda Costa (2006, p. 236), em “colocar o estudante como sujeito do processo”.

Sobre a ambientação nos diferentes espaços da escola, durante os primeiros contatos, como tudo era muito novo e diferente para a criança, suas reações foram bem diversas. O estudante D. expressava suas inquietudes principalmente através do choro, talvez por ser um lugar com pessoas e espaços desconhecidos, ou ainda por não conseguir expressar de outra maneira os seus sentimentos e emoções. Foi necessário reconhecer e respeitar o tempo de D. para ambientar e assimilar o que acontece ao seu redor. Por isso, a melhor escolha era acompanhá-lo e incentivá-lo à entrada na sala ou participação de alguma proposta. Atitudes como forçá-lo ou obrigá-lo tinham efeitos negativos e tendiam a acentuar sua incompreensão e negação.

1 O Projeto Incluir surgiu na ESEBA/UFU no ano de 2006 e, no ano de 2019, atendia ao todo de 44 crianças. Sua intenção, segundo Ferreira, não é só incluir crianças com deficiência, mas pensar em um ensino direcionado a todos. Dentre as atividades realizadas pelos monitores inscritos no Projeto, está o acompanhamento e o auxílio, se necessário, de crianças público-alvo da Educação Especial.

A reação de choro também esteve presente durante momentos em que se frustrava. Seja na realização de alguma atividade que não ocorreu da maneira como planejou, ou quando sua mochila estava fora da plaquinha específica ao seu nome. O frustrar, no caso da Síndrome de Asperger, é importante não só para que a criança seja instigada a reagir diante de situações que lhe parecem complicadas, mas também para que ela entenda a possibilidade de resolver, seja com a mediação de um adulto ou sozinho.

Os momentos compartilhados com a turma, como a roda ou atividades, também foram fundamentais para D. interagir e desenvolver relações afetivas com os colegas, professora e estagiária. Destacamos a experiência registrada a partir da exploração da literatura infantil “Qual é a cor do Amor”, da autoria de David Wojtowycz e Linda Strachan. Em um primeiro momento, em roda (Figura 2), a professora leu a história para as crianças, que ouviam e “liam” as imagens de cada página. A partir dela, cada estudante pôde expressar por meio de uma pintura qual a cor representa o sentimento de “amor” para ele(a).

Buscando uma participação mais ativa de D., a professora convidou que ele lesse a história para toda a turma, e, no momento da atividade, explicou que D. poderia observar e registrar outras maneiras de expressar seus sentimentos, como por meio do recurso da escrita e/ou colorir. D. não queria apenas pintar, por isso foram ampliadas as possibilidades para ele, mas ao ver seu coleguinha participar do momento (Figura 3), ele despertou um maior interesse pela pintura e se expressou dessa forma, como os seus colegas.



Figura 2 – Estudantes e professora em roda na sala de aula, D.realizando a leitura.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.



Figura 3 – D. pintando junto ao colega, durante a atividade em sala de aula.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Outra estratégia de mediação contínua foi insistir com o estudante D. na realização das atividades, aliando a explicação da proposta com o convite antecipado à participação, para que a criança rompa certas negações e sinta-se incluída. Desse modo, promover sua participação significa instigar e desenvolver sua criatividade e interações, aliadas ao aprendizado. Por exemplo, em uma atividade coletiva de colagem (Figura 4), permite-se que todas as crianças, inclusive o estudante D. possa colar material concreto em um cartaz coletivo, desenvolvendo a relação entre a quantidade do material colado e a representação escrita do numeral que representa essa quantidade. A mediação é observada desde a explicação da proposta até a ação de “colar”, pois algumas crianças necessitam de apoio para realizar a colagem.



Figura 4 – Professora e estudantes em atividade coletiva de colagem

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

A participação do estudante nos diferentes espaços e ambientes além da sala de aula foi um elemento importante para que a criança se aproximasse mais da estagiária e até desenvolvesse ações de maneira natural, partindo do seu próprio desejo. Podemos ver, por exemplo, na imagem abaixo, quando D. despertou o interesse em tirar uma “selfie”, onde a câmera está sendo representada pela sua mão (Figura 5).



Figura 5– Selfie do estudante D e estagiária em momento de descontração

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

É interessante pontuar também que no início do ano letivo, o estudante tinha bastante dificuldades em participar de aulas especializadas, geralmente realizadas em ambientes diferenciados, necessitando de bastante intervenção e mediação dos professores e professoras, especialmente da estagiária. No entanto, ao decorrer do ano, D. foi ampliando suas interações de forma mais autônoma com os diferentes ambientes e docentes, modificando suas ações também com a estagiária.

Outro momento relevante de mediação ocorreu durante a aula de Educação Física, ministrada pelo professor L. Certo dia, devido a um imprevisto, houve uma substituição de L. por outra profissional, a professora S. É comum D. estranhar mudanças, entretanto, sua inquietude foi amenizada quando a professora emprestou seu relógio como estímulo à sua participação. Assim, coube à estagiária falar as marcações para ele: por exemplo, quando seria feita determinada atividade, quando retornaríamos para a sala e quando deveríamos devolver o relógio para a professora S. O “controle” do tempo possibilitou para D. uma sensação de conforto e a compreensão dos comandos da professora, uma vez que ele devolveu o objeto na hora combinada, às 17h00, afirmando que estava na “hora de devolver o relógio”.

3 | CONSIDERAÇÕES

A partir do presente texto, foi possível observar a importância da mediação sempre contínua, mas de forma a possibilitar a participação e interação de D. com o outro, com os ambientes e atividades. Participar integralmente das atividades em que o estudante D. esteve presente permitiu em um trabalho colaborativo de parceria entre docentes e estagiária, o desenvolvimento de estratégias mediacionais que contribuíram para atenuar processos de negação, de angústia e frustração da criança e ampliar suas participações e interações no processo educacional.

Além disso, as mediações realizadas junto à D. contribuíram com o seu acesso e sua permanência no processo escolar, de maneira que foi incluído em todas ações e propostas realizadas, onde seus próprios modos de expressões, os seus sentimentos e emoções, levando em conta as especificidades desafiadoras relacionadas às características da Síndrome de Asperger, foram mediadas e potencializadas, e não desconsideradas no processo.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço plural, onde temos a presença de estudantes com diversas especificidades culturais, históricas e sociais, entendemos que pensar o incluir na visão vigotskiana é levar em conta as diferenças de cada estudante, concebendo que todos e todas têm potencial e que a inteligência pode ser desenvolvida para além dos possíveis limites.

Dessa forma, consideramos que os profissionais da educação realizam um papel fundamental no processo de mediação para a promoção da aprendizagem de todos os seus estudantes e as estratégias de mediação são fundamentais especialmente para os que são considerados público da Educação Especial, a fim de que tenham suas especificidades respeitadas, consideradas e potencializadas. E, a partir disso, possam encontrar outros meios que os ajudem a romper com as possíveis dificuldades e/ou limites.

REFERÊNCIAS

ASHAIA, Naiara. **Eseba traz inovação na forma de ensinar.** Comunica UFU, 2019. Disponível em: <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2019/07/seeba-traz-inovacao-na-forma-de-ensinar>. Acesso em: 24/02/2021.

COSTA, D. A. F. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** *Rev. Psicopedagogia*. São Paulo, 2006, n. 23, v. 72, p. 232-240.

GARIBALDI, R. K. M. **Os discursos da inclusão nas políticas educacionais: vozes, ressonâncias e silenciamentos nos CAPs mineiros.** 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch.** *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 7, n. 13, p. 8-28, jan.-jun. 2012.

NUERNBERG., A. H. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORRÚ, S. E. **Como oportunizar o acesso de alunos com Síndrome de Asperger ao ensino superior.** *Diversa – Educação inclusiva na prática*, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/alunos-com-sindrome-de-asperger-interprete-de-enunciados>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6^a edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 22

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ALTERNATIVA À DOUTRINA DO CHOQUE

Data de aceite: 01/05/2021

Geziela lensue

Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná -UFPR. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa –UEPG. Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPTL. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Direitos Humanos, Democracia e Jurisdição Internacional” Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/BR)

Gabrielly Carvalho Alves

Graduanda do curso de Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas, integrante do grupo de pesquisa: “Direitos Humanos Democracia e Jurisdição Internacional” Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/BR)

Karoline Santana

Graduanda do curso de Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas, integrante do grupo de pesquisa: “Direitos Humanos Democracia e Jurisdição Internacional” Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/BR)

RESUMO: Atualmente a problematização da denominada “Doutrina do choque” revela-se de suma importância, posto que contribuí para a conscientização e discussão da fragilização

da democracia e dos direitos e liberdades fundamentais humanas historicamente conquistadas. O presente artigo procura analisar a denominada “Doutrina do Choque” no que tange ao seu conteúdo e à sua implementação enfatizando as suas influências enquanto uma faceta do modelo econômico neoliberal, e os desdobramentos das medidas de “choque” nos regimes democráticos contemporâneos. Nesse contexto, evidencia a relevância da concretização do direito humano à educação e da Educação em Direitos Humanos (EDH), destacando o caráter civilizador, emancipatório e alternativo da educação em e para os direitos humanos às políticas e estratégias do choque. Para tanto, empreende uma análise acerca dos delineamentos gerais da “Doutrina do choque” enfatizando os contextos de implementação na contemporaneidade, notadamente, a experiência chilena e a norte-americana. Posteriormente, procura discutir a provável transposição dessas estratégias e propostas já em curso no Brasil no âmbito econômico e social básico, com ênfase na área da educação. Por fim, reconhece a educação como um direito humano fundamental de todos, bem como a centralidade da educação para o desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, amplamente assegurada em documentos e instrumentos internacionais, assim como em sede constitucional e de legislação infraconstitucional. À guisa de conclusão, procura destacar a potencialidade da Educação em Direitos Humanos (EDH) à construção de sujeitos de direitos em face do seu ínsito caráter civilizador, emancipatório e transformador da

realidade social.

PALAVRAS - CHAVE: Democracia. Direitos Humanos. Doutrina do Choque. Educação. Emancipação.

ABSTRACT: Currently, the problematization of the so-called “Shock Doctrine” is of paramount importance since it has contributed to raising awareness and discussing the fragility of democracy and the fundamental human rights and freedoms historically conquered. This article seeks to analyze the so-called “Shock Doctrine” about its content and its implementation, emphasizing its influences as a facet of the neoliberal economic model, and the consequences of “shock” measures in contemporary democratic regimes. In this context, it highlights the relevance of the realization of the human right to education and of Education in Human Rights (EDH), highlighting the civilizing, emancipatory and alternative nature of education in and for human rights to the shock policies and strategies. To this end, it undertakes an analysis of the general outlines of the “Shock Doctrine” emphasizing the contexts of implementation in contemporary times, notably the Chilean and North American experience. Subsequently, it seeks to discuss the probable transposition of these strategies and proposals already underway in Brazil in the basic economic and social sphere, with an emphasis on the area of education. Finally, it recognizes education as a fundamental human right of all, as well as the centrality of education for the development of personality and the strengthening of respect for human rights, which is widely ensured in international documents and instruments, as well as in constitutional and legislation areas. infraconstitutional. As a conclusion, it seeks to highlight the potential of Education in Human Rights (EDH) for the construction of subjects of rights in view of their unique civilizing, emancipatory and transforming social reality.

KEYWORDS: Democracy. Human Rights. Shock Doctrine. Education. Emancipation.

1 I A DOUTRINA DO CHOQUE E A FRAGILIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E DA DEMOCRACIA

A discussão acerca da implementação da “Doutrina do Choque” em contextos democráticos contemporâneos revela-se deveras importante, posto que referida doutrina evidencia-se como mais uma das facetas do modelo econômico neoliberal, estruturando-se partir da combinação entre as estratégias de radicalização das políticas econômicas de livre mercado e a restrição e a supressão dos direitos e garantias fundamentais.

Ao longo do tempo, a continuidade desta prática de cunho neoliberal pode resultar em apatia e/ou monotonia social extremas. Ao suplantar modelos críticos anteriores impede o fortalecimento de modelos políticos e socioeconômicos considerados mais humanizados e consentâneos com a proteção do Estado Democrático de Direito.

Com vistas a melhor análise sobre implementação das “políticas ou práticas do choque” encaradas como mais uma das facetas do modelo econômico neoliberal, assim como à sua contribuição à fragilização dos direitos humanos e dos regimes democráticos, se faz necessário apresentar os traços gerais e algumas implicações entre o liberalismo clássico, o neoliberalismo e a democracia.

Pode-se afirmar que a democracia e o liberalismo são conceitos fortemente inter-relacionados e constituem uma junção complexa. A democracia pode ser entendida como uma prática governamental inserida em uma forma de governo, portanto, se refere à distribuição do poder no âmbito estatal. Já o liberalismo enquanto concepção de Estado, pode ou não assumir um viés democrático.

Conforme afirma Norberto Bobbio, a democracia seria uma decorrência “natural” do liberalismo, pois o processo de democratização tendo sido impulsionado notadamente pela ampliação do sufrágio, de certo modo, contribuiu para a crise do modelo de Estado Liberal Clássico. O autor destaca que o Estado liberal pode ser compreendido tanto por meio dos limites impostos aos poderes do Estado quanto a partir dos limites das funções estatais. O primeiro diz respeito ao Estado de Direito, e o segundo ao Estado mínimo¹.

Nesse sentido, sob a ótica do pensamento liberal clássico de Adam Smith, cabe destacar que o sistema da liberdade “natural” impõe ao Estado o cumprimento de apenas três deveres, quais sejam, a defesa da sociedade contra os inimigos externos; a proteção de todo indivíduo das ofensas que a ele possam dirigir os outros indivíduos; e, por fim a execução das obras públicas que não poderiam ser confiadas à iniciativa privada. (Smith *apud* Bobbio, 2013). A Constituição representa uma das formas garantidoras do Estado de Direito ao assegurar a liberdade e a igualdade aos indivíduos, e ao mesmo tempo, na esteira do liberalismo clássico, juntamente com os poderes do Estado um mal necessário para a manutenção da ordem pública interna e externa².

Assim, pode-se afirmar que as principais premissas do pensamento liberal clássico constitui a base do que atualmente é denominado de neoliberalismo, em seu sentido mais amplo³. Milton Friedman ao sustentar a relevância da preservação da liberdade individual em face do estado, enfatiza a importância de empreendimentos privados atuarem num contexto de livre mercado, ou seja, num sistema de liberdade econômica e política, bem como destaca o papel prioritário do capitalismo competitivo. Aduz Friedman a função restrita de atuação estatal no que à organização da atividade econômica em sociedades escoradas

no livre agir do mercado (Friedman, 2014).⁴ Nesse contexto, cabe destacar que as formas

1 Por conseguinte, o Estado pode assumir tanto um viés de Estado de Direito que não seja mínimo, *v.g.*, o Estado social contemporâneo, quanto um cariz de Estado mínimo “que não seja um Estado de direito (tal como, com respeito à esfera econômica, o Leviatã hobbesiano, que é ao mesmo tempo absoluto no mais pleno sentido da palavra e liberal em economia) ”. (Bobbio, 2013, p.18).

2 Revela-se aí, a complexa e mútua relação entre “a liberdade do indivíduo com respeito ao poder soberano e, em consequência, a subordinação dos deveres do soberano aos direitos ou interesses do indivíduo”, Bobbio (2013, p.23).

3 Trata-se de uma doutrina que melhor se desenvolveu a partir da década de 1970, fundada na defesa da liberdade absoluta do mercado em detrimento à intervenção estatal na economia. Cabe ao Estado atuar apenas em setores considerados imprescindíveis à ordem social, ou seja, a defesa da segurança interna e externa, e mesmo assim, minimamente.

4 Ressalta-se que, embora a doutrina de Adam Smith e de Milton Friedman constituam forte embasamento teórico e até prático – como é o caso do pensamento de Friedman – à implementação da Doutrina do Choque, há que se enfatizar, a diferença entre Smith e Friedman no que se refere a não aceitação pelo primeiro da possibilidade de execução das obras de infraestrutura públicas serem realizadas pela iniciativa privada. Por outro lado, Friedman afirma que a iniciativa privada é essencial para a existência do livre mercado. Para ele, cabe ao estado apenas atuar como um árbitro se encarregando de determinar, interpretar e aplicar as “regras do jogo” aprovadas. A função do governo se circunscreve à proteção dos cidadãos, uns para com os outros, e à defesa externa frente aos inimigos além-fronteiras. Cabe ao Estado apenas manter a lei, a ordem, garantir o cumprimento dos contratos privados e estimular mercados competitivos

de concretização da “Doutrina do choque” se dão a partir da assunção às referidas ideias, em especial àquelas sustentadas pelo modelo econômico neoliberal.

Segundo ensina Naomi Klein⁵, as estratégias utilizadas pelos neoliberais com vistas à implementarem da “versão fundamentalista do capitalismo” são resumidamente: a configuração de um cenário perfeito marcado por uma grave crise, o choque; a venda de parcelas do Estado à investidores privados (durante o choque); e, a permanência das mudanças implementadas (após o choque). (Klein, 2008). Klein explica com base na doutrina de Friedman, que ocorre uma exploração do estado de choque, isto é, o capital tira proveito do medo e da desorientação gerada por situações de calamidade pública, desastres, crises ou guerras para implementar suas políticas radicais de livre mercado.⁶

Dessa maneira, posteriormente a uma guerra, a um atentado terrorista, uma crise do mercado, ou um desastre natural, configura-se o cenário perfeito para que o governo atue em conjunto com as megacorporações aproveitando o momento de instabilidade social para implementar as “políticas de choque”. As estratégias se restringem basicamente às medidas tendentes a suspensão dos direitos e garantias fundamentais, à efetivação de privatizações de setores estratégicos e de áreas básicas, tais como, saúde, educação e previdência. Com vistas a reafirmar as suas conclusões, Naomi Klein empreende ainda, uma profunda e detalhada análise sobre o desenvolvimento do capitalismo na década de 1970, buscando problematizar os “mitos” econômicos ocorridos pelo mundo, principalmente, o primeiro grande experimento dos *Chicago Boys*⁷ no Chile, durante o governo ditatorial de Augusto Pinochet.

A entrega da responsabilidade econômica aos chamados “Chicago boys”, formados na linha neoliberal de Milton Friedman, seu mestre na Escola de Economia de Chicago, significou a colocação em prática de uma política decididamente favorável aos interesses do capital financeiro nacional e internacional. Com a política de choque se intensificava a recessão, administrando-a na direção de um novo modelo econômico, baseado na exploração das chamadas “vantagens relativas” da economia Chilena. (Sader, 1983, p.40). Evidencia-se por oportuno, que a acumulação do capital foi utilizada naquele momento no Chile com vistas a privilegiar os ramos de exportação.⁸

(Friedman, 2014).

5 Conferir a sua obra considerada referência na tratativa acerca da implementação da doutrina do choque intitulada “Doutrina do choque: a ascensão do capitalismo do desastre”, publicada em 2008.

6 Num de seus mais influentes ensaios, Friedman elaborou em termos teóricos a tática nuclear do capitalismo contemporâneo que eu aqui denomino de doutrina do choque. Ele observou que “somente uma crise – real ou pressentida – produz mudança verdadeira. Quando a crise acontece, as ações que são tomadas dependem das ideias que estão à disposição. Esta, eu acredito, é a nossa função primordial: desenvolver alternativas às políticas existentes, mantê-las em evidência e acessíveis até que o politicamente impossível se torne o politicamente inevitável” (KLEIN, 2008, p. 16).

7 O termo foi usado inicialmente para se referir a um grupo de jovens economistas chilenos que fizeram doutorado ou mestrado na Universidade de Chicago, considerada referência em estudos sobre liberalismo econômico, e posteriormente retornaram ao seu país, contribuindo para a implementação das políticas neoliberais durante a ditadura de Pinochet.

8 Entretanto, em face da crise internacional, os investimentos estrangeiros no país retornaram em pequena escala, gerando forte déficit nacional e fragilizando a economia chilena, sendo necessário que o governo militar obtivesse empréstimos e créditos junto aos bancos privados internacionais. Os créditos e empréstimos substituíram a poupança

Nessa linha, David Hovey afirma que as crises causadas pela concorrência desenfreada entre as empresas privadas promovem os excedentes de capital, que se transforma em excedentes de força de trabalho e que desencadeiam os excedentes de mercadorias. As mercadorias que não são vendidas acumulam-se e acarretam, por um lado, o desemprego e a miséria da classe trabalhadora, e por outro, os privilégios e a garantia de segurança de mercado para os monopólios e oligopólios. Harvey, (2003).

Além disso, ocorreram privatizações em larga escala e a redução massiva de investimentos em despesas sociais, com a redução significativa do papel do estado, o que gerou acentuada polarização e disparidade entre a população pobre e as megacorporações que incentivavam a política de livre mercado. Assim, o denominado “imperialismo” é responsável em grande medida pelas maiores e mais nefastas violações aos direitos humanos, haja vista que a busca desmedida pelo lucro desconsidera, por onde quer que passe, o comprometimento da soberania estatal e o aumento da miséria e das mazelas sociais. Apesar da experiência pioneira chilena ser bastante elucidativa quanto à forma de ação da doutrina do choque, há que se mencionar também outras experiências ao redor do mundo, tais como, na Tunísia, na Argentina e na Espanha em 2001, dentre outros. Cabe enfatizar, que muitas destas estratégias que compõem a implementação da doutrina do choque têm sido cada vez mais utilizadas também por governos no Brasil. O que será melhor analisado no próximo item.

2 | O BRASIL E A DOUTRINA DO CHOQUE

A partir da problematização até aqui exposta, pode-se afirmar que o Brasil parece também seguir a agenda pormenorizada por Naomi Klein quando disseca a “Doutrina do Choque”. As medidas e as estratégias utilizadas pelos governos brasileiros, notadamente, desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI, centram-se sobretudo, na retirada de qualquer possibilidade de o Estado intervir na economia.

Nota-se uma crescente tentativa de minar e desorientar estratégias e mobilizações coletivas, tais como a desarticulação de conselhos e órgãos comunitários, bem a fragilização e até mesmo a criminalização de movimentos sociais, precarização de serviços básicos de saúde, educação e assistenciais. Somam-se a isso, a disseminação de informações mentirosas, destorcidas da realidade (*fake news*) e efêmeras, nesse tempo pontilista⁹ (do aqui e do agora). Também cresce a adoção à atuação da chamada “guerra jurídica” ou *lawfare* com vistas a derrubar e/ou derrotar governos ou substituir regimes políticos, justificada e ancorada na ideia de combate à corrupção.

interna, mas só em menor medida serviam a renovação da estrutura produtiva, sendo canalizados prioritariamente para os créditos ao consumo. Para a implementação do novo modelo econômico, o governo privatizou as centenas de empresas nacionalizadas pela Unidade Popular e diminuiu drasticamente o gasto público, por meio do licenciamento maciço de empregados públicos e a redução da despesa social do governo, Sader (1984).

9 O termo “pontilista” é utilizado por Zygmunt Bauman em sua obra intitulada “Modernidade Líquida” para explicar a efemeridade/liquefação das relações na atualidade.

Uma das formas utilizadas para a implementação exitosa da doutrina do choque no Brasil, é promover e agravar uma forte crise política, uma vez que as características e condições geológicas e ambientais brasileiras, não favorecem o fomento de crises capazes de comprometer ou impactar a totalidade do país, diferentemente de outros contextos, tais como o norte-americano.

A partir dessa abordagem, cabe ressaltar a crise política deflagrada a partir da reeleição bastante acirrada da presidente Dilma Rousseff, em 2014. Há época, se pode notar uma enxurrada de notícias veiculadas pela imprensa procurando enfatizar a perda de controle e incompetência do governo quanto ao trato das matérias relacionadas à segurança, à política e à economia.

Mesmo durante a corrida eleitoral a então candidata já sofria com ataques e constantes denúncias de corrupção da Petrobras em face famosa “Operação Lava-Jato”. O dólar subiu abruptamente após o resultado das eleições presidenciais, e logo em seguida, o Tribunal de Contas da União (TCU) rejeitou as contas da presidência, servindo de estopim e alavancando propostas de *impeachment*, que se seguiram¹⁰.

Nesse contexto, cabe evidenciar também o atípico processo eleitoral para a presidência da república ocorrido em 2018, cujo o número elevado de nove candidatos no primeiro turno se lançaram à disputa pela presidência, tendo chegado ao segundo turno os candidatos, Jair Bolsonaro e Fernando Haddad¹¹. Destaca-se por oportuno, que tal processo eleitoral foi marcado por escândalos envolvendo a utilização das chamadas “fake news”, o que implicou, inclusive, a criação de página na internet pelo Tribunal Superior Eleitoral com o intuito de desmentir as notícias falsas que circulavam.

Nota-se atualmente, a adoção de uma sequência de medidas e propostas de “reformas” que propugnam à necessidade de ajuste fiscal, consentâneas com os pré-requisitos descritos por Klein e outros estudiosos quanto à ambiência de implementação da doutrina do choque. Destacam-se por oportuno, as seguintes estratégias e medidas algumas em curso outras em vias de aprovação legislativa, consistentes na venda de empresas públicas; a reforma do regime jurídico único dos servidores, a demissão de servidores ativos, a contribuição previdenciária para inativos, a cobrança de alíquota extra de contribuição previdenciária, a maximização do direito penal, o fim da oferta de ensino superior público, dentre outras.

Outrossim, a implementação das referidas políticas neoliberais se dão *in terra brasilis* desde a redemocratização, ainda que anteriormente de modo mais velado, tendo-se intensificadas durante o governo do presidente Collor de Melo, após o início da criação

10 Resultando efetivamente na aceitação e abertura do processo de impeachment pelo presidente da Câmara dos Deputados, em 2 de dezembro de 2015, em face dos pedidos dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. O processo foi concluído em 31 de agosto de 2016, tendo durado 273 dias culminando na cassação do mandato, sem a perda dos direitos políticos da presidente Dilma Rousseff.

11 Ambos os candidatos com propostas de governo bem distintas, tendo saído vitorioso do pleito Jair Bolsonaro, candidato este que apresentou uma proposta de governo ultraconservador e de cunho econômico neoliberal.

do Programa Nacional de Desestatização (PND), na década de 1990.¹² O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso deu continuidade ao programa de privatizações, entre os anos de 1995 a 1998 várias empresas do setor das telecomunicações brasileiras foram privatizadas. Como o objetivo da venda era “macroeconômico”, ou seja, com intuito de conseguir receitas não inflacionárias para o pagamento da chamada Dívida Pública, o estado buscou majorar o valor dos preços das vendas das empresas e o instrumento utilizado foi o leilão¹³.

Registra-se, por oportuno, que as medidas e políticas neoliberais foram também implementadas em inúmeros países da América Latina, gerando inclusive várias crises econômicas e instabilidades políticas. Embora o Brasil tenha sentido menos os resultados dessas crises econômicas à época, do que alguns países que levaram à risca as recomendações do Consenso de Washington, tais como, a Argentina, nossa situação econômica e social atual é em grande medida resultado desse longo processo.

É sabido que as privatizações induzem diminuição de receitas estatais e reforçam a ilusória ideia de poupança e investimentos no setor, o país perde economicamente com as remessas de lucros enviados para o exterior, com a compra e a substituição de equipamentos importados; os trabalhadores acumulam perdas com a terceirização e a precarização das relações de trabalho, assim como os usuários perdem com a falta de qualidade dos serviços, Lins (2000).

Nesse contexto, uma possível estratégia à manipulação da população por tais medidas e ações seria a tomada de consciência acerca de sua própria história, concomitantemente com a observação no que se refere ao encaminhamento dos recursos nacionais¹⁴. No próximo item, tratar-se-á da implementação das políticas do choque na área da educação, com vistas à proposição da educação como um instrumento alternativo às estratégias e às medidas examinadas.

12 Referido programa era resultado das recomendações firmadas durante o Consenso de Washington para os países “subdesenvolvidos”, cujas exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos impunham aos países “emergentes” a adoção de medidas rigorosas de ajuste fiscal, a promoção de privatizações em larga escala para a estabilização “macroeconômica” e o abandono do protecionismo estatal. De modo geral a proposta visava reduzir o tamanho do estado e favorecer a abertura da economia interna para o mercado exterior (globalização econômica).

13 O balanço final foi positivo resultando numa receita de 67% acima da somatória dos preços mínimos previstos, porém os ágios pagos pelos compradores, acima do valor mínimo, foi basicamente um repasse público para o setor privado, já que os compradores ganharam isenção do imposto de renda nos anos subsequentes, até amortecerem os ágios pagos a mais na compra, Lins (2000). O Brasil, no início da década de 1990, experimentou uma recuperação econômica promissora resultante em certa medida da industrialização. A balança comercial do país à época foi positiva, isto é, as exportações superavam as importações, Biondi (2003).

14 Assim, deve-se trazer à baila as seguintes questões fundamentais: 1). Quem está ficando mais rico? 2). E, quem está ficando mais pobre?

3 I A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ALTERNATIVA À DOUTRINA DO CHOQUE

A redemocratização do Estado brasileiro marcada pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e a ratificação de importantes instrumentos jurídicos internacionais na década de 1990, foram responsáveis por delinear uma arquitetura normativa de proteção, garantia e respeito aos direitos humanos, em especial a promoção do direito à educação e à cultura de respeito aos direitos humanos com vistas ao fortalecimento da cidadania ativa e emancipatória.

É preciso explicitar aqui, por oportuno que, embora o conceito de Educação em Direitos Humanos esteja intimamente conectado com a noção de direitos humanos e com a noção do direito à educação, com estas não se confunde. Os direitos humanos podem ser compreendidos como o “conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretiza as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humana” (Pérez Luño, 1999, p. 48). Já a Educação em Direitos Humanos se constitui em um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e implementa a cultura de respeito aos direitos humanos (PNEDH, 2007, p. 25). Assim, a educação na gramática das democracias contemporâneas deve assumir um caráter permanente e contínuo necessariamente voltado para mudança e para a inculcação de valores comprehensivos que propiciem o desenvolvimento holístico do ser humano.

Conforme a redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu artigo 26, a educação deverá ser assegurada a todos e deverá ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e das liberdades fundamentais. O reconhecimento da educação como um direito fundamental está previsto também no artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais¹⁵ (1966).

Outrossim, no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA), a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), estabelece em seu artigo 22, que “toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana”, bem como destaca o necessário e efetivo desenvolvimento da Educação em Direitos Humanos (EDH). O Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (“Protocolo de San Salvador”), evidencia o dever dos Estados-partes em promover uma educação voltada ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz”. Referido dever a ser cumprido pelos Estados-partes foram reafirmados nas Declarações de Direitos resultado das Conferências Mundiais sobre Direitos Humanos ocorridas, respectivamente, em 1993¹⁶ e 2004.

¹⁵ Referido instrumento internacional foi internalizado ao direito brasileiro por meio do decreto n. 591, de 06 de julho de 1992.

¹⁶ Declaração de Viena de 1993, destacam-se na matéria o seu preâmbulo e o artigo 33. Nesse ínterim, destaca-se a preocupação em âmbito global no que tange ao esforço pelo reconhecimento efetivo e universal da educação em direi-

No plano da ordem jurídica interna brasileira, o direito à educação é reconhecido pela Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 6º como um direito social, sendo explicitado pelo artigo 205, ao estabelecer que a educação é um direito de todos, sendo considerada dever do Estado, da família e da sociedade. Tendo por finalidade promover o pleno desenvolvimento da pessoa, fornecer-lhe qualificação para o mercado de trabalho e capacitá-la para o exercício da cidadania. O artigo 208 da CF dispôs sobre como a educação deverá ser ministrada e quais princípios deverá seguir¹⁷.

O direito à educação além de ser um direito social amparado constitucionalmente, está assegurado ainda, por um vasto arcabouço normativo infraconstitucional, dentre os quais, cabe mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2009), ambos disciplinam as ações, metas e estratégias dos agentes públicos no que tange às políticas públicas educacionais nacionais¹⁸.

Apresentadas algumas considerações e o trato normativo dado ao direito humano fundamental à educação e à educação em direito humanos, em âmbito global, regional e local, é preciso evidenciar as estratégias de implementação das políticas de choque na área da educação, primeiramente no exterior e posteriormente no Brasil. Menciona-se o caso pioneiro de implementação da “Doutrina do Choque” em Nova Orleans, no ano de 2005, cujo governo adotou claras estratégias da política do choque na área da educação. À época, lobistas aproveitando-se do cenário catastrófico resultado de uma grande inundação propugnavam medidas que visavam à abertura e promoção de empresas privadas do ramo educacional¹⁹. O que se procura é a submissão da educação à lógica de mercado.²⁰ A política dos *vouchers* é tendência nos governos neoliberais de todo o globo.

tos humanos, com a proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos (1995-2004) por meio da aprovação da Resolução n. 49/184, da Assembleia Geral da ONU (A/RES/49/184).

17 Dentre os quais se destacam, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a gestão democrática do ensino público, Brasil (1998).

18 O PNE desenvolve um diagnóstico da situação educacional e a partir dele traça metas e estratégias de ação para direcionar as políticas públicas educacionais do país. Merecem também destaque especial os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) I, II e III (1996, 2002 e 2010, respectivamente). O PNDH-3 contém um eixo prioritário voltado notadamente à promoção da cultura em direitos humanos, estabelecendo para tanto inúmeros objetivos e metas a serem perseguidos.

19 A proposta fundava-se, em grande medida, nas propostas de Milton Friedman, o qual, inclusive, afirmou que “a maior parte das escolas de Nova Orleans está em ruínas. Assim como os lares das crianças estão agora espalhadas por todo o país. Isso é uma tragédia. É também uma oportunidade para reformar radicalmente o sistema educacional” (Friedman apud Klein, 2008, p.31). Naomin Klein aduz que: “O leilão do sistema educacional de Nova Orleans foi realizado com precisão e rapidez militares. Dentro de 19 meses, e com a maioria dos habitantes mais pobres ainda exilados, o sistema de escolas públicas de Nova Orleans tinha sido completamente substituído por escolas licenciadas, sob administração privada. Antes do furacão Katrina, o conselho de educação administrava 123 escolas públicas; agora, cuidava de apenas quatro. Antes daquela tempestade, havia somente 7 escolas licenciadas na cidade; agora existiam 31. (...). Alguns professores mais jovens foram readmitidos pelas escolas licenciadas, com salários reduzidos; a maioria foi posta na rua”. KLEIN, 2008, p.15.

20 A livre escolha das famílias em determinar a escola que desejam matricular seus filhos e, consequentemente, os valores e princípios que estes irão absorver. Para as empresas/escolas um valor fixo por cada aluno que frequentar o estabelecimento e ainda a liberdade de negociar com as famílias valores extras.

No Brasil algo parecido acontece em relação à educação primária. O objetivo principal é a privatização da educação pública, retirar do poder público a atribuição que visa a educação, para investir nas iniciativas privadas que visão o lucro.²¹ Nesse ínterim, destaca-se o Projeto de Lei n. 867/2015 que visa modificar as diretrizes e bases da educação nacional ao incluir a proposta do “*Programa Escola Sem Partido*”. Propugna o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico e a liberdade de crença, não obstante, veda as discussões, a veiculação ou a realização de atividades que possam conflitar com as convicções religiosas e morais dos pais. Nesse sentido, cabe não olvidar, que a noção de neutralidade axiológica há muito se revela tendenciosa e falaciosa²².

Mencionadas políticas ao enfatizarem o isolamento e a segregação, obstam que valores como igualdade, tolerância, pacifismo, alteridade, diversidade e inclusão sejam despertados coletivamente. Ademais, podem culminar e até intensificar a precariedade do ensino, vez que a ampla maioria das famílias não dispõem de formação pedagógica.

Assim, toda e qualquer política, regime ou sistema que comprometa a garantia de direitos básicos, fundamentais e humanos é o extremo da devastação social, cultural, ambiental e econômica de um povo, pois seus efeitos a longo prazo são irreversíveis. Por conseguinte, é de suma importância que o ambiente acadêmico seja capaz de lidar com as diferentes formas de pensamento, fomentando o debate plural, munindo os educandos das habilidades técnicas necessárias com vistas a prepará-los ao mercado que aliás é também diverso, e principalmente propiciar uma formação humanística que permita o desenvolvimento holístico do ser humano.

4 | CONCLUSÃO

Diante do exposto, o presente artigo buscou destacar que a Educação em Direitos Humanos constitui uma estratégia contra a implantação das políticas de choque em especial no âmbito educacional. Constatou-se que para enfrentar adequadamente os efeitos nocivos da implementação da “Doutrina do Choque” em especial no que tange à vulneração dos direitos humanos, se faz necessário, que a sociedade tenha consciência das ações e estratégias utilizadas pelos governos para justificarem a suspensão da ordem jurídica constitucional com base em situações emergenciais e de calamidade, tais como, os expedientes de estado de exceção ou de sítio, que impedem nesses casos, protestos, greves considerados ameaças à segurança nacional.

21 A problemática envolvendo a implementação de políticas de cunho individualista, tais como, o ensino domiciliar e a adoção de *vouchers* com vistas a escolha da escola pela família a partir de critérios de afinidade ideológica, se circunscreve principalmente ao não desenvolvimento de valores e sentimentos coletivos.

22 Paulo Freire insiste em afirmar que a neutralidade na educação se traduz em algo vazio e sem sentido, posto que se deve deixar claro aos “educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem lutar; segundo que os educandos têm o direito de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores” Freire, (1995, p. 38). Nesse sentido, é importante educar para a criticidade, isto é, conferir ao educando o atributo necessário para que possa influir e modificar o mundo a sua volta e se livrar das opressões.

Buscou-se ainda enfatizar a importância das contra estratégias adotadas pela sociedade civil frente às medidas restritivas da Doutrina do Choque, como a conscientização das reais finalidades de tais ações e estratégias, além da organização de protestos e manifestações como meios de expor a indignação civil frente à corrupção, desvios e apropriação indevida de dinheiro público, tanto por seus agentes quanto por atores da iniciativa privada. Destacou-se também que no Brasil está sendo levada à cabo as “políticas de choque” na esteira das ideias dos pensadores da Escola de Chicago, especialmente incentivadas pelos estados e agentes “imperialistas”, tendo como alvo principal por meio de cortes e contingenciamentos, a educação e a previdência social.

Evidenciou-se que a educação em direitos humanos constitui uma forma de resistência e resposta alternativa as ações e estratégias da Doutrina do Choque, em especial, por se mostra essencial ao despertar dos cidadãos para necessidade da luta pela conquista, manutenção e efetivação dos direitos humanos. Tal processo sistemático e contínuo deve assumir o seu caráter civilizatório e emancipatório na medida em que deve estar voltado para que os educandos se reconheçam como sujeitos de direitos; propiciar o empoderamento (*empowerment*) em especial, daqueles atores sociais que historicamente tiveram menos poder de influenciar nas decisões coletivas, e, particularmente no Brasil, a EDH deve estar voltada para o resgate do passado histórico violador de direitos humanos, ou seja, “educar para o nunca mais”.

REFERÊNCIAS

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado II**: o assalto das privatizações continua. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. (Coleção Brasil Urgente).

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 11. ed., 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 867/2015**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Escola sem Partido**. Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar. Disponível em:<<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal** (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18/02/2016). Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Superior Tribunal Federal. **Fake News**: TSE lança página para esclarecer eleitores. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Otubro/fake-news-tse-lanca-pagina-para-esclarecer-eleitores-sobre-a-verdade>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Senado Federal. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. Senado Federal. **Projeto do Governo para permitir ensino domiciliar será enviado ao Congresso**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/04/12/projeto-do-governo-para-permitir-ensino-domiciliar-sera-enviado-ao-congresso>>. Acesso em: 16 mai. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:<<http://goo.gl/xZRu8>> Acesso em 20 jun. 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. Ministério Públco Federal. Procuradoria Geral da Repùblica. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Disponível em:<<http:// goo.gl/57R8Uh>> Acesso em 20 jun. 2019.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Disponível em: <http:// goo.gl/XDxShM>. Acesso em 20 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 29^a ed, 2006.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção questões da nossa época; v.23).

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro. LTC 2014. 1 recurso online ISBN 978-55-216-2709-8.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. Oxford University Press: Edições Loyola, 2003.

LINS, Bernardo Estellita. **Privatização das telecomunicações brasileiras: algumas lições**, 2000.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo do desastre/ Naomi Klein; Tradução Vania Cury- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de direitos econômicos, sociais e culturais. Protocolo de San Salvador**. Assinado na Assembleia Geral da ONU, 18º Período Ordinário de Sessões. El Salvador, 1988.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución**. 6. ed. Madrid: Tecnos, 1999.

SADER, Emir Simão. **Democracia e ditadura no Chile**. São Paulo, Brasil: Brasiliense, 1984.

THE SHOCK DOUTRINE – Naomi Klein [completo]. RENEGADE PICTURES - REVOLUTION FILMS. Youtube. 03 mai. 2011. 1h18min37s. disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y4p6MvwpUeo&t=623s>> Acesso em: 20 mar. 2019.

UNESCO; ACNUDH. **Plano de Ação. Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos.** Disponível em:<<https://goo.gl/sgWyQM>> Acesso em 20 jun. 2019.

CAPÍTULO 23

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Data de aceite: 01/05/2021

Karina Edilaini da Silva Barros

Formação em pedagogia

RESUMO: Este artigo busca apresentar os desafios relacionados à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, verificando como a inclusão está ocorrendo no cotidiano escolar. Com ênfase na pesquisa em Sala de Recursos Multifuncional, que representa um grande desafio para as escolas de ensino regular. Na realização deste artigo foi necessário realizar um levantamento e estudos das leis que garantem Atendimento Educacional Especializado aos alunos de AEE. O principal objetivo desta pesquisa é investigar de que forma a sala de recursos multifuncionais auxilia no processo de inclusão dos alunos, partindo das minhas observações e práticas em escolas onde trabalho, onde percebi que educar é bem mais que transferir informações, ainda mais quando falamos em recursos para alunos especiais. Um dos grandes objetivos da educação inclusiva é possibilitar ao indivíduo um convívio adequado além de somente trocar informações levando em consideração as limitações de cada educando. Um fundamental assunto no espaço escolar é a inclusão dos alunos no ensino regular, passando a ser uma das principais discussões na área da educação. Os direitos à educação dos alunos especiais na maioria das vezes não estão sendo respeitados, pois além de encontrarem

dificuldades de interação com os outros colegas e pessoas que frequentam a escola regular, ainda não contam com salas de recursos multifuncionais e professores qualificados no auxílio da aprendizagem, comprometendo assim o seu desenvolvimento.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial; Educação Inclusiva; Sala de Recursos Multifuncionais; Educando; Professor.

INCLUSIVE EDUCATION: MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM AND ITS ROLE IN INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: This article seeks to present the challenges related to special education from the perspective of inclusive education, verifying how inclusion is occurring in the school routine. With an emphasis on research in the Multifunctional Resource Room, which represents a major challenge for mainstream schools. In carrying out this article, it was necessary to carry out a survey and study of the laws that guarantee Specialized Educational Assistance to ESA students. The main objective of this research is to investigate how the multifunctional resource room assists in the students' inclusion process, starting from my observations and practices in schools where I work, where I realized that educating is much more than transferring information, even more when we talk about resources for special students. One of the main objectives of inclusive education is to enable the individual to have an adequate interaction, besides just exchanging information taking into account the limitations of each student. A fundamental issue in the school

space is the inclusion of students in regular education, becoming one of the main discussions in the area of education. The education rights of special students are most often not being respected, as in addition to encountering difficulties in interacting with other colleagues and people who attend regular school, they do not yet have rooms with multifunctional resources and qualified teachers to assist in learning. , thus compromising its development.

KEYWORDS: Special Education; Inclusive Education; Multifunctional Resource Room; Educating; Teacher.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem como principal objetivo acolher e dar possibilidades de aprendizagem a todos, independente das diferenças, na educação básica. Com isso a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Nº 13.546, de 06 Julho de 2015, também denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo IV, trata do direito à educação, onde o Art. 27, afirma que:

A educação constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, e necessidades de aprendizagem. (BRASIL,2015)

O contexto da educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva inicia uma trajetória de mudanças, a partir da entrada do aluno da educação especial no terreno já tão permeado por conflitos e dificuldades que é a sala de aula regular, principalmente, a da escola pública.. Para alcançar a educação inclusiva é fundamental iniciar uma mudança de postura de alunos, gestores, professores e funcionários, já que se trata de um processo necessário e que não pode mais ser ignorado. A escola tem um papel muito importante no que diz respeito à inclusão, já que cabem aos gestores os principais esforços e investimentos para que ela aconteça. A educação inclusiva é formada por três grupos: os alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou transtorno do espectro autista e alunos com altas habilidades ou superdotação. A opção por esse tipo de educação não nega ou ignora as particularidades apresentadas, mas valoriza as diferenças que são vistas como diversidades. Sabemos que a Sala de Recursos Multifuncional tem por finalidade atender pedagogicamente alunos com necessidades educativas especiais, suplementando e flexionando o Currículo do Ensino Regular, aferindo cada situação, recepcionando-os individualmente ou em pequenos grupos, em sala de aula, dando apoio complementar aos professores. Com isso a necessidade de formação continuada de professores para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, considerando que esta tem sido uma das questões mais discutida nas últimas décadas, no entanto o governo não dá esse apoio às escolas e aos professores.

2 | SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E SEU PAPEL NA INCLUSÃO

Segundo a Declaração de Salamanca 1994; e o Decreto Legislativo nº 186/2008, “as escolas deverão oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes”. Quando falamos em inclusão, sabemos que há uma série de fatores a ser seguido como: estrutura física, pedagógica, e qualificação profissional. No entanto, sabemos que a realidade da escola pública é bem diferente do que a lei pede. A Sala de Recursos Multifuncionais tem um papel de suma importância, pois é através dela que o professor de sala regular, busca auxílio de materiais pedagógicos adaptados, para trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência. O Professor da sala de recursos também tem um papel fundamental, que se caracteriza pela realização de ações específicas sobre mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento e pela a aprendizagem desses alunos, pois é ele que auxilia o professor regular no planejamento das atividades a serem desempenhadas pelo aluno de AEE. Outro fator desempenhado pelo professor da sala de recursos é os recursos de baixa e alta tecnologia, esses recursos são equipamentos ou recursos confeccionados com materiais de baixo custo. Esses equipamentos são produzidos pelo professor de AEE de acordo com a necessidade do aluno para que ele possa utilizá-los na escola ou em outros ambientes. Exemplos desses recursos são pranchas de comunicação construídas, utilizando-se objetos ou símbolos, letras, sílabas, palavras, frases ou números; aevental confeccionado em tecido para fixação de símbolos ou letras com velcro. Os recursos de alta tecnologia são equipamentos sofisticados que necessitam de controle de computadores ou eletrônicos. Exemplos desses recursos são comunicadores com voz gravada, comunicadores com voz sintetizada, computadores com programas específicos que favoreçam a acessibilidade ao conhecimento. É imprescindível que o professor conheça o seu aluno e suas particularidades para além das dificuldades e limitações impostas pela deficiência. É função do professor de AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno e estimulem os mecanismos de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. No trabalho de AEE, o professor exerce o papel de mediador do conhecimento, e consiste em três funções principais: a de gestão dos processos de aprendizagem, de avaliação e de comportamento. Na escola em que desenvolvo minha docência tem treze turmas de Ensino Médio, sendo que seis delas há um estudante incluso em cada.

Nessas turmas, não temos monitores na sala de aula. E contamos com, apenas um Professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com carga horária semanal de doze horas. Este profissional orienta os professores em relação ao diagnóstico de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, assim como realiza algumas atividades de reforço de aprendizagem no turno inverso ao da aula do estudante.

Porém observando a prática docente, é evidente que, a igualdade de acesso,

não garante a inclusão, em razão de que não basta estar junto com o outro, mas sim, necessariamente, ocorrer à interação de saberes. Em algumas pesquisas científicas é possível obter a relação de inclusão escolar como in/exclusão. É o caso de Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto (2011, p. 131) que citam que ela se caracteriza assim, pela presença de todos nos mesmos espaços físicos pelo convencimento de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.

Inspirados em Foucault, do curso *Os Anormais* (1975) eles ainda ressaltam que a inclusão não é “boa” por si mesma; além disso, ela não é necessariamente o outro da exclusão (VEIGA-NETO, LOPES; 2011, p. 123). No Brasil, a inclusão escolar vem sendo discutida enfaticamente, a partir da década de 90. Desde então, foi atribuída à palavra inclusão em discussões educacionais de interesse político, com a intenção de resolver os problemas de aprendizagem das pessoas com necessidades especiais. Observa-se atualmente que esse tema ainda é debatido com muitas preocupações, porque a educação brasileira, não encontrou o modelo ideal para a Inclusão Escolar. Sendo assim este trabalho tem o interesse de analisar a inclusão escolar, devido a algumas pesquisas realizadas na ferramenta de pesquisa online Google Acadêmico, verificou-se que há poucos trabalhos relacionando a inclusão escolar. Diante disso, percebeu-se a necessidade em realizar um material que possa auxiliar esses profissionais, pensando no seu processo de formação, para potencializar o seu planejamento didático-pedagógico, independentemente do conteúdo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê no Art. 29 seguido do inciso III que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL,1996);

Nas disciplinas que são destinadas às práticas de ensino, por diversas vezes refletimos o papel do professor frente a esta circunstância. Por outro lado, atuando como professora simultaneamente com a minha graduação, percebo que as instituições ensino ainda apresentam dificuldades para que a inclusão aconteça. É possível notar professores com dificuldades em realizar um planejamento diferente para a turma que tem estudante com necessidades específicas de aprendizado, visto que ter um professor para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que não detém conhecimentos das áreas específicas de cada componente curricular, sendo assim não torna suficiente para o professor regente manter o mesmo planejamento de sempre. Então verifica-se que a formação continuada dos professores, pode não estar acontecendo como está previsto na LDB.

2.1 Revisão de Literatura

Historicamente a educação especial começou a ser discutida no século XVI, visto que, até então, crianças com necessidades educacionais específicas eram consideradas ineducáveis, como cita Mendes (2006, p. 387). Nesta época a escolarização era para poucos, consideravam-se capazes de frequentar a escola, apenas aquele que tinham grandes poderes aquisitivos perante a sociedade, sendo assim uma educação totalmente excludente. Contudo, a partir do século XIX, obrigatoriamente de frequentar a escola.

Historicamente, durante muito tempo, as pessoas com necessidades educacionais específicas foram consideradas ineducáveis, ou seja, incapazes de frequentar a escola regular, e impedidos ter qualquer tipo de apoio pedagógico para seu desenvolvimento cognitivo. Na década de 1960 foi possível notar um avanço, no que diz respeito aos direitos humanos, tornando qualquer tipo de discriminação e/ou exclusão de pessoas inaceitável.

No Brasil em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN, Lei nº 4.024/61, trata o atendimento educacional especializado, educação dos excepcionais, abordando brevemente os artigos 88 e 89 sem muitas especificidades. A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”(art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os

pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

3 | ANEXOS

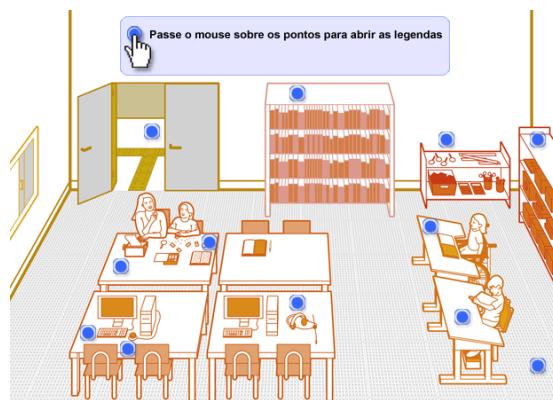


Figura 1- Planta de uma Sala de Recursos Multifuncionais tirada da internet



Figura 2- Imagem ilustrativa tirada da internet de uma Sala de Recursos Multifuncionais

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se a grande distância entre a teoria e prática, uma vez que na teoria apresentam fundamentação por meio de legislação, normas, projetos, contudo, na prática, a realidade anda distante da teoria apresentada. Sabemos que quando falamos em inclusão esta em questão sempre fica em segundo plano na gestão escolar, não somente a escola, mas também os órgãos públicos. Técnicas pedagógicas mal planejadas irão impedir o bom desempenho no aprendizado dos alunos especiais, temos que ter um diagnóstico preciso, com profissional especializado.

Levando em consideração a análise bibliográfica pertinente a esta temática, constata-se que ainda há muitas coisas a se analisar e compreender a respeito da inclusão e, consequentemente do atendimento educacional especializado e da sala de recursos multifuncional.

O principal objetivo era trazer a realidade escolar e suas dificuldades se tratando de recursos na inclusão. Acredito em uma educação para todos, espero que daqui a alguns anos possamos desfrutar de educação de qualidade e escolas equipadas, com bibliotecas, sala de vídeo e salas multifuncionais.

REFERÊNCIAS

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm

<https://novaescola.org.br/conteudo/1507/conheca-as-salas-de-recurso-que-funcionam-de-verdade-para-a-inclusao>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Salas_de_Recursos_Multifuncionais

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 6 de julho 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Lei diretriz e bases da educação nacional: Brasília, 20 de dezembro

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e Inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010. 213 p.

CAPÍTULO 24

A "EX-POSIÇÃO" NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: A COOPERAÇÃO COMO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Data de aceite: 01/05/2021

Nathalia Castro dos Santos

Mestranda em Ciências, Tecnologia e Educação pelo Instituto Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Edmar Reis Thiengo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES

RESUMO: Este artigo Científico sintetiza a dissertação que ouviu buscou ouvir as experiências de cinco intérpretes que atuam ou atuaram nas escolas regulares pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) nos anos de 2015 a 2020, sendo um intérprete para cada ano em estudo. O problema da pesquisa se configura na seguinte pergunta: que relações são produzidas no envolvimento dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) no processo de produção de conhecimento de alunos surdos? Este trabalho se desenvolveu nas esteiras dos estudos foucaultianos, mais especificamente com contraconduta e *heterotopias*, e se constrói a partir dos repertórios teóricos de exposição em Masschelein e Simons (2014) e cooperação com Sennett (2012). A metodologia de pesquisa adotada é de natureza qualitativa e envolve a análise de entrevistas narrativas de TILS, por meio de perguntas norteadoras e à luz dos teóricos discutidos. Como conclusão,

os entrevistados apontaram as angústias que sentem por não ter um papel definido dentro da escola; que os editais precisam especificar suas atribuições, visto que tanto gestores quanto educadores cobram destes como se o aluno fosse de sua inteira responsabilidade, e ainda apontam a necessidade do trabalho em equipe. É nesse viés que buscamos como produto final elaborar um documento com registros que emergiram através das falas dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de colaborar com possíveis melhorias no desenvolvimento de outros editais que tangem à contratação de TILS, tendo em vista que esses profissionais são os que vivenciam diariamente as tensões desse ofício.

PALAVRAS - CHAVE: Cooperação. Surdos. Tradutor/intérprete de Libras.

THE “EX-POSITION” IN DEAF EDUCATION: COOPERATION AS A KNOWLEDGE PRODUCTION PROCESS

ABSTRACT: This Scientific article synthesizes the dissertation he heard sought to hear the experiences of five interpreters who work or have worked in regular schools by the Secretary of Education of the State of Espírito Santo (SEDU / ES) in the years 2015 to 2020, being an interpreter for each year in study. The research problem is configured in the following question: what relations are produced in the involvement of Sign Language Translators and Interpreters (TILS) in the knowledge production process of deaf students? This work was developed in the wake of Foucauldian studies, more specifically with counter-conduct and *heterotopias*, and

is built on the theoretical repertoires of ex-position in Masschelein and Simons (2014) and cooperation with Sennett (2012). The research methodology adopted is of a qualitative nature and involves the analysis of TILS narrative interviews, through guiding questions and in the light of the theorists discussed. As a conclusion, the interviewees pointed out the anxieties they feel about not having a defined role within the school; that the notices need to specify their assignments, since both managers and educators charge them as if the student were their sole responsibility, and also point out the need for teamwork. It is in this bias that we seek as a final product to prepare a document with records that emerged through the speeches of the interviewed subjects, with the objective of collaborating with possible improvements in the development of other notices that relate to the hiring of TILS, bearing in mind that these professionals they are the ones who daily experience the tensions of this trade.

KEYWORDS: Cooperation. Deaf. Libras translator / interpreter.

1 | INTRODUÇÃO

A educação da pessoa público alvo da educação especial no Brasil passa por constantes turbulências e nesse percurso, muitas vezes caminha graças aos esforços de anônimos e suas iniciativas nos mais diversos recantos do país. Independente dessas iniciativas, as crianças e jovens estão sedentas por espaço na sala de aula, esperando encontrar um ambiente propício para a aquisição do conhecimento necessário para a sua caminhada. Da mesma forma, profissionais da educação que se importam e se dedicam a esse público, têm buscado alternativas para o desenvolvimento de um trabalho digno.

É nesse sentido que propôs-se realizar a presente pesquisa e, para tanto, a mesma norteou-se pela seguinte questão: como se dá a participação do TILS no processo de produção de conhecimento de alunos surdos?

Dado o problema, delineou-se o objetivo geral com vistas a problematizar a participação do TILS no processo de produção de conhecimento de alunos surdos. E a partir deste, desenvolveu-se os objetivos específicos: investigar sobre a legislação que regulamenta o trabalho do Tils; analisar como o trabalho dos TILS é realizado nas escolas a partir dos editais 2014 a 2019; problematizar o trabalho dos TILS com o processo de produção de conhecimentos dos alunos surdos e; elaborar um documento com registros que emergiram através das falas dos sujeitos entrevistados, com o objetivo de colaborar com as melhorias no desenvolvimento de outros editais que tangem a contratação de TILS.

Para tanto, foram entrevistados os TILSE que atuam ou já atuaram na área educacional pertencente à SEDU, sendo um para cada ano. A fim de ouvir o que eles estão pensando e falando sobre essa temática. Destaca-se o modelo dos editais da SEDU relacionados à profissão do intérprete no que tange aos pré-requisitos e as atribuições desse profissional, refletindo e suspeitando de como vem acontecendo o processo de inclusão e como estamos nos dobrando a essa discussão.

Essa pesquisa é relevante, pois urge discutirmos e refletirmos os pré-requisitos e

as atribuições do intérprete mediante a lógica dos editais já citados e como ocorre na prática a partir das experiências dos TILSE. Esse TILSE é colocado como um dispositivo de mediação entre o aluno surdo e com os alunos e professores ouvintes, já que aquele não compartilha com seus colegas e professores de uma língua comum. Decorro desse lugar, escolar, pedagógico e educacional, para trazer a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), que nos deixa explícito as denominações e funções para o TILS: Intérprete de Língua de Sinais - Guia-intérprete; Intérprete de Libras; Intérprete educacional; Tradutor de Libras; Tradutor-intérprete de Libras. Vemos então seis tipos de TILS, dentre esses vemos o Intérprete educacional, que aqui nos referir como (TILSE), abreviação escolhida por Martins (2013) para nomear o tradutor e intérprete de língua de sinais educacional. Ou seja, um tipo específico, e acreditamos que devemos chamar a atenção sobre isso.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O delineamento dessa pesquisa, bem como os autores com que nos dispusemos a dialogar no transcorrer desse trabalho, convidamos o leitor a inteirar-se dos conceitos norteadores que embasam essa pesquisa, sendo eles: ex-posição e cooperação. Aludimos que usaremos Olmo (2018) quando a autora aborda sobre matriz de experiência e heterotopia em Foucault (2013), para fazermos um paralelo com a inclusão. A autora desdobrou-se sobre o conceito de heterotopia para refletir se a escola bilíngue é ou não escola bilíngue pelo simples fato dela não ter acontecido da forma que foi projetada. Olmo utilizou o conceito-ferramenta de heterotopia que traz a noção de uma sobreposição de espaços outros, ou seja, um espaço real onde esse se sobrepõe a outro espaço que seria o ideal. Nas palavras da autora:

Nesse sentido, Foucault apresenta a noção de *heterotopia*, que é utilizada como ferramenta em minha pesquisa como uma sobreposição de espaços, onde, apesar de você fazer parte do sistema, de ser sujeitado a este sistema e de fazer parte de seus jogos de verdades, há sim a possibilidade de, por meio de pequenas revoluções diárias - práticas outras - *insujeitar-se* ao contexto. Isso acontece no "entre-espaço", quando se cria um *parêntese no tempo* e no *lugar onde se está* (OLMO, 2018, p. 28).

Sendo assim, Olmo (2018) nos faz refletir em sua pesquisa a respeito de que aquilo que foi projetado (no plano de cima) que não é isso que está aqui nesse plano de baixo, pois o que está no plano de baixo anda na contramão, não favorece o que foi projetado como, por exemplo, com indagações do tipo “eu não tenho material”, “eu não tenho as possibilidades que eu poderia ter para obter os resultados que eu gostaria de uma escola bilíngue”. E então a autora traz a seguinte indagação: não é possível?! Sim, é possível a partir do momento que se pensa que aquilo que foi idealizado é possível de ser realizado.

É nesse sentido que Foucault (2013) teoriza a respeito da projeção, em que o autor salienta a utopia como parte da heterotopia no sentido de que utopia é aquilo que se

projeta, se idealiza, pensa, que é melhorado, aperfeiçoado. Foucault (2013) traz a questão de que a utopia e a heterotopia estão entrelaçadas, e para compreendermos melhor esse entrelaçamento, trazemos aqui o exemplo de crianças brincando na cama dos pais, quando essas estão em cima da cama brincando, aquilo dali é uma cama, o espaço que elas estão utilizando é uma cama, que está dentro de um quarto, mas naquele momento que elas começam a brincar, elas idealizam, elas pensam que naquele espaço elas podem estar em um barco, a cama é o barco e fora da cama está o mar.

Lopes e Fabris (2013) juntamente com os pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) propõem:

Nossa opção, juntamente com os pesquisadores do GEPI pelo uso do termo *in/exclusão* para caracterizar os acontecimentos presentes, se dá na possibilidade de entender a inclusão e a exclusão como *duas faces de Jano* (SARAIVA; LOPES, 2011) ou como duas faces de uma mesma moeda. Com tal termo, queremos marcar nosso tempo, construído dentro de uma grade de inteligibilidade (neo)liberal (LOPES; FABRIS, 2013, p. 76).

Quanto à opção do termo, reforçamos que *in/exclusão* alude uma mutualidade das palavras inclusão e exclusão, ao invés de uma disparidade "inclusão" X "exclusão", pois só existem incluídos, porque também há excluídos e vice-versa, ou seja, dois lados de uma mesma moeda.

Então, as políticas e as ações biopolíticas teriam feito desaparecer os excluídos? Se nos orientarmos por usos muito restritos para a palavra exclusão, como aquele que tem a sua existência ignorada pelo Estado, talvez sejam estatisticamente poucos os casos de excluídos no Brasil. Porém, se tomarmos a palavra exclusão, considerando variáveis que a recolocam no cenário político contemporâneo a partir dos direitos dos indivíduos ou da noção de direitos dos governados, veremos que muitos são os casos de *inclusão excludentes*, ou, como preferimos denominar no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS) de *in/exclusão*. *In/excluídos* passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa. Isso equivale a dizer que na atualidade há esforços de Estado para a diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilização de outros conceitos. Entre os conceitos mobilizados está o de *in/exclusão*. Este surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74).

Fazer tal relação com o tema a ser estudado nos parece ter deveras semelhança com nosso pensamento atual no que tange a inclusão. É nesse sentido que convidamos o leitor a não pensar a inclusão como algo que vai acontecer, que um dia todos nós seremos incluídos, mas pensarmos em questões como: o que estamos fazendo dela hoje, na

atualidade? Como estamos agindo frente a ela? Estamos fazendo as nossas contracondutas e atitudes, estamos pensando de outros modos, de tal modo a pensarmos o nosso próprio pensamento e suspeitarmos de nós mesmos? Como estamos agindo com os alunos da inclusão especial no presente? Como é a nossa postura com eles? Nossa ética e cuidado de si. Foucault (2014) traz esses conceitos, mostrando que cada um constitui a si mesmo. Sendo assim, a ética tem a ver com o modo como cada um é sujeito desta ética. Nesse caso, você cuida de si e logo cuida do outro.

Segundo Masschelein e Simons (2014, p. 34 e 35) [...] “se pôr no caminho, de ir ver e de falar por si próprio. Por vontade compreendemos essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir”.

Em segundo lugar, a potência da palavra, isto é, potência de tradução ou inteligência conforme Masschelein e Simons (2014). A nossa primeira preocupação é com o discente, se os surdos estão tendo as mesmas possibilidades linguísticas e psicossociais que o ouvinte tem ao conviver com seus pares linguísticos.

E em terceiro lugar, potência de pensamento, ou de reminiscência: “recordar a um sujeito pensante seu destino”, ainda de acordo com os autores mencionados acima, em que o intérprete pode recordar de sua trajetória, sua formação informal (por meio de experiências do dia-a-dia) e a formal, podendo refletir como isso desdobra na sua prática com o aluno surdo. O cuidado de si, para cuidar do outro.

Sennett (2012) aborda a cooperação como política de vida, e habilitá-la é trazer essa para compor o *ethos* do nosso trabalho, o qual emprega em seus estudos a cooperação, processo esse que autor estabelece uma forma de estudar e entender a cooperação social que ele mesmo define como uma troca em que as partes se beneficiam” (SENNETT, 2012, p. 15). E ainda “assim é que procurarei explorar a cooperação como uma habilidade. Ela requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto [...]” (SENNETT, 2012, p. 10).

É nesse sentido que exploraremos a política de cooperação dentro do ambiente escolar no que diz respeito à tradução dos conteúdos para o aluno surdo. Como vem acontecendo a relação de cooperação dos TILSE com o instrutor surdo, professor bilíngue e o professor regente? Iremos fazer tal investigação pelos Editais da SEDU-ES de habilitados nº 66/2014, 2015 (não houve edital para atuação em 2016. Renovação dos contratos do ano anterior e não habilitados), que versa:

Na atuação no CAS: Dominar Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.
Na atuação em E.R.: Ter domínio da LIBRAS; Realizar a interpretação das duas línguas (Libras-Português); Colocar-se como mediador da comunicação

entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem; Participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.

Trazemos os editais que mostram a atuação dos Tradutores Intérpretes. Editais nº 56/2016, nº 38/2017, nº 66/2018 e nº 42/2019 que apresentam as mesmas exigências sem nenhuma modificação:

Na atuação no CAS ou em E.R: São atribuições do Tradutor e Intérprete de LIBRAS: conscientizar de que ele não é o professor; ser o canal comunicativo entre o aluno surdo; manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação; interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sem alterar a informação.

Observamos que no ano de 2014 para atuação em 2015 e 2016 houve a preocupação de colocar o TILSE como mediador da comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes como forma de garantir a aprendizagem desse, participando do planejamento, bem como das avaliações e atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo.

No edital de 2016 para atuação em 2017 em nenhum momento é colocada a sua atribuição de tradutor de participar dos processos com planejamentos que esse profissional precisa para fazer jus ao que está no edital "tradutor/intérprete" para não ter somente o processo de interpretação, mas de igual modo a tradução, e essa requer um trabalho de equipe, de fazer juntos.

O mais importante na cooperação intensa é o fato de exigir habilidade. Aristóteles definia a habilidade como *techné*, a técnica de fazer com que algo aconteça. Fazendo-o bem; o filósofo islâmico Ibn Khaldún considerava a habilidade terreno específico dos artífices (SENNET, 2012, p. 17).

O trabalho do tradutor e intérprete de qual for a língua não pode acontecer no campo do automático, esse é um trabalho manual porque envolve línguas e culturas, sendo assim precisa conhecer as culturas envolvidas nessas duas línguas para que a língua alvo do surdo, nesse caso, não seja prejudicado em todo o processo.

Sobral apresenta:

Todo ato de tradução envolve uma atividade de leitura de um texto numa dada língua que difere da leitura de um profissional que, em vez de enunciá-lo para outros interlocutores, tem de reconstituir/ reconstruir/restituir o que lê em outra língua, e que portanto, tem de penetrar em dois universos de discurso e colocá-los entre o autor do texto, que se dirige a um dado público que conhece, e o público do texto traduzido, ao qual o autor pode dirigir-se diretamente (SOBRAL, 2008, p. 8).

Contudo, como pensar habilitá-la se temos um eu que não coopera? Para o autor, a decorrência desse fato vem de duas grandes forças que estão se moldando na nossa sociedade, sendo a desigualdade estrutural e as novas formas de trabalho. Ou seja, desde

aquele que tem fartura para se alimentar e o que não tem nada, bem como nas relações de trabalho como, por exemplo, estou acima de você, logo, você está abaixo de mim, por sua vez, essas desigualdades estruturais vão criando outras formas de trabalho em que aborda bastante a questão do trabalho em equipe, mas para o autor, parece que na verdade as pessoas são formadas para trabalhar com projetos específicos e acabam por muitas vezes não interagindo e não cooperando no processo como um todo.

Essas duas formas postas têm consequências psicológicas que a partir do autor:

Examinamos até aqui duas forças que debilitam a cooperação: a desigualdade estrutural e novas formas de trabalho. Essas forças sociais têm consequências psicológicas. Um claro perfil de caráter vem surgindo na sociedade moderna, aquela pessoa que se revela incapaz de gerir formas complexas e exigentes de envolvimento social e por tanto se retira. Perde a vontade de cooperar. Essa pessoa se transforma em um "eu que não coopera". O eu que não coopera está em um campo intermediário entre a psique e a sociedade. Uma das maneiras de esclarecer esse campo intermediário da psicologia social está no estabelecimento de uma distinção entre personalidade e caráter (SENNETT, 2012, p. 219).

Junto com esse perfil que vem surgindo, encontra-se a ansiedade. O autor aborda a ansiedade como uma possibilidade das pessoas se sentirem vivas para as mudanças diárias e se confrontarem. No entanto ele também aborda a ansiedade como uma questão de retirada, em que se resolve uma questão pontual, se sente aliviado, logo se retira e não tem o desejo de voltar mais aquele assunto e dialogar vendo os desdobramentos que isso causou.

Outro fator, por exemplo, é do tradutor e intérprete não ter formação específica em cada área das disciplinas escolares, sendo assim mais um motivo para esse profissional obter o PL juntamente com os professores de área. Outro fator que se levanta é: e quem iria interpretar para o surdo enquanto o intérprete estivesse planejando com o professor regente? Seria o caso de dois intérpretes, para um repor o outro? Essas indagações referentes ao trabalho desse profissional no espaço educacional só nos reforçam o pensamento do autor que diz: "quando o objetivo é apenas aliviar a ansiedade no trato com o outros, essas retiradas produzem, uma vez de esclarecimento, uma espécie de cegueira" (SENNETT, 2012, p. 224).

3 I METODOLOGIA

Foram feitas entrevistas narrativas com cinco intérpretes educacionais que atuam ou atuaram nas escolas regulares pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) nos anos de 2015 a 2020, sendo um intérprete para cada ano. A fim de dialogarmos como funciona a sua atuação no espaço escolar, como os quefazeres atravessam a sua prática diária como intérpretes educacionais, o que os angustiam, como se julgam, pois a narrativa possibilita aos entrevistados falarem de si e se ressignificarem

com o outro e a partir daí podermos contestar aquilo que somos. Essas conversas foram gravadas e seguindo os preceitos éticos da pesquisa, os nomes dos sujeitos entrevistados foram fictícios e correspondendo à formalidade de pesquisas que envolvem gravações de entrevistas. Ressaltamos ainda que os nomes das escolas onde entrevistados atuam ou atuaram foram mantidos em sigilo.

O conteúdo das entrevistas tem como pergunta norteadora: como se dá a sua participação como TILS no processo de produção de conhecimento de alunos surdos? Como os quefazeres atravessam a sua prática diária como intérpretes educacionais, o que os angustiam, como se julgam? A partir dessa, outros questionamentos e diálogos foram desdobrados, sendo: como acontece diariamente o seu trabalho na escola com o aluno surdo a partir do Edital da Sedu no que tange as atribuições dos TILS? há um horário de planejamento para que o professor compartilhe com você previamente aos conteúdos ensinados em sala de aula? Há um horário de planejamento para que você compartilhe previamente com a equipe bilíngue como ocorrerá a didatização da interpretação dos conteúdos para o aluno surdo?

Além dos enunciados dos TILS, trazemos para o corpo da metodologia os documentos oficiais que criam e normatizam o trabalho do tradutor e intérprete de Libras. Sendo: decreto 5.626 /2005, Lei 12.319 /2010 (sendo nesses dispostos que o intérprete de Libras ganha um papel de evidência, sobretudo no âmbito educacional), CBO (2010) e os editais da SEDU no período de 2015 a 2020 com as atribuições dos intérpretes de Libras. A partir do decreto 5.626 /2005 a escola começou a se configurar para o acesso dos profissionais intérpretes.

O capítulo IV, inciso III, dispõe que as instituições de ensino assegurem:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, p. 44).

No Capítulo V da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua portuguesa mostra a formação desse profissional, normatizando o que precisaria ter para comprovar sua proficiência.

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas

por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2005, p. 5).

Concomitante a isso, a lei 12.319/2010, que dispõem da regulamentação da profissão de intérpretes, consta em sua atribuição que esse profissional precisa interpretar as atividades didático-pedagógicas de todos os processos pedagógicos.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, p. 05).

Ainda sobre essa lei, é de suma importância refletirmos que essa profissão admite-se a formação somente por nível técnico. Parece-nos que tal disposto impede uma reflexão sobre o status de profissional com formação superior para atuar com a educação, com o ensino, como as outras profissões que lidam com o ensino dentro da escola.

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III (BRASIL, 2010, p. 2-3).

Concernente às atribuições do Tradutor e Intérprete de LIBRAS e seus pré-requisitos, os Editais lançados pelo SEDU - ES de habilitados nº 66/2014, 2015 (não houve edital para atuação em 2016). Renovação dos contratos do ano anterior e não habilitados) e não habilitados nº 56/2016, nº 38/2017, nº 66/2018 e nº 42/2019.

Com exceção apenas do edital de 2014, observa-se que com o passar dos anos de 2017 a 2019, os editais continuam com as mesmas atribuições e pré-requisitos, retirando

desse profissional qualquer compromisso didático-pedagógico com o aluno surdo. Se o intérprete é a personificação do corpo surdo, e o que entende a sua língua dentro da sala de aula e está com o aluno surdo, porque retirar dele esse trabalho educativo? Parece que tais editais reforçam certos modos de subjetivação desses profissionais com falas do tipo "não sou obrigado (a) a planejar, a didatizar os conteúdos!".

Sobre isso Veiga-Neto apresenta:

É claro que, em todos esses casos, presume-se que *o sujeito desde sempre aí* não seja, automaticamente, um sujeito desde sempre soberano; ao contrário, o sujeito desde sempre aí é visto como objeto das influências do cenário externo - sociais, culturais, econômicas, educacionais - e bem por isso, facilmente manipulável. Aliás, são tais influências e manipulações que em geral são consideradas a fonte dos maiores problemas sociais, na medida em que elas trabalhariam encobrindo e naturalizando o seu próprio caráter manipulador, arbitrário e quase opressor. Tal encobrimento se daria no mundo das ideias, graças a um processo de representações distorcidas, cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão são e a incapacitação são naturais ou desígnios divinos, e não algo constituído socialmente. Assim, se quisermos que *o sujeito desde sempre aí cumpra* sua dimensão humana, devemos educá-lo, para que ele possa atingir ou construir sua própria autoconsciência, de modo a reverter aquelas representações distorcidas que o alienavam; só assim ele será capaz de se contrapor efetivamente à operação e à exclusão e, em consequência, conquistara sua soberania (VEIGA-NETO, 2011, p. 110).

Acreditamos que ao sentarmos com os intérpretes no momento da entrevista seja um momento de refletirmos a nossa prática, e o que está sendo atribuído a nós.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, os nomes dos sujeitos entrevistados são fictícios e são identificados, arbitrariamente, pelas designações indicadas no quadro abaixo, para preservar suas identidades reais os seus nomes são fictícios e escolhidos a partir da Trilogia *Marvel's Avengers* (Os Vingadores).

Nome Fictício	Função dos Sujeitos e Ano da Entrevista
Gamora	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)
Valquíria	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)
Vespa	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)
Visão	Tradutor e Intérprete de Libras (2020)
Viúva Negra	Tradutora e Intérprete de Libras (2020)

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos entrevistados para a pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora.

Para fim de análise, agrupamos as falas dos nossos entrevistados que ressaltam suas inquietações no que se refere ao desempenho de suas funções na instituição em que trabalham. No que tange a falta de horário específico de planejamento com o professor regente e a equipe bilíngue para acesso anteriormente aos conteúdos que serão ministrados em aula para uma melhor didatização da sinalização, apontam os nossos entrevistados:

O planejamento não existe para o tradutor intérprete. Deveria ter, porque o tradutor intérprete não é formado em história, geografia, química... então é muito importante esse planejamento com o regente. Com o professor bilíngue também não existe, que deveria ter também, porque quem fica com o aluno é o tradutor intérprete. Então, ele vai saber as dificuldades que o aluno tem no seu dia a dia (VIÚVA NEGRA).

Então vamos lá, é bem superficial pela instituição, primeiro que você não planeja junto com os professores. Então, como que você vai ter uma participação tão efetiva? Não, há! Outra, quando você olha para o edital onde ele fala que você só é um mediador, só vai fazer a mediação em sala de aula, daí te tira um planejamento te tira a possibilidade de trabalhar melhor com aluno e com o professor, em que você conhece e planeja. Acontece que às vezes o horário que o bilíngue e que o professor surdo atenda no horário que você trabalha aí você procurando para conversar, porque é necessário essa conversa, mas ter mesmo esse momento, não tem. Quando tem tempo sempre pergunto. Às vezes quando o próprio aluno falta é uma oportunidade de sentar com os professores que estão naquele dia de planejamento de sentar de perguntar às vezes algo que ficou para trás, de entender o que ele quis passar para depois tentar passar de uma forma atrasada vamos dizer assim... Mas ter, não tem. Tem que correr atrás mesmo (GAMORRA).

Na verdade, assim, uma das problemáticas dessa questão do planejamento com o professor e agora com a equipe bilíngue que é preconizada pelo edital para atender esse aluno surdo é incompatibilidade de horário. Temos um problema muito sério. Por exemplo, o aluno vai estar com a equipe bilíngue em outro horário. E o problema é que se não houve um planejamento da equipe pedagógica da escola junto ao professor e depois repassado para equipe bilíngue incluindo o tradutor intérprete e o instrutor, A prática diária acaba sendo igual maneira também bem complicada. Porque o tradutor e intérprete em base no edital, ele tem o seu tempo de 25 horas com um determinado aluno, mas isso acaba sendo pouco e muito ao mesmo tempo. Pouco, porque você não consegue atender na sua capacidade e muito porque você acaba não conseguindo planejar e daí quando entramos na parte de angústia é um pouco isso, porque é difícil conseguirmos contato com os professores, por exemplo, principalmente no meu caso que é um aluno de Ensino Médio, porque são vários professores. Então essa necessidade dos fazeres e como acontece infelizmente ainda tem como criar uma rotina, exemplo, hoje vou fazer isso, não tem como, porque também tem uma necessidade muito grande de um planejamento prévio com os professores e infelizmente ele não acontece, quiçá que chegar algum material com antecedência. Às vezes, isso também compromete a prática diária, porque o material chega de última hora e o tradutor intérprete, por mais que ele tenha as suas formações superiores, seus cursos, mais o próprio edital rege que é um contrato de nível médio,

então é muito complicado você dominar todas as áreas do conhecimento e até mesmo não ter esse material antecipadamente (VISÃO).

Planejamento para intérprete de Libras é um sonho. É um sonho que não está garantido, aliás, é uma necessidade que, não é garantida. Eu nunca tive esse momento de planejamento como intérprete de Libras, para falar que eu nunca tive, uma época eu atuei no ensino médio, aconteceu uma situação que, não é comum, foi uma situação pontual da escola e que foi temporária. Aconteceu que a escola tinha muitos surdos e houve a necessidade de juntar duas turmas, então nas duas turmas tinham surdos, como era uma coisa temporária, não valia a pena dispensar o intérprete, porque depois daquela sala iria se dividir de novo. Então, nós ficamos por um período determinado em dois intérpretes na sala de aula e aí nesse período eu conseguia fazer o planejamento, porque entramos em um consenso de dividir as disciplinas, você vai interpretar as disciplinas "X", "Y", e "Z" e eu vou interpretar "W" e "H", eu tinha as disciplinas específicas que eu iria interpretar. Então quando não tinha aulas dessas disciplinas, eu tinha oportunidades de estar planejando, oportunidade de procurar o professor de ver a matéria o conteúdo antes que iria ser dado. Eu tinha oportunidade de ir atrás do professor bilíngue para conversar sobre as necessidades do aluno, sobre as dificuldades que ele estava apresentando em sala. Aí eu tinha, sim esse tempo nesse período que para mim foi maravilhoso! Para mim foi um trabalho ideal, porque eu podia ler sobre o conteúdo, sobre a matéria, eu podia procurar o professor, porque isso, não acontece. **Não existe esse momento, eu que corria atrás para ter o planejamento, era totalmente por minha conta. Com o professor bilíngue e o instrutor surdo, era a mesma coisa. Não tinha planejamento com eles, só nos momentos que dava, que eu ia lá, abria mão do intervalo do recreio para poder ir lá na sala e ter um momento com esses profissionais.** É muito importante, só que essa troca também, não é garantido no horário de trabalho, nós que acabamos por dar uma fugida e pedir um favor para o professor(a), falar que vai precisar rapidinho resolver isso, você vai precisar falar alguma coisa importante, algum recado importante, para eu traduzir. **É muito complicado são situações que passamos e que precisamos estar o tempo todo negociando para conseguir fazer um bom trabalho** [...] eu já passei por situações de eu pedir explicação do professor na hora do intervalo e o professor não querer dar, porque estava no horário do intervalo dele. Nós passamos por "N's" dificuldades que são angustiantes na nossa atuação, porque nós entendemos a seriedade desse processo e sabemos da nossa responsabilidade e, pois isso, queremos fazer o melhor para que alcancemos o resultado. Só que, não depende cem por cento de nós. **Então, ideal para mim, seria ter pelo menos dois intérpretes por turma, porque poderia fazer essa divisão de disciplinas.** O intérprete teria um tempo para se preparar para estudar, escolher as estratégias (VESPA) [grifos nossos],

Então, é de suma importância o intérprete ter esse momento de planejamento. Nem que seja uma hora com cada área para sentar e planejar. Porque o intérprete fica totalmente deslocado dentro da escola buscando informações. A gente não sabe nem a aula que o professor preparou, porque não temos PL. Então, o PL é crucial, pois às vezes o professor vai usar termos que eu não conheço, e eu vou poder estudar com antecedência. Posso me preparar

melhor, a qualidade dos meus sinais e interpretação na minha escolha tradutória. Então, eu acho de suma importância o intérprete ter o PL. Agora, não sei como e Estado organizaria isso. Dois intérpretes? Não sei! Por exemplo, nos IFES tem dois intérpretes na sala de aula. Então, talvez seja uma proposta, porque a gente fala dos problemas, mas tem que trazer a solução também né?! Nós não temos tempo para realizarmos o planejamento com o professor regente, professor bilíngue e instrutor surdo. Esses momentos ocorrem no café. Você está ali tomando um café e corre atrás do professor. Vamos aproveitando as oportunidades naquele momento antes de bater o sinal e ficar pensando em estratégias para atender o seu aluno (VALQUÍRIA) [grifos nossos].

Chamamos a atenção das intérpretes Gamora e Vespa, que estavam inclusas em um edital que tinha a atribuição de estarem presente participando do planejamento. No entanto, relatam que isso não acontecia. Observamos acima, é unanime o clamor dos TILSE por planejamento. Todos relatam que precisam e que há desencontros de horários com professores regentes e equipe bilíngue. São esses que correm atrás para tentarem saber com antecedência do conteúdo e ser sinalizado da melhor forma possível.

No que tange às falas dos intérpretes sobre a necessidade do planejamento, tendo em vista que não são formados em todas as disciplinas, para uma melhor didatização da sinalização dos conteúdos, dialogamos com Saviani (2008) quando o autor aponta que todo trabalho realizado na escola tem uma intencionalidade. Esta, para ser alcançada, depende de uma organização planejada das ações.

Percebemos alguns obstáculos. Um deles é incompatibilidade de horários, já que esse profissional precisa estar em todas as aulas com o aluno surdo, desse modo, não tem horário disponível para planejar com os professores regentes, bilíngue e instrutor surdo. Um possível planejamento que ocorre é por conta deles, e que na maioria das vezes não ocorre de maneira tranquila.

Outro fato que queremos chamar atenção é das intérpretes Vespa e Valquíria sugeriram uma possibilidade de planejamento para o trabalho de interpretação das aulas. Talvez dois intérpretes e dividir entre eles as disciplinas. Vespa, disse que isso aconteceu uma vez e que o retorno foi positivo. Acreditamos que precisamos de formações e reuniões para escutar esses profissionais, o que eles têm a dizer, e não se retirar, como já vimos em Sennett (2012), mas, sim cooperar com esses.

De acordo com Nogueira (et al., 2016, p. 85-86),

Gabrian e Williams (2005) também mencionam a importância da troca de turnos entre os intérpretes em um intervalo de aproximadamente 20 minutos, mas ressaltam que essa não é uma realidade encontrada na área. Os autores ainda afirmam que esse trabalho em equipe acontece para que os intérpretes possam também apoiar um ao outro, não apenas para pedir a opinião do colega quanto à interpretação ou a sugestão de uma estratégia, mas para que, quando a capacidade cognitiva estiver saturada, exista a possibilidade de outro colega assumir a interpretação. Em relação ao revezamento, Napier, McKee e Goswell, (2006) expõem que estudos indicam que entre 20 e 25

minutos é o período adequado para a concentração do intérprete, depois desse tempo, iniciasse um processo de fadiga que pode afetar a produção da mensagem, portanto, geralmente a troca de turno pelos ILSs e os de língua oral é a cada 20 ou 30 minutos. Assim, entendemos, de forma geral, que a presença de uma equipe conta com no mínimo duas pessoas, que atuam em conjunto, a fim de que exista o revezamento na produção da interpretação, pois sabemos que a interpretação quando realizada por longos períodos, torna-se física e mentalmente exaustiva. Além de contribuir para evitar o cansaço físico, existe a possibilidade de ter o auxílio desse colega, qualificando o processo interpretativo, apoiando a produção do discurso.

Desse modo, nos parece que essa exaustão mental e física, pode acarretar em prejuízos para o aluno surdo, que está recebendo a mensagem. Sennett (2012) alude à questão do fazer, essa parece ser mais criativa, pelo fato de começar do zero. No entanto o autor chama a atenção para a importância do consertar, ou seja, podemos tentar consertar algo que já está pronto, podemos tentar concertar as relações de igual modo.

A habilidade técnica se apresenta em duas formas básicas: fazer e consertar coisas. O fazer pode parecer a atividade mais criativa, e o concerto, como um trabalho menor, a posteriori. Na verdade, as diferenças entre os dois não são tão grandes. O escritor criativo geralmente tem de editar, concertando esboços anteriores; um eletricista pode às vezes descobrir, ao consertar uma máquina quebrada, novas ideias sobre o seu funcionamento (SENNET, 2012, p. 241).

O autor fala do ritmo e do ritual. O ritmo se caracteriza por aquele que está chegando, aprendendo. Já o ritual configura quem está no processo há um tempo, que sabe as regras e como funciona. Comparamos aqui as políticas públicas dentro do consertar e do ritmo, pois pode consertar algo que já está feito, ou seja, trazer melhorias, pensar em outros modos de possíveis mudanças ouvindo o outro e não começar do zero. E de igual modo, no seu ritmo, que não é igual ao de quem está na área que sabe como funciona, mas que pode desenvolver, sim no seu ritmo, promovendo políticas públicas para atender essas demandas dos alunos, bem como desse profissional TILSE. Uma experiência disso foi o edital nº30/2020 para exercício em 2021, que, devido a pandemia do covid-19, ocorreu a primordialidade dos TILSE interpretarem as *lives*. Instalou-se o ritmo no edital para que no dia a dia desse profissional se tornar um ritual.

E sobre a relação entre ritmo e ritual, Sennet (2912, p. 245) apresenta:

O ritmo do desenvolvimento de aptidões transforma-se em um ritual quando praticado repetidas vezes. Diante de um novo problema ou desafio, o técnico integra uma reação, para em seguida pensar a respeito e reintegrar o resultado desse pensamento; diferentes reações seguem o mesmo caminho preenchendo o coldre do técnico; com o tempo, o técnico aprenderá de que maneira imprimir caráter individual a uma forma-tipo que serve de guia. Muitos artesãos falam casualmente dos “rituais da oficina”, e em minha opinião são esses ritmos que estão por trás dessa expressão.

Quando questionados, como acontece diariamente o trabalho na escola com o aluno surdo a partir do Edital da Sedu no que tange as atribuições dos TILSE, unanimemente esses relatam suas angústias e narram que as atribuições que precisam desenvolver com os alunos surdos não estão previstas nesse documento, entretanto, esses, por sua vez, mostram terem atitudes de resistência.

Eu me sinto muito angustiada pelo fato da responsabilidade de ter de ensinar, porque essa não é minha função. A minha função é traduzir é ser uma ponte que liga o aluno ao professor, mas eu acabo ensinando. Eu acabo que sendo o professor daquela criança, do sujeito surdo. Porque muitas das vezes, a responsabilidade fica com o tradutor e intérprete. O aluno fica meio que esquecido ali. Então, acredito que é um sentimento de todos os profissionais. Acabam realizando essa função, pega essa responsabilidade para que aquela criança, não seja abandonada. Mas para que ela se desenvolva enquanto sujeito (VIÚVA NEGRA) [grifos nossos].

Acabamos que fazemos atribuição do docente. Nós, intérpretes temos essa preocupação se o aluno entendeu ou não. Quando chega na avaliação, às vezes, o professor, não está preocupado no processo e como demorou, ou como aconteceu, o professor precisa saber na avaliação, até mesmo para fins documentais se esse aluno, alcançou determinado conteúdo. Agora, como ele alcançou? É até uma covardia com o docente fazer com que ele se apegue unicamente e exclusivamente ao único aluno. **Mas seria necessário então só esse olhar, a empatia de chegar no aluno, no tradutor intérprete e perguntar se precisa de alguma coisa.** Que seja fonte de onde ele pegou o conteúdo, para que previamente o tradutor possa ver. Mas no dia-a-dia não é comum que tenhamos escolas com essa atitude de fornecer o conteúdo anteriormente. Pelo menos as redes que trabalhei não teve, e acredito que sejam poucas (VISÃO) [grifos nossos].

Por exemplo, o primeiro surdo que eu trabalhei era um surdo que não tinha uma língua, não tinha língua de sinais, não oralizava, ele usava poucos gestos e foi um desafio muito grande, porque ele ficava na sala de aula e a professora dava várias folhas assim para ele pintar, desenhar e colorir ele, não participava do processo e nenhum momento, ele só tinha noção da hora da merenda, hora de ir embora, era isso que ele sabia que ia fazer na escola, merendar, brincar e depois ir embora. **Faltava muito diálogo. Nessa minha experiência eu fiz trabalho de tradutor intérprete, instrutor de Libras, pedagoga, coordenadora, enfim, porque ele, não tinha relação nenhuma com as outras pessoas na escola nem mesmo com professor regente da sala de aula. E quando eu cheguei na escola parece que foi assim: toma ele é a sua responsabilidade! Parece que é assim: graças a Deus chegou um profissional que vai se responsabilizar por ele.** Foi assim que eu vi. Então, até eu começar a trabalhar e colocar ordem e mostrar qual era a minha função, e que cada um tinha sua função dentro da escola isso, demorou tempo. A diretora da escola era muito boa e como ele faltava muito, nós íamos na casa dele, para buscar ele para ir para escola, ir para aula, mostrar para família que ele, não podia ficar sem ir a escola. Então tudo que eu fiz, não era o meu papel, mas se eu pensasse "se não está no edital que eu tenho que ir e pegar o aluno na casa dele e realmente isso, não está certo, mas fez parte

desse processo, porque ele, não tinha noção da importância da escola. Ele não tinha noção que ele tinha que ficar dentro da sala de aula, porque por vezes a professora o deixava sair, da voltinha na escola. Então, olha só, ele precisou ser educado para entender o que era aquele ambiente, que era um ambiente escolar que tem ordem, hora para ir ao banheiro, da merenda, de brincar, que precisava copiar matéria no quadro que ele, não gostava de copiar tinha preguiça, porque ele nunca tinha feito isso até então. Ele ficava na escola a professora dava alguma atividade para ele, mas estava livre na escola que ninguém entendia o que ele falava. Foi um processo que eu cresci muito como profissional e que eu comecei a perceber esses desafios, que o tradutor intérprete educacional de Libras tem. Comecei a ver que só os cursos de tradutor e intérprete que eu tinha feito até então, não iriam dar conta da minha responsabilidade ali. **Por mais que eu tivesse consciência que aquilo tudo, não era tudo minha responsabilidade, mas também, não é assim que eu vou tirar o meu corpo fora, e vou fazer só que eu tenho que fazer. Como pessoa isso para mim é inadmissível, se eu era o único canal entre aquele aluno e os profissionais, eu tinha que fazer o meu papel [...] mas eu penso assim, era o que eu tinha que ter feito e graças a Deus, teve resultado positivos para a socialização, para mim eu chamo de humanização daquele indivíduo.** Para mim, seria muito cômodo cumprir o meu horário e ir embora já que o aluno faltou. Mas no processo de ensino e aprendizagem isso é um prejuízo muito grande o aluno estar faltando aula. É, claro que não é minha responsabilidade na casa dele pegar ele, mas eu preciso informar isso, preciso de certa forma cobrar isso de quem é responsável, que é minha função, sim. **O intérprete educacional está envolvido nesse processo** (VESPA) [grifos nossos].

A nossa função, como está no edital é só interpretar, mas nós não somos um pedaço de madeira, de gelo, nós estamos tratando com ser humano que está em processo de formação. E nós que temos uma formação acadêmica e principalmente a de pedagogia, nós não conseguimos ver um ser humano que está no processo de educação e não fazer nada por ele, entendeu?! É aquela questão, nós que corremos atrás do professor, nós que corremos atrás para que aquele aluno seja incluído naquela sala. Para que ele tenha acessibilidade ao conteúdo que está sendo passado para os seus colegas ouvintes, porém, adaptado. **E nesse processo é sempre eu que corro atrás.** Por exemplo, o professor de Português trabalha um texto de romantismo com varias metáforas, e pede que o surdo leia. Parece que é difícil para o professor, entender que ele precisa me passar com antecedência. **Eles pensam que se falar “A, B” em português, em Libras faço também “A, B” e não é. E parece que os professores tem dificuldade de entender isso. A estrutura linguística é totalmente diferente. Em química, biologia... Cada termo que Jesus, amado! E às vezes entregamos uma interpretação e sinalização ruim, porque não teve planejamento.** Algo tão simples de resolver. **Por isso, que o planejamento é de suma importância e não é uma atribuição do intérprete educacional** (VALQUÍRIA) [grifos nossos].

De igual modo, as narrativas mostram atitudes de cooperação e o desejo de consertar algo que já está posto, conceitos esses teorizados por Sennett (2012) nesse trabalho. A dedicação dos TILSE mostra a responsabilidade e preocupação para com o aluno. Nogueira (2018) aborda o intérprete com ações heterotópicas ao problematizar

esses profissionais nesses espaços e condições que conduzem suas práticas para além de algo pronto e posto por outros. Ou seja, os intérpretes fazem ações, que muitas das vezes não lhe competem, pois não são descritas claramente. Os intérpretes aqui entrevistados, de igual modo, desenvolvem muitas ações no local de trabalho, mesmo sem condições para que o ensino do aluno surdo aconteça.

Outro fator de inquietação que esteve bastante latente nas falas dos TILSE foi a necessidade que apontaram de terem formações e reuniões para escutar o que eles têm a dizer a respeito das tensões de suas práticas. Pois nos relatam que muitas vezes desempenham atribuições para além das que estão previstas nos editais requerendo assim políticas públicas e ações do Estado e Governo para regulamentarem o exercício de seu trabalho.

Seguem as falas:

O que está no edital, não acontece. O intérprete nunca é só o tradutor, como eu falei, ele acabe ensinando. A gestão os professores, não sabem a função do tradutor intérprete. Tem um edital que fala sobre isso, porém, na realidade é outra coisa e não tem como também o profissional ele, só ser um tradutor intérprete. Não, não, pela minha experiência nas escolas onde passei, até mesmo a questão do surdo ser fluente né?! **Eu acho que o edital precisa ser melhorado, eu acho que já sei de cor o que está no edital, se você for achar nos mais antigos, eu acho que vai está da mesma forma**, mas enfim, nós não vivemos o que está escrito no edital. Então, precisa, sim que **os órgãos públicos precisam ter um olhar especial, um olhar diferenciado para essa função** (VIÚVA NEGRA) [grifos nossos].

Esse edital é um edital de pura Utopia. Tá tudo perfeito é o sistema perfeito e ele, não é. Tem muitas e muitas e muitas falhas. Você olha vê quem fez, é quem realmente está lá em cima e não tem esse contato com a base, porque quem tem contato, sabe que **está fora totalmente da realidade**. Precisa pelo menos uma pessoa nessa equipe, que eu acredito que seja um grupo, não sei quem elabora, mas precisa ter alguém ou um grupo de referência, hoje é tão mais fácil, nós temos o Google Docs. Pesquisa, manda e envia e não precisa às vezes estar aí tão presencial como antes, hoje a tecnologia nos ajudou muito nesse sentido. **E nos ouvir, o que precisa, para que precisa.** Por exemplo, no fundamental, ouvir os tradutores, sua experiência. Acredito que precisa ter os embasamentos. Não adianta eu falar, precisa trazer alguém que vai assinar embaixo. Porque **toda teoria vem de uma prática e toda prática vem de uma teoria**. E aí a mudança tem que ser de cima para baixo e também a união da categoria, porque a partir do momento que a categoria também se unir, haverá uma mudança nem que seja mínima, mas a haverá essa mudança onde os nossos superiores, **o nosso Governo, vai observar que é necessário mudar que precisa rever esse edital** (GAMORRA) [grifos nossos].

Esses editais precisavam de alguma forma serem revistos. Tanto na formação do tradutor intérprete, não apenas como nível médio e também nas atribuições. E até muitas das vezes consoantes as demais atribuições

dos professores para que seja respeitado esse momento de planejamento junto ao tradutor e intérprete. Quando você tem um aluno surdo na turma (VISÃO). [grifos nossos].

Primeira coisa em relação ao edital. O edital é um documento que rege as competências do profissional, **porém é necessário que ele seja reformulado de forma a ter um olhar diferenciado para esse profissional**. Porque ele traz termos gerais, mas esquece dos específicos, ou seja, **estamos tratando de um profissional que vai atuar num determinado ambiente diferente**.

Então a gente entende que o profissional tradutor intérprete, não é o professor isso é importante estar claro como está no edital. Reconhecemos que ele é o canal de comunicação, reconhecemos que ele precisa ser imparcial, não pode alterar informação, reconhecemos tudo isso, só que todos esses termos para mim, são muito gerais. **Precisamos especificar esse intérprete educacional, porque ele tem atribuições muito específicas da área que ele vai atuar, e isso, não traz no edital**. E aí acaba causando certa confusão, onde que é o limite. Até onde que eu posso ir, até onde que eu, não posso ir, e acaba gerando um julgamento entre profissionais. Aí eu, não faço isso, eu, não acho certo. Ah, mas eu acho certo fazer. Então, precisa ser definido um limite, para sabermos até onde ele vai, até onde que ele que pode ir e até onde que ele, não deve ir (VESPA) [grifos nossos].

A minha formação é em Pedagogia, mas nós sabemos que muitos não têm formação pedagógica para saber o que é didática, plano de aula o objetivo que se quer atingir. E infelizmente muitas das vezes, esses seguem o edital. Entrou em sala interpretou fielmente, mas será que o aluno entendeu? Será que gerou um processo de conhecimento nesse aluno. **Eu acho que esse edital tem que mudar! Como diz o ditado: “pra ontem!” Ele está muito desatualizado.** Nós não somos intérpretes de conferência, que interpreta e vai embora. Temos uma relação pedagógica com esse aluno todos os dias (VALQUÍRIA) [grifos nossos].

Entendemos que quando os entrevistados ressaltam em suas falas a necessidade de especificações concernentes às atribuições dos TILSE nos editais, entendemos que tais especificações tratam-se dos ritmos, e não que esses serão a salvação de seu ofício, porém é necessário a prática de anos para que se obtenham um ritual em seu trabalho. Um exemplo disso seria o edital Nº 30/2020 para a atuação em 2021 que por conta da pandemia da Covid-19 houve-se a necessidade de que os TILSE interpretassem *lives* no ano de 2020, no entanto não constava no edital do ano anterior essa atribuição e por conta disso alguns desses profissionais poderiam se recusar em realizá-las, fez-se a necessidade de acrescentar atribuições, para que essas no dia a dia tornem-se ritmo para que se estabeleça um ritual.

Como observado nas falas apresentadas pelos TILSE, eles entendem que não são os professores, mas que estão inseridos nesse processo educacional, e por isso, entendem que tem responsabilidade, sim nesse processo educacional com o aluno surdo.

Sobre a questão de teoria e prática para o tradutor intérprete, Sobral salienta:

A questão da relação entre teoria e prática é de sua importância na atividade profissional do tradutor é abordada em primeiro lugar tendo em vista que assim como não se pode entender uma prática apenas a partir de alguma teoria, tendo-se igualmente de observar essa prática e suas especificidades, também não se pode prescindir de uma teorização para entender a prática: teoria e prática devem vir juntas, como em todas as atividades [...] Considero extremamente necessário que o tradutor tenha sempre em mente essas relações, já que elas estão presentes em todos os aspectos de sua vida profissional (SOBRAL, 2008, p. 13).

Ao dialogarmos com essas vozes locais, como proposto em Foucault (2013), estamos longe de ambicionar apresentar respostas prontas, mas outros possíveis diálogos acerca da inclusão desse profissional na Instituição pesquisada. Por isso, trouxemos em nossa pesquisa algumas palavras e conceitos relacionados com o que pensamos ser possibilidades a respeito da inclusão vista pela perspectiva desses profissionais (vozes locais).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada por este trabalho, que foi motivada a partir de sua problematização – como se dá a participação do TILS no processo de produção de conhecimento de alunos surdos? -, é que nos debruçamos, a partir das entrevistas narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa em como esses participam da produção de conhecimento no que tange à tradução e interpretação dos conteúdos didáticos para a língua dos alunos surdos, no caso, a Libras, mediante os editais da SEDU aqui especificados.

Deste modo, em virtude da proposta de problematizar a participação do Tradutor e Intérprete de Libras no processo de produção de conhecimento de alunos surdos, partiu-se, inicialmente, para a investigação acerca da legislação que regulamenta o trabalho do Tradutor e Intérprete de Libras, destacando-se a discussão teórica constante na literatura afim.

Na sequência dos estudos, foi realizada a análise do processo de trabalho dos TILS nas escolas estaduais capixabas, com a publicação dos editais dos anos de 2014 a 2019 e, a partir daí, também levantar alguns pontos de problematização do trabalho destes profissionais dentro do processo de produção de conhecimento dos alunos surdos. Aqui foram ouvidos os sujeitos da pesquisa, com entrevistas feitas com TILSE que atuam ou já atuaram na área educacional pertencente à SEDU, sendo um TILSE para cada ano de edital. Tal audição foi de extrema importância, pois desvelou pontos importantes de aquiescência e de atrito com os requisitos e atribuições postos nos editais de contratação da SEDU relacionados aos TILSE.

De posse de dados coletados nos documentos e nas entrevistas concedidas pelos sujeitos alvo da pesquisa, passou-se a apresentação e discussão dos resultados, fazendo diálogo da prática com os aportes teóricos estudados. No sequenciamento das ações,

partiu-se para a elaboração do Produto Educacional, constante de propostas colaborativas para a melhoria do trabalho dos TILSE, a fim de que, desde o conteúdo que reza o texto dos editais, até as ações do cotidiano escolar destes profissionais, estejam coadunados para um efetivo desempenho da função.

É relevante destacar que o TILSE é um profissional de importância ímpar, tendo em vista a sua mediação entre o aluno surdo e os alunos e professores ouvintes. Assim, entende-se que ele deve ter acesso aos conteúdos com antecedência disponibilizados pelo professor regente da disciplina, a fim de, em um processo de cooperação com o professor bilíngue e o instrutor surdo, didatizar a sinalização desses conteúdos para o aluno surdo em sua língua de modalidade visual-espacial.

Há bastante o que se pensar e discutir no que tange às muitas possibilidades de desmembramentos para a pesquisa em questão. Aponta-se que é urgente a necessidade de aprofundar-se no campo da educação desse profissional pelo viés da sua formação e do seu labor, com novos olhares surgidos na contemporaneidade, com cooperação e o fazer e o produzir juntos. Futuras pesquisas podem aprofundar o assunto, pontuando-se aspectos pertinentes, a partir de um ouvir mais próximo daqueles que estão no chão da escola, partilhando das inquietudes do cotidiano educacional de uma escola regular composta por múltiplos sujeitos em que os surdos e os TILSE estão envolvidos nessa trama escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto N° 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Brasília, 02 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 8 Ago. 2019.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico e as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão e educação**. B. Horizonte: Autêntica, 2013.

MARTINS, V. R. O. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. Tese de Doutorado. UNICAMP.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. B. Horizonte: Autentica, 2014.

NOGUEIRA, F. dos S. **Intérprete educacional cosmopolita**: práticas heterotípicas na relação com a comunidade surda. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2018.

NOGUEIRA, T. C. et al. **Intérpretes de libras-português no contexto de conferência:** uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. Vitória: UFES, 2016.

OLMO, K. G. B. **Educação bilíngue em diário:** políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares, no Estado do Espírito Santo. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SENNETT, R. **Juntos:** os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOBRAL, A. U. **Dizer o “mesmo” a outros:** ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS Ed. Especial Book Services, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação.** São Paulo: Autêntica Editora, 2011.

CAPÍTULO 25

INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DESSA PRÁTICA

Data de aceite: 01/05/2021

Data da submissão: 04/03/2021

Rosangela Teles Carminati Soares

Professora da Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu. Foz do Iguaçu-PR
<https://orcid.org/0000-0002-6826-0584>

Andreia Nakamura Bondezan

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu-PR
<https://orcid.org/0000-0003-3196-5940>

Eliane Pinto de Góes

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR
<https://orcid.org/0000-0002-4705-2647>

Texto publicado no ANAIS do IX CONINTER 2020.

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi analisar a produção científica sobre os desafios da inclusão do aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA) nas Instituições de Ensino Superior (IES). O método de pesquisa eleito foi o da revisão integrativa da literatura. Utilizou-se a base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio dos descritores, ‘autismo no ensino superior; ‘TEA e ensino superior. As teses e dissertações avaliadas referem-se ao período dos últimos dez anos, disponíveis em português e quatro foram selecionadas de acordo com os critérios

estabelecidos. Os dados revelam que muitas são as dificuldades e os desafios a serem enfrentados para que a inclusão dos alunos com TEA aconteça no Ensino Superior. É preciso formação de professores voltada a este público; reestruturação curricular; adaptação do espaço físico; introdução de tecnologias assistivas, entre outras ações, para que este alunado tenha suas especificidades atendidas e possibilidades de aquisição dos conhecimentos e formação profissional.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino Superior; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN HIGHER EDUCATION: THE CHALLENGES OF THIS PRACTICE

ABSTRACT: This study aimed to analyze the scientific production on the challenges of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Higher Education Institutions (HEIs). The chosen research method was the integrative literature review. The database used was the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), using the descriptors “autism in higher education” and “ASD and higher education.” The evaluated theses and dissertations, available in Portuguese, refer to the last ten years, and four of them were selected according to the established criteria. The data reveal that there are many difficulties and challenges to be solved to include students with ASD in Higher Education. There is a need for teacher training, curricular restructuring, the adaptation of the physical space, the introduction of assistive technologies, and other

actions aimed at this audience to have their specificities met and possibilities for acquiring knowledge and professional training.

KEYWORDS: Higher Education; Autism Spectrum Disorder; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido tema de frequentes debates em nossa sociedade. Após a Declaração de Salamanca em 1994 houve um grande avanço neste processo, reconhecendo a necessidade de uma educação para todas as crianças, jovens e adultos, independentemente das suas necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino. Leis, Decretos e outros documentos oficiais têm subsidiado a inclusão de alunos com deficiência como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem por objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, da Educação Infantil até o Ensino Superior.

Em 2012, foi sancionada uma legislação específica para a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a lei nº12.764/12, na qual a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

O objetivo deste estudo foi analisar a produção científica sobre os desafios da inclusão do aluno com Transtorno Espectro Autista (TEA) nas Instituições de Ensino Superior (IES). O método de pesquisa eleito foi o da revisão integrativa da literatura. Utilizou-se a bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio dos descritores, ‘autismo no ensino superior; ‘TEA e ensino superior. As teses e dissertações avaliadas referem-se ao período dos últimos dez anos, disponíveis em português. Quatro trabalhos foram selecionados.

O texto inicialmente aborda o Transtorno do Espectro Autista. Em seguida apresenta o referencial teórico utilizado e finaliza com os resultados das análises das pesquisas selecionadas.

2 | TEA E INCLUSÃO

Segundo a Organização Pan Americana da Saúde (OPAS) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se refere a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo, realizadas de forma repetitiva. Calcula-se que o TEA afeta uma em cada 160 crianças no mundo. A condição chamada de transtorno do espectro autista geralmente tem início na infância e persiste durante a adolescência e vida adulta (OPAS, 2020).

O DSM-5 define o autismo da seguinte forma:

Déficit persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia; Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história, e não exaustivos; entre outros (DSM-5, 2013).

Também classifica em três níveis. O nível um onde precisa de apoio, nível dois com apoio substancial, nível três com apoio muito substancial, dependendo de cada pessoa e de seu desenvolvimento.

Para Olivati (2017, p.17) “o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição estabelecida entre os Transtornos do Neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits na comunicação social e pela presença de comportamentos estereotipados e repetitivo”.

Rodrigues (2018) descreve o autismo como síndrome com comportamento repetitivo e interesse fixo em algo. Pode afetar o desenvolvimento da comunicação e social, mas se diagnosticadas e receberem atendimentos clínico e escolar adequados desde a infância podem diminuir.

São várias as características de comportamento de um aluno com TEA, passando por comportamentos e linguagens de formas diferenciadas, dependendo do nível do espectro (Maria, 2019).

Olivati (2017) conceitua a deficiência baseada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm restrições de longo prazo, podendo ser física, mental, intelectual ou sensorial, onde, em convívio com diversos obstáculos, podem ser impedidas de participar de forma plena, efetiva e igualitária na sociedade (Brasil, 2009). Para Vigotsky (1989) a educação de crianças com diferentes deficiências deve ser baseada no fato de que, há também possibilidades compensatórias para superar a deficiência. As potencialidades que apresentam devem ser o ponto de partida no processo educacional como sua força motriz, construindo o processo educacional seguindo as tendências naturais de supercompensação, não acentuando as dificuldades decorrentes da deficiência, mas para fortalecer todas as forças para compensá-lo.

2.1 Alunos com TEA no Ensino Superior

De acordo com dados levantados pelo Censo 2018, foram registradas 43.633 matrículas de graduação com declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, correspondendo a 0,52% do total de matrículas em cursos de graduação.

Nota-se um grande avanço com relação ao ano de 2009, em que o número de matrículas registrado foi 20.530 alunos com deficiência, representando 0,34% do total das matrícula no Ensino Superior. Sendo Deficiência Física 15.647, Baixa Visão 12.751, Deficiência Auditiva 5.978, Cegueira 2.537, Surdez 2.235, Deficiência Intelectual 2.755, Altas habilidades-Superdotação 1.486, Deficiência Múltipla 906, Autismo infantil 633,

Síndrome de Asperger 489, Transtorno Desintegrativo da infância 235, Síndrome de Rett 182 (BRASIL, 2018).

Aos poucos a pessoa com deficiência está tendo acesso ao Ensino Superior, mas ainda é preciso que este percentual seja ampliado. Mas somente o acesso ao ensino superior não significa que a inclusão ocorre neste nível de ensino. Com explica Maria (2019)

A Educação Inclusiva como paradigma requer uma perspectiva mais ampla de educação, na medida em que a escola vem exercendo funções cada vez mais complexas e participativas na comunidade. Portanto, consolida-se de fato na medida em que a sociedade passa a considerar todos os indivíduos a partir do princípio de equidade (MARIA, 2019, p.15).

É preciso uma mudança acerca da deficiência e, com isso, propiciar uma mediação que possibilite a pessoa com deficiência se apropriar dos conhecimentos científicos e participar ativamente na sociedade. Para Rodrigues (2018) essa mudança de paradigma abrange um contexto global, e as instituições de ensino em todos os níveis, como formadoras de indivíduos tem um papel fundamental para o exercício da sociedade para que todas as pessoas sejam vistas e respeitadas, independente de sua especificidade .

A inserção do aluno autista no Ensino Superior teve um grande crescimento nos últimos anos e isso remete a necessidade de estudos e novas práticas para que a inclusão se efetive em solo acadêmico, contribuindo com conhecimentos, para compreender melhor o aluno com TEA e suas especificidades.

Desta forma os autores elencados para esta pesquisa abordam este tema buscando alternativas para que esta inclusão aconteça na prática. As pesquisas trazem contribuições destacando as barreiras, desafios e sugestões destacadas pelos pesquisadores e pelos pesquisados para construção das mesmas. A inclusão no Ensino Superior aborda desde o acesso (vestibular) as instituições, a permanência do estudante até a conclusão da graduação, mas também que após a formação o estudante possa atuar em sua área de formação.

Conforme o artigo 30 da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: atendimento preferencial à pessoa com deficiência, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação; disponibilização de provas em formatos acessíveis; disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência; no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; tradução completa do edital e de suas retificações em Libras, tudo de acordo com a necessidade.

Para Rodrigues (2018) é importante destacar que estudantes com TEA, ao

ingressarem na Universidade, estão amparados por direitos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e em leis definidas para pessoas com deficiência, como as Leis nº 7.853/1989 (BRASIL, 1989), nº 8.742/1993 (BRASIL, 1993), nº 8.899/1994 (BRASIL, 1994), nº 10.048/2000 (BRASIL, 2000a), nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), bem como as normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Apesar de estar garantido na lei das pessoas com deficiência, percebe-se que ainda precisa de muita mudança para que essa inclusão aconteça no contexto escolar do Ensino Superior, sendo efetiva como deveria ser.

Devido a este público possivelmente apresentar dificuldade em se relacionar com os outros, e por ser a universidade um espaço de interações, é necessário identificar o suporte social oferecido às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, ou seja, como a informação verbal e/ou material auxiliam nos efeitos emocionais e/ou comportamentos de forma positiva.

Considera-se que o suporte social se relaciona ao modo com que a pessoa passa a participar mais ativamente do meio, sentindo-se parte do mesmo, pois entende que pertence a uma rede social de comunicação, sendo estimada e valorizada, cuidada e amada, e devendo contribuir para a sua manutenção (OLIVATI, 2017, p. 46).

No que diz respeito ao Ensino Superior, a educação especial se concretiza através de ações que promovam o acesso, a permanência e a atuação deste público (OLIVATI, 2017).

Segundo Rodrigues (2018) são poucas publicações a respeito da inclusão no Ensino Superior, pois o tema educação inclusiva está mais relacionado com as crianças, e os escritos em relação as pessoas adultas com alguma deficiência ou transtorno, destinam-se estudos com relação a assistência e saúde, e não a inclusão no Ensino Superior. Por isso mais uma vez se enfatiza a necessidade de pesquisas voltadas a este público.

3 | O QUE DIZEM AS PESQUISAS

O trabalho foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica. As publicações foram selecionadas na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os critérios de inclusão foram: Teses e dissertações com texto completo, publicados em língua portuguesa, nos últimos dez anos (2010 a 2020) e com foco Autismo no Ensino Superior. Foram excluídos todos os estudos que não eram pertinentes ao tema da pesquisa. Os seguintes cruzamentos foram realizados: Autismo no ensino superior, TEA e ensino superior. Do primeiro cruzamento encontrou-se 64, sendo teses (14) e dissertações (50). No segundo cruzamento 48 teses (12) e dissertações (36). Totalizou-se 112, sendo teses (26) e dissertações (86) para análise e seleção final. Foi realizada como estratégia para seleção, a leitura do título e resumo. Quando a leitura do título e resumo não foram

suficientes, procedeu-se a leitura na íntegra da publicação. Foram excluídas 108 teses e dissertações que não eram pertinentes ao tema da pesquisa ou não respondiam ao objetivo do estudo. Deste modo a amostra foi composta por 4 teses e dissertações.

Foi coletado de cada trabalho selecionado título, palavras chaves, autor, ano de publicação e objetivo. Assim com a organização das informações, realizou-se a análise qualitativa dos dados obtidos mediante conceito do TEA e as necessidades de mudanças no ensino superior para sua formação.

Os artigos foram excluídos por não estarem relacionados a Inclusão do Autista no Ensino Superior. Boa parte das pesquisas era direcionada ao autismo na Educação Básica, ou crianças com autismo, e a maioria dos artigos eram repetidos nos dois descritores (Autismo no ensino superior, TEA e ensino superior) ou não respondiam aos objetivos desta pesquisa.

Após a aplicação dos critérios de busca, foram encontrados 112 dissertações e teses relacionadas à temática de investigação acerca da inclusão do aluno autista no Ensino Superior, dos quais foram retiradas as informações pré-estabelecidas. Obteve-se das 112 dissertações e teses analisadas, quatro dissertações e teses que corresponderam aos objetivos propostos da pesquisa. Destas pesquisas, duas foram de 2017, uma em 2018 e a mais recente em 2019.

A relação das dissertações e teses selecionadas encontram-se no Quadro 1.

TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	AUTOR	ANO	OBJETIVO
As repercussões das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior/	Redes sociais; Redes sociais significativas; Modelo social de deficiência; Estudantes com deficiência; Ensino superior; Barreiras e facilitadores; Permanência	AZEVEDO, Larissa Antonella.	2017	Compreender as repercussões das redes sociais significativas dos estudantes com deficiência no contexto do ensino superior.
Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com transtornos do espectro autista em uma universidade pública.	Transtorno do espectro autista. Desenvolvimento atípico. Suporte social. Barreiras atitudinais. Inclusão Educacional. Ensino superior.	OLIVATI, Ana Gabriela.	2017	Descrever e analisar como estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) percebem sua trajetória acadêmica, no contexto universitário.

Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia	Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Educação Superior. Formação Docente.	RODRIGUES, Marlene.	2018	Identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores para atuar junto aos EPAEE nos cursos de licenciaturas sob duas perspectivas: da organização curricular a partir do estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas (PPCs), bem como pela análise dos conhecimentos, experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos.
Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão.	Recursos Educacionais Abertos (REA), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Superior, Educação inclusiva.	MARIA, Renato Pandur.	2019	Analisar o processo de estruturação de indicadores para a construção de Recursos Educacionais Abertos visando o ensino e a aprendizagem de estudantes com TEA no contexto do Ensino Superior, na perspectiva da inclusão.

Quadro 1: Caracterização das dissertações e teses analisadas

Fonte: Organizado pelas autoras.

Com base nas palavras-chaves das dissertações três autores abordam a Transtorno Espectro Autista (TEA), Olivati (2017), Rodrigues (2018) e Maria (2019) e um estudante com deficiência, Azevedo (2017), três abordaram a Inclusão, sendo um Educação Inclusiva, um inclusão educacional, e um Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial, dois abordam ensino Superior e dois Educação Superior.

Nota-se que desde 2010 até 2016 nenhuma tese ou dissertação foi reaizada neste banco de dados que se relacione com o objetivo desta pesquisa.

Para melhor compreender as barreiras e desafios da inclusão do aluno com TEA no Ensino Superior, foi elaborado um novo quadro, onde foi descrito de acordo cada autor utilizado na pesquisa.

Autores	Participantes das Pesquisas.	Desafios e barreiras da inclusão no Ensino Superior citados pelos autores .	Pontos importantes destacados pelos pesquisados a respeito da inclusão no Ensino Superior.
AZEVEDO, Larissa Antonella.	Total de 13 participantes: 4 com deficiência física, 3 com deficiência visual, 3 com surdez, 2 com deficiência auditiva e 1 com transtorno do espectro do autismo.	A dimensão relacional A dimensão institucional Adaptação na instituição Estrutura física da instituição Cultura do curso As redes sociais.	1) A experiência do professor no ensino a estudantes com deficiência, facilitam o aproveitamento acadêmico; 2) Os estudantes com deficiência apresentam ambivaléncia no modo de percepção da oferta de suporte de pessoas especializadas como facilitadores 3) Em termos institucionais, falta de acolhimento institucional para melhor integrar o estudante tanto no espaço físico, como na vida cotidiana universitária ; 4) A importância dos serviços e recursos disponibilizados pela Instituição para garantia da permanência dos estudantes. As relações de estudo se expressaram como definidoras das redes sociais significativas.
OLIVATI, Ana Gabriela.	Seis estudantes de uma universidade pública do Estado de São Paulo, que se autodeclararam com Transtornos do Espectro Autista no ato da rematrícula no sistema eletrônico de graduação da instituição.	Acessibilidade na Universidade Suporte Social	Foi possível averiguar falta de percepção do suporte social, durante a graduação. Os participantes relataram aspectos referentes ao bullying, despreparo de profissionais e complicadores relacionados à condição do TEA. Além disso, foram ressaltadas dificuldades com métodos de ensino e avaliação propostos durante a graduação. Como melhoria sugerida pelos participantes, os principais fatores apontados foram referentes à necessidade de capacitação dos professores no atendimento às diferenças; à melhor divulgação de informações; à existência de um núcleo de apoio com acesso à ajuda profissional e atendimento especializado.
RODRIGUES, Marlene.	Sete participantes, professores do Departamento de Ciências da Educação. Todos são licenciados, cinco são doutores e dois são mestres e suas formações são compatíveis com a área de atuação.	Acessibilidade: a) Atitudinal; b) Arquitetônica ou física; c) Metodológica ou pedagógica; d) Programática ; e) Instrumental; f) Comunicacional; g) Digital. Formação de professores. Curículos, práticas pedagógicas,	Os resultados apresentados mostram ausência de disciplinas, conteúdos, práticas pedagógicas e atividades de estágios que contribuem para a formação de professores para o atendimento . Problemas conceituais e metodológicos que dificultam o desenvolvimento de ações que remetem à acessibilidade pedagógica e atitudinal O apoio educacional e a ação do professor devem estar voltadas para atividades que sejam de interesse da pessoa, e que considerem a rotina, o ritmo dos acadêmicos com TEA para promover a melhoria do ensino e potencializar a aprendizagem.

MARIA, Renato Pandur.	Docentes, pesquisadores e profissionais atuavam nas áreas da Inclusão Escolar, Recursos Educacionais, Autismo e Jogos Digitais.	O autor cita O RE e o REA como facilitadores de aprendizagem do aluno com TEA no Ensino Superior.	Reestruturação de currículo, a reflexão da prática docente, a necessidade de inovações metodológicas com vários recursos educacionais disponíveis.
-----------------------	---	---	--

Quadro 2: Caracterização dos pesquisados, desafios, barreiras destacados nas pesquisas

Fonte: Organizado pelas autoras.

Dos trabalhos selecionados, dois realizaram entrevistas com estudantes com TEA no Ensino Superior, uma pesquisa com professores do Ensino Superior, composto por docentes para atuar frente a Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) e Estudantes com TEA e uma realizada com pesquisadores e profissionais envolvidos na área de jogos digitais/tecnologia em uma perspectiva de inclusão.

Em relação a barreiras temos dois descritores sendo barreiras e facilitadores e barreiras atitudinais. Apenas Rodrigues (2018) cita a formação docente, embora os demais citem a importância do papel do professor neste processo de inclusão, seja na forma de reestruturar sua aulas, buscar suporte para auxiliar neste processo, inovando suas práticas, estabelecer redes sociais com os mesmos prosseguindo temos permanência; Redes sociais significativas; modelo social de deficiência; Desenvolvimento atípico; Suporte social e Recursos Educacionais Abertos (REA).

Foi possível observar nos resultados das dissertações e teses poucas pesquisas direcionadas especificamente em relação ao aluno com TEA no Ensino Superior, dentre os selecionados todos abordam a deficiência no Ensino Superior, alguns abordam de forma superficial o conceito de autismo.

Em relação a pessoa com TEA no Ensino Superior, foi possível observar em dois trabalhos, Azevedo (2017) e Olivati (2017), as dificuldades encontradas pelos alunos autistas, frente a inclusão no Ensino Superior.

No que concerne com os desafios da inclusão, Maria (2019) cita um dos desafios em compreender como os processos no espaço universitário podem modificar de acordo com a visão contemporânea, seja no currículo ou nos processos didáticos em sala de aula.

Azevedo (2017) destacou que existem características relacionais constituídas na relação professor-estudante, relação com os colegas, relação com os estagiários de apoio à acessibilidade e postura do estudante com deficiência diante das barreiras. Observou-se que a experiência do professor pode contribuir para a aprendizagem, assim como estar aberto a novas experiências em sua prática docente pode ser positivo para a inclusão. Nas características institucionais, que se referem à adaptação na Instituição, os recursos e serviços disponibilizados pela Instituição, a estrutura física da Instituição e a cultura do curso

em relação à deficiência, observou-se falta de receptividade no âmbito institucional, na vida habitual quanto no espaço educacional para melhor incluir o aluno autista. Ambas podem influenciar na permanência do estudante com deficiência. Ressalta a importância na vida do estudante com deficiência e suas relações com pessoas que compõe esse espaço, oferecendo suporte que auxilia diretamente na vivência universitária.

Segundo Olivati (2017) a permanência na Universidade foi baseada nos esforços dos participantes e não em suportes oferecidos pela Universidade. Os alunos citaram à dificuldade na comunicação com os professores, ausência de um núcleo de apoio especializado, assim como o apoio recebido ser insuficiente, devido ao desconhecimento ou despreparo dos profissionais/professores em lidar com estudantes com TEA.

Nota-se que ainda precisam em prática muitas leis para garantir que realmente a inclusão aconteça. Segundo Rodrigues (2018) são várias barreiras encontradas no Ensino Superior para o atendimento às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais como a falta de ampliação do tempo curricular, adaptações curriculares em conteúdos e avaliações conforme a especificidade do aluno, sem prejuízo de sua formação, e assegurar o direito do acompanhante aos EPAEE e TEA na Universidade e presença do intérprete, atendimento especializado em turno contrário quando necessário, assim como o uso de tecnologias para uma aprendizagem significativa.

Maria (2019) cita vários aspectos a respeito do desafio da inclusão como a reestruturação de currículo, a reflexão da prática docente, a necessidade de inovações metodológicas com vários recursos educacionais disponíveis. Para ele os Recursos Educacionais Abertos (REA)¹ são facilitadores de aprendizagem no contexto do Ensino Superior com vistas à inclusão no ensino superior.

Ainda segundo Maria (2019) o desenvolvimento da aprendizagem pode ser ampliado através da prática pedagógica, com estímulos frequentes. Na atual geração de jovens que interagem com as tecnologias, as tecnologias digitais e a Tecnologia Assistiva podem contribuir como estratégias de aprendizagem para estudantes autistas e para todos, onde as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) atuam como ferramenta de auxílio, através de fontes de informação eletrônica como: cursos, periódicos científicos, recursos multimídia, softwares com códigos abertos entre outros. Estas aliadas com recursos de Tecnologia Assistiva (TA) estimulam as práticas educativas, com uso de metodologias diversas, sendo uma delas a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) que favorecem o docente e o estudante na construção do saber.

¹ REA (Recursos Educacionais Abertos) são constituídos de materiais digitais disponibilizados de forma livre para uso, adaptação, redistribuição ou aprimoramento que estão disponíveis para profissionais ligados à educação, estudantes e demais pessoas interessadas em propagar o conhecimento por meio da reutilização desses materiais (MARIA, 2019).

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.(BRASIL, 2000,art.2º inciso VIII).

No âmbito escolar a utilização de ferramentas e meios neste contexto, pode ser uma dinâmica positiva para ao ensino, mas antes da utilização é necessário reconhecer nos estudantes com TEA, suas principais características para que ele possa utilizar as ferramentas necessárias para um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente.

Cabe aos docentes formadores das Licenciaturas muita cautela com as práticas e atitudes, para que não façam discriminações sobretudo na proposição de uma inclusão sem que a acessibilidade pedagógica, atitudinal, comunicacional e arquitetônica faça parte da proposta da escola, caso contrário, poderá ocorrer uma prevalência da exclusão sobre a inclusão (RODRIGUES, 2018).

De acordo Maria (2019), existe a necessidade de um olhar inclusivo por parte do docente, para que a construção de um recurso atenda o maior número de alunos possíveis na sala de aula, sem distinção entre os alunos.

Rodrigues (2018), cita algumas considerações que podem ser levadas em conta para um melhor aprendizado do aluno com TEA:

- a) O envio antecipado do texto a ser estudado em sala; b) A disponibilização das atividades para que o acadêmico com Síndrome de Asperger estude fora do ambiente educacional, ou onde entender ser mais adequado. c) A disponibilização de um acompanhante, com a função de ajudá-lo na execução de suas atividades, visando superar algumas limitações, desenvolver competências e autonomia, no qual ele (o acompanhante) serve como modelo de identificação para o estudante. Porém não é sua função decidir quais atividades e procedimentos utilizar nas intervenções, pois estes quem decide é o professor. d) Cuidados específicos na elaboração das atividades, evitando questões prolixas e textos muitos longos e atividades extensas.

Para Rodrigues (2018, p.67) “as pesquisas apresentadas mostram que a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior ainda depende dos fatores relacionados aos eixos de acessibilidade e às dificuldades dos professores em promover o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas”. Os achados desses estudos, bem como a discussão proposta não pretendem esgotar a reflexão sobre a inclusão do aluno autista no ensino superior, mas de constante debates, para que haja uma melhora nessa perspectiva inclusiva, ultrapassando as barreiras e ampliando os avanços.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise dos trabalhos elencados pode-se concluir que há avanços na inclusão do aluno com TEA no Ensino Superior como o aumento do número de matrículas,

mudanças de algumas estratégias de ensino.

Apesar dos avanços no processo de educação inclusiva no Ensino Superior, observou-se que ainda há muitas barreiras a serem superadas, desde o processo de inserção do aluno até sua conclusão na graduação. O processo vestibular pode ser mais acessível, o sistema de cotas pode ser ampliado. Nas aulas é urgente mudança na acessibilidade pedagógica, atitudinal, comunicacional e arquitetônica para o atendimento ao estudante com TEA.

A formação de professores deve ser contextualizada com essa necessidade, o professor precisa conhecer seus alunos para poder lidar com suas especificidades. O aluno também precisa ter espaço para diálogo com o professor e com os demais alunos para que possam conhecê-lo e, aprender, uns com os outros.

A educação inclusiva é uma grande conquista, mas ainda precisa de mais políticas públicas, investimentos na formação de professores no Ensino Superior, aquisição de recursos físicos, tecnológicos entre outros.

Conclui-se que as instituições ainda têm muito a realizar para que as determinações contidas em Lei, possam ser aplicadas no âmbito acadêmico com relação a inclusão do estudante com TEA no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Larissa Antonella. As repercuções das redes sociais significativas de estudantes com deficiência no contexto do ensino superior. Florianópolis, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182695>. Acesso em 26/06/2020.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Decreto N° 6571, de 17 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o atendimento educacional especializado*, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. In:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Institui a Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 21 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Dispõe sobre Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 20 de agosto de 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,Censo da Educação Superior 2018. Brasília DF, 2019.

MARIA, Renato Pandur. Indicadores para a construção de REA na educação superior em uma perspectiva de inclusão. Presidente Prudente, 2019. 114 f.: il. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1209>. Acesso em 26/06/2020.

NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa... et al. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association; revisão técnica: Aristides Volpati Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

OLIVATI, Ana Gabriela. Percepção do suporte social e trajetória acadêmica de estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo em uma Universidade Pública. 2017. 125 f. Bauru, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/152670>. Acesso em 26/06/2020.

RODRIGUES, Marlene. Formação Docente para Inclusão de Estudantes Públíco Alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia. 2018. 341 f. Araraquara, SP, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/158261>. Acesso em 26/06/2020.

VYGOTSKY, Lev Semoónivic. *Obras Escogidas V: fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo educación, 1989.

CAPÍTULO 26

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN: DESAFIOS, AVANÇOS E LEGISLAÇÃO

Data de aceite: 01/05/2021

Data da submissão: 06/04/2021

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno

Instituto Federal do Piauí
Paulistana-PI

<http://lattes.cnpq.br/6463550034616342>

Raqueline Castro de Sousa Sampaio

Instituto Federal do Piauí – IFPI
Paulistana – PI

<http://lattes.cnpq.br/9953673055971067>

RESUMO: Este trabalho tem como temática a inclusão do aluno com Síndrome de Down no contexto escolar. O objetivo geral do estudo é compreender como ocorre a educação inclusiva da criança com Down no ensino escolar. Os objetivos específicos são: fazer uma contextualização histórica e social das pessoas com necessidades especiais; analisar a participação da família e da escola no processo de inclusão escolar de crianças com S.D; Conhecer as políticas públicas e legislação voltadas para a educação inclusiva no cenário brasileiro. Como procedimentos metodológicos, utilizamos uma pesquisa bibliográfica com levantamentos de estudos acadêmicos sobre o tema e da legislação vigente no país da educação inclusiva. As referências consultadas permitiram constatar que a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down é um processo fundamentalmente importante, uma vez que seus direitos estão garantidos na Constituição Federal

brasileira. Também constatamos que, apesar dos diversos avanços na legislação, ainda há muitos desafios para a inclusão escolar desse público. A literatura que subsidiou o tema baseou-se em autores como: Sasaki (2007), Alves & Pacheco (2007), Sacristán (2017). Percebe-se, então, que há diversos desafios no que concerne à temática e que é essencial se pensar em um processo de inclusão mais efetivo para a criança com Síndrome de Down no ensino formal, pois no contexto de violação de direitos, é de extrema importância a construção de estratégias de enfrentamento dessa questão.

PALAVRAS - CHAVE: Síndrome de Down. Inclusão Escolar. Legislação.

ABSTRACT: This work has as its theme the inclusion of students with Down Syndrome in the school context. The general objective of the study is to understand how inclusive education of children with Down syndrome occurs in school education. The specific objectives are: to provide a historical and social context for people with special needs; analyze the participation of the family and the school in the process of school inclusion of children with S.D. To know public policies and legislation aimed at inclusive education in the Brazilian scenario. As methodological procedures, we used a bibliographic research with surveys of academic studies on the theme and the current legislation in the country of inclusive education. The references consulted showed that the school inclusion of children with Down Syndrome is a fundamentally important process, since their rights are guaranteed in the Brazilian Federal Constitution. We also found that, despite several

advances in legislation, there are still many challenges for the school inclusion of children with down. The literature that supported the theme was based on authors such as: Sasaki (2007), Alves & Pacheco (2007), Sacristán (2017). It is clear, then, that there are several challenges with regard to the theme and that it is essential to think about a more effective inclusion process for children with Down Syndrome in the school context, because in the context of violation of rights, it is extremely importance of building strategies to face this issue.

KEYWORDS: Down syndrome. School inclusion. Legislation.

1 | INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil ainda apresenta-se como um desafio para a área da educação, pois muitos são os questionamentos acerca desta modalidade. O que se sabe, de fato, é que vivemos em uma sociedade em que, muitas pessoas ainda tratam com preconceito as diferenças. É possível notar alguns esforços em relação à educação inclusiva, no que concerne a manutenção do direito do indivíduo a uma educação de qualidade, em todos os níveis de ensino.

Por conta do que foi mencionado, alguns objetivos foram elencados para o trabalho, dentre eles, o geral, que é compreender como ocorre a educação inclusiva da criança com Síndrome de Down no ensino regular. Os objetivos específicos foram: fazer uma contextualização histórica e social das pessoas com necessidades especiais; Caracterizar a S.D¹ pelo olhar da ciência; analisar a participação da família e da escola no processo de inclusão escolar de crianças com S.D; Conhecer as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no cenário brasileiro.

As pesquisas que fomentaram o que viria a ser chamado de Síndrome de Down surgiram em 1866, quando descrita por John Langdon Down, responsável pelo primeiro estudo específico a respeito da mesma. Antes disso, essas crianças eram consideradas incompetentes, um ser incapaz de aprender. Esse quadro ainda está presente no Brasil. Não somente isso, mas também há muita exclusão de diversos espaços, dentre eles, o escolar.

No que concerne à educação formal, a escola é o ambiente ideal para a construção de conhecimento, cultura e cidadania, e toda criança tem direito à educação, garantida na lei, conforme a Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, 9394/96 (LDB, 1966).

¹ SD – Síndrome de Down

2 | INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

2.1 Contextualização histórica e social de pessoas com necessidades especiais

Para compreender a maneira como as pessoas com necessidades especiais são percebidas atualmente, faz-se necessário conhecer as diversas formas que elas foram tratadas ao longo da história pela sociedade.

Cada época institui, segundo os valores e costumes vigentes na sociedade, um conceito ou definição para as pessoas com alguma necessidade especial. Portanto, não há como definir um único termo que seja considerado definitivo. Segundo Sassaki (2007, p. 43):

[...] jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disso reside no fato de que em cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. A primeira nomenclatura a vigorar durante séculos foi a de “inválidos”. Romances, leis, mídias e outros meios mencionavam este termo, que significa “indivíduos sem valor”, considerados socialmente desprezíveis, profissionalmente inúteis. Em pleno século XX ainda era utilizado largamente pelas pessoas, mas sem sentido pejorativo.

Conforme visto acima, a primeira nomenclatura dada às pessoas com necessidades especiais foi bastante excludente e estigmatizante, pois tratava como inválida qualquer pessoa que não se enquadrava nos modelos estéticos vigentes.

Na Grécia Antiga, em que o corpo belo e forte era essencial para se sobressair socialmente, havia uma supervalorização do corpo, fazendo com que este público não tivesse valor social. Por consequência, as crianças que nasciam com alguma deformidade ou doença eram abandonadas a sua própria sorte para morrerem (ALVES & PACHECO, 2007).

Ainda conforme os autores mencionados acima, a partir do século I d.C, a pessoa com deficiência (nesse caso, usamos o termo específico colocado pelo autor) passa a ser vista como um ser humano, merecedor de cuidados. Após a Revolução Industrial, foram criadas as casas de apoio mantidas pela Igreja e por doações voluntárias de famílias caridosas para abrigá-las.

A partir do século XX, por volta de 1960, o termo usado era “incapacitados”, que significava “indivíduos sem capacidade” e que mais tarde passou para “indivíduos com capacidade residual”. Conforme coloca Sassaki (2007, p. 44):

Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.

Ainda entre os anos 1960 a 1980, vigoravam termos como “os defeituosos”, “os deficientes” e “os excepcionais”. O primeiro significa “aqueles que possuem algum tipo de deformidade”. O segundo, “indivíduo com deficiência” física, mental, auditiva, visual ou múltipla, que o impedia de executar funções básicas da vida como andar, sentar-se, correr, tomar banho, ou seja, de uma forma diferente daquela como as pessoas tidas como normais faziam. O terceiro significava “indivíduos com deficiência mental”. Na visão de Sasaki (2007, p. 44):

A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si, sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer com a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.

A partir da década de 1990, até o início do século XXI, o termo que é utilizado é o de “pessoas com necessidades especiais”. Primeiramente, esta nomenclatura surgiu para substituir “deficiência”, depois, passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”. Este último termo ainda é utilizado atualmente.

2.2 As políticas públicas e a inclusão escolar de crianças especiais brasileiras

O artigo número 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01 (BRASIL, 2001) explica que as pessoas consideradas com necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica:

Uma pessoa que possui algumas limitações de ordem física, mental ou sensorial, sendo que apenas essa limitação a faz ser diferente de pessoas julgadas “normais”. É, antes de tudo, uma “pessoa”, que tem, entre seus atributos pessoais, falha em alguma das áreas visual, motora, auditiva, mental ou em mais de uma dessas áreas. É aquela que apresenta perda ou diminuição da capacidade: intelectual (DM), motora (DF), auditiva (DA), visual (DV) com consequente falha na adaptação a demandas da sociedade. Quando há dois tipos de deficiência associados, define-se como R múltipla.

Canguilhem (1995), fazendo um exame crítico de todos esses conceitos, afirma que a vida é normativa, institui normas. Assim, não existe normal ou patológico em si mesmo. O patológico não seria ausência de norma, mas outra norma, diferente da que foi instituída pelo gênero humano, como modelo exemplar de vida. Portanto, não se pode limitar a vida

humana a essa relação normal/patológico, pois, segundo ele, é preciso que as diferenças sejam levadas para além da deficiência.

No que concerne à Educação Especial, esta funcionou como um sistema paralelo e não como parte integrante do sistema regular de ensino, fato este que contribuiu para o surgimento de mitos, como o de que seria muito difícil trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Mitos como este foram sendo quebrados, e como afirma Bueno (2003), muitas foram as lutas empreendidas a favor das pessoas com necessidades especiais, lutas essas que surgiram a partir de concepções francesas, país esse que teve a primeira instituição de ensino inclusivo, projetado dentro da residência do médico Edward Seguin.

No caso brasileiro, Junior (2010) afirma que os movimentos sociais voltados para a defesa da pessoa com deficiência no século XX, especificamente na década de 1970, foram protagonizados por esse público e seus familiares. Percebe-se que nesse momento houve um avanço, tendo em vista que o contexto social da época era permeado pela exclusão social, isolamento e falta de autonomia das pessoas com deficiência nas decisões sobre suas vidas, existindo uma constante tutela dos familiares e instituições responsáveis.

Junior (2010) também coloca que na tentativa de romper com o paradigma da exclusão, surgiu o primeiro movimento de cunho político em defesa dos direitos sociais da pessoa com deficiência, cujo lema era “Nada sobre Nós sem Nós”, sendo o mesmo difundido internacionalmente.

Sem dúvida, os movimentos sociais que surgiram em defesa dos direitos sociais da pessoa com deficiência protagonizaram um momento único de construção de espaços de participação e cidadania, tendo como principal bandeira a defesa da sua autonomia enquanto sujeito integrante da sociedade e responsável pela construção histórica de sua realidade. Isso demonstra que a deficiência em si não impede qualquer pessoa de lutar por seus direitos, e que todos os indivíduos devem ser vistos dentro de uma visão de equidade social.

De acordo com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é uma modalidade de educação oferecida na rede regular de ensino ou em escolas oficializadas para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos. Durante a educação infantil, o atendimento educacional é feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O conceito de educação sofreu influência do nativismo quando era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las, e do empirismo que era o conhecimento adquirido pelo homem através da experiência (MARTINS, 2004, p. 13).

Embora a Educação Especial no Brasil tenha ganhado um sentido mais sério no século XIX, o tema “inclusão” é considerado novo, tendo seu ápice a partir da década de 1990 e, segundo Mazzota (2021), sua história pode ser dividida em três períodos. O primeiro é caracterizado por iniciativas de caráter privado e corresponde à data de 1854 a 1956; o segundo é definido por ações oficiais de âmbito nacional, por volta de 1957 a 1993; e o terceiro caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar e que duram até os dias atuais.

As escolas de ensino regular, a partir da segunda metade do século XX, procuravam adotar seu modelo de ensino, inspirados pelos modelos usados nos Estados Unidos e pela Teoria da Carência. Esta, por sua vez, explicava o rendimento escolar observando as crianças e os seus diferentes níveis socioeconômicos e considerava que elas, as de camadas mais pobres, não possuíam a mesma aptidão para o aprendizado que as crianças de classe privilegiada (LIMA, 2005).

Falando sobre Educação Especial, Bueno (2003), assim como Mendes (2001), evidenciam, como marco no Brasil, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Devido a diversos conflitos, de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de deterioração e foram deixando de existir à medida que se passavam os anos.

Embora se parecessem com os institutos parisienses, se diferenciavam por seu caráter assistencialista, ou seja, sua política de favorecimento. De acordo com Bueno (2003), enquanto os institutos brasileiros de educação especial cumpriam sua função de auxílio aos desvalidos, os parisienses mantinham como oficinas de trabalho.

Segundo relata Mendes (2006), desde o século XVI, a história da educação no Brasil vem sendo planejada. Nessa época, médicos e pedagogos já começavam a crer que aqueles indivíduos considerados ineducáveis poderiam ser educados. Porém, naquele momento, o cuidado era meramente de caráter assistencialista e institucionalizado, através de asilos e manicômios.

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

No artigo 55 da Lei nº. 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente, reforça a obrigatoriedade dos pais de matricularem os filhos na rede regular de ensino.

Além da iniciativa supracitada, a criação de documentos como a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos, na década de 1990, começou

a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial surge em 1994 no sentido de orientar esse processo de integração instrucional que dá acesso às pessoas com necessidades especiais em salas comuns do ensino regular. A educação, porém, mantém a mesma responsabilidade na aprendizagem do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no artigo 59, indica que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo à escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Outra iniciativa criada pelo Ministério da Educação foi o Programa Educação Inclusiva no ano de 2003, que preconizava o direito à diversidade, procurando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo acessibilidade a todos.

O Programa Brasil Acessível foi implementado em 2004 com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade a pessoas com deficiência ou com mobilidade diminuída. O referido programa surgiu a partir do Decreto nº 5.296/04, que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00.

Foi criado, no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que visa melhorar o acesso a prédios escolares, melhorar os recursos de salas de aula, e especializar os docentes que irão realizar o atendimento educacional. No mesmo ano, o Decreto nº 6094/2007 constituiu a garantia aos alunos com necessidades especiais para que tenham acesso e permanência no ensino regular e que possam ter atendimento especializado de acordo com suas deficiências, nas escolas públicas.

Leis, decretos e portarias surgem de forma a regularizar o ensino especial, efetivando a inclusão das pessoas com deficiências na escola, no ensino regular e que se mantenham até o ensino superior, onde poderão profissionalizar-se e terem acesso ao mercado de trabalho, e terem uma vida mais digna e produtiva. As leis existem, porém, ainda é observado um atraso na efetivação do que está previsto nos aparatos legais

(MIRANDA, 2019).

No caso da atual LDBEN, no art. 59, traz a proposição de que os sistemas de ensino assegurem o currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades de alunos especiais. Acerca disso, Sacristán (2017, p. 98) aborda que:

[...] o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Estudos academicistas ou discussões teóricas que não incorporem o contexto real no qual se configura e desenvolve levam à incompreensão da própria realidade que se quer explicar.

Como visto, o currículo deve ser adequado a cada necessidade específica. A realidade das crianças com down possui algumas especificidades se compradas a outras necessidades especiais, por isso não se pode pensar uma grade curricular geral, como se a metodologia desse certo para todos. Como a autora supracitada destaca, o ensino deve ser contextualizado. Assim, a inclusão favorecerá as crianças com necessidades especiais, mas, para um melhor aproveitamento, é necessário que o docente mude sua prática de trabalhar com os alunos com síndrome de down.

Um desafio encontrado na inclusão escolar de alunos com Down está presente no ensino superior, já que uma pequena parte desses alunos chegam a esse nível de ensino.

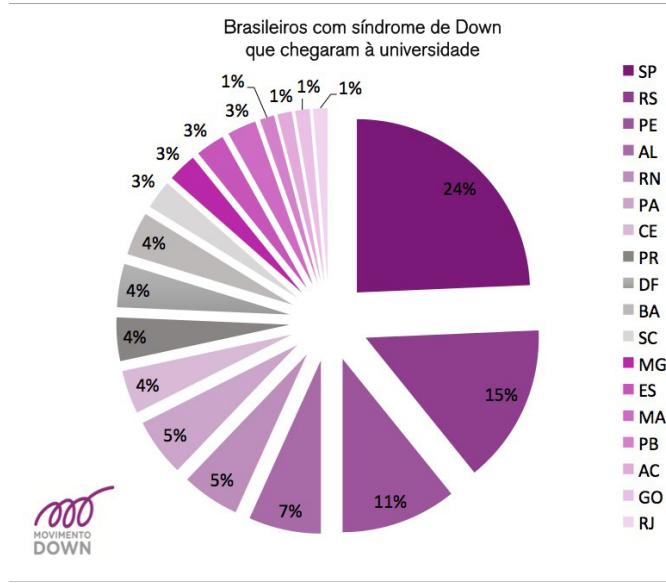


Figura 1 – brasileiros com síndrome de down na universidade até o ano de 2014

Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br>

Como visto imagem acima, até o ano de 2014 poucas pessoas com síndrome de down chegaram ao ensino superior. Inclusive, um aspecto nos chamou a atenção é o fato de o estado do Piauí não estar nas estatísticas, o que quer dizer que, infelizmente, não há inclusão desses alunos nesse espaço escolar. Isso demonstra também uma espécie de déficit no ensino regular, o que provavelmente indica um ensino excluente desse público.

Apenas três estados apresentam uma inclusão parcial desses alunos, já que a percentagem ainda é muito baixa: São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco. No caso do Piauí, ainda carece bastante de discussão nesse sentido, para que essas pessoas tenham seus direitos, principalmente educacionais, assegurados.

2.3 Desafios da participação familiar na inclusão escolar de alunos com síndrome de down

A família é a primeira instância socializadora com na qual a criança tem contato, por isso, sua participação no processo educativo é de grande relevância, já que a educação familiar precede a educação formal oferecida pela escola. Essa participação no processo de inclusão escolar torna-se mais relevante no contexto da criança com S.D.

No entanto, a família precisa passar por um acompanhamento especializado, devendo ser atendidos logo após o nascimento da criança com S.D, recebendo orientações sobre o seu desenvolvimento, como lidar com essa criança, pois somente assim a ansiedade da família diminui significativamente e facilita a busca pela inserção da criança na sociedade (CARSWELL, 1993).

Nesse processo, a família tem o fundamental papel de ajudar a criança a ser inserida na sociedade juntamente com a sua evolução cognitiva, com a ajuda de profissionais como: fisioterapeutas, psicólogos, professores e assistentes sociais, que têm uma grande responsabilidade ao lidar com essas crianças. Muitos pais de crianças com S.D apresentam comportamento de evitar o contato do filho com o mundo externo ao lar por medo de sofrerem discriminação.

No contexto brasileiro, a dificuldade de integração das pessoas que nascem com S.D é reforçada pelo desconhecimento dos seus direitos, conforme estabelece a legislação brasileira, como da existência desde o dia 3 de janeiro de 2016, o Estatuto das Pessoas com Deficiência (EPD) está em vigor no Brasil. Chamada de Lei Brasileira de Inclusão, foi instituída pela lei nº. 13.146 no dia 6 de julho de 2015², após mais de 12 anos de tramitação no Congresso Nacional.

Dessa forma, na inserção dessas crianças na sociedade, a família constitui o agente fornecedor de condições para que o processo de construção equilibrado e harmonioso proporcione a ela meios de se individualizar e florescer como ser único no mundo (RAMOS *et. al.*, 2006).

² Link para a lei: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 29 de abril de 2020.

Ramos et.al (2006) abordam que o ambiente da criança com S.D deve ser constantemente estimulador e a família deve estar constantemente atenta para o seu papel de fornecedora desses estímulos, pois quando todos agem em conjunto, os resultados podem ser significativos e a criança deficiente chega a um nível elevado de suas capacidades.

Segundo Aranha (2002), a família é responsável por preparar os filhos para agir dentro do meio social. Até os dias de hoje é ela que transmite, avalia e interpreta a cultura para a criança, assim como proporciona a base para que ela possa desenvolver o aprendizado nas instituições educacionais. Neste sentido, Lakatos (1999, p. 225) afirma que “tal constatação também é válida para sociedades em revolução: não é a escola que a inicia, mas é ela que tem a responsabilidade de consolidá-la, transmitindo aos alunos novos valores”.

Em parceria com a família, a escola constitui um importante espaço para a formação. Esta última deve proporcionar que a educação trazida dos lares seja continuada em seu espaço. De acordo com Nérici (1972, p. 12):

A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é, da melhor forma possível, sem mistificações, sem deformações em sentido de aceitação social. Assim, a ação educativa deve incidir sobre a realidade pessoal do educando, tendo em vista explicitar suas possibilidades, em função das autênticas necessidades das pessoas e da sociedade (...). A influência da família, no entanto, é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condição de substituí-la (...) A educação para ser autêntica, tem de descer a individualização, à apreensão da essência humana de cada educando, em busca de suas fraquezas e temores, de suas fortalezas e aspirações (...) O processo educativo deve conduzir à responsabilidade, liberdade, crítica e participação.

Ainda segundo Tiba (2002), a escola, ao perceber qualquer dificuldade com seu aluno, também poderia chamar os respectivos pais e implantar um trabalho em conjunto. Juntos, pais e escola podem combinar os critérios educativos levando em conta as duas mãos, a do coração (afeto e sentimento) e a da cabeça (razão, pensamento), dos três personagens mais importantes da educação da criança: família, aluno e escola.

Fontoura (1970, p. 254) esclarece que:

A família já perdera sua função religiosa, para a Igreja; sua função judiciária para os Tribunais; sua função educacional, para Escola e para o Estado. Ela perde agora a própria guardiã do lar – a esposa, a mãe – obrigada também a lutar pela vida e a contribuir com o seu salário para a manutenção da casa, porque a existência está cada vez mais cara e o marido não ganha o suficiente. Compelida a esposa, pelo imperativo econômico, a passar o dia fora de casa no trabalho, também os filhos têm que ser o mais cedo possível entregues à escola [...].

Dessa forma, ainda é preciso muito mais por parte do Estado, da escola e principalmente das famílias, pois todos precisam trabalhar em conjunto para que seus futuros cidadãos sejam formados corretamente e que nenhum coloque a culpa no outro, evitando um ensino-aprendizagem defasado e que só prejudique ao educando, evitando uma futura sociedade desajustada e sem controle ético, motivada pela falsa impressão de “que se está educando”.

De acordo com Oliveira (2001), a educação tem a finalidade de transmitir a cultura, adaptar os indivíduos ao meio social e desenvolver suas potencialidades e como consequência promover o próprio desenvolvimento da sociedade. A criança, desde que nasce, inicia o progresso de socialização na instituição familiar e, à medida que cresce, aprende as regras de comportamento do grupo em que nasceu. E a educação vem para completar e aprimorar este progresso.

Segundo Aranha (2002, p. 72), com os avanços socioeconômicos, houve a necessidade “da Escola como instrumento de transmissão do saber acumulado, embora restrito a alguns”, que é responsável por proporcionar uma educação sistematizada, onde os elementos considerados essenciais para transmissão aos indivíduos são submetidos a uma seleção por profissionais especializados e estabelecidos para estarem exercendo específicas funções.

Segundo Lakatos (1999), a herança cultural exercida de maneira organizada e intencional tem como objetivo a promoção de conhecimentos intelectuais, morais e a consecução de metas por meio da educação Formal. Neste tipo de educação, encontra-se o propósito de contribuir nos moldes preparados pela sociedade e isto só poderá ser alcançado se conter definidos métodos de ensino, contendo em suas ações os objetivos específicos da educação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto ao longo desse trabalho, no que concerne à educação especial e ao currículo para o discente com Síndrome de Down, é necessário que diversos ajustes sejam feitos, buscando se adequar às especificidades de cada um, devendo estes serem adaptados por bimestre de acordo com as necessidades do aluno, pois, alguns deles já vêm para a escola com um acompanhamento precoce.

Dessa forma, é preciso adaptar o currículo como, por exemplo, a redução de conteúdos, e fazer com que as atividades propostas sempre tenham significado para o discente, que elas sejam contextualizadas e voltadas para as necessidades especiais dos alunos.

Para facilitar a acessibilidade e favorecer a aprendizagem do aluno com Síndrome de Down, é necessário que haja participação familiar junto à escola, incentivando e acreditando no potencial dos alunos. É importante, portanto, que a turma que o aluno

estude seja reduzida, para que os docentes possam atender a todos de forma igualitária sem atrasos de conteúdos; uma monitora em sala seria o ideal, pois, o aluno com Síndrome de Down necessita de atenção mais especializada.

Percebemos, ainda, que o principal desafio diante das possibilidades prescritas nas políticas curriculares é fazer a ligação entre teoria e prática. Por conta disso, é necessário que os docentes tenham conhecimento das diversas possibilidades apresentadas pela política curricular e passem por capacitações, para colocarem em prática graduais e progressivas adequações do currículo.

A partir desse ponto, temos a resposta ao objetivo geral desse trabalho, pois a educação especial e contextualizada ajuda no desenvolvimento da criança com síndrome de down, no entanto, esta forma de ensino ainda não é colocada devidamente em prática por diversos fatores.

Enfim, a Educação Especial é denominada tanto uma área de conhecimento quanto um campo de atuação profissional. De modo geral, ela lida com os métodos de ensino e aprendizagem que não têm sido trabalhados de forma integral, em sistema educacional regular, porém, tem sido discutido nas últimas duas décadas, devido ao movimento de educação inclusiva.

É esse novo enfoque na alteridade, no respeito às diversidades, que fará toda diferença no cenário da inclusão social das pessoas com necessidades especiais. Assim, uma nova ética se impõe, conferindo a todas as pessoas igualdades de valor e de direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vera Lucia Rodrigues; PACHECO, Katia Monteiro de Benedetto. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: Uma mudança de paradigma. **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo, v. 14, n.4, 2007.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

_____. Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas salas comuns do ensino regular. In: **Temas sobre desenvolvimento**. V.9, n54, p.21-27, 2003.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

CARSWELL, Wendy Ann. Estudo da assistência de enfermagem a crianças que apresentam Síndrome de Down. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.1 n.2, Ribeirão Preto jul. 1993.

FONTOURA, Amaral. **Introdução à sociologia**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1970.

JÚNIOR, Lanna, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, A. O. M. N. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia-argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, Jul-Ago. 2005.

MARTINS, Rosilene M. **Direito à educação**: aspectos legais e institucionais. Rio de Janeiro, Letra legal: 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Educação especial no Brasil**: da Exclusão à Inclusão Escolar. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>> Acesso em: 1 de abril de 2021.

MENDES, E. colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, 2006/2001 A, p.29-41.

MIRANDA, Edna Maria de. A Prática Pedagógica com Alunos com Síndrome de Down nos Anos Iniciais. In: **Psicologado**, [S.I.]. (2019). Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-pratica-pedagogica-com-alunos-com-sindrome-de-down-nos-anos-iniciais> . Acesso em 1 Mai 2020.

NÉRICE, Imídeo G. **Lar, escola e educação**. São Paulo: Atlas, 1972.

OLIVEIRA, Pérsio S. de. **Introdução à sociologia**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2001.

RAMOS, Acaciane et al. A convivência da família com o portador de Síndrome de Down à luz da Teoria Humanística. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Rev. Bras. Enfermagem 2006 maio-jun; 59(3): 262-8.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SASSAKI, R. inclusão: paradigma do século XXI. **Revista inclusão**, Brasília, v.1, n1,, 2007.

_____. **Salto para o futuro. Educação especial. Tendências atuais.** Secretaria de educação à distância. Brasília: SEED, 1999.

_____. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

TIBA, Içami. **Quem ama educa!** 78. ed. São Paulo. 2002.

CAPÍTULO 27

E VIVERAM FELIZES MATEMATICANDO COM O AUXÍLIO DO MOUSEKEY PARA SEMPRE...

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 08/03/2021

AND THEY HAPPY MATHEMATICIZED
WITH THE AID OF THE MOUSEKEY
FOREVER ...

Leonice Eici Rehfeld Nuglisch

Escola Estadual de Educação Básica Poncho Verde
Panambi-RS
<http://lattes.cnpq.br/4417055184794355>

Deise Maria Kaszewski Meneguello

Escola Estadual de Educação Básica Poncho Verde
Panambi-RS
<http://lattes.cnpq.br/9560832056305965>

RESUMO: Neste artigo, e viveram felizes matematicando com o auxílio do *Mousekey* para sempre busca demonstrar a importância da tecnologia com o uso do aplicativo *Mousekey* como qual o aluno tem a possibilidade de clicar com o mouse o seu texto e seus números desenvolvidos a partir da história dos Três Porquinhos. O aluno possui deficiência motora, esse software foi usado na Sala de Recursos em Panambi-RS. Sendo que o desenvolvimento deste trabalho, que tudo se encaixa numa lógica matemática, bem como, alternativas para resolver situações-problemas com numeração, unidades e decimal.

PALAVRAS - CHAVE: *Mousekey*, Matemática, Educação e Especial.

ABSTRACT: In this article, and they lived happily mathematically with the aid of *Mousekey*, always looking to demonstrate the importance of technology with the use of the *Mousekey* application as the student has the possibility to click with the mouse on their text and their numbers developed from the story of the Three Little Pigs. The student has a motor disability, this software was used in the Resource Room in Panambi-RS. Being that the development of this work, that everything fits in a mathematical logic, as well as, alternatives to solve problem situations with numbering, units and decimal.

KEYWORDS: *Mousekey*, Mathematics, Education and Special.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordamos atividades realizadas com o aluno Bernardo do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Educação Básica Poncho Verde, situada na cidade de Panambi/RS. O expositor citado, apesenta uma deficiência Física: Paralisia Cerebral Espástica caracterizada pela presença de rigidez muscular e dificuldade de movimento. Em virtude disso, o Bernardo começou a frequentar a SALA DE RECURSOS com Atendimento Educacional Especializado (AEE) o que possibilitou ao mesmo um trabalho de complementação pedagógica bem como a

aplicabilidade e uso de recursos tecnológicos.

Criança alegre, muito comunicativa, assídua as aulas e focado nas atividades assim é o Bernardo. Encontra-se na fase Silábica Alfabética a um passo da escrita alfabética; reconhece o som das letras com tranquilidade, necessitando apenas de apoio nas atividades que avaliam raciocínio verbal abstrato, recepção visual, conhecimento de palavras e formação de conceitos verbais.

Na entrevista com os pais descobriu-se que sua história favorita é a dos: *Os Três Porquinhos*. Mas afinal, o que tem a ver essa história com matemática? E o que é *Mousekey*?

Buscamos assim, garantir no desenvolvimento deste trabalho, que tudo se encaixa numa lógica matemática, bem como, alternativas para resolver situações-problemas com numeração, unidades e decimal. No intuito, de estimular e promover o desenvolvimento do Bernardo nos processos cognitivos, com ênfase na atenção, raciocínio lógico, imaginação, criatividade, linguagem entre outros. Assim, desenvolvemos o trabalho intitulado: E viveram felizes matematicando com o auxílio do Mousekey para sempre...

CAMINHOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Sala de Recursos, iniciamos o ano letivo contanto a sua história preferida dos “Três Porquinhos”

A história infantil dos **Três Porquinhos** está entre as mais conhecidas mundialmente. Nela, cada porquinho desejava viver em sua própria casa e, portanto, eles deveriam escolher um bom lugar, longe do lobo mau, onde pudesssem estar seguros. Assim que encontraram a região perfeita, todos preparam os materiais para a construção.

Ansiosos para brincar e se divertir, os porquinhos mais novos construíram rapidamente suas casas. O primeiro reuniu uma quantidade de palha e a utilizou na estruturação; o segundo a fez com madeira. O terceiro, pensando no longo prazo e na proteção contra o lobo mau, dedicou todo o seu tempo para construir uma casa de tijolos, sólida e resistente.

Não demorou para seus irmãos zombarem do esforço do mais velho, pois consideravam-no desnecessário. Sem ligar para isso, o porquinho terminou sua casa de tijolos e os três tiveram algum tempo para brincar até a chegada repentina do **lobo mau** faminto. Em questão de segundos, o vilão da história conseguiu destruir com um sopro as casas mais frágeis, de palha e madeira. Os porquinhos, assustados, correram para a casa do irmão mais velho, e o lobo, cheio de confiança, tentou também destruir a casa de tijolos. Felizmente a casinha era sólida e indestrutível! Isso fez com que o lobo tentasse entrar pela chaminé, mas, sem sucesso, nunca mais voltou, deixando os três irmãos tranquilos a vida toda. (LEITURINHA S/A, p.1,2019).

1º momento: Após contar a história para o aluno Bernardo, ele expressou também a sua versão da mesma. Realizamos como atividade a pintura de uma máscara com tinta azul, a sua cor preferida.



Figura 1: Aluno realizando a prática

Fonte: Os autores (2019)

2º momento: Fizemos a distribuição dos personagens da história, onde, manuseamos e brincamos livremente com as peças dos personagens de dedoche de papel. Após, colorimos os três porquinhos e o lobo mau com giz de cera. Oportunizando a ele observar que há dois tipos de animais: porco e lobo. Também distinguiu a variedade de materiais das casas na história: palha, madeira e tijolos.



Figura 2: Aluno realizando a prática

Fonte: Os autores (2019).

3º momento: Realizamos a construção da casinha de tijolos com os doces saborosos do gênero *wafer* (BIS) recheado e coberto com chocolate, que serviram como revestimento das paredes da casinha de madeira, nossos tijolos. Da seguinte forma, utilizamos esses materiais:

- Uma caixa *bis black* com dezoito unidades;
- Uma caixa de vinte unidades do *bis azul*;
- Uma caixa de vinte unidades do *bis branco*;
- Uma casinha de madeira;
- Uma cola do artesão.

Colamos com cola e *bis azul* as paredes laterais, enquanto as janelas e portas foram coladas com *bis branco* e o telhado foi coberto com o *bis black*.

Somamos a quantidade de *bis* que foi utilizada:

- Doze unidades de *bis black*;
- Vinte unidades de *bis azul*;
- Quatro unidades de *bis branco*.

Fizemos algumas adições, tais quais:

- $12 + 4 = 16$;
- $20 + 4 = 24$

À medida que realizávamos a montagem, Bernardo degustava alegremente do seu *bis* preferido, o *black*. Foi um momento ímpar!



Figura 3: Aluno realizando a prática construção da casa de tijolos.

Fonte: Os autores (2019).

4º momento: Lançamos o desafio para a família no sentido, de concluir a maquete com isopor da história, contendo somente doces. A casa de palha necessitava ser com papeis de balas, a casa de madeira com pirulitos e casinha de tijolos (já realizada) com Bis.



Figura 3: Aluno realizando a prática construção da maquete.

Fonte: Os autores (2019).

5º momento: Como Bernardo possui deficiência motora, usamos, na Sala de Recursos, o aplicativo *Mousekey* para clicar com o *mouse* o seu texto e seus números desenvolvidos a partir da história dos *Três Porquinhos*. A diferença entre os teclados está ao redor das teclas com consoantes, que foram agrupadas às formas silábicas a elas associadas, bem como, ao redor das vogais, encontra-se sua versão acentuada.



Figura 4: Aluno realizando a prática com *Mousekey*

Fonte: Os autores (2019).

O teclado pode ser utilizado no modo de ordem alfabética ou no modo *qwerty*, o padrão dos teclados normais. O uso dessa ferramenta *Mousekey* disponibilizou uma interface para o Bernardo aluno com deficiência física, poder inserir as palavras e números

para com isso, tornar-se o efetivo autor de sua própria história. Nada mais justo do que trazer a palavra do criador do *Mousekey*, que afirma que: “tudo é P-O-S-S-Í-V-E-L nas histórias de prováveis impossíveis” (DUSIK, 2013, p.42).

CONCLUSÃO

Os resultados apresentados ainda estão se construindo neste caminhar, resultantes da utilização da história dos Três *Porquinhos*, da matemática e o aplicativo *Mousekey*. Elementos estes, dos quais nos auxiliaram muito para poder explorar o potencial do Bernardo e nos dar a certeza de estarmos no caminho certo.

Não podemos deixar de registrar a diversão e a alegria demonstrada pelo aluno, mediante as atividades propostas, que certamente foram de extremada valia no seu desenvolvimento cognitivo e na inclusão social/escolar. Bem como, sublinhar do nosso aprendizado coletivo, fundamentado na nossa ação maior, desenvolver a aprendizagem. Portanto, é um recurso que sugerimos ser utilizado com outros estudantes portadores de deficiência física, no intuito de ser compreendido pelos demais, e gerar um respeito mútuo e tolerância.

Os conceitos envolvidos possibilitaram desenvolver a linguagem matemática de forma lúdica e concreta, sublinhando um importante exercício da cidadania. Poder participar e vivenciar junto ao Bernardo seus desejos, necessidades, opiniões, angústias, dúvidas e respostas, são oportunidades ímpares, das quais todos deveriam poder presenciar.

E assim, viveram felizes matematicando com o auxílio do *Mousekey* para sempre...

REFERÊNCIAS

DUSIK, C. L. **Mousekey**. Núcleo de Informática na Educação Especial – UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/niee/mousekey.htm>>. Acesso em 05.ago.2019.

LEITURINHA S/A. **Três Porquinhos**. Disponível em: <<https://leiturinha.com.br/blog/qual-moral-dos-tres-porquinhos/>>. Acesso em 20 mai.2019

SOBRE OS ORGANIZADORES

MÁRCIA MOREIRA DE ARAÚJO - Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)-RJ. Professora do Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação de São Matheus - ES. Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo - ES (2002) e Pedagogia pela UNIG-RJ. Mestrado em Educação pelo PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo (2010) e doutorado em Educação PPGE- Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é professor da Educação básica - Secretaria Municipal de educação de Piúma, professor pesquisador do SEAD-UFES graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, orientador - Secretaria de Estado da Educação do ES. Tem experiência na área de Educação ambiental, com ênfase em Ecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, complexidade, transversalidade, ed ambiental, formação, inclusão tecnológica, educação, inclusão, acessibilidade, educação e alfabetização, aprendizagem e inclusão. Pesquisa atualmente questões antropológicas de mulheres quilombolas catadoras de ostras na Baixada Fluminense. Pesquisadora do NIPEEA-UFES e do Programa Mulheres na Pesca- UENF- RJ.

CARLOS JORDAN LAPA ALVES - Doutorando e Mestre em Cognição e Linguagem (Conceito 5) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.. Licenciado em História pelo Centro Universitário São Camilo - ES. Tem experiência na área de História com ênfase em Sociologia Histórica. Atualmente desenvolve pesquisas sobre Análise de Discurso, mídias sociais, sociologia e educação no Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem (LEEL-UENF). Parecerista Ad Hoc de revistas científicas e de projetos de extensão das seguintes instituições: IFbaiano, IFS, IFSC, SEEC e UDESC. Membro da Rede de Memória e Museologia Social, da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana - (REGGSILA) e da Red Nacional de Investigadores en el Estudio Socio-Cultural de las Emociones (RENISCE- MÉXICO). Além disso, organizou o dossiê A Produção de Discursos na História: Sociedade, Poder e Linguagem (REVISTA HOMINUM, 2017). Áreas de pesquisa: Comunicação, Mídias Sociais, Pós-modernidade, ódio, Discurso, Sociologia, Educação para os Direitos Humanos e Relações de Poder.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 6, 7, 8, 9, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 34, 49, 51, 52, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 93, 94, 96, 100, 104, 105, 106, 107, 109, 113, 114, 117, 118, 119, 123, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 140, 141, 157, 158, 159, 160, 163, 170, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 259, 273, 274, 275, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 287, 293, 294, 298, 299, 301, 302, 303, 309, 310, 311, 312, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 326

Avaliação 6, 8, 4, 7, 10, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 49, 51, 103, 119, 120, 121, 123, 146, 153, 155, 159, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 205, 207, 215, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 239, 252, 275, 284, 285, 294, 304, 308

Avaliação Diagnóstica 8, 4, 177, 179, 183, 184, 185, 187

Avaliação Escolar 8, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 189, 190, 191

C

Curriculum 20, 23, 27, 46, 47, 56, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 104, 106, 111, 182, 183, 189, 192, 194, 196, 197, 202, 208, 211, 217, 274, 309, 310, 320, 321, 324, 325, 326

D

Deficiência Intelectual 7, 83, 114, 125, 127, 129, 202, 244, 303

Desigualdades Educacionais 9, 233, 238

Diferença 6, 11, 19, 23, 25, 27, 28, 32, 37, 38, 57, 118, 173, 179, 194, 225, 227, 228, 229, 236, 238, 262, 325, 332

Direitos Humanos 9, 123, 145, 166, 201, 208, 260, 261, 264, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 277, 326, 334

Direito social 6, 40, 47, 48, 268

E

Educação Básica 1, 2, 11, 13, 40, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 64, 79, 80, 86, 87, 93, 95, 98, 114, 117, 118, 122, 177, 179, 180, 181, 188, 244, 274, 306, 320, 328, 334

Educação de órfãos 6, 65, 70, 75

Educação Inclusiva 6, 9, 18, 23, 26, 28, 39, 51, 55, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 90, 93, 94, 99, 100, 117, 118, 122, 123, 124, 126, 132, 167, 171, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 214, 215, 216, 217, 230, 232, 244, 246, 259, 273, 274, 278, 302, 304, 305, 307, 312, 314, 315, 320, 325

Educação Infantil 9, 22, 48, 49, 50, 83, 87, 88, 95, 140, 179, 233, 237, 241, 242, 246, 247, 254, 302, 318

Enem 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13

Ensino Híbrido 4, 11

Ensino Superior 7, 10, 3, 28, 30, 31, 45, 46, 51, 52, 112, 113, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 191, 202, 209, 212, 232, 259, 265, 287, 288, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 320, 321, 322

Escola Pública 7, 3, 10, 42, 101, 108, 157, 246, 247, 274, 275

Escolas Comuns 6, 15, 199

Estabelecimentos Prisionais 208, 211

I

Instrumentos Avaliativos 6, 15, 16, 19, 23, 25

L

Legislação 10, 17, 41, 42, 49, 66, 74, 79, 90, 91, 93, 98, 110, 118, 160, 163, 168, 232, 260, 279, 281, 298, 302, 314, 322

Linguagem Adaptativa 7, 90, 91, 93, 95, 97, 98

M

Materiais Didáticos 9, 199, 214, 217, 225, 226, 227, 230

Mediação 9, 11, 26, 27, 36, 82, 91, 108, 111, 123, 124, 157, 158, 161, 163, 165, 188, 201, 244, 246, 247, 248, 249, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 282, 290, 299, 304

P

Perspectiva Histórico-Cultural 7, 125, 128, 129, 130, 131

Pessoa com Deficiência 6, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 90, 91, 92, 95, 100, 119, 120, 121, 123, 125, 127, 128, 129, 131, 176, 230, 274, 279, 302, 304, 311, 312, 316, 318, 326

Processo de aprendizagem 6, 11, 15, 16, 17, 18, 84, 179, 185, 187, 200, 233, 234, 244

Processo de Inclusão 7, 9, 18, 30, 33, 86, 90, 91, 93, 97, 114, 172, 201, 202, 244, 273, 281, 309, 314, 315, 322

Produção de conhecimento 9, 58, 145, 148, 280, 281, 287, 298

Proteção Escolar 8, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165

R

Recursos Multifuncionais 9, 199, 200, 201, 202, 273, 275, 278

S

Sala de Recursos 8, 9, 190, 191, 194, 199, 200, 201, 202, 273, 274, 275, 278, 279, 328, 329, 332

Saúde mental 7, 31, 133, 134, 137, 139, 142, 143
Sexualidade 5, 7, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 299, 334
Síndrome de Asperger 9, 89, 244, 246, 247, 248, 255, 258, 259, 304, 311
Síndrome de Down 10, 314, 315, 321, 322, 324, 325, 326
Surdos 6, 9, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 99, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 280, 281, 284, 287, 291, 294, 298, 299, 300, 319

T

Transgressão 7, 28, 30, 133, 135, 142
Transtorno do Espectro Autista 7, 10, 78, 83, 86, 87, 167, 176, 244, 248, 274, 301, 302, 303, 305, 306, 307, 312
Tutelados 6, 65, 66, 67, 69, 70, 75
Tutores 6, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 75, 76

V

Vygotsky 36, 39, 83, 89, 91, 92, 93, 95, 100, 176, 258, 259, 313

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

2

- 🌐 www.atenaeditora.com.br
- ✉️ contato@atenaeditora.com.br
- 📷 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
- FACEBOOK www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

2

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br